Perspektiven
der empirischen Kinder- und Jugendforschung

Ausgabe 1/2016

Inhalt

Vorwort *Seite 3-4*
Dörte Weltzien & Klaus Fröhlich-Gildhoff

Artikel

Marie Martin *Seite 5-17*
Beziehungen zu Kleinkindern aus ErzieherInnenperspektive – Ergebnisse einer Fallanalyse zur Rekonstruktion pädagogischer Orientierungen

Sabrina Döther *Seite 18-37*
Erfassung subjektiver Sichtweisen zur Rolle der Leitung von Kindertageseinrichtungen bei Veränderungsprozessen

Sarah Lawo *Seite 38-54*
Wahrnehmungen und Erfahrungen von Teamkohäsion in multiprofessionellen Teams von Kindertageseinrichtungen – eine Auswertung anhand des integrativen Basisverfahrens

Sarah Petry *Seite 55-72*
Der Wandel zu multiprofessionellen Teams – vor dem Hintergrund eines sich ändernden Berufsfeldes – aus der Perspektive von ErzieherInnen und KinderpflegerInnen

Klaus Fröhlich-Gildhoff, Jutta Kerscher-Becker, Sabrina Döther & Carolin von Kleist *Seite 73-87*
Implementation und Evaluation des "Curriculums zur Stärkung von Kita-Teams in der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung"

Franziska Schwab *Seite 86-108*
Subjektive Wahrnehmung, Erklärungsmuster und Motive pädagogischer Fachkräfte in der Kommunikation mit Eltern, deren Kinder herausforderndes Verhalten zeigen. Ergebnisse einer explorativen Studie in Kindertageseinrichtungen

Autorenbeschreibung *Seite 109-110*

FEL
Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre

Zentrum für Kinder- und Jugendforschung
ZfKJ

HerausgeberInnen:
Prof. Dr. Dörte Weltzien
Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff

Impressum:
Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung
Online-Zeitschrift
ISSN 2199-7802

Verlag FEL (Forschung - Entwicklung - Lehre)
an der Evangelischen Hochschule Freiburg

Verlagsleitung:
Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff
Buggingerstr. 38
79114 Freiburg
Telefon: (0761) 47812-42
Telefax: (0761) 47812-22
info@fel-verlag.de

FEL ist ein rechtlich unselbstständiger Verlag im Forschungs- und Innovationsverbund FIVE e.V. an der Evangelischen Hochschule Freiburg
Inhaltlich verantwortlich sind die AutorInnen der jeweiligen Artikel.

Redaktion Heft 2 (1): Prof. Dr. Dörte Weltzien, Janna Kiesé

Dörte Weltzien und Klaus Fröhlich-Gildhoff

Vorwort

Wir freuen uns, Ihnen die neue Ausgabe der *„Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung“* präsentieren zu können. Damit halten wir unser selbst gestecktes Ziel, jährlich zweimal diese Online-Fachzeitschrift von und für NachwuchswissenschaftlerInnen herauszubringen. Sie richtet sich an die immer größer werdende Zahl der wissenschaftlichen MitarbeiterInnen im Bereich der empirischen Kinder- und Jugendforschung ebenso wie an AbsolventInnen von Bachelor- und Masterstudiengängen, die in der Aus- und Weiterbildung, Fachberatung, Qualitätsentwicklung oder Praxisforschung tätig sind und sich für die Aktivitäten an den Forschungsinstituten bzw. -bereichen der Hochschulen interessieren.

Besonders freuen wir uns darüber, dass wir zunehmend Beiträge sehr guter Qualifikationsarbeiten aus den kindheitspädagogischen Studiengängen (Bachelor und Master) vorstellen können, die hinsichtlich Themenwahl, Methoden sowie Diskussion um Güte und Reichweite die angelegten Standards guter wissenschaftlicher Arbeit und Publikation erfüllen. Alle eingereichten Beiträge durchlaufen ein Peer-Review aus drei Perspektiven: Die Beiträge werden von den HerausgeberInnen, von einem Teammitglied des ZfKJ sowie von einem/r externen WissenschaftlerIn begutachtet. Wir bedanken uns bei den GutachterInnen, die sich für die Qualitätssicherung der Beiträge dieser Ausgabe engagiert haben.

In dieser Ausgabe trifft der Titel „Perspektiven“ in mehrfacher Hinsicht besonders gut auf die Beiträge zu. Es werden Perspektiven von Fachkräften, Leitungskräften und Teams in Bezug auf unterschiedliche Handlungsfelder und Arbeitsprozesse untersucht. Diesen Perspektiven nähern sich die AutorInnen mit Hilfe unterschiedlicher Verfahren und theoretischer Konstrukte an. Zugleich werden auch aktuelle (berufs-)politische Perspektiven beleuchtet – hierbei sind multiprofessionelle Teams und die fachliche Auseinandersetzung mit der Fluchtthematik im Rahmen von Fort- und Weiterbildung zu nennen.

Marie Martin beschäftigt sich in einer Fallanalyse mit den Beziehungen zu Kleinkindern aus der ErzieherInnenperspektive und rekonstruiert mit Hilfe der Dokumentarischen Methode deren pädagogische Orientierungen. *Sabrina Döther* wendet die qualitative Inhaltsanalyse zur Analyse der subjektiven Sichtweisen zur Rolle der Leitung von Kindertageseinrichtungen bei Veränderungsprozessen an. *Sarah Lawo* nimmt Bezug auf das Integrative Basisverfahren, um Wahrnehmungen und Erfahrungen von Teamkohäsion in multiprofessionellen Teams von Kindertageseinrichtungen fallvergleichend auszuwerten. *Sarah Petry* beschäftigt sich in ihrer Studie mit dem Wandel zu multiprofessionellen Teams aus der Perspektive von ErzieherInnen und KinderpflegerInnen und wertet Leitfadeninterviews inhaltsanalytisch aus. *Klaus Fröhlich-Gildhoff, Jutta Kerscher-Becker, Sabrina Döther* und *Carolin von Kleist* stellen die Implementation und Evaluation des “Curriculums zur Stärkung von Kita-Teams in der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung“ vor.

Eine weitere Perspektive wird mit der Zusammenarbeit mit Eltern eingenommen, die unter schwierigen Bedingungen erfolgt. *Franziska Schwab* beschäftigt sich mit der subjektiven Wahrnehmung, mit Erklärungsmustern und Motiven pädagogischer Fachkräfte in der Kommunikation mit Eltern, deren Kinder herausforderndes Verhalten zeigen.

Damit zeigen die Beiträge nicht nur ein breites empirisches Spektrum der Kinder- und Jugendforschung auf, die von jungen WissenschaftlerInnen „entdeckt“ und angewendet werden. Es bildet auch die Aktualität und Vielfalt der Forschungsthemen ab, mit der wir uns derzeit im Feld der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung intensiv auseinandersetzen.

Gerne weisen wir wie immer auf die Möglichkeit hin, eigene empirische Beiträge beim Redaktionsteam einzureichen und dem Review-Verfahren anzubieten (Informationen zur Einreichung von Beiträgen unter www.fel-verlag/perspektiven.de).

Abschließend möchten wir uns bei Janna Kiesé herzlich bedanken, die für diese Ausgabe das Lektorat und Layout übernommen hat.

Freiburg, im Mai 2016

Dörte Weltzien und Klaus Fröhlich-Gildhoff

Marie Martin, geb. Wree

Beziehungen zu Kleinkindern aus ErzieherInnenperspektive – eine exemplarische Fallanalyse zur Rekonstruktion pädagogischer Orientierungen

Zusammenfassung
In einer exemplarischen Fallanalyse zeigt dieser Beitrag pädagogische Orientierungen einer Frühpädagogin und deren Beziehungserfahrungen mit Kleinkindern, welche ihr Professionsverständnis sowie ihr pädagogisches Handeln beeinflussen. Professionstheoretisch orientiert sich diese Arbeit am strukturtheoretischen Ansatz nach Oevermann (1996) und dem Begriff der professionellen Haltung nach Nentwig-Gesemann et al. (2011). Ein narratives Interview (Schütze, 1987) wird mittels der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2007) ausgewertet. Die Fallanalyse verweist auf die Notwendigkeit von (biografischer) Selbstreflexion für die Herausbildung eines professionellen Habitus und weist auf die Möglichkeit des responsiven Feedbacks als eine Form der (selbst-)reflexiven Weiterbildungschance hin.

Schlüsselworte: Beziehung, ErzieherInnen, frühpädagogische Professionalität, Selbstreflexion, narratives Interview, Dokumentarische Methode

Abstract
This article shows in an exemplary case study the orientation framework of an early childhood caregiver and her experiences of relationships with infants, which guide their professional self-image and their pedagogical actions. Regarding the theory of profession it follows the structure-theoretical approach of Oevermann (1996) and the term of ‘professionelle Haltung” following Nentwig-Gesemann et al. (2011). A narrative interview (Schütze, 1987) is being analyzed using the documentary method (Bohnsack, 2007). The case analysis stresses the necessity of (biographical) self-reflection for the formation of a professional habitus and points to responsive feedbacks as a potential form of (self-)reflective self improvement.

Keywords: relationship, caregiver, early childhood professionalism, self-reflection, narrative interview, documentary method

Inhalt

1. Theoretischer Hintergrund 6
2. Fragestellung 7
3. Auswahl und Begründung der Methoden 8
4. Ergebnisse 9
5. Diskussion und Anwendung 14
Literatur 15

1. Theoretischer Hintergrund

Der vorliegende Beitrag stellt das Ergebnis einer exemplarischen Fallanalyse aus einem Forschungsprojekt zu pädagogischen Orientierungen von FrühpädagogInnen und deren Beziehungserleben und -gestalten zu Kleinkindern dar. Ziel des Projekts[1] ist die Rekonstruktion der pädagogischen Orientierungen und Beziehungserfahrungen von ErzieherInnen, die mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren arbeiten. Diese Orientierungen beeinflussen das pädagogische Handeln von ErzieherInnen und bilden eine Kerndimension ihrer Professionalität (Nentwig-Gesemann et al., 2011). Der Artikel steht vor dem Hintergrund aktueller Prozesse in der Frühpädagogik als einer jungen Disziplin: ihrer Professionalisierung in Deutschland und der (Teil-)Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung (König & Pasternack, 2008). Dazu gehören einerseits die dadurch entstandene Umstrukturierung der Frühpädagogik und einhergehende Veränderungen im Berufsfeld, andererseits die ständige Weiterentwicklung des Bildungs- und Professionsverständnisses in aktuellen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskursen. Diese Prozesse werden unter Anderem befördert durch Orientierungsrahmen für Hochschulen, Qualifizierung über Fort- und Weiterbildungen, die angestrebte Durchlässigkeit zwischen Bildungsinstitutionen sowie durch die Qualitätsdiskussionen in der Kindertagesbetreuung (Esch et al., 2006; Diller, Leu & Rauschenbach, 2005).

Offen ist noch, wie sich die Ausgestaltung der (geplanten) Umbrüche vollziehen wird. Denn „noch sind die Aufgaben und Anforderungen, die an eine Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren gestellt werden, keineswegs eingebunden in einen umfassenden und verbindlichen – qualitätssichernden – pädagogischen Handlungsansatz, der auf die spezifischen Bedürfnisse und Entwicklungsthemen der Jüngsten zugeschnitten ist“ (Ebert, 2011, S. 3). Kein Zweifel besteht jedoch daran, dass dieser Veränderungsprozess maßgeblich von den in der Praxis tätigen Fachkräften getragen werden muss.

Pädagogisches Fachpersonal arbeitet täglich in einem spannungsreichen und z. T. paradoxen Handlungsfeld. Es ist von Vorgaben und strukturellen Bedingungen einerseits und von Autonomie und Freiheit andererseits gekennzeichnet. Pädagogisches Handeln vollzieht sich in Alltagssituationen, die nicht vorhersagbar oder planbar sind. Das Fachpersonal steht in diesem Zusammenhang vor der täglichen Herausforderung, in diesem Spannungsfeld situationsangemessene – professionelle, kreative, selbst organisierte und reflexive – Entscheidungen zu treffen. Dabei müssen sie sich häufig auf ihren ‚praktischen Sinn‘ (Bourdieu 1998) und ihr Erfahrungswissen verlassen. Als zentrale Grundlage für professionelles Handeln in der Frühpädagogik gilt eine aus der Forschung hergeleitete, wissenschaftlich-theoretische Fachkompetenz. Auf der Ebene der Praxis wird diese jedoch durch eine Handlungskompetenz sichtbar, die in ‚ungewissen‘ Situationen sowohl klientenzentriert, als auch fall- und situationsangemessen ist (Nentwig-Gesemann, 2011, S. 9).

Oevermann (1996) sieht in seiner strukturtheoretischen Analyse professionellen Handelns erst in der Krise das Potenzial zur Entstehung von Neuem. Aus bereits bewährten Lösungen dieser Krise ergeben sich so Routinen, die langfristig Orientierungen bilden und unser Handeln bestimmen (ebd., S. 75f). Professionalisiertes Handeln im frühpädagogischen Alltag, in vielschichtigen und vieldeutigen Interaktionsstrukturen, das Treffen von Entscheidungen in schwer planbaren, offenen Situationen, deren Wirkung ungewiss ist, bedarf laut Oevermann ständiger Korrektur sowie einer eigenständigen, reflexiven Bearbeitung (ebd., S. 85). Er spricht in diesem Zusammenhang von einer „nachträglichen Begründungsverpflichtung“. Pro-

[1] Das Projekt entstand im Rahmen der Forschungswerkstatt „Krippenalltag“ im Masterstudiengang Praxisforschung in sozialer Arbeit und Pädagogik an der Alice-Salomon-Hochschule unter der Leitung von Prof. Dr. Susanne Viernickel und Prof. Dr. Rahel Dreyer.

fessionalisierung ist im Kern also ein Selbstbildungsprozess (Ebert, 2011). Professionelles Handeln erfordert hingegen „die Vermittlung zwischen theoretisch fundiertem Wissen und reflektiertem Erfahrungswissen sowie die Verbindung eines ‚wissenschaftlich-reflexiven' mit einem ‚praktisch-pädagogischen Habitus'" (Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 9).

Zu den zentralen Aufgaben der frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung zählt das Ermöglichen der Herausbildung und Entfaltung dieser reflexiven Fähigkeiten, sowie einer ‚professionellen Haltung und Identität' der Fachkräfte. Die ‚professionelle Haltung' ist eng mit dem Bild vom Kind und dem Verständnis der eigenen Rolle bzw. des Selbst verknüpft und bildet das Fundament für die Beziehungsgestaltung in der Praxis. Diese Haltung umfasst „(…) konkret Orientierungsmuster im Sinne von handlungsleitenden (ethisch-moralischen) Wertorientierungen, Normen, Deutungsmustern und Einstellungen (…), die pädagogische Fachkräfte in ihre Arbeit und Gestaltung der Beziehungen einbringen" (ebd., S. 10). Nentwig-Gesemann und KollegInnen führen die Fähigkeit, professionell und kompetent[2] zu handeln, auf das reziproke Zusammenspiel dreier wesentlicher Aspekte zurück: (1) des expliziten, wissenschaftlich-theoretischen Wissens, (2) des impliziten Erfahrungswissens, das einer Transformation in reflektiertes Erfahrungswissen bedarf, und von (3) Fertigkeiten, bspw. methodischer oder didaktischer Natur. Handlungsleitende Orientierungsmuster von Menschen, welche als Muster hinter dem Wissen und Können liegen, resultieren aus den sie prägenden Lebenswelten, Milieus und ihren Biografien (ebd., S. 13).

Als weitere besonders bedeutsame Kernkompetenz professioneller Fachkräfte zählt – nicht nur in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren – daher neben einem forschenden Habitus (Nentwig-Gesemann, 2008) und der Fähigkeit zur Selbstreflexion auch die Biografizität. Neuß (2009) bezeichnet damit das „intendierte, selbstreflexive Lernen anhand biografischer Erfahrungen" (S. 92). Indem sich der Akteur in eine kritisch reflektierte ‚Verfremdungshaltung' bzgl. seiner selbst und des Erlebten begibt, wird ihm der Zugang zu einer „differenzierten und professionellen pädagogische[n] Handlungsfähigkeit" ermöglicht (ebd., S. 98). Im Sinne einer vorurteilsbewussten, offenen und Diversität wertschätzenden Pädagogik wird somit Raum gegeben, um persönliche Zusammenhänge erkennen und begründete Handlungsalternativen entfalten zu können (Wagner, 2008, S. 208). Dies beinhaltet die Bewusstwerdung biografischer, familiärer und milieuspezifischer Erlebnis- und Erfahrungshintergründe und deren reflektierte Einbeziehung in die Gestaltung des pädagogischen und sozialen Handels im Arbeitsfeld Krippe.

2. Fragestellung

Im Zentrum pädagogischen Handelns stehen – nicht nur in der Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren – Interaktions- und Beziehungsgestaltungen. Die vorliegende Studie geht der Frage nach, wie FrühpädagogInnen den Containerbegriff „Beziehung" mit Bedeutung füllen, welches Professionsverständnis ihrer Perspektive auf die Beziehung zugrundeliegt und wo sich ihr subjektives Erleben im oben umrissenen Diskurs verorten lässt. Die pädagogische Handlungspraxis und das Professionsverständnis werden durch handlungsleitende Orientierungen (mit-)strukturiert, die in gemeinsamen, biografischen Erfahrungsräumen generiert werden. Das Erkenntnisinteresse bezieht sich also auf die biografisch generierten hand-

[2] Siehe dazu: überarbeitetes Kompetenz-Modell nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014)

lungsleitenden Orientierungen der Fachkräfte unter der bewusst offen gehaltenen Fragestellung: „*Wie erleben und gestalten PädagogInnen die Beziehung zu Kleinkindern?“*

3. Auswahl und Begründung der Methoden

Das Erkenntnisinteresse erfordert ein rekonstruktives methodisches Vorgehen. Wenngleich sich hierzu qualitative Erhebungsmethoden besonders eignen, die den Fokus direkt auf die dialogischen und rituellen Interaktionen der Alltagspraxis setzen und soziale Handlungskontexte einbeziehen – wie bspw. videografische Beobachtungen – wird das biografisch narrative Interview nach Fritz Schütze (1987) als Erhebungsmethode gewählt. Beide Vorgehensweisen ermöglichen in der Auswertung zwar die Rekonstruktion von Orientierungsrahmen, dennoch eignet sich das narrative Interview aus zwei Gründen besser als Beobachtungsverfahren: zum einen eröffnet diese Methode einen Raum, in dem die einzelnen subjektiven Bedeutungen und Perspektiven in ihrer Eigenstrukturiertheit entfaltet werden können, zum anderen können das subjektive Erleben und die individuellen biografischen Erfahrungen ihren Ausdruck finden.

Das so erhobene Material wurde anschließend mittels der dokumentarischen Methode (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2012; Bohnsack, 2009) untersucht. Diese basiert auf der grundlegenden Unterscheidung zweier Dimensionen der Konstruktion von Wirklichkeit: die des expliziten, theoretisch-reflexiven, kommunikativ verhandelbaren Wissens und die des atheoretischen, impliziten Wissens, welche eng mit dem „habituellen“ Handeln verknüpft ist (Nohl, 2012, S. 4). Der Analyseprozess dient maßgeblich dazu, implizite Orientierungen zu explizieren und gezielte Verknüpfungen zwischen dem Erfahrungswissen und dem Erfahrungsraum, in dem diese entstanden sind, zu ermitteln (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013, S. 12). Dies geschieht in zwei wesentlichen Analyseschritten: der *formulierenden Interpretation* und der *reflektierenden Interpretation*.

Im Sinne eines partizipativen Forschungsansatzes besteht die Möglichkeit mittels responsiver Feedbacks (Lamprecht 2012) die Ergebnisse an die Fachkräfte kommunikativ zu vermitteln, sie mit ihnen zu diskutieren und sie so an die Praxis zurück zu binden. „Aus dem Begriff der Responsivität ergibt sich für die Forscherin die Aufgabe, die Interpretationen zu präsentieren und Handlungsoptionen zu diskutieren“ (ebd., S. 17). Im Sinne eines auswertenden und nicht (be-)wertenden Diskurses werden den Beforschten Einblicke in die aus der Analyse resultierenden Rekonstruktionsprozesse und Vergleichshorizonte gewährt. Die FrühpädagogInnen werden so am Forschungsprozess beteiligt, sie erfahren Wertschätzung und Transparenz.

Für die Durchführung der Interviews wurde nach einem Team von FrühpädagogInnen gesucht, das ein eigenes Interesse an Weiterentwicklung und der Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragen hat. Weil ein responsives Feedbackgespräch zur Rückmeldung der Ergebnisse aller im Oktober 2013 erhobenen Interviews im Team beabsichtigt wurde, stellt das persönliche Interesse an den Forschungsergebnissen eine Bedingung für die Studienteilnahme dar.

Im Folgenden wird exemplarisch eine Fallbeschreibung eines narrativen Interviews vorgestellt. Die vorliegende Fallanalyse ist Teil einer Erhebung von fünf narrativen Einzelinterviews und stellt einen der beiden maximal kontrastierenden Fälle dar. Alle Studienteilnehmerinnen sind zur Zeit der Erhebung im Krippenbereich einer Berliner Kindertageseinrichtung im Bezirk Mitte tätig und in Bezug auf den Ausbildungshintergrund sowie ihr Lebensalter sehr heterogen. Darüber hinaus zeigen sich in Bezug auf das Thema des Beziehungserlebens und -gestaltens zu den Kleinkindern höchst unterschiedliche Orientierungen.

4. Ergebnisse

Die Interviewte Steffi[3] ist zum Interviewzeitpunkt 49 Jahre alt, hat zwei Kinder und arbeitet seit ca. einem Jahr in einer Berliner Einrichtung mit Kindern unter drei Jahren. Nach ihrer Ausbildung zur Krippenerzieherin in der ehemaligen DDR (1980-1983) arbeitete sie für drei Jahre in ihrem erlernten Beruf. Nachdem sie 24 Jahre einer anderen Beschäftigung nachging, stieg sie im Jahr 2012 wieder in das pädagogische Arbeitsfeld ein und nahm ihre dortige Tätigkeit erneut auf.

Zunächst wurde der Eingangsstimulus hinsichtlich seines propositionalen Gehaltes untersucht, um diesen bei der weiteren Analyse mit berücksichtigen zu können.

Die Eingangsfrage:

I_1:[4] *„Ehm. Ich interessiere mich dafür wie Erzieher und Erzieherinnen die Beziehung zu Kleinkindern erleben und gestalten (.) Es geht um deine ganz persönlichen Erfahrungen. Darum möchte ich dich bitten mir so genau wie möglich von deinen Erfahrungen und konkreten Erlebnissen aus dem beruflichen Alltag hier zu erzählen. In denen die Beziehung zum Kind eine große Rolle gespielt hat. (.) Nimm dir so viel Zeit wie du brauchst, ich hör erstmal einfach nur zu, und mach mir einige Notizen zu Fragen die ich später stellen werde“.* (17-24)[5]

Der Eingangsstimulus des Interviews eröffnet bewusst einen inhaltlich sehr offenen Rahmen und ist wenig konkret formuliert. An mehreren Stellen zeigt sich hier jedoch ein propositionaler Gehalt: Zum einen wird nach dem ‚Erleben‘ und ‚Gestalten‘ von Beziehungen gefragt. Hier wird vorausgesetzt, dass die Befragte ihre pädagogischen Beziehungen aktiv (mit-)gestaltet. Der Begriff der ‚Beziehung‘ wird nicht definiert, sondern mit individuellen, beruflichen Alltagserfahrungen bzw. -erlebnissen in Verbindung gebracht. Zum anderen wird nach ‚ganz persönlichen‘ Erfahrungen bzw. Erlebnissen gefragt, die eine ‚große Rolle‘ bzgl. der Beziehung zum Kind gespielt haben. Hiermit wird ein Raum eröffnet, in dem sich die Interviewte(n) als Mensch bzw. Privatperson angesprochen fühlen können und nicht nur in ihrer Rolle als professionelle Fachkraft. Mit der ‚großen Rolle‘ werden darüber hinaus ganz besondere Situationen fokussiert, was den/die Erzählende(n) in der Auswahl der Themen dahingehend beeinflusst, dass er/sie nichts Alltägliches beschreibt, sondern Erfahrungen von besonderer Relevanz auswählt.

In der Eingangspassage rahmt Steffi das Zustandekommen einer Beziehung und das von den Kindern entgegengebrachte Vertrauen auf der Gefühlsebene primär als ‚erstaunlich‘.

Steffi: *„Also ganz erstaunlich zum Beispiel für mich ist das ehm diese kleinen Kinder, aso wir hams hier ja nun mal mit ganz kleinen zu tun, aso bei mir sind sie jetzt ((holt hörbar Luft)) ungefähr ein Jahr fast alle aso wir hatten sie auch schon mit sieben Monaten oder acht neun Monaten […]u::nd es is ja nun mal ne Trennungsphase zwischen den Eltern dies ja grade dieser Bezugsperson es is schon erstaunlich, was sich für ne Beziehung zu uns eigentlich aufbaut. Weil wir sind ja erstmal fremde Personen […] ja dass*

[3] Name geändert
[4] Transkriptionsregeln siehe Anhang
[5] Transkriptzeilen

> *man dann son Vertrauen bekommt, von den Kindern dass man halt ja sie uns- wir sind ja dann Ersatz (.) Mütter sag ich mal […] zu den ganzen Tag über aso das is für mich eigntlich das Erstaunlichste, fängt ja an morgens wenn sie kommen, sie müssen sich trennen, sind vielleicht noch nicht so ganz wach, waren krank, oder müde oder sonst irgendwelche Sachen aso das is schon (.) aso für mich sehr sehr wichtig und sehr erstaunlich, ich genieße das auch total wenn die Kinder dann zu mir kommen und die Arme ausstrecken oda dann winken, sich freuen und lächeln, oda auch wenn se nich ma so möchten […] ja. aso damit fängts ja eigentlich an, wir kuscheln gerne dann, wir hams ja auch so bei uns wir m- mit den Kindern auf der zum Mittagsschlaf auf Matten liegen, auf den Matratzen, wir liegen ja dann auch zusammn mit denen, kuscheln dann mal nehm sie in den Arm, oda s- das iss ja auch so sie lassen sich von uns trösten, wir können sie in Arm nehm, wenn sie weiß ich aufwachen, schlecht geträumt ham oda irgendn Aua haben, (.) das ist eigentlich dis f- mich für mich das Wichtigste; […] Erstaunlichste; ja. was so jeden Tag passiert."* (25-49)

Hier dokumentiert sich ein Verständnis von einer sehr Mutter-Kind-ähnlichen Beziehung, deren ‚Aufbau' wie von selbst geschieht und nicht planbar ist. Die Entstehung einer Beziehung wird als etwas ‚Naturwüchsiges' gerahmt, das sich nicht mittels eines zeitlich aktiv (mit-)gestalteten Prozesses professionell und reflexiv gestalten lässt.

Steffi entwirft ihre pädagogische Rolle hier zunächst als ‚fremde Person', später maximal kontrastierend als von den Kindern gewählte ‚Ersatzmutter' – wobei diese mütterliche Rolle in einem positiven Horizont steht. Demgegenüber rahmt sie die Kinder als primär schutzbedürftig („nicht so ganz wach, krank, oder müde", „müssen sich trennen"). Diese Hintergrundkonstruktion dient ihr als zentrales Legitimationsmuster ihrer eigenen, ihr widerfahrenden (Ersatzmutter-)Rolle. Eine Selbstdefinition, das bewusst reflektierte Entwerfen einer professionellen Rolle erscheint ihr vor diesem Hintergrund nicht notwendig. In Steffis Sicht suchen die ‚ganz kleinen' Kinder einen Ersatz für einen durch Trennung entstandenen Verlust und schreiben ihr diese Rolle zu.

Darüber hinaus werden vordergründig Momente des Gebraucht-Werdens erwähnt. Steffi rahmt sich hier – und im gesamten Interview – als Anker und Trostspenderin zu ‚schwachen' bzw. ‚kranken' Kindern. In Momenten des Übergangs (Schlafen-Wachen, Eltern-Institution), sowie des Tröstens, scheint Steffi im Erleben des ihr entgegengebrachten Vertrauens ihre mütterliche, emotional-intuitive Beziehung zu den Kindern in besonderem Maße bewusst zu werden. Die Relation zum bedürftigen Kind bestimmt und legitimiert ihr soziales Handeln.

Darüber hinaus wird die Beziehung zu den Kindern weitestgehend als unidirektional und nicht gemeinschaftlich aushandelnd beschrieben: Auf der einen Seite nimmt Steffi das von den Kindern entgegengebrachte Vertrauen als zentrales Merkmal gelungener Beziehungen wahr. Die Entstehung dieses Vertrauens ist für Steffi reflexiv unerklärlich, wie ein Geschenk: „das Erstaunlichste". Es ist ganz offenbar von großer Bedeutung, dass sie die Rolle „Ersatzmutter" nicht aktiv sucht und wählt, sondern sich vielmehr dieser gar nicht erwehren kann. Die Kinder werden hier als aktiv einerseits vertrauend und andererseits schutzsuchend bzw. bedürftig erlebt. Sie ‚genießt' die emotionale Anerkennung und Bestätigung, die sie durch das Vertrauen der Kinder erfährt. Sowohl in der Gemütsbeschreibung der Kinder, als auch beim Begriff der ‚Ersatzmutter' nimmt Steffi die kindliche Perspektive ein.

Auf der anderen Seite „kuscheln [die Fachkräfte] dann mal, nehmen sie in den Arm" bzw. „können sie in den Arm nehmen", wohingegen die Kinder sich „trösten lassen". Das Bedürfnis nach körperlicher Nähe wird hier sehr stark aus der Perspektive der Pädagogin definiert. Auch hier dokumentiert sich Steffis eigene starke Bedürftigkeit. Sie entwirft körperliche Nähe

im Kontext guter pädagogischer Beziehungen bzw. einer allgemeinen Lösung: „zusammen liegen", „kuscheln", „trösten" stellt einen starken als positiv gerahmten Horizont dar.

Steffi: *„Dis andere, sicherlich sie lernen bei uns ne ganze Menge ((räuspert sich)) ((schluckt hörbar)) aber für mich persönlich (.) stehts jetz gar nich ma so im Vordergrund. Für mich is eigentlich eher so die persönliche Beziehung also dieses [...] fast (.) fast Private eigentlich. […] Weiß ich nich, wie bei eigenen Kinder oda bei andern Personen die man gerne hat, oda mag oda (.) dis is eigntlich für mich dis Wichtigste, dis Schönste."* (50-55)

Ein familiärer, inniger, intuitiver Umgang mit den Kindern steht bei Steffi im positiven Horizont. Die professionelle pädagogische Beziehung wird nicht von privaten Beziehungen abgegrenzt, sondern die ihr widerfahrende „Ersatzmutter"-Rolle mit persönlichen, privaten Beziehungen gleichgesetzt bzw. vermischt. Die beruflichen und privaten Grenzen verschwimmen.

Steffi entwirft hier den gesellschaftlichen, institutionalisierten Bildungsauftrag der Krippe in einem negativen Gegenhorizont als ‚unwichtig', im Kontrast zu der im positiven Horizont stehenden ‚persönlichen', ‚fast privaten' Beziehung zu den Kindern. Ihr eigenes Bildungsverständnis wird nicht weiter ausgeführt: Mit „ne ganze Menge" bleibt sie im Hinblick darauf, was die Kinder in der Einrichtung lernen, völlig allgemein und unspezifisch. Eine professionelle Beziehungsebene wird nicht thematisiert. Dies wird z. B. in den folgenden Passagen deutlich:

Steffi: „*[...] aso für mich persönlich isses so (1) ich seh jetz gar nich mal so als Vordergrund [...] diesen Erwartungsdruck, oder was vielleicht eh viele so denken die müssen jetz wer=weiß=was lernen?"* (73-76) *[...] dass wir den Kindern einglich (2) versuchen auch im Alltag wenns nich ma so gut geht oda den gan- irgendwas ist ehm (.) auch genug Freiraum zu geben; [...] dass sie sich entwickeln entfalten könn? (2) ja (2) Spaß machen soll=s. @.@ für alle. (1) ja.* (5) *Mehr weiß ich jetz nich vielleicht hab=ich den Faden @verloren@ ich hab keine Ahnung."* (67-71)

Es dokumentiert sich ein gewisses Bewusstsein dafür, dass Steffis konjunktiver Erfahrungsraum zu anderen Erfahrungsräumen (insbesondere im Kontext gesellschaftspolitischer Bildungsaufträge) im Kontrast steht: „was vielleicht eh viele so denken". Professionelles Erfahrungswissen blitzt kurz auf, wird aber nicht weiter inhaltlich gefüllt. Der Begriff des Lernens wird hier mit Erwartungsdruck verknüpft: „die müssen jetzt wer-weiß-was lernen". Auffällig ist hier Steffis Wortwahl, „Freiraum geben", „entwickeln" und „entfalten können", die das vorher gezeichnete Bild vom Kind als sehr hilfebedürftig, schützenswert und abhängig ergänzt: Die Kinder entwickeln und entfalten sich, wenn ihnen von den Erwachsenen vor allem ein emotionaler Schutzraum gewährt wird. Das ‚Freiraum' geben bildet auch einen Kontrast zur ‚körperlichen Nähe'. Der aktive Prozess des Sich-entfalten-Könnens der Kinder deutet hier auf Steffis professionelles Wissen hin. In der Art, wie Steffi ihr explizites Wissen hier darstellt – ohne auf fachlich-theoretisches Wissen zurückzugreifen und präzise zu beschreiben, was sie unter Entfaltung versteht –, zeigt sich ihre Unsicherheit im Hinblick auf den Bildungsanspruch von Krippe. Sie verliert hier tatsächlich „den Faden". Im Gegensatz dazu befindet sie sich auf recht ‚sicherem Terrain', wenn sie ihr intuitives, mütterliches Beziehungswissen und eine im Emotionalen fundierte Beziehungsgestaltung thematisiert. Der gesell-

schaftliche Bildungsauftrag der Institution Kita wird als (auch an sie gerichteter) „Erwartungsdruck“ erlebt und steht eher in einem negativen Gegenhorizont zum ‚Spaß haben‘ und zur emotionalen, körperlichen Nähe:

Steffi: *„[…] aba […] grade bei den Kleinen einglich […] (.) isses mir schon wichtjer (.) den gings einfach gut. […] Und wir ham mal zusamm (.) weiß ich (.) aso ne Stunde jekuaso (.) n bisschen jekuschelt, oda se ma in Arm jenommen (.).“* (84-88)

Auffällig ist der geringe Differenzierungsgrad, mit dem Steffi von Beziehungen spricht. Dabei bleibt sie sowohl in der Betonung der kindlichen Hilfebedürftigkeit, als auch in der Beschreibung ihrer pädagogischen Beziehungen, die maßgeblich durch Momente von Trost und Nähe gekennzeichnet sind, einseitig und redundant. Das „Kuscheln“ ist für sie Inbegriff und Ausdruck einer guten Beziehung zu den Kindern, also ein Kontakt, der keiner reflexiven Ebene bedarf. Dies wird auch in der folgenden Passage deutlich:

Steffi: *„[…] weil die Mutter gesacht hat (.) ja der freut sich so, dass du wieder da bist [...] wo mir dis eigentlich zu=zu der Beziehung zu dem Kind gar nich so aufgefalln is dass der jetzt nur zu mir, (.) irgendwie so [...] weil ich immer gedach- gesagt habe, ne? Wir ham alle gleich den gleichen […] Kontakt, (.)”* (132-137) *“Wobei ich jetzt persönlich nich ma sagen kann ich hab da nu extrem mich drum gekümmert weil ich versuche eigentlich immer alle gleich […] zu (.) beachten behandeln”.* (142-144)

Hierin dokumentiert sich die Tendenz zu einem homogenisierten, undifferenzierten, bzw. vereinheitlichenden Beziehungsverständnis. Gleichheit bzw. Gleichförmigkeit von Beziehungen bilden Steffis positiven Horizont. Steffi betont hier abermals, dass sich das Kind sie – ohne ihr aktives Zutun – als enge Bezugsperson ‚auserwählt‘ hat. Hierin bestätigt sich ihre sehr intuitiv-emotionale und nicht reflektierte Herangehensweise.

Die folgende Schlusserzählung kann als große Konklusion in der Dramaturgie des Interviews gelesen werden, die alle bisher gelegten Spuren in einem gemeinsamen Flucht- und Höhepunkt beinhaltet:

Steffi*: “Ich würd gerne mal in son Kinderkopf und gerne mal so spüren, was dieses Kind spürt” (378-379) “[...] weil es gibt wirklich so auch Erlebnisse aus meiner Kindheit, [...] die vergisst man einfach nich. [...] Und das sind grad auch so Trennungssachen. [...] was Besseres gibt es eigentlich gar nich, wenn die Kinder nach so kurzer Zeit zu einem kommen.*“ (381-388)

“Es war jetzt […] nichts Schlimmes passiert [...] mein (.) Vater is auf Dienstreise gegangen und ich wollte unbedingt mit ich war aber noch klein, ich bin noch nich zur Schule gegangen, [...] und er hat gesagt du kannst aber nich mitkommen, ich bin arbeiten. [...] Ich wollte aber und dann hatt=er mich mitgenommen, und ich war dann bei ner russischen Familie, weil das sein Arbeitskollege war, ((räuspert sich)) musst ich halt da bleiben, (1) ((schluckt hörbar)) hab natürlich kein Wort verstanden und bin dann uch mal runter spielen gegangen alleine, und stand dann praktisch (1) und wollte wieder hoch und das war son Neubaublock, alle Gänge warn gleich, alle Türn warn gleich, alle Farben warn gleich, und ick stand dann in diesen Riesenneubaublock ((holt tief Luft)) und keiner war da. Und ich hab die Tür nich mehr gefunden, und (.)

> *es war so schrecklich, und dann bin ich wieder runter gegangen und dann kam mein Vater. (1) Und [...] das werd ich nie ver-ges-sen ((Klopft bei "nie vergessen" rhythmisch zu den Silben auf den Tisch)). Dieses=dieses Gefühl alleine, keiner da und (1) also das sind so Sachen, und deshalb, (.) ((holt tief Luft)) ja. darf man gewisse Sachen nich unterschätzen."* (397-409)

Eine Übernahme der individuellen und gegenwärtigen kindlichen Perspektive fällt Steffi schwer. Um ein Verständnis zu entwickeln, bedient sie sich ihrer eigenen biografischen Erinnerung. Hier erscheint sie selbst in der Rolle des bedürftigen, schützenswerten Kindes, welches sie täglich in der Einrichtung betreut. Sie stellt ihr Erleben explizit als vermeintlich beiläufig und entemotionalisiert dar: „nichts Schlimmes", „zwei drei Sachen". Auf impliziter Ebene dokumentiert sich jedoch das Gegenteil: Dieses Erlebnis wird aufgrund ihrer sehr starken emotionalen Beteiligung zu einem persönlich höchst relevanten Thema.

In ihrer biografischen Kindheitserinnerung dokumentieren sich starke Erregung, emotionale Verzweiflung, das Gefühl der Machtlosigkeit und des Alleingelassen-Seins. Diese Erfahrung erscheint als *die* Folie für ihre heutige Perspektive auf die zu betreuenden Kinder. Alle herausgearbeiteten homologen Muster des Interviews finden sich hier in einem sinnhaften Bild zusammen: Das von Steffi gezeichnete Bild vom Kind entspricht dem der Kindheitserinnerung. Sie selbst erscheint in der Erzählung als zu schützendes Kind. Ihr Vater wird in der Rolle eines ‚Erlösers' dargestellt: „und dann kam mein Vater". Auch in dieser Rolle des Erwachsenen zeigen sich Analogien zum eigenen pädagogischen Selbstbild: Steffi konstruiert sich selbst, in der Beziehung zu den Kindern, in der Rolle des ‚Erwachsenen'. Sie schreibt sich selbst, wie ihrem Vater, eine Anker- bzw. Brückenfunktion im Beziehungsgeschehen zu – in ihrem Fall in Form einer intuitiven „Ersatzmutter".

Darüber hinaus dokumentiert sich in der biografischen Erzählung wiederholt Steffis eigene Bedürftigkeit. In ihrer Orientierungslosigkeit und Angst ist sie auf äußere Hilfe und emotionalen Beistand angewiesen. Dies erklärt womöglich ihr starkes Verlangen nach körperlicher Nähe zu den Kindern, als wolle sie den ihr anvertrauten Kindern in der Einrichtung eine derartig ‚schreckliche' Erfahrung ersparen: *„also das sind so Sachen, und deshalb, (.) ((holt tief Luft)) ja. Darf man gewisse Sachen nicht unterschätzen."* (408f). Als wäre dieser Satz indirekt als nachträglicher Vorwurf an ihren Vater gerichtet, stellt Steffi selbst einen Bezug zu ihrer beruflichen Praxis her. Sie bedient sich dieser Erinnerung aus ihrer heutigen Perspektive und nutzt sie als mahnendes Beispiel, so als hätte sie sich aus der schlimmen Erfahrung ein Gesetz, eine Regel entwickelt, die eine Wiederholung (für die Kinder) vermeiden soll. Sie sieht in den ihr anvertrauten Kindern Subjekte, die sie in erster Linie vor der Erfahrung schützen will, sich emotional verlassen zu fühlen.

Vertrauen wird als zentrales Merkmal gelungener Beziehungen gerahmt, allerdings sehr undifferenziert, was Steffis eigene Bedürftigkeit unterstreicht. Steffi unterscheidet bei der Frage nach ihren Beziehungen zu Kleinkindern auffallend wenig zwischen einer kindlichen und einer Erwachsenenperspektive bzw. einer Eltern- und einer Fachkraftperspektive. Steffi orientiert sich am Konjunktiven, also gemeinsamen Erleben im Medium des Selbstverständlichen. Ein professioneller Habitus zeigt sich in diesem Abschnitt wenig.

Zusammenfassend ist in Steffis Interview das Verschwimmen von Grenzen herauszustellen. In ihrer Konstruktion als „Ersatzmutter" in einer ‚fast privaten' Beziehung zu den Kindern ist Berufliches von Privatem, Professionelles von Persönlichem nicht mehr zu trennen. Auch in ihrer Darstellung der einzelnen Beziehungen zu individuellen Kindern wird keine Abgren-

zung bzw. Unterscheidung deutlich. Und schließlich verschwimmen in ihrer Schlusserzählung auch die Grenzen zwischen Biografischem und Beruflichem.

Im Kontext des propositionalen Gehaltes der Eingangsfrage scheint sie den eröffneten Raum zu nutzen und sich eher als Privatperson und nicht in ihrer professionellen Rolle zu konstruieren. Professionelles Wissen zeigt sich nur in Hintergrundkonstruktionen, die eher in einem negativen Horizont stehen. In der Verknüpfung ihrer Kindheitserinnerungen mit ihrem heutigen beruflichen Alltag zeigt sich jedoch eine Bereitschaft zur (Selbst-)Reflexion.

Bemerkenswert erscheint vor dem Hintergrund der biografischen Schlusserzählung die Zuschreibung des ‚Erstaunlichen', wenn es um das Zustandekommen einer Beziehung zwischen ihr und den Kindern, bzw. dem von den Kindern entgegengebrachten Vertrauen geht: Einerseits legitimiert Steffi ihre Rolle als „Ersatzmutter" mit der Bedürftigkeit der Kinder vor der Folie ihrer biografischen Erfahrung. Andererseits erscheint Steffi selbst als bedürftig: Sie genießt das ihr von den Kindern entgegengebrachte Vertrauen. Die Kinder tragen in dieser Konstruktion einer gelingenden pädagogischen Beziehung die Verantwortung für die Gestaltung. Steffi widerfahren diese vertrauensvollen Beziehungen *erstaunlich*erweise und bleiben für sie reflexiv 'unerklärlich'. Für sie stellt sich eine gute Beziehung ein, ohne dass man dafür bewusst und reflektiert pädagogisch handelt.

5. Diskussion und Anwendung

Wenngleich das hier vorgestellte Material weder generalisierbare Aussagen noch die Rekonstruktion kollektiver Dimensionen von pädagogischen Orientierungen zulässt, verdeutlicht der hier vorgestellte exemplarische Fall jedoch in einem außerordentlichen Maß individuelle und persönliche Verweisungs- und Erlebniszusammenhänge, sowie Positionierungen, die in dieser Form in einer Gruppendiskussion vermutlich nicht geäußert worden wären. Darüber hinaus liefern die Ergebnisse eindrückliche Belege für die Notwendigkeit der Herausbildung einer professionellen Haltung und Identität und insbesondere einer biografiebezogenen Reflexionsfähigkeit.

Steffi verknüpft im Interview selbst ihre gegenwärtige pädagogische Praxis mit ihrer Kindheitserinnerung, was als ein erster Schritt zur Generierung reflektierten biografischen Wissens verstanden werden kann. Aus der erzählgenerierenden Eingangsfrage nach dem Beziehungserleben konnte das (professionelle) pädagogische Selbstverständnis der Interviewten rekonstruiert werden. Dabei ist zu beachten, dass die hier rekonstruierten handlungsleitenden Orientierungen nicht unmittelbar auf die in der pädagogischen Praxis vollzogenen Handlungen schließen lassen, da die konkrete Handlungspraxis „… von fallspezifischen Verknüpfungsmodi zwischen Erwartungshorizonten und Alltagspraxis" abhängig ist (Lamprecht, 2012, S. 100).

Um die hier vorgestellten handlungsleitenden Orientierungen abstrahierend von der Standortgebundenheit der Forscherin lösen und intersubjektiv validieren zu können und Typen zu generieren, ist eine fallübergreifende Komparation, also die Analyse von Vergleichshorizonten, mit anderen Fällen notwendig. Im Rahmen dieses Projektes einer Forschungswerkstatt konnten aufgrund begrenzter Ressourcen nur fünf Interviews geführt, teilweise ausgewertet und kein responsives Feedback durchgeführt werden.

Mittels dieses Feedbacks könnte jedoch ein fokussierter, fachlicher Austausch ermöglicht werden, wodurch eine vergleichbare qualitative Studie evaluativen Charakter erhalten kann und den Befragten im Sinne einer „selbst-qualifizierenden Praxis" u. U. (selbst-)reflexive Weiterbildungschancen eröffnet werden (ebd., S. 14). So können auf Basis des erhobenen,

noch nicht analysierten Materials – auch innerhalb dieses einen Teams – verschiedene Orientierungen innerhalb der paradoxalen Spannungsfelder pädagogischer Handlungspraxis, wie Vertrauens-, Nähe-Distanz- oder Symmetrie- und Machtantinomien aufgezeigt und gegebenenfalls bearbeitet werden. Bohnsack merkt in diesem Zusammenhang an, dass sich dabei die „‘Methodik‘ der Moderation […] an den Bedingungen der Möglichkeit erfolgreicher Kommunikation mit den Akteuren im Evaluationsfeld und somit rekonstruktiv an ihren Erfahrungsräumen, Kulturen, Milieus und Werthaltungen […] orientieren“ sollte (Bohnsack, 2012, S. 11). Im Kontext einer großen Heterogenität in den handlungsleitenden Orientierungen der Fachkräfte im außerfamiliären Betreuungsfeld zeigt sich die Notwendigkeit einer (selbst-)reflexiven Auseinandersetzung mit den eigenen und den anderen Horizonten bzw. handlungsleitenden Orientierungen und deren (biografischer und konjunktiver) Genese. Diese Notwendigkeit wurde sowohl aufgrund diverser biografisch-individueller als auch milieuspezifischer Erfahrungen, und nicht zuletzt aufgrund der verschiedenen ausbildungsbedingten theoretischen bzw. (selbst-)reflexiven Wissensbeständen, sowie im Hinblick auf die Professionalisierung einer sich zunehmend akademisierenden pädagogischen Praxis deutlich. Das responsive Feedback eignet sich in diesem Zusammenhang hervorragend als Instrument zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.

Literatur

Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Analyse. In Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Auflage), S. 241-271. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bohnsack, R. (2012). Vorwort. In Lamprecht, J. (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung*, S. 11-13. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (2007). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (8. Auflage) Stuttgart: UTB.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2013). *Die Dokumentarische Forschungspraxis und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Auflage) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Diller, A., Leu, H. R. & Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2005). *Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen.* München: DJI Verlag.

Ebert, S**.** (2011). *Professionalisierung als Selbstbildungsprozess.* Zugriff am: 29.01.2016 www.kita-fachtexte.de/uploads/media/FT_ebert_2011.pdf

Esch, K., Klady, E. K., Micheel, B. & Stöbe-Blossey, S. (2006). *Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2014). Kompetenzen einschätzen und Feedback kompetenzbasiert formulieren. In WiFF (Hrsg.) (2014). *Kompetenzenorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädadagogische Fachkräfte (WiFF)*, S. 128-253. München: DJI Verlag.

Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion – die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. *Forschen lernen*, 1 (3), S. 7-15. Innsbruck; Wien; Bozen: Studien-Verl.

Helsper, W. (1996). *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen.* In Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, S. 521-570. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

König, K. & Pasternack, P. (2008). *elementar+professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland.* Halle/Wittenberg: Hof Arbeitsberichte.

Lamprecht, J. (2012). *Rekonstruktiv-responsive Evaluation in der Praxis. Neue Perspektiven dokumentarischer Evaluationsforschung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. *WiFF Expertise*, Band 24. München: DJI Verlag

Nentwig-Gesemann, I. (2008). Das Konzept des forschenden Lernens im Rahmen der hochschulischen Ausbildung von Frühpädagoginnen. In: Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). *Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*, S. 39-51. Stuttgart: DJI Verlag

Neuß, N. (2009). *Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung*. Opladen: Barbara Budrich.

Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Praxisforschung* (4. überarbeitete Auflage) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, S. 70-183. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien*. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Teil 1. Hagen.

Wagner, P. (2008). Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen – aber wie? Anforderungen an pädagogische Fachkräfte. In Wagner, P. (Hrsg.) (2008). *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*, S. 203-219. Freiburg im Breisgau: Herder.

Anhang: Transkriptionsregeln

(.)	Pause unter einer Sekunde
(2)	Pause, Zahl gibt Länge in Sekunden an
<u>Kinder</u>	Betonung
((holt hörbar Luft))	Außersprachliche Handlung
U::nd	Dehnung
f-mich	Wortabbruch
wer=weiß=was	Schnell gesprochen
@verloren@	Lachend gesprochen

Sabrina Döther

Erfassung subjektiver Sichtweisen zur Rolle der Leitung von Kindertageseinrichtungen bei Veränderungsprozessen

Zusammenfassung
Im Rahmen des Projekts „Präventionsnetzwerk Ortenaukreis“ des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung an der EH Freiburg und des Ortenaukreises wurden durch eine qualitative Untersuchung subjektive Sichtweisen zur Rolle der Leitung von Kindertageseinrichtungen bei Veränderungsprozessen erfasst. Der Artikel befasst sich grundsätzlich mit der Frage, wie die Rolle der Leitung eingeschätzt wird und inwiefern diese zum Erfolg von Veränderungsprozessen beitragen kann.

Für die Studie wurden Fragebögen mit offenem Antwortformat eingesetzt und an fünf Kindertageseinrichtungen des Projekts ausgegeben. Erhoben wurden dabei sowohl die Sichtweisen der Leitungen als auch die der pädagogischen Fachkräfte. Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte nach den Richtlinien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

Durch die Ergebnisse der Arbeit wurden die Beschreibung unterschiedlicher Sichtweisen der teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte und Leitungen sowie der Vergleich mit theoretischen Konzepten und Ergebnissen empirischer Untersuchungen möglich. Ausgehend von den erfassten Sichtweisen konnten für das Leitungshandeln fünf Dimensionen, wie z. B. „Werte leben“ oder „Herausforderungen suchen“, abgeleitet werden. Diese sind für den Erfolg von Veränderungsprozessen relevant und orientieren sich an den fünf Methoden beispielhafter Führung (Kouzes & Posner, 2009).

Schlüsselworte: Kindertageseinrichtung, Leitung, Veränderungsprozess, subjektive Sichtweisen, Organisationsentwicklung

Abstract
As a part of the project "Prevention Network Ortenaukreis" of the Centre for Childhood and Adolescence Research at the Protestant University of Applied Sciences Freiburg and the district “Ortenaukreis” subjective perspectives about the role of leadership in change management in early childhood centers were gathered within a qualitative study. The referred subproject basically deals with the question how the role of leadership is seen and how it can contribute to the success of change processes.

During the study, questionnaires with open-ended questions have been used and given to five early childhood centers within the project. Both the perspectives of the leaders as well as of the early childhood teachers have been collected. The analysis is performed in line with the guidelines of the qualitative content analysis according to Mayring (2015).

As a conclusion of the work, the description of different viewpoints of the participating early childhood teachers and leaders as well as the comparison with theoretical concepts and results of empirical studies has been realized. Based on the subjective perspectives five dimensions for leadership-action, such as “communicate values” or “seek challenges” have been determined to be relevant to the success of change processes. These are based on the five methods of exemplary leadership (Kouzes & Posner, 2009).

Keywords: early childhood centers, leadership, change management, subjective perspectives, organisational development

Inhalt

1. Einleitung 19
2. Theoretische Einbettung 19
2.1 Tätigkeitsfelder und Aufgaben der Einrichtungsleitung 20
2.2 Veränderungsprozesse in Organisationen 21
3. Fragestellungen der Untersuchung 22
4.Methodisches Vorgehen 23
4.1 Untersuchungsdesign 23
4.2 Stichprobe 23
4.3 Beschreibung des Erhebungsinstruments 24
4.4 Datenauswertung 26
5.Ergebnisse 27
5.1 Ergebnisse auf Leitungsebene 27
5.2 Ergebnisse auf Fachkraftebene 29
5.3 Zusammenfassende Gegenüberstellung 30
6.Diskussion der Ergebnisse 31
7. Fazit und Ausblick 33
Literatur 34

1. Einleitung

Im Zuge bildungspolitischer Entwicklungen wird im Verlauf der letzten Jahre ein immer stärkerer Fokus auf den Bereich der frühpädagogischen Bildung gesetzt. Durch die ständig wachsenden Anforderungen an Kindertageseinrichtungen steigen auch die Ansprüche an die pädagogischen Fachkräfte und Leitungen. Es gehört inzwischen zum Alltag einer Einrichtung, sich kontinuierlich zu verändern und weiterzuentwickeln, um so den erforderlichen Standards gerecht zu werden. Um diese Veränderungen positiv begleiten und unterstützen zu können, erfordert es vor allem von der Einrichtungsleitung vielfältige Kenntnisse und Kompetenzen (Strehmel & Ulber, 2014).

Gerade im deutschsprachigen Raum gibt es erst wenige wissenschaftliche Erkenntnisse zur Rolle der Leitung und nur sehr vereinzelt beziehen sich diese auf die Phase von Veränderungsprozessen.

Daher soll in der vorliegenden Untersuchung ein gezielter Blick auf die Rolle der Leitung von Kindertageseinrichtungen bei Veränderungsprozessen gerichtet werden[6].

2. Theoretische Einbettung

In den folgenden Kapiteln wird die theoretische Rahmung der Untersuchung dargestellt. Dabei werden zuerst die allgemeinen Tätigkeitsfelder und Aufgaben der Einrichtungsleitung

[6] Die vorliegende Untersuchung entstand als Zusammenfassung der gleichnamigen Masterthesis an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Rahmen eines Praktikums im Forschungsprojekt „Präventionsnetzwerk Ortenaukreis“ am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung in Freiburg.

knapp vorgestellt. Im Anschluss wird die Thematik des Veränderungsprozesses in Kindertageseinrichtungen aufgearbeitet. Innerhalb beider Kapitel werden jeweils Bezüge zum aktuellen Forschungsstand hergestellt.

2.1 Tätigkeitsfelder und Aufgaben der Einrichtungsleitung

Die aktuellste publizierte Analyse zur Leitungstätigkeit in Kindertageseinrichtungen im deutschsprachigen Raum haben Strehmel und Ulber (2014) vorgelegt. Sie erweitern Konzepte der Arbeits- und Organisationspsychologie (Rosenstiel & Nerdinger, 2011; Simsa & Patak, 2008) und beschreiben die folgenden sieben Dimensionen bzw. Tätigkeitsbereiche als grundlegenden Rahmen für die Leitungstätigkeit: Aufgaben und Ziele erfüllen, Mitarbeiter führen, Zusammenarbeit gestalten, Organisation entwickeln, Selbstmanagement, Wahrnehmung von Rahmenbedingungen, Umfeld und relevanten Trends sowie der strategische Rahmen für eigene Führungsaktivitäten (Strehmel & Ulber, 2014).

Für die nachfolgende Darstellung der Aufgabenbereiche der Einrichtungsleitung bilden diese Dimensionen den Rahmen. Aus Gründen der besseren Übersicht und Verständlichkeit wurden die sieben Dimensionen geringfügig abgeändert und wenn möglich thematisch zusammengefasst.

Selbstmanagement

Das Selbstmanagement im Sinne von „sich selbst führen“ ist die Grundlage einer guten Führung. Eine Leitung, die sich selbst führt, verfügt über eine gute Arbeitsorganisation und kann somit Struktur und Disziplin in der Einrichtung vermitteln. Ebenso bedeutsam ist eine bewusste Reflexion des Leitungshandelns sowie die damit verbundene Vorbildrolle für alle Mitarbeitenden, um so allen Beteiligten Sicherheit und Orientierung zu bieten (Fialka, 2011; Simsa & Patak, 2008; Strehmel & Ulber, 2014). Eine hohe fachliche Expertise und die Fähigkeit zur Selbstreflexion können als bedeutsam für die Leitung von Kindertageseinrichtungen eingeschätzt werden (Strehmel & Ulber, 2014).

Betriebsführung in der Einrichtung und pädagogische Arbeit

Die Betriebsführung in der Einrichtung und die Gestaltung und Koordination der dortigen pädagogischen Arbeit sind die Kernaspekte der Arbeit in einer Kindertageseinrichtung, ohne die ein reibungsloser Ablauf des Alltags nicht möglich ist; diese sind die zentralen Managementaufgaben einer Einrichtungsleitung (Klug, 2013; Ruppin, 2014; Strehmel & Ulber, 2014; Viernickel, 2006).

Studienergebnisse[7] zeigen, dass im Bereich der Betriebsführung und pädagogischen Arbeit die Schwerpunkte für die Leitungstätigkeit vor allem auf der Konzeptionsentwicklung, der Erfüllung von Verwaltungstätigkeiten und dem Qualitätsmanagement liegen (Strehmel & Ulber, 2014).

Zusammenarbeit mit Eltern, Träger und weiteren Institutionen

Dieser Tätigkeitsbereich umfasst die Gestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern in der Einrichtung, dem Träger sowie mit weiteren Institutionen, wie z. B. Schulen, Kinderärzten oder Beratungsstellen. Aufgabe der Leitung ist hierbei, die pädagogischen Fachkräfte für die Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit mit Eltern zu sensibilisieren und nachfolgend sicherzustel-

[7] Strehmel und Ulber (2014) verweisen an dieser Stelle auf Untersuchungen aus dem In- und Ausland, wie z. B. Hujala (2004), Siraj-Blachford und Manni (2007) oder Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz und Zenker (2013).

len, dass eine partnerschaftliche Zusammenarbeit nicht nur auf dem Papier existiert, sondern auch im pädagogischen Alltag umgesetzt wird (Reardon, 2013; Strehmel & Ulber, 2014; Viernickel, 2006).

Führung pädagogischer Fachkräfte und Zusammenarbeit im Team

Dieser Bereich vereint die Führung der pädagogischen Fachkräfte einer Einrichtung mit der Zusammenarbeit im Team.

Unter Mitarbeiterführung im Allgemeinen wird das Personalmanagement verstanden. Dieses umfasst sowohl Personalausstattung und -einsatz als auch die gezielte Personalführung und -entwicklung. Ein weiterer Aspekt, der Teil des Personalmanagements sein kann, ist das Personalcontrolling (Muijs, Aubrey, Harris & Briggs, 2004; Simsa & Patak, 2008; Strehmel & Ulber, 2014; Viernickel, 2006).

Im frühpädagogischen Arbeitsfeld wird häufig in multidisziplinären Teams gearbeitet. Die Leitung der Kindertageseinrichtung ist dabei dafür verantwortlich, dass ein vertrauensvolles Teamklima herrscht und das Team gemeinschaftlich zum Wohl der Kinder und der Einrichtung zusammenarbeiten kann. Dies führt zu einer Stärkung des Teamgedankens und befähigt die pädagogischen Fachkräfte zur aktiven Mitarbeit und ermöglicht die Beteiligung an Entscheidungsprozessen (Simsa & Patak, 2008; Siraj-Blachford & Hallet, 2014; Strehmel & Ulber, 2014).

Entwicklung der Organisation gestalten

Grundsätzlich beinhaltet die (Weiter-)Entwicklung der Organisation die Vermittlung eines Leitbildes und die Schaffung eines angenehmen Organisationsklimas, in dem die Veränderungen, wie z. B. in diesem Fall die Weiterentwicklung zu einer gesundheitsförderlichen Einrichtung durch Organisationsentwicklungsprozesse, überhaupt stattfinden können. Die Leitung selbst agiert hierbei vorrangig durch ihre Vorbildrolle sowie durch ‚dahinterliegenden' Orientierungen. Weiter wird die allgemeine Steuerung der Einrichtung im Sinne der Kontrolle von ablaufenden Prozessen als Aufgabe der Leitung gesehen. Ein letzter, jedoch umfangreicher Aufgabenschwerpunkt ist die Gestaltung von Organisationsentwicklungsprozessen (Simsa & Patak, 2008; Strehmel & Ulber, 2014).

2.2 Veränderungsprozesse in Organisationen

An dieser Stelle erfolgt zunächst eine Definition von Veränderungsprozessen im Sinne von Change Management und Organisationsentwicklung. Im Anschluss wird die Rolle der Führungskraft bzw. Leitung in Veränderungsprozessen aufgearbeitet.

Organisationsentwicklung und Change Management

Die Organisationsentwicklung beschreibt einen systematischen und längerfristig angelegten Veränderungsprozess, der die gesamte Organisation betrifft und mit einer Veränderung von alten Denk- und Verhaltensmustern einhergehen soll (Becker & Labucay, 2012; Beitzel, 2014; Ellermann, 2007; Rosenstiel, 2013); Change Management wird als Oberbegriff und eine Sammlung von Umsetzungsmethoden gesehen (Becker & Labucay, 2012).

Die meisten Veränderungsprozesse werden in ihrer Struktur als zyklisch beschrieben. Das bedeutet, dass die einzelnen Schritte genau reflektiert, diskutiert und ggf. wiederholt werden müssen. Dieser Kreislauf ermöglicht die Weiterentwicklung der Einrichtung zu einer lernenden Organisation und regt zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen an (Beitzel, 2014; Rodd, 2015).

Der Erfolg oder Misserfolg eines Veränderungsprozesses ist von einer Vielzahl von Faktoren, wie z. B. einer strukturierten und umfassenden Ausgangsanalyse, Anpassung des Prozesses auf die Bedürfnisse der Institution und Einbezug aller Beteiligten, abhängig. Diese Aufgaben werden in zahlreichen Publikationen vor allem der Leitung bzw. der Führungskraft der jeweiligen Organisation zugeschrieben. So zeigen einige Untersuchungen, dass die Führungsperson ein Aspekt sein kann, der zwischen Erfolg und Misserfolg eines Veränderungsprozesses entscheidet (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014; Kraus, Becker-Kolle & Fischer, 2010; Rodd, 2006; Whalley & Allen, 2011).

Die Rolle der Führungskraft bzw. der Leitung bei Veränderungsprozessen

Die Handlungsweisen einer Führungsperson bei Veränderungsprozessen orientieren sich grundsätzlich auch an allgemeinen Maßnahmen guter Führung wie sie z. B. von Kouzes und Posner (2009) benannt werden. Diese umfassen die folgenden fünf Handlungsfelder: „Werte leben", „Eine gemeinsame Vision entwickeln", „Herausforderungen suchen", „Anderen Handlungsspielraum geben" und „Ermuntern und Ermutigen".

Becker (2013) beschreibt die Rolle der Führungskraft als Schlüsselaspekt des Wandels. Durch die Vermittlung von Authentizität ist die Führungsperson in der Lage eine vertrauensvolle Basis für die Veränderung zu schaffen. Durch ein positiv gestaltetes Umfeld und den kontinuierlichen Einbezug der Mitarbeitenden kann sowohl die Veränderungsfähigkeit als auch die Veränderungsbereitschaft aller Beteiligten verbessert werden (Becker, 2013). Als weiterer Einflussfaktor auf die Veränderungsbereitschaft von Mitarbeitenden wurde der Stil der transformationalen Führung untersucht (Hardt-Gawron & Herrmann, 2014; Herrmann, Felfe & Hardt, 2012). Die transformationale Führung nach Bass und Steidlmeier (1999) ist geprägt von Motivation der Mitarbeitenden durch Visionen, die Unterstützung der Mitarbeitenden und das Ausleben der Vorbildrolle (Bass & Steidlmeier, 1999; Becker, 2013; Felfe, 2012, 2014).

Erste Untersuchungen im Bereich der Frühpädagogik zeigen, dass der Erfolg von Veränderungsprozessen in Kindertageseinrichtungen von der Kompetenz der Einrichtungsleitung abhängig ist: Eine gute Führung hat einen positiven Einfluss auf ablaufende Veränderungsprozesse einer Einrichtung und stellt somit einen Faktor dar, der über Erfolg oder Misserfolg eines Prozesses entscheiden kann (Muijs, Aubrey, Harris & Briggs, 2004; Rodd, 2015; Siraj-Blachford & Hallet, 2014). Dabei wird vor allem die Bedeutsamkeit der Vorbildrolle der Leitung hervorgehoben (Aubrey, Godfrey & Harris, 2013; Rodd, 2015; Siraj-Blachford & Hallet, 2014; Whalley & Allen, 2011).

3. Fragestellungen der Untersuchung

Ausgehend von der Aufarbeitung der bisherigen Erkenntnisse zu den Tätigkeitsbereichen der Leitung von Kindertageseinrichtungen und Veränderungsprozessen in Organisationen wurden für Veränderungsprozesse in Kindertageseinrichtungen zwei zentrale Fragestellungen[8] sowie die zugehörigen Nebenfragestellungen aufgeworfen:

1. Wie wird die aktuelle *und* zukünftige Rolle der Leitung in der Einrichtung gesehen?
    - Welche konkreten Aufgaben übernimmt die Leitung im regulären Alltag in der Kindertageseinrichtung?

[8] Im Rahmen der Masterthesis wurden insgesamt vier Fragestellungen untersucht. Auf Grund der Relevanz für das bearbeitete Thema wurde jedoch eine Fokussierung auf zwei der Fragestellungen vorgenommen.

- Welche Aufgaben wird die Leitung im Zuge des Veränderungsprozesses übernehmen?

2. Wie würde ein optimaler Veränderungsprozess aussehen?
    - Welche Kriterien werden als Erfolgsfaktor für Veränderungen gesehen?
    - Inwiefern kann die Leitung zum Erfolg des Prozesses beitragen?
    - Welche konkreten Aspekte machen einen optimalen Veränderungsprozess aus?

Diese Fragestellungen werden im Rahmen des Projekts „Präventionsnetzwerk Ortenaukreis“ (PNO) untersucht. Das Gesamtziel des Projekts PNO ist der Aufbau eines institutions- und systemübergreifenden Netzwerks zur Förderung der seelischen und körperlichen Gesundheit und Entwicklung sowie der sozialen Teilhabe von Kindern und Jugendlichen im Alter von drei bis zehn Jahren und deren Familien im gesamten Ortenaukreis. Der zentrale Ansatzpunkt ist dabei ein niedrigschwelliger Zugang über die Bildungsinstitutionen Kindertageseinrichtung und Schule. Hierfür werden die Teams der Bildungsinstitutionen durch einen 18-monatigen Organisationsentwicklungsprozess qualifiziert und im Umsetzungsprozess begleitet.

4. Methodisches Vorgehen

4.1 Untersuchungsdesign

Da es sich bei den Fragestellungen um ein im deutschsprachigen Raum noch wenig bearbeitetes Thema handelt, wurde eine explorative und ergründende Vorgehensweise gewählt. Auf Grund dessen wird in der vorliegenden empirischen Untersuchung nach den Prinzipien der qualitativen Forschung gearbeitet.

Das Ziel der qualitativen Forschung ist eine umfassende und detaillierte Re-Konstruktion der Realität. Dies ermöglicht eine bewusste Fallorientierung und den Blick auf die Hintergründe einer Situation (Kruse, 2015). Dabei ist der Prozess der qualitativen Forschung, im Gegensatz zur quantitativen Forschung, explorativ angelegt und hypothesengenerierend ausgerichtet. Dies soll am Ende des Forschungsprozesses ermöglichen, konkrete Hypothesen auf Basis der untersuchten Realität herauszuarbeiten (Lamnek, 2010; Mayring, 2010).

Damit für die vorliegende Untersuchung, trotz einer hohen Bedeutung von Offenheit und Flexibilität im Forschungsprozess, ein strukturiertes und nachvollziehbares Vorgehen gewährleitstet werden kann, wurde auf eine reflektierte Herangehensweise an das Forschungsfeld sowie eine Überprüfung der Angemessenheit von Erhebungs- und Auswertungsmethoden geachtet. Ferner wurden die einzelnen Schritte der Untersuchung offengelegt, sodass eine hohe intersubjektive Nachvollziehbarkeit ermöglicht und das regelgeleitete Vorgehen sichtbar wird. Besondere Beachtung wird, im Hinblick auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse, der Stichprobe und deren Auswahl geschenkt.

4.2 Stichprobe

Als besonders geeignete Methoden für die Stichprobenwahl der qualitativen Forschung hat sich das theoretische Sampling erwiesen (Akremi, 2014; Kruse, 2015). Ziel ist, durch die bewusste Fallauswahl die Heterogenität des Forschungsfeldes bestmöglich abzubilden. Dadurch soll eine gute Ausgangslage für eine hohe Güte der Daten und des Forschungsprozesses er-

möglicht werden (Kruse, 2015). In der Regel werden nach dem Prinzip der maximalen Variation kontrastierende Fälle gewählt, die die Heterogenität des Felds umfassen. Diese Auswahl kann prozessorientiert erfolgen und somit im laufenden Forschungsprozess immer wieder angepasst werden (Akremi, 2014; Kruse, 2015; Merkens, 2013; Schreier, 2010).

In der vorliegenden Arbeit setzt sich die Stichprobe aus fünf Kindertageseinrichtungen im Ortenaukreis zusammen, die am gemeinsamen Projekt „Präventionsnetzwerk Ortenaukreis" des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung und des Ortenaukreises teilnehmen und nach persönlichem Kontakt mit der jeweiligen Leitung für die Teilnahme an der Untersuchung gewonnen werden konnten. Jede der fünf Einrichtungen liegt in einer anderen Raumschaft des Ortenaukreises und bildet somit die gesamte Fläche des Landkreises ab. Weitere räumliche Unterschiede wie z. B. städtisches oder ländlich geprägtes Einzugsgebiet konnten nicht berücksichtigt werden.

Für die konkrete Zusammenstellung der Stichprobe wurde die Methode des theoretischen Samplings angewendet. Dabei wurde versucht die Heterogenität der Fachkräfte durch die maximale Variation festgelegter Merkmale in den teilnehmenden Einrichtungen abzubilden. Hierfür wurden die Merkmale Alter, Funktion in der Einrichtung und, wenn notwendig, Tätigkeitsdauer in der jetzigen Einrichtung als Unterscheidungskriterium festgelegt. Da alle Teilnehmenden der Befragung weiblich waren, konnte das Geschlecht nicht als Kriterium genutzt werden.

Durch diese Auswahl mittels theoretischem Sampling ergibt sich eine Gesamtstichprobe für die vorliegende Erhebung von 30 befragten Personen, davon fünf Leitungen und 25 pädagogische Fachkräfte.

Der Gesamtdurchschnitt des Alters aller Teilnehmenden beläuft sich auf einen Mittelwert von 43.6 Jahren (*SD* = 12.0). Werden Leitungen und pädagogische Fachkräfte gesondert betrachtet, zeigt sich für die Leitungen ein Mittelwert von 53.2 Jahren (*SD* = 8.2) und für die pädagogischen Fachkräfte ein Mittelwert von 41.7 Jahren (*SD* = 11.9). Des Weiteren kann von der untersuchten Stichprobe eine durchschnittliche Berufserfahrung mit einem Mittelwert von 19.4 Jahren (*SD* = 11.0) (Leitungen: MW 17.1 Jahre; *SD* = 10.3) berichtet werden.

Damit für die spätere Auswertung ein besserer Vergleich zwischen verschiedenen Altersgruppen oder Gruppen mit unterschiedlicher Berufserfahrung unterschieden werden kann, wurden die Angaben in 10-Jahres-Schritten[9] bzw. in 5-Jahres-Schritten[10] gruppiert.

4.3 Beschreibung des Erhebungsinstruments

Zur Erfassung der subjektiven Sichtweisen eignet sich in der qualitativen Forschung neben der Durchführung von Interviews oder Gruppendiskussionen auch der Einsatz von schriftlichen Befragungen mit offenem Antwortformat. Diese werden in der Forschung zwar seltener genutzt, da sie von den Adressaten der Befragung als schwieriger empfunden werden, liefern allerdings umfassendere und teilweise strukturiertere Ergebnisse (Bortz & Döring, 2006).

Für die vorliegende Untersuchung wurde die Methode der schriftlichen Befragung gewählt, da somit eine höhere Anzahl von Befragten erreicht werden kann. Ebenso kann sich die Flexibilität des Bearbeitungszeitraums positiv auf Quantität und Qualität der Daten auswirken. Die Befragten können das Ausfüllen des Fragebogens in einem vorgegebenen Zeitraum selbst einteilen und sich wenn nötig über einzelne Fragen längere Zeit Gedanken machen. Durch die Befragung ohne direkten Kontakt, wie z. B. in einem Interview, können die Faktoren der

[9] Gruppenbildung der Altersangabe in 10-Jahres-Schritten: 21-30, 31-40, 41-50, usw.
[10] Gruppenbildung der Berufserfahrung in 5-Jahres-Schritten: 0, 1-5, 5-10, 11-15, usw.

Anonymität erhöht werden. Dies kann dazu führen, dass die Probanden ehrlichere Antworten geben und gleichzeitig verzerrende Effekte, wie z. B. die soziale Erwünschtheit, vermindert werden können. Jedoch muss auch beachtet werden, dass bei der selbstständigen Bearbeitung der Fragebögen die konkrete Bearbeitungssituation nicht kontrollierbar ist. Es kann z. B. nicht explizit nachgeprüft werden, wer den Fragebogen bearbeitet hat oder ob die Instruktionen des Fragebogens eingehalten wurden (Scholl, 2014).

Zur Steigerung der Rücklaufquote, die als Kritikpunkt der schriftlichen Befragung aufgeführt wurde, erfolgten sowohl persönlicher Kontakt zu den Teilnehmenden als auch konkrete Absprachen zum Rückgabedatum der Fragebögen bzw. wenn nötig Erinnerungsschreiben. Gemäß der Beachtung kognitiver Anforderungen wurde in Bezug zur konkreten Frageformulierung versucht, auf Fremdwörter zu verzichten sowie nur Themen zu bearbeiten, zu denen die untersuchte Stichprobe über Informationen verfügt.

Im Zuge der Entwicklung des Fragebogens sind offene Fragen besonders zu empfehlen, wenn das Spektrum der Antworten im Vorfeld nicht absehbar ist, neue Informationen gewünscht sind und möglicherweise genaue Formulierungen des Befragten von Bedeutung sein können (Faulbaum, Prüfer & Rexroth, 2009; Scholl, 2014; Züll & Menold, 2014).

Im Sinne der Operationalisierung wurden zur Entwicklung des Fragebogens die Forschungsfragen in Teilfragen, die im Fragebogen einsetzbar sind, aufgegliedert. Dabei wurde die Methode des SPSS-Prinzips nach Helfferich (2011) angewendet. In einem ersten Schritt erfolgte die Sammlung aller interessanten Fragestellungen, die dann im weiteren Verlauf auf ihre Einsetzbarkeit geprüft und anschließend sortiert und in Themenblöcke subsummiert wurden. Orientiert an Kruse (2015) wurde ein Fragenkatalog zur Erfassung subjektiver Sichtweisen aus Leitungsperspektive erstellt.

Nach der Konzeption des Fragenkatalogs aus Leitungsperspektive wurde dieser in die Form eines Fragebogens übertragen. Anschließend erfolgte die Ableitung des Fachkräftefragebogens. Da in der vorliegenden Untersuchung die subjektiven Sichtweisen der Leitungen und der pädagogischen Fachkräfte erfasst werden sollten, schien es sinnvoll, inhaltlich identische Fragen zu stellen, um so bei der nachfolgenden Auswertung die verschiedenen Ansichten in Beziehung setzen zu können. Zur Prüfung des entwickelten Fragebogens wurde ein Pretest durchgeführt. Bei der Betrachtung der Ergebnisse aus dem Pretest wurde deutlich, dass die Erfassung soziodemographischer Daten als Erkenntnisgewinn eingeschätzt werden kann. Durch diese Daten wäre in der späteren Analyse eine Unterscheidung zwischen verschiedenen Alters- oder Berufsgruppen sowie eine tiefere Analyse möglich. Daher wurden dem Fragebogen nach dem Pretest die Abfrage von soziodemographischen Daten hinzugefügt. Ebenso konnte nach dem Pretest die Freifläche der jeweiligen Fragen, orientiert an den bisherigen Antworten, angepasst werden. Abschließend wurden die Fragebögen für die Haupterhebungsphase mit einrichtungsspezifischen Anschreiben versehen. Ferner wurden auf den Fragenbögen entsprechende Einrichtungscodes eingetragen. Diese Codes würden im Fall der Notwendigkeit ermöglichen, dass die Daten des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung mit den Daten der vorliegenden Erhebung zusammengeführt werden könnten.

Inhaltlich werden in den Fragebögen fünf Themenbereiche abgefragt. Der erste Fragenblock beschäftigt sich mit dem Projekt „Präventionsnetzwerk Ortenaukreis“, bei dem konkrete Gründe für die Teilnahme sowie Erwartungen und Wünsche an das Projekt erfragt werden. Themenblock zwei und drei beschäftigen sich mit der Rolle der Leitung allgemein, also im regulären Praxisalltag und der zukünftigen Rolle, also der Leitungsrolle bei Veränderungsprozessen. Besonders in diesem Themenblock scheint die Gegenüberstellung der Leitungs- und Fachkraftperspektive sehr interessant.

Durch diese explizite Betrachtung der beiden Perspektiven lässt sich feststellen, ob die subjektiven Sichtweisen auf die Rolle der Leitung vergleichbar sind oder in eher gegensätzliche Richtungen zeigen. Im Themenblock vier werden die Teilnehmenden im Hinblick auf erfolgsförderliche Kriterien befragt. Als besonders interessant wird dabei im weiteren Verlauf die Einschätzung der Leitungsrolle als möglicher Erfolgsfaktor erwartet. Im letzten inhaltlichen Themenbereich werden die Leitungen und pädagogischen Fachkräfte um eine Beschreibung des optimalen Veränderungsprozesses gebeten. Durch diese persönliche Darstellung kann ein Vergleich zu den jeweils genannten Erfolgsfaktoren hergestellt werden.

4.4 Datenauswertung

Bei der Analyse qualitativer Daten muss im Verlauf des kompletten Auswertungsprozesses auf eine systematische Vorgehensweise geachtet werden. Ein stark regelgeleitetes Vorgehen ermöglicht, dass die Analyse der erhobenen Daten für außenstehende Personen nachvollziehbar und somit überprüfbar wird (Mayring, 2015).

Für die vorliegende Untersuchung wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse zur Auswertung der gewonnen Daten nach dem Konzept von Mayring (2015) gewählt. Wichtig ist dabei, dass das Material in einer protokollierten, also schriftlichen Form zur Analyse vorliegen muss. Daher ist im Regelfall die Erstellung eines Transkripts notwendig (Mayring, 2015).

Die erhobenen Daten liegen in handschriftlicher Form auf den bearbeiteten Fragebögen vor. Damit die Originaldaten für die spätere Auswertung mit der Software MAXQDA genutzt werden können, mussten sie in eine digitale Form übertragen werden. Bei der Digitalisierung der Daten erfolgte diese anhand der Erstellung eines Transkripts von Interviews[11]. Schreibfehler wurden weitestgehend korrigiert, der Satzbau des Originals dabei jedoch beibehalten, um keine unbeabsichtigte Verzerrung der Daten hervorzurufen. Anstelle fortlaufender Zeilennummern wurde bei der Erstellung mit Absatznummern gearbeitet, da sich diese Einstellung mit der Aufbereitung in der Analysesoftware MAXQDA deckt und somit eine bessere Rückverfolgung der Daten in der späteren Ergebnisdarstellung möglich wird.

Bei der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse wird zwischen mehreren Techniken der Analyse (Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung) unterschieden, die je nach Untersuchungsziel – ggf. auch in Kombination – angewandt werden (Mayring, 2015). In der vorliegenden Untersuchung werden sowohl die zusammenfassende als auch die strukturierende Inhaltsanalyse angewandt. In einem ersten Schritt erfolgte durch die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse die Bildung von deduktiven Hauptkategorien. Diese orientierten sich an den gestellten Forschungsfragen bzw. an den bearbeiteten Themenblöcken des Fragebogens. Innerhalb dieser Hauptkategorien wurde in einem zweiten Schritt die Technik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse durch die induktive Bildung von Subkategorien angewandt. Zur Entwicklung dieser Kategorien erfolgte die Erstellung von tabellarischen Übersichten, die den Prozess der Paraphrasierung, Generalisierung und Reduzierung verdeutlichen.

Die Auswertung der kodierten Textbestandteile kann im Hinblick auf mehrere Aspekte erfolgen. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde eine kategoriebasierte Auswertung im Hinblick auf die gestellten Forschungsfragen durchgeführt. Im Zuge dessen wurde zwischen den Ansichten der Leitungen und der pädagogischen Fachkräfte unterschieden, sodass eine

[11] Die Transkripte wurden nachträglich mit personenspezifischen Codes versehen, die lediglich eine Rückverfolgung zum jeweiligen Einrichtungscode ermöglichen. So wurden z. B. alle ausgewählten Fachkräfte der Einrichtung „K06“ mit dem individuellen Code „K06_FK01/02/usw.“ versehen.

übersichtliche Zusammenführung oder ggf. Gegenüberstellung der Sichtweisen der Leitung und ihrer Fachkräfte erfolgen konnte.

Die Durchführung der beschriebenen Analyse erfolgt in der vorliegenden Untersuchung mit Hilfe der Analysesoftware MAXQDA. Die Software ermöglicht eine strukturierte Umsetzung der beschriebenen Prozesse und kann somit zur besseren Übersicht über den Forschungsprozess beitragen (Kuckartz, 2014; Mayring, 2015).

5. Ergebnisse

Die Hauptkategorien, die sich an den Themenbereichen des genutzten Fragebogens orientieren, wurden deduktiv aufgestellt; so konnten für das Kategoriensystem der Analyse neun Hauptkategorien definiert werden. Diese gliedern sich jeweils in mehrere Subkategorien. Diese genaue Aufgliederung wurde bewusst gewählt, um das vielfältige Antwortspektrum der Teilnehmenden bestmöglich abbilden zu können. Es wird deutlich, dass es einige Subkategorien gibt, die besonders häufig in einer Hauptkategorie genannt werden und daher ausschlaggebend für die Kategorie zu sein scheinen.

Für die nachfolgende Ergebnisdarstellung wird eine zweistufige Betrachtungsweise[12] genutzt. Hierbei werden in einem ersten Schritt die Ergebnisse der Leitung im Hinblick auf die Forschungsfragen der Arbeit betrachtet. Im zweiten Schritt der Ergebnisdarstellung werden die Sichtweisen aller teilnehmenden Fachkräfte dargestellt. Im Zuge der Ergebnisdarstellung wird die Häufigkeit der Codings durch prozentuale Angaben verdeutlicht. Diese beziehen sich jeweils auf die Verteilung innerhalb einer Subkategorie. Da sich einige der Hauptkategorien aus sehr vielen Subkategorien zusammensetzen, werden hier ggf. nur die am häufigsten genannten Subkategorien näher beschrieben.

5.1 Ergebnisse auf Leitungsebene

Wie wird die aktuelle und zukünftige Rolle der Leitung in der Einrichtung gesehen?

Die erste Forschungsfrage beschäftigt sich sowohl mit der allgemeinen Sichtweise auf die Rolle der Leitung im regulären Alltag als auch mit der Rolle der Leitung im Veränderungsprozess. Dabei wird gefragt, welche Aufgaben die Leitung im normalen Alltag der Kindertageseinrichtung übernimmt und welche neuen Aufgaben durch die Veränderungsprozesse auf sie zukommen.

Die Rolle der Leitung im regulären Alltag wird vorrangig durch drei Tätigkeitsbereiche beschrieben. In 38,5% der Äußerungen wird deutlich, dass die Leitung als zuständig für die Betriebsführung gesehen wird. Weitere relevante Tätigkeitsbereiche sind die Mitarbeiterführung und Gestaltung der Zusammenarbeit im Team (30.8%) und die Zusammenarbeit mit Eltern, Träger und anderen Institutionen (19.2%). Der Aufgabenbereich der Betriebsführung zeichnet sich dabei durch die „Organisation des laufenden Betriebs (Dienstplan, Büroarbeit, Anrufe, etc.)“ (K11_L, A. 18), aber auch durch die „Einhaltung von Verordnungen und Vorschriften“ (K06_L, A. 18) und das „Erstellen von Beurteilungen und Arbeitszeugnissen, Anmeldungen

[12] Innerhalb der Masterthesis wurde zusätzlich eine Darstellung auf Institutionsebene durchgeführt. Da jedoch der Vergleich zwischen Leitungs- und Fachkraftebene besonders relevante Ergebnisse hervorbrachte, wurde hier eine Fokussierung auf diese beiden Ebenen vorgenommen.

der Kinder […]“ (K06_L, A. 18) und weiteren Tätigkeiten aus. Konkrete Tätigkeiten im Feld der Mitarbeiterführung und Gestaltung der Zusammenarbeit im Team sind „Personalauswahl und Vorstellungsgespräche“ (K06_L, A. 18) aber auch die „Vorbereitung von Besprechungen im Team, kollegiale Beratung, Informationsaustausch [und] Unterstützung des Teams bei Problemen […]“ (K09_L, A. 18).

Die Rolle der Leitung in Veränderungsprozessen zeichnet sich aus Sicht der Leitungen selbst vorrangig durch die Aufgabe „Prozesse zu führen“ (36.4%) aus. Diese Aufgabe beschreibt die Leitung von Einrichtung K11 sehr eindrücklich:

> *„Zu Beginn selbst Beteiligte, da auch für mich vieles neu ist. Dann das Übernehmen einer führenden Rolle, im Austausch mit dem Team und Träger auch als „Überwachung“ und Kontrolle des Prozesses/ damit Veränderungen eingehalten werden.“* (K11_L, A. 20)

Wie würde ein optimaler Veränderungsprozess aussehen?

Hierzu wird grundlegend die Frage aufgeworfen, welche Kriterien die Leitungen für den Erfolg von Veränderungen als ausschlaggebend erachten. Im Zuge dessen wird auch die Rolle der Leitung als mögliches Erfolgskriterium thematisiert. Zusätzlich werden die Darstellungen der Best Case Szenarios aus Leitungsperspektive zur Beantwortung dieser Forschungsfrage genutzt.

Die am häufigsten genannten Kriterien für den Erfolg von Veränderungsprozessen sind die Zusammenarbeit im Team (13.9%), regelmäßige Reflexion und Feedback (11.1%) und die Sorge für ein vertrauensvolles Umfeld, in dem wertschätzend und respektvoll mit allen Beteiligten (11.1%) umgegangen wird. Ferner werden die Beteiligung aller Mitarbeitenden am Prozess, die Sorge für ausreichend Information und Transparenz sowie die Motivation aller Beteiligten (jeweils 8.3%) genannt.

Bei der genaueren Betrachtung der Subkategorien wird deutlich, dass die Häufigkeit bzw. Verteilung der Nennungen stark von der Berufserfahrung der jeweiligen Leitung abhängig zu sein scheint. Die Analysesoftware MAXQDA bietet die Möglichkeit, Kategorien im Hinblick auf verschiedene Kriterien in Form von Kreuztabellen näher zu analysieren. Die Analyse zeigt deutlich, dass die Leitungen, die über weniger Berufserfahrung verfügen noch eine sehr breite Verteilung der ausschlaggebenden Erfolgskriterien zeigen. Bei den Leitungen mit mehr Berufserfahrung zeigt sich dagegen eine Fokussierung auf zunehmend weniger Kriterien bzw. Subkategorien. Besonders deutlich wird dies bei der Leitung mit der höchsten Berufserfahrung, die sich auf fünf ausgewählte Subkategorien fokussiert. Unter den gewählten Kriterien findet sich z. B. die Subkategorie „Führung“, die bei keiner der andern Leitungskräfte angesprochen wird.

Die Einschätzung der Leitungsrolle als Erfolgskriterium zeigt aus Sicht der befragten Leitungen ein deutliches Bild. Hier werden besonders häufig die Vorbildrolle und Motivation (22.7%) durch die Leitung sowie die Beteiligung der Mitarbeitenden am Prozess (18.2%) genannt. Besonders eindrücklich beschreibt die Leitung der Einrichtung K11 die wichtige Vorbild- und Motivatorrolle der Leitung:

> *„Ja auf jeden Fall ist die Leitung grundsätzlich der Motor für Prozesse der Veränderung. Alle wichtigen Fäden laufen in der Regel über Leitungen. Wenn [die] Leitung selbst überzeugt ist und den Nutzen für die Einrichtung erkannt hat, kann sie ihre „Fäden“ spannen, […] den Prozess zielorientiert steuern und ggfs. noch weitere Unterstützung hinzunehmen (in Absprache mit dem Träger).“ (K11_L, A. 34)*

Ebenso wird die Bedeutsamkeit der Beteiligung am Prozess durch den Einbezug von „Stärken und Ressourcen einzelner Teammitglieder und Eltern […]“ (K08_L, A. 34) durch zahlreiche Nennungen deutlich.

Aus den Darstellungen der Best Case Szenarios aus Leitungssicht geht hervor, dass vor allem die Kriterien Leitungshandeln (15.6%) und die Rahmenbedingungen (15.6%) des Veränderungsprozesses mehrfach genannt werden.

5.2 Ergebnisse auf Fachkraftebene

Wie wird die aktuelle und zukünftige Rolle der Leitung in der Einrichtung gesehen?

Im regulären Alltag der Kindertageseinrichtung sehen die teilnehmenden Fachkräfte die Mitarbeiterführung und Gestaltung der Zusammenarbeit im Team (31.9%) als wichtigste Aufgabe der Leitung. In diesem Aufgabenbereich werden auch aus Sicht der teilnehmenden Fachkräfte Tätigkeiten wie z. B. „[…] Personalangelegenheiten wie Bewerbungen, Zeugnisse, Fortbildungen (organisieren), Mitarbeitergespräche, Konfliktgespräche [und] Reflexionsgespräche“ (K08_FK03, A. 18) genannt. Als weiterer Tätigkeitsbereich wird hier die Betriebsführung (28.6%), die sich z. B. durch Aufgaben der „Gesamtverantwortung, Organisation und Zeitplanung des Kindergartenalltags [und] Dienstplanung für Mitarbeiter“ (K09_FK05, A. 18) auszeichnet, aufgeführt. Als drittes wichtiges Aufgabenfeld zeigt sich aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte die Zusammenarbeit mit Eltern, Träger und anderen Institutionen (28.6%) im Umfeld der Kindertageseinrichtung.

Bei der Darstellung der Aufgaben der Leitung im Veränderungsprozess wird deutlich, dass für die teilnehmenden Fachkräfte der stärkere Einbezug des Gesamtteams (38.7%) im Vordergrund steht. Das bedeutet, dass die „Veränderungen so durchgeführt werden müssen, dass das ganze Team mitziehen kann; niemand darf überfordert oder demotiviert werden. Dem Team muss genügend Zeit gegeben werden, sich mit den Veränderungen auseinander zu setzen und nicht nur ‚Mehrarbeit‘ sein“ (K01_FK05, A. 20). Als zweithäufigste Nennung geht aus den Sichtweisen der Fachkräfte die Aufgabe den Prozess zu führen (35.5%) hervor. Dabei soll die Leitung „Überblick über das ganze Projekt behalten; Aufgaben verteilen und Prioritäten setzen“ (K09_FK03, A. 20). Ferner wird der Unterstützung und Kontrolle durch die Leitung (19.4%) eine große Bedeutung zugeschrieben.

Wie würde ein optimaler Veränderungsprozess aussehen?

Bei den teilnehmenden Fachkräften zeigen sich als besonders häufig genannte Kriterien für den Erfolg von Veränderungsprozessen die generelle Offenheit für Neues und die Rahmenbedingungen der Veränderung (jeweils 14.5%). Weitere wichtige Kriterien sind regelmäßige Reflexion und Feedback (9.2%) sowie eine gute Zusammenarbeit im Team (8.4%) und eine gute Führung (8.4%) während des Prozesses.

In Bezug zur Leitungsrolle als Erfolgskriterium sehen die Fachkräfte, ebenso wie die Leitungen, die Aufgaben der Vorbildrolle und Motivation (24.6%) und die Beteiligung des Gesamtteams am Prozess (19.7%) als besonders wichtig an. Dies verdeutlicht z. B. die Aussage einer Fachkraft der Einrichtung K01: „Sie kann zum Erfolg und Gelingen beitragen, aber nur wenn sie mit dem Team zusammenarbeitet“ (K01_FK03, A. 34).

Bei der Betrachtung der Best Case Szenarios aus Fachkraftperspektive zeigt sich ein starker Unterschied zu den Sichtweisen der Leitungen: Den Fachkräften ist in einem optimalen Veränderungsprozess zunächst eine gute Zusammenarbeit im Team (16.4%) von großer Bedeutung. Dies zeigt besonders eindrücklich die Beschreibung einer der Fachkräfte aus Einrich-

tung K08: „Mögliche gewünschte Veränderungen werden im Team offen angesprochen, diskutiert und abgestimmt. Jedes Teammitglied sollte dabei seine Meinung kundtun. Vereinbarungen werden schriftlich festgehalten und ins Leben gerufen […]“ (K08_FK01, A. 36).

Ebenso wird Wert auf eine kontinuierliche Beteiligung am Prozess (12.3%) gelegt. Diese könnte sich wie folgt darstellen: „Jeder konnte seine Stärken in den Prozess mit einbringen. Diskussionen während des Prozesses trugen zum Veränderungsprozess positiv bei“ (K01_FK02, A. 36). Die dritthäufigste Nennung aus Sicht der Fachkräfte ist die regelmäßige Reflexion und angemessenes Feedback (11.0%). Eine gewünschte Vorgehensweise wird dabei folgendermaßen beschrieben: „Vereinbarungen werden schriftlich festgehalten und ins Leben gerufen und nach einer festgelegten Zeit reflektiert ggfs. verändert“ (K08_FK01, A. 36).

5.3 Zusammenfassende Gegenüberstellung

Ausgehend von der Darstellung der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung wurden nun die häufigsten Nennungen der Leitungen und der pädagogischen Fachkräfte für einen strukturierten Überblick noch einmal in Tabelle 1 gegenübergestellt.

Tabelle 1

Häufigste Nennungen aus Sicht der Leitungen bzw. der pädagogischen Fachkräfte

Leitungen	**Pädagogische Fachkräfte**
Rolle der Leitung — Allgemeine Aufgabenbereiche	
1. Betriebsführung 2. Mitarbeiterführung und ZiT[13] 3. Zusammenarbeit mit Eltern, Träger etc.	1. Mitarbeiterführung und ZiT 2. Betriebsführung 3. Zusammenarbeit mit Eltern, Träger etc.
Rolle der Leitung — Aufgaben im Veränderungsprozess	
1. Prozess führen 2. Kommunikation 3. Einbezug des Teams	1. Einbezug des Teams 2. Prozess führen 3. Unterstützung und Kontrolle
Erfolg von Veränderungsprozessen	
1. Zusammenarbeit im Team 2. Reflexion und Feedback 3. Respekt, Wertschätzung und Vertrauen	1. Rahmenbedingungen / Offenheit 2. Reflexion und Feedback 3. Zusammenarbeit im Team / Führung
Leitung als Erfolgskriterium	
1. Vorbildrolle und Motivation 2. Beteiligung am Prozess	1. Vorbildrolle und Motivation 2. Beteiligung am Prozess
Best Case Szenario — Der optimale Veränderungsprozess	
1. Rahmenbedingungen / Leitungshandeln 2. Information / Weiterentwicklung	1. Zusammenarbeit im Team 2. Beteiligung am Prozess

Anmerkungen. In der dargestellten Tabelle werden lediglich die am häufigsten genannten Aspekte aus Leitungs- bzw. Fachkraftsicht aufgeführt.

[13] ZiT = Zusammenarbeit im Team

Anhand dieser Tabelle wird deutlich, dass die Leitungen und pädagogischen Fachkräfte den allgemeinen Aufgabenbereichen der Leitung die gleichen Aspekte zuordnen. Interessant ist hierbei jedoch, dass die pädagogischen Fachkräfte den Schwerpunkt auf die Mitarbeiterführung setzen. Diese Schwerpunktverschiebung könnte daher stammen, dass die Leitungen ihrerseits einen Großteil ihrer Arbeitszeit mit organisatorischen Aufgaben aus dem Bereich der Betriebsführung beschäftigt sind. Die pädagogischen Fachkräfte könnten jedoch den Schwerpunkt auf die Mitarbeiterführung und die Zusammenarbeit im Team gesetzt haben, da dieser Bereich sie selbst direkt betrifft.

Bzgl. der Aufgaben der Leitung im Veränderungsprozess herrscht Einverständnis über die hohe Bedeutung einer klaren Führung des Prozesses und des Einbezugs des Gesamtteams. Jedoch auch hier werden diese auf Leitungs- und Fachkraftebene unterschiedlich gewichtet. Ebenso sollte beachtet werden, dass den Leitungen vorrangig die Kommunikation wichtig ist, den pädagogischen Fachkräften hingegen die Unterstützung und Kontrolle durch die Leitung.

6. Diskussion der Ergebnisse

Aus den vorangegangen Kapiteln wird deutlich, dass die Leitung einer Kindertageseinrichtung aus Sicht der Befragten von großer Bedeutung für den Erfolg von Veränderungsprozessen ist. Ausgehend von den aufgeworfenen Fragestellungen konnten durch die Befragung der Teams von fünf Kindertageseinrichtungen Sichtweisen zur Rolle der Leitung bei Veränderungsprozessen sowie Kriterien für den Erfolg von Veränderungsprozessen abgeleitet werden.

Wie zuvor bereits aufgeführt, werden sowohl auf Leitungs- als auch auf Fachkraftebene die Führung des Prozesses und der Einbezug des Teams als Aufgabe der Leitung verstanden. Interessant sind hierbei jedoch die unterschiedlichen Gewichtungen, die sich möglichweiser auf Grund der jeweiligen Aufgaben und Rollen in der Einrichtung ergeben haben. Ferner sollte beachtet werden, dass die Leitungen einen Fokus auf die Kommunikation setzen, die pädagogischen Fachkräfte hingegen eher die Unterstützung und Kontrolle durch die Leitung als wichtige Aufgabe empfinden.

Als eindeutige Erfolgsfaktoren von Veränderungsprozessen aus beiden Sichtweisen können die Zusammenarbeit im Team und kontinuierliche Reflexion und Feedback gesehen werden. Die Leitungen legen zusätzlich Wert auf Respekt, Wertschätzung und Vertrauen im Umgang mit ihren Mitarbeitenden. Den pädagogischen Fachkräften sind jedoch vor allem angemessene Rahmenbedingungen für den Veränderungsprozess und eine gute Führung wichtig.

Bzgl. der Frage, ob die Leitung selbst ein Erfolgskriterium sein kann, sind sich sowohl die Leitungen als auch die pädagogischen Fachkräfte einig. Die Einrichtungsleitung ist als Vorbild und Motivation besonders wichtig und muss dafür sorgen, dass alle Beteiligten am Prozess mitwirken können und dies auch tun.

Bei der Beschreibung eines optimalen Veränderungsprozesses werden stark unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Die Leitungen sind der Ansicht, dass sowohl Rahmenbedingungen und Leitungshandeln, als auch die kontinuierliche Information aller Beteiligten und eine Weiterentwicklung am Ende des Prozesses wichtige Kriterien für einen erfolgreichen Veränderungsprozess sind. Die pädagogischen Fachkräfte hingegen setzen die Schwerpunkte auf Aspekte, die sie selbst betreffen. Daher sind ihrer Ansicht nach die Zusammenarbeit im Team und die Beteiligung am Prozess am ausschlaggebendsten für einen erfolgreichen Veränderungsprozess.

Um abschließend einen strukturierten Vergleich im Hinblick auf die Rolle der Leitung in Veränderungsprozessen über alle Ebenen hinweg zu ermöglichen, erfolgt ein Vergleich der generierten Ergebnisse mit den aufgearbeiteten theoretischen Inhalten, die sich in strukturierter Weise anhand der fünf Dimensionen nach Kouzes und Posner (2009) darstellen lassen. Dafür wurden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, wenn möglich, in die bestehenden Dimensionen eingefügt (siehe Tabelle 2). Dabei zeigt sich, dass einige der Ergebnisse sehr gut in das vorhandene Schema eingefügt werden können. Dies ist z. B. in den Dimensionen „Werte leben", „Ermuntern und Ermutigen" und „Herausforderungen suchen" möglich.

Tabelle 2

Kriterien guter Führung im Veränderungsprozess

Werte leben	− Vorbildrolle und Motivation − Prozess führen − Leitungshandeln/Führung
Ermuntern und Ermutigen	− Unterstützung und Kontrolle − Reflexion und Feedback − Respekt, Wertschätzung und Vertrauen
Herausforderungen suchen	− Offenheit für Neues − Weiterentwicklung anstreben
Gemeinsame Vision entwickeln	− Beteiligung am Prozess − Einbezug des Teams − Gute Zusammenarbeit im Team
Anderen Handlungsspielraum geben	− Beteiligung am Prozess − Einbezug des Teams − Gute Zusammenarbeit im Team

Anmerkungen. Es wurden nur die Kategorien mit den häufigsten Nennungen für die zusammenfassende Darstellung genutzt.

An manchen Stellen bietet es sich jedoch an, das Schema abzuändern. Wie aus Tabelle 2 ersichtlich wird, konnten zu den beiden letzten Dimensionen dieselben Kriterien zugeordnet werden. Daher wurden diese Dimensionen zusammengefasst („Gemeinsame Vision entwickeln und Handlungsspielraum geben").

Ferner gibt es in der vorliegenden Untersuchung Kategorien, die nicht in die vorhandenen Dimensionen zu passen scheinen. Dabei handelt es sich um Kategorien wie z. B. Rahmenbedingungen, Information und Transparenz sowie Kommunikation. Diese Kategorien können als allgemeine Grundvoraussetzung für den Erfolg von Veränderungsprozessen gesehen werden.

Anhand der Häufigkeit der Nennungen innerhalb der jeweiligen Dimension ließ sich eine Gewichtung vornehmen, aus der die nachfolgende Reihenfolge der Dimensionen hervorging:

Für die Rolle der Leitung von Kindertageseinrichtungen bei Veränderungsprozessen bedeutet dies, dass zunächst grundlegende Faktoren und Rahmenbedingungen erfüllt sein sollten, bevor ein neuer Veränderungsprozess angestrebt wird. Zu diesen Rahmenbedingungen gehören z. B. Zeit, finanzielle und personelle Ressourcen für die Umsetzung. Ebenso ist eine funktionierende Kommunikation mit allen Beteiligten notwendig. Ähnliche Ergebnisse gehen aus der Studie von Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz und Zenker (2013) hervor, die nicht zufriedenstellende Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen als Auslöser von „Umsetzungsdilemmata" (Viernickel et al., 2013, S. 12-14) für die pädagogischen Fachkräfte thematisieren.

An zweiter Stelle liegt der Fokus auf der Rolle der Leitung. Diese muss sich ihrer Aufgabe als Vorbild und Motivator bewusst sein und durch kompetentes Leitungshandeln das Gesamtteam führen. Dazu gehört es z. B. auch, den Mitarbeitenden vermitteln zu können, welchen Nutzen eine Veränderungen für die gesamte Einrichtung haben kann. Dies zeigen z. B. auch die Untersuchungen von Aubrey et al. (2013), Muijs et al. (2004) und Rodd (2015) im frühpädagogischen Bereich sowie die Arbeiten von Huber (2013) und Buhren und Rolff (2012) im Bereich der Schulentwicklungsforschung.

Als weitere wichtige Aufgabe, die von der Leitung entsprechend umgesetzt werden muss, wird die Beteiligung aller Mitarbeitenden gesehen. Damit auch in größeren Kindertageseinrichtungen das gesamte Team in die Prozesse miteinbezogen werden kann, sollte die Leitung Aufgaben an kleine Gruppen delegieren, da so eine gute Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitenden wachsen kann (siehe auch: Simsa & Patak, 2008; Siraj-Blachford & Hallet, 2014; Strehmel & Ulber, 2014).

Nicht weniger bedeutend ist die Sorge für ausreichende, aber nicht erdrückende Unterstützung durch die Leitung. Durch ein positives Arbeitsumfeld werden die Beiträge der Mitarbeitenden angemessen gewürdigt und durch Reflexion und Feedback das Erreichen von gesetzten Zielen überprüft und deren Sicherung angestrebt (siehe auch: Strehmel & Ulber, 2014).

Ferner ist es Aufgabe der Leitung neue Herausforderungen für die Einrichtung zu suchen. Dabei sollte die positive Weiterentwicklung der Einrichtung gemeinsam mit dem ganzen Team angestrebt werden (siehe auch: Strehmel & Ulber, 2014).

7. Fazit und Ausblick

Als Fazit können im Hinblick auf die eingangs gestellten Forschungsfragen die nachfolgenden Schlüsse gezogen werden:

Bezüglich der Aufgabenschwerpunkte der Leitung im regulären Alltag gibt es sowohl aus Fachkraft- als auch aus Leitungsperspektive eine eindeutige Sichtweise, die sehr viele Parallelen zu den erarbeiteten theoretischen Inhalten aufzeigt. Vor allem in Bezug auf konkrete Aufgaben der Leitung bei der Umsetzung von Veränderungsprozessen und der Thematisierung konkreter Erfolgsfaktoren zeigt sich deutlich, dass vor allem die befragten Fachkräfte einen Fokus auf die Beteiligung an den anstehenden Prozessen legen. Jedoch ist auch den teilnehmenden Leitungen bewusst, dass eine Beteiligung aller Mitarbeitenden für eine positive Umsetzung von Veränderungsprozessen notwendig ist. Dies zeigt sich unter anderem auch in den Ergebnissen der Untersuchungen von Siraj-Blachford und Hallet (2014) und Strehmel und Ulber (2014).

In der Gesamtbetrachtung zur Rolle der Leitung von Kindertageseinrichtungen bei Veränderungsprozessen konnten klare Parallelen zur transformationalen Führung aufgezeigt werden. Diese zeichnet sich durch die Leitung als Vorbild und „Motor des Wandels“ sowie den Einbezug, die Inspiration und Unterstützung der Mitarbeitenden aus. Vergleichbare Ergebnisse zeigen auch die Untersuchungen von Muijs et al. (2004), Siraj-Blachford und Hallet (2014) und Whalley und Allen (2011). Als neue Dimension, die zur Bewältigung von Veränderungsprozessen in Kindertageseinrichtungen aufgezeigt werden konnte, können Rahmenbedingungen wie z. B. Zeit, finanzielle und personelle Ressourcen, aber auch Transparenz und Kommunikation gesehen werden.

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass neben dem konkreten Leitungshandeln auch geeignete Rahmenbedingungen in der Kindertageseinrichtung einen Beitrag zum Erfolg von Veränderungsprozessen leisten. Dahingehend müssten auf Grund rechtlicher und bildungspolitischer Veränderungen die Grundvoraussetzungen der Einrichtungen verbessert werden. Es wäre z. B. für Kindertageseinrichtungen hilfreich, wenn mehr Unterstützung in Phasen der Veränderung durch entsprechende Coachings oder Supervisionen möglich wäre.

Zusammenfassend bedeutet dies, dass die vorliegende Arbeit als Grundlage weiterer Forschung genutzt werden kann und neue Sichtweisen für dieses Thema in Bildungspolitik und Praxis eröffnet. Durch den Einbezug empirischer Publikationen aus den Wissenschaftsbereichen der Arbeits- und Organisationspsychologie (z. B. Kouzes & Posner, 2009; Simsa & Patak, 2008), der Schulentwicklungsforschung (z. B. Buhren & Rolff, 2012; Huber, 2013) und der frühpädagogischen Forschung, hat sich eine gewisse Vergleichbarkeit der Grundstrukturen innerhalb dieser Bereiche gezeigt. Dies bedeutet, dass in angemessener Art und Weise auch Inhalte zum Umgang mit Veränderungsprozessen und deren Erfolgsfaktoren aus der Arbeits- und Organisationspsychologie oder der Schulentwicklungsforschung für die Umsetzung in Kindertageseinrichtungen genutzt werden können.

Für die vorliegende Arbeit muss jedoch auch beachtet werden, dass lediglich die Sichtweisen der pädagogischen Fachkräfte der befragten Einrichtungen dargestellt werden können. Für eine allgemeingültige Aussage könnte eine Überprüfung der gewonnenen Ergebnisse in einer quantitativen Anschlussstudie in einer sehr viel größeren Stichprobe angestrebt werden.

Um die vielfältigen Anforderungen, die heute an Kindertageseinrichtungen gestellt werden, zu erfüllen und die damit einhergehenden Veränderungen bestmöglich zu bewältigen, ist es notwendig, die hier aufgearbeiteten Themen auch mit den pädagogischen Fachkräften und Leitungen der Einrichtungen aufzugreifen und z. B. im Rahmen von Weiterbildungen zu bearbeiten. Durch das Aufgreifen und praxisnahe Bearbeiten in den Kindertageseinrichtungen kann der Weg für erfolgreiche Veränderungsprozesse geebnet und die hohe Bedeutung der Leitung für den gemeinschaftlichen Erfolg vermittelt werden.

Literatur

Akremi, L. (2014). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung,* S. 265-282. Wiesbaden: Springer VS.

Aubrey, C., Godfrey, R. & Harris, A. (2013). How do they manage? An investigation of early childhood leadership. *Educational Management Administration & Leadership, 41* (1), S. 5-29. online magazin: SAGE Publications

Bass, B. M. & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly, 10* (2), S. 181-217. Binghampon (NY): ila.

Becker, M. (2013). *Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Becker, M. & Labucay, I. (2012). *Organisationsentwicklung. Konzepte, Methoden und Instrumente für ein modernes Change Management*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Beitzel, P. (2014). Organisationsentwicklung. Das Gestalten von Veränderungsprozessen in Kindertageseinrichtungen. In F. Dieckbreder, S. M. Koschmider & M. Sauer (Hrsg.), *Kita-Management. Haltungen - Methoden - Perspektiven*, S. 79-94. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.

Buhren, C. G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung*. Weinheim: Beltz.

Ellermann, W. (2007). Verwaltung und Sozialmanagement. In W. Ellermann (Hrsg.), *Organisation und Sozialmanagement für Erzieherinnen und Erzieher*, S. 17-24. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Faulbaum, F., Prüfer, P. & Rexroth, M. (2009). *Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragenqualität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Felfe, J. (2012). *Arbeits- und Organisationspsychologie 2. Führung und Personalentwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Felfe, J. (2014). Transformationale Führung: Neue Entwicklungen. In J. Felfe (Hrsg.), *Trends der psychologischen Führungsforschung. Neue Konzepte, Methoden und Erkenntnisse*, S. 39-53. Göttingen: Hogrefe.

Fialka, V. (2011). *Handbuch Bildungs- und Sozialmanagement in Kita und Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J., Rieder, S., Hüls, B. von, Schopp, S. & Hamburger, M. (2014). *Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule - Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse*. Freiburg im Breisgau: FEL.

Hardt-Gawron, J. & Herrmann, D. (2014). Transformationale Führung und Innovationsförderung. In J. Felfe (Hrsg.), *Trends der psychologischen Führungsforschung. Neue Konzepte, Methoden und Erkenntnisse*, S. 277-288. Göttingen: Hogrefe.

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Herrmann, D., Felfe, J. & Hardt, J. (2012). Transformationale Führung und Veränderungsbereitschaft. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 56* (2), S. 70-86. Göttingen: Hogrefe.

Huber S. G. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln: Link.

Hujala, E. (2004). Dimensions of leadership in the childcare context. *Scandinavian Journal of Educational Research, 48* (1), S. 53-71. online magazin: taylor and francis.

Klug, W. (2013). *Erfolgreiches Kita-Management. Unternehmens-Handbuch für LeiterInnen und Träger von Kitas*. München: Reinhardt.

Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. (2009). *Leadership Challenge*. Weinheim: Wiley-VCH.

Kraus, G., Becker-Kolle, C. & Fischer, T. (2010). *Change-Management. Steuerung von Veränderungsprozessen in Organisationen*. Berlin: Cornelsen.

Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2010). Design. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie,* S. 225-237. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

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

Merkens, H. (2013). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch,* S. 286-299. Reinbek: Rowohlt.

Muijs, D., Aubrey, C., Harris, A. & Briggs, M. (2004). How do they manage? A review of the research on leadership in early childhood. *Journal of Early Childhood Research, 2* (2), S. 157-169. online magazin: SAGE Publications

Reardon, D. (2013). *Achieving early years professional status*. Los Angeles, CA: SAGE Publications.

Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood*. Crows Nest, N.S.W.: Allen & Unwin.

Rodd, J. (2015). *Leading change in early years. Principles and practice*. Maidenhead: Open University Press.

Rosenstiel, L. v. (2013). Organisationsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, S. 224-238. Reinbek: Rowohlt.

Rosenstiel, L. v. & Nerdinger, F. W. (2011). *Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Ruppin, I. (2014). Professionalisierung von Führungsverhalten in Kindertagesstätten. Selbst- und Führungsverständnis von pädagogischen Leitungskräften. In I. Ruppin (Hrsg.), *Professionalisierung in Kindertagesstätten*, S. 25-51. Weinheim: Beltz Juventa.

Scholl, A. (2014). *Die Befragung*. Konstanz: UVK; UTB.

Schreier, M. (2010). Fallauswahl. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, S. 238-251. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Simsa, R. & Patak, M. (2008). *Leadership in Non-Profit-Organisationen. Die Kunst der Führung ohne Profitdenken*. Wien: Linde.

Siraj-Blachford, I. & Hallet, E. (2014). *Effective and caring leadership in the early years*. Los Angeles, CA: SAGE Publications.

Siraj-Blachford, I. & Manni, L. (2007). *Effective leadership in the early years sector. The ELEYS Study*. London: Institute of Education, University of London.

Strehmel, P. & Ulber, D. (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen* (WiFF-Expertisen, Bd. 39). München: Deutsches Jugendinstitut.

Viernickel, S. (2006). Qualitätsanforderungen an Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Kindheit, 4, S.* 22-25.

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen* (Forschungsbericht). Berlin: Der Paritätische Gesamtverband.

Whalley, M. E. & Allen, S. F. (2011). *Leading practice in early years settings*. Exeter: Learning Matters.

Züll, C. & Menold, N. (2014). Offene Fragen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, S. 713-719. Wiesbaden: Springer VS.

Sarah Lawo

Wahrnehmungen und Erfahrungen von Teamkohäsion in multiprofessionellen Teams von Kindertageseinrichtungen

Zusammenfassung
Vor dem Hintergrund demographischer und politischer Entwicklungen in der Bundesrepublik Deutschland und den damit einhergehenden veränderten Herausforderungen an Kindertageseinrichtungen, nimmt die Multiprofessionalität in sozialen Einrichtungen zu. Aufgrund unterschiedlicher Qualifikationshintergründe und der damit einhergehenden Heterogenität, stehen Teams in der Praxis vor Herausforderungen, die sowohl Chancen als auch Risiken mit sich bringen. Der Teamzusammenhalt, d. h. die Kohäsion, spielt bei Teamprozessen eine bedeutende Rolle und rückt als stärkender beziehungsweise hemmender Faktor bei multiprofessionellen Teams in Kindertageseinrichtungen in den Fokus.

Mit Hilfe leitfadengestützter Interviews wurden subjektive Wahrnehmungen und Erfahrungen von Teamkohäsion anhand des integrativen Basisverfahrens nach Kruse analysiert und interpretiert. Der vorliegende Beitrag stellt die theoretische Einbettung, das methodische Vorgehen sowie ausgewählte Ergebnisse vor.[14]

Schlüsselworte: Kohäsion, Multiprofessionalität, leitfadengestützte Interviews, Praxisforschung

Abstract
With the demographic and political developments in the Federal Republic of Germany and as consequence the changing challenges for day care centers, the multiprofessionality of social institutions is increasing. Due to the various qualification-backgrounds and therefore the heterogenity, people in the professional environment are facing challenges which offer opportunities as well as giving risks. The bonding of a team, namely cohesion, plays an important role for various group procedures. This is either a facing or inhibiting factor and can be put into focus for new, multiprofessional team structures in day care centers. In line with qualitative research the aspect of team cohesion is elaborated and theories as well as empirical aspects are taken into consideration.

With assistance of guideline based interviews subjective perception and experience of team cohesion is processed and evaluated on the basis of the integrative basic method according to Kruse. This paper gives an extract of the state of the art as well as results of this research.

Keywords: cohesion, multiprofessionality, guideline based interviews

[14] Der Beitrag ist eine Zusammenfassung der gleichnamigen Masterthesis, die im Studiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter an der EH Freiburg erstellt wurde (Lawo, 2016) und sich an die Studie *Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen.– Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg* (Weltzien et al., 2016) anschloss

Inhalt

1. Einleitung 39
2. Theoretische Einbettung 40
2.1 Inhaltliche Bestimmung von Kohäsion 40
2.2 Zentrale Studienergebnisse zu Kohäsion 41
2.3 Bezugnahme auf multiprofessionelle Teams 42
3. Fragestellung 43
4. Forschungsdesign 43
4.1 Erhebungsmethode 43
4.2 Auswertungsmethode 45
5. Darstellung der Ergebnisse 45
5.1 Auswertung 45
5.2 Fallvergleichende Ergebnisse 48
6. Diskussion der Ergebnisse 51
7. Ausblick 51
Literatur 53

1. Einleitung

Der Begriff ‚Multiprofessionalität' dient im Bereich der Kindheitspädagogik als Schlagwort für die Zusammenarbeit unterschiedlicher Fachrichtungen, im Sinne einer fachübergreifenden Zusammenarbeit mehrerer Professionen, in welcher unterschiedliche Sicht- und Herangehensweisen die Bewältigung und Lösung komplexer Arbeitsanforderungen, Schwierigkeiten und Fälle ermöglichen (Ranneberg-Schwerin, 2012, S. 20). Multiprofessionelle Teams entstehen durch unterschiedliche Qualifizierungszugänge des pädagogischen Personals, insbesondere seit der Entwicklung kindheitspädagogischer Studiengänge.

Eine kontinuierliche konzeptionelle Weiterentwicklung der Einrichtungen im Sinne einer „lernenden Organisation"[15] rückt hier zunehmend in den Vordergrund (Fröhlich-Gildhoff et al., 2015, S. 108). Das Konzept der lernenden Organisation umfasst den Gedanken einer besonderen Lernkultur als Basis einer Organisation (Argyris und Schön, 1978; Senge, 2001 zitiert in Spieß/von Rosenstiel, 2010, S. 90). Über die Förderung und Integration individuellen Lernens hinaus umfasst organisationales Lernen die Entwicklung organisationaler Wissensstrukturen sowie einer unterstützenden Lernkultur im Unternehmen, was wiederum Lernkulturen für die Personalentwicklung schafft, Lernvorbilder fördert und umfassende institutionelle Anreize zur Selbstentwicklung ihrer Mitglieder bietet (Spieß/von Rosenstiel, 2010, S. 90). Dies setzt allerdings auch eine gewisse Attraktivität des Unternehmens sowie beidseitiges Vertrauen voraus, ebenso wie ein Umdenken in der Teamarbeit (Bachmann, 1997, S. 24f). Die steigende Heterogenität in der Zusammensetzung des pädagogischen Personals erfordert Strategien und Lösungsmöglichkeiten für die künftige Zusammenarbeit (Rudolph, 2012, S. 12).

[15] Nach Peter Senge (2001), weiterführend in Spieß/Rosenstiel, 2010

Vor allem Leitungskräfte sehen sich mit dieser Herausforderung konfrontiert. Um eine hohe Qualität der pädagogischen Arbeit zu erreichen, gilt es, die unterschiedlichen Kompetenzen der Fachkräfte bestmöglich zu verknüpfen. Dazu ist ein entsprechendes Leitungshandeln erforderlich, das positiv auf die Motivation, die Leistungsfähigkeit und die Zufriedenheit der MitarbeiterInnen und damit auch auf das Arbeitsklima wirkt. Der Aspekt der Teamkohäsion rückt deshalb in den Vordergrund, da gemeinsam geteilte Orientierungen und Ziele, die Identifikation mit dem Team sowie gemeinsame Erfolge die Motivation und Zufriedenheit eines Teams erhöhen. Sie stellen gleichzeitig Ergebnis und Ursache eines starken Zusammenhaltes dar.

2. Theoretische Einbettung

2.1 Inhaltliche Bestimmung von Kohäsion

Die Erkenntnis, dass Kohäsion ein multidimensionales Konstrukt ist, geht auf die Arbeiten von Festinger (1950) zurück. Er beschreibt Kohäsion als eine Anhäufung von Faktoren, wie die Anziehung zur/Attraktivität der Gruppe, der Einsatz zur Erreichung von Gruppenzielen sowie der Gruppenstolz (Beal et al., 2003, S. 991).

Attraktivität wird nach Festinger (1950) als der Anreiz definiert, den eine Gruppe auf ihre Mitglieder ausübt, in Folge dessen sich Gruppenkohäsion ausbildet. Er ist der Annahme, dass dieser Faktor die Gruppe zusammenhält (Nosé, 2009, S. 48). So wird Attraktivität als das Ausmaß verstanden, wie erstrebenswert Personen es erachten, Mitglied in der Gruppe zu werden bzw. zu bleiben (Kirchler & Schrott, 2003, S. 34 zitiert in ebd.). In engem Zusammenhang dazu steht das ‚Wir-Gefühl', die Gruppenkohäsion, die Bereitwilligkeit, sich für die Gruppenziele einzusetzen und der erhöhte Selbstwert, den die Personen durch die Gruppenzugehörigkeit erlangen (ebd. zitiert in Nosé, 2009, S. 49). Über die Identifizierung mit den Rollen der Teammitglieder und die gemeinsame Ausrichtung auf ein kollektives Ziel entsteht ein Gefühl der Zusammengehörigkeit, das nicht nur für die Gruppenbildung als solches, sondern auch für den Erfolg einer Gruppe wichtig ist (Casper, 2004 zitiert in Nosé, 2009, S. 36). Derart entwickelt sich ein gemeinsamer Bezugsrahmen mit gruppenspezifischen Verhaltensnormen und Regeln, was Erfahrungen des ‚Wir' ermöglicht (ebd., S. 44).

Der Begriff Kohäsion wird in der Sozialpsychologie vor allem im Kontext von Bildung, Aufrechterhaltung und Leistungsfähigkeit von Kleingruppen verwendet (Chan et al., 2006; Moody & White, 2003 zitiert in Schiefer et al., 2012, S. 13). Sozialpsychologische Arbeiten untersuchen dabei zum einen, was eine Gruppe attraktiv für Menschen macht, um Mitglied werden zu wollen (Friedkin, 2004 zitiert in ebd.), zum anderen werden Kleingruppenphänomene wie Gruppenleistung, interpersonale Kommunikation und Konformitätsdruck erforscht (Bollen & Hoyle, 1990 zitiert in ebd.). Darüber hinaus werden in allgemein-psychologischen Arbeiten zum Beispiel persönliche Einstellungen, Identifikationen und Wohlbefinden auf individueller Ebene fokussiert (Schiefer et al., 2012, S. 13). Trotz der bisherigen Forschung gibt es bis dato keine einheitliche fachliche Bestimmung von Kohäsion, die diesen Sammelbegriff für unterschiedliche Phänomene erklärt (Sader, 1998 zitiert in Nosé, 2009, S. 45). Kohäsion, abstammend vom lateinischen Wort *cohaesus* bedeutet „kleben/zusammenhalten" - häufig wird der Begriff Kohäsion in Bezug auf Mitglieder und Größen von Gruppen und Organisationen synonym zu den Begriffen „*attraction, morale, syntality,* and *solidarity"* verwendet (Dion, 2000, S. 7).

Eine Operationalisierung von Teamkohäsion ist aufgrund der fehlenden, allgemeingültigen Konzeptualisierung schwierig. Im Folgenden werden unterschiedliche Ansätze aufgezeigt.

Die Zufriedenheit des Zusammenhaltes wird in der Schlüsselstudie von Viernickel et al. (2013, S. 61) anhand folgender Items operationalisiert:

- Gegenseitige Wertschätzung unterschiedlicher Meinung, Herkunft und Erfahrung
- Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit
- Gegenseitiges Vertrauen, Respekt und Unterstützung
- Teamgeist
- Zusammenarbeit mit Kollegen anderer Gruppen
- Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen

Dagegen entwickeln sich nach Kauffeld (2001, S. 139) gegenseitiges Vertrauen, Unterstützung und Respekt als Aspekte des Zusammenhalts, basierend auf einer klaren Zielorientierung und gemeinsamen Vorstellungen. Vergleicht man die Einzelvariablen von Kauffeld (2001) mit denen von Viernickel et al. (2013), so decken sich ausschließlich die Variablen Vertrauen, Respekt und Unterstützung als Aspekte der Teamkohäsion.

Die Autoren Schiefer et al. (2012, S. 21) geben in ihrer Studie *Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland* einen Überblick über die Teildimensionen von Zusammenhalt, welche als inhaltliche Konkretisierungen der Aspekte von Zusammenhalt identifiziert werden. Abschließend plädieren sie auf folgende Definition:

> *„Zusammenhalt ist ein beschreibendes Merkmal eines Kollektivs, das die Qualität des gemeinschaftlichen Miteinanders zum Ausdruck bringt. Eine kohäsive Gesellschaft ist gekennzeichnet durch enge soziale Beziehungen, intensive emotionale Verbundenheit und eine ausgeprägte Gemeinwohlorientierung. Zusammenhalt verstehen wir als graduelles Phänomen, d. h. Gesellschaften können mehr oder weniger kohäsiv sein. Dieser Kohäsionsgrad kommt in Einstellungen und Verhalten der Gesellschaftsmitglieder und gesellschaftlicher Gruppen zum Ausdruck und hat sowohl ideellen als auch relationalen Charakter".*

2.2 Zentrale Studienergebnisse zu Kohäsion

Obwohl es zahlreiche Studien gibt, zeigen sich keine konsistenten Ergebnisse zu dem Zusammenhang von Kohäsion und Leistung. So geht eine erhöhte Gruppenkohäsion manchmal mit höherer Produktivität und Performance einher, manchmal wird kein, ein anderes Mal ein negativer Zusammenhang aufgezeigt (Hogg, 1992, S. 142 zitiert in Seelheim et al., 2014, S. 107). Je mehr innerhalb der Gruppe kommuniziert wird, je häufiger die Gruppenmitglieder gemeinsame Erfolge erlangen, je ähnlicher sie sich erleben und je kleiner die Gruppe ist, umso höher ist in der Regel auch die Gruppenkohäsion (Rosenstiel et al., 2005, S. 139). Zugleich nimmt die Einhaltung von Gruppennormen wie die Zufriedenheit der Gruppenmitglieder zu (Nerdinger, 2014, S. 107).

Entsprechen die von außen an die Gruppe herangetragenen Leistungsanforderungen den Zielen der Gruppe, so steht dies in unmittelbarer Beziehung zur Befriedigung der Bedürfnisse der Gruppe selbst, indem sich das durch die gemeinsame Arbeit vermittelte Solidaritätsgefühl bzw. die Rückführung des Erfolgs auf die Gemeinsamkeit der Anstrengungen positiv auf die Kohärenz auswirkt (Gebert/Rosenstiel, 2002, S. 147). Demnach werden Mitglieder, die Teil eines kohäsiven Teams sind, seelisch, geistig oder körperlich für gewöhnlich besser mit hohen Arbeitsanforderungen fertig (Weinert, 2004, S. 417). Eine hohe Kohäsion kann sich jedoch auch negativ auf die Leistung von Teams auswirken, sofern niedrige Leistungsnormen bestehen oder (aktuelle) Ziele des Teams nicht den Organisationszielen entsprechen und abgelehnt werden (Nerdinger, 2014, S. 107; Wegge, 2004, S. 138).

Darüber hinaus entwickelt eine Gruppe eine immer stärkere Kohäsion, umso schwieriger sich die Aufnahme in eine Gruppe gestaltet (Weinert, 2004, S. 407). Auch die Kooperation und Identifikation entwickeln sich umso besser, je stärker die Gruppe von außen angegriffen wird (ebd.). So steigt die Gefahr des einheitlichen, konsistenten Gruppendenkens[16], sobald stark homogene Gruppen mit einer hohen Gruppenkohäsion provokativen Kontextbedingungen gegenüber stehen (Nerdinger, 2014, S. 109ff).

Organisationspsychologisch zeigen die „Hawthorne-Studien" welch bedeutenden Einfluss soziale Gruppen auf das Verhalten von MitarbeiterInnen haben (Weinert, 2004, S. 391). Dabei wurde u. a. festgestellt, dass Organisationsmitglieder in ihrer Arbeitsgruppe eine Gruppenidentität bilden, die zwei Effekte aufweisen: zum einen Konformität im Hinblick auf Gruppennormen und Standards und zum anderen Unterstützung und Rückhalt für den Einzelnen gegenüber der Organisation und ihren Anforderungen, wie auch psychische Unterstützung gegen Monotonie und Frustration bei der Arbeit (ebd.).

Um Voraussetzungen für eine gelingende Zusammenarbeit zu schaffen, ist eine gelungene Sozialisation bzw. Teamentwicklung im Allgemeinen von hoher Bedeutung. Sozialwissenschaftler definieren Sozialisation als wechselseitigen Anpassungsprozess (Heuer, 2002, S. 98). Neue und meist komplexe Arbeitsvorgänge müssen zunächst erfasst und verstanden werden, das bedeutet, dass Individuen Arbeitsvorgängen Sinn und Bedeutung verleihen müssen (Salzinger, 1991 zitiert in Klatetzki, 2008, S. 353). Es geht innerhalb des Sozialisationsprozesses darum, ein Verständnis zu entwickeln, worum es in einer Organisation oder Gruppe geht, welche Werte, Normen und unausgesprochene Regeln herrschen, um sich darin positionieren zu können (ebd.). Zudem hat eine erfolgreiche Sozialisation langfristige Auswirkungen auf das Wohlergehen von Individuen und deren Kompetenz, indem sie das Lernen und das (Selbst-)Vertrauen bestärkt und so den Weg für weiteres persönliches Wachstum ebnet (ebd.).

2.3 Bezugnahme auf multiprofessionelle Teams

Im Feld der Kindheitspädagogik zeigt die Studie *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*, dass Teams existieren, die aufgrund von Zeit- und Personalnot ihren Fokus auf zwischenmenschliche und subjektive Aspekte legen, was gemeinsam geteilte Orientierungen und fachlich professionelles Arbeiten in den Hintergrund rücken lässt (Viernickel et al., 2013, S. 67). Ferner wurde deutlich, dass das Einbringen von neuen fachlich-inhaltlichen Impulsen von BerufseinsteigerInnen, die somit noch nicht in die persönlichen Beziehungen des Teams integriert sind, als „Störfaktor" gelten, solange die Teamkohäsion über persönliche Beziehungen definiert wird (Viernickel et al., 2013, S. 68). Hingegen sind Teams, die sich als pädagogische Arbeitsgruppe definieren und ein Interesse an der Entwicklung gemeinsamer, fachlich-pädagogischer Orientierungen haben, offen und anerkennend gegenüber Multiprofessionalität (ebd.).

Im Forschungsprojekt *Ethnografie beruflich-habitueller Profile von MitarbeiterInnen in der Kinder- und Jugendhilfe* konnten in einem verwandten Bereich unter dem Aspekt der heterogenen Teamzusammensetzung interessante Ergebnisse aufgezeigt werden. Bspw. tendierten MitarbeiterInnen dazu, vorfindbare Unterschiede zwischen den formalen Stellungen und Qualifikationen sowie den erworbenen Kompetenzen zu dementieren. Dabei ist auffällig, dass gerade MitarbeiterInnen, die eine formal sozialpädagogische Qualifikation besitzen, erst nachrangig explizit auf Kompetenzen verweisen, die sich aufgrund ihrer Qualifikation von anderen MitarbeiterInnen unterscheiden (Cloos, 2004, S. 502).

[16] Siehe weiterführend dazu ein Schaubild von Schulz-Hardt, 1997 zitiert in Nerdinger, 2014, S. 110 zur Entstehung und Folgen von Groupthink

Im Gesamtbild zeigt sich die Schwierigkeit, Unterschiede zu KollegInnen ohne einschlägige Ausbildung zu benennen, ohne dabei den Nutzen der eigenen Ausbildung für das derzeitige berufliche Handeln abzuwerten (ebd., S. 526). Wohl aber werden die Unterschiede im Berufsalltag allzu deutlich (ebd., S. 526), wodurch eine hohe Ambivalenz zwischen zugeschriebener und tatsächlicher Qualifikation entsteht. So besteht die Gefahr der Nivellierung qualifikationsbezogener Kompetenzunterschiede und einer Anpassung an Normen und Werte der dominanten Berufsgruppe, wie bspw. an Fachschulen qualifizierten ErzieherInnen im Bereich multiprofessioneller Teams in Kindertageseinrichtungen (Fröhlich-Gildhoff & Kirstein, 2013).

Schlussfolgernd erfordert die heterogene Zusammensetzung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen Diskussionen über die jeweiligen Kompetenzen der Berufsgruppen (Leygraf, 2012, S. 45). Mit einer klaren Definition notwendiger Kompetenzen könnten Aufgabenbereiche klar abgegrenzt werden, was eine Klärung der Rollen verschieden qualifizierter Fachkräfte implizieren würde (ebd.). Schließlich darf sich Multiprofessionalität im Team nicht allein dadurch auszeichnen, dass die Ausbildungen der Teammitglieder verschieden sind – wichtig ist vielmehr, dass die verschiedenen Berufsfelder mit ihren individuellen Qualifikationen als positive Erweiterung begriffen werden können (Schneewind, 2011, S. 45f).

3. Fragestellung

Für die eigene empirische Untersuchung wurden u. a. aus den vorangegangenen theoretischen Bezügen folgende Fragestellungen abgeleitet:

1. Wie nehmen Fachkräfte unterschiedlicher Qualifikationen bzw. die Leitung die Kohäsion innerhalb ihres multiprofessionellen Teams wahr? Welche Erfahrungen haben sie diesbezüglich gemacht?
2. Welche Relevanz ist dem Qualifikationshintergrund beizumessen?
3. Welche Effekte hat eine starke bzw. geringe Teamkohäsion auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit?

4. Forschungsdesign

4.1 Erhebungsmethode

Durch die Angliederung an die Studie *Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen – Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg* (Weltzien et al., 2016) war es im Rahmen einer Masterthesis möglich, das vorliegende Forschungsvorhaben zu verwirklichen.

In der soeben genannten Studie wurden 25 Kindertageseinrichtungen aus Baden-Württemberg über eine Laufzeit von 18 Monaten wissenschaftlich begleitet. Neben leitfadengestützter Einzelinterviews erfolgte u. a. eine externe Qualitätsfeststellung mit Hilfe der KES-R bzw. KRIPS-R zu Beginn und am Ende der Projektlaufzeit (Weltzien et al., 2016).

Die Auswahl der zu untersuchenden Einzelinterviews zu dem Zeitpunkt t_0 wurde für diese Forschungsarbeit aufgrund der vorliegenden Ergebnisse zur pädagogischen Qualität (KES-R) sowie der Strukturmerkmale aus der Studie Team-BaWü getroffen, sodass zwei kontrastierende Teams für die hier vorliegende Untersuchung ausgewählt wurden. Diese zwei multipro-

fessionellen Teams unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Trägerschaft, Größe in Bezug auf die Kinderanzahl, als auch Anzahl der pädagogischen Fachkräfte und besonderer Schwerpunktsetzungen sowie ihrer pädagogischen Qualität[17] (Einrichtung X schnitt dabei „schlechter" ab, als Einrichtung Y).

Tabelle 1

Strukturmerkmale, Ausgangslage (t_0)

Einrichtung Nr.	Größe (Anzahl Kinder)	Größe (Anzahl Fachkräfte)	PIAs	FSJler/Praktikanten/Sonstige	Besondere Merkmale
X	50-100	<10			
Y	50-100	10-20	ja	ja	2, 3, 4

Anmerkung. Besondere Merkmale: 1=Familienzentrum; 2=Inklusion; 3=Sprache; 4= besondere Bedürfnislagen; Aus Datenschutzgründen werden die Größen in Größenklassen aufgeführt.

Das Interviewmaterial eines Teams besteht aus jeweils drei Einzelinterviews zu dem Zeitpunkt t_0, davon eins mit der Einrichtungsleitung und zwei mit Fachkräften, die keine ErzieherInnenausbildung, sondern andere Qualifikationen aufweisen. Insgesamt wurden damit sechs Einzelinterviews in die im Rahmen der Masterthesis durchgeführten Teiluntersuchung einbezogen:

Tabelle 2

	Team X		**Team Y**	
t_0 (Februar März 2014)	1x Leitung X	1x FK XA (Sozialpädagogin) 1x FK XB (ausgebildete Grundschul-lehrerin und Erzieherin aus dem Ausland)	1x Leitung Y	1x FK YA (Sonderschullehramt, Diplom Erziehungswissenschaft) 1x FK YB (Bachelor Frühkindliche Bildung, Master Sonderpädagogik)

Die Entwicklung und Erstellung der Leitfäden sowie die Durchführung der Interviews in den Räumlichkeiten der jeweiligen Einrichtung des Kita-Teams erfolgten durch das Projektteam der Studie *Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen - Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg* (Weltzien et al., 2016) und dienten zur Sicherung für die Vergleichbarkeit der Ergebnisse, wodurch alle Fachkräfte zu den gleichen Themenbereichen befragt wurden (Marotzki 2011, S. 114).

[17] Zur pädagogischen Qualität können aufgrund der Vertraulichkeit keine genauen Angaben innerhalb dieser Arbeit gemacht werden.

4.2 Auswertungsmethode

Die Transkription der Einzelinterviews aus t_0 erfolgte nach einer Zusammenfassung des Sozialwissenschaftlichen FrauenForschungsInstitut (SoFFI F.) in Anlehnung an das gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT), welches ein angewandtes Verfahren zur Verschriftlichung von Sprache in der Konversationsanalyse darstellt.

Um Erfahrungen und Wahrnehmungen von Teamkohäsion zu rekonstruieren, wurde die Auswertungsmethode des integrativen Basisverfahrens nach Kruse (2014) genutzt, welches auf den Grundkonzepten der Methode der dokumentarischen Interpretation von Karl Mannheim und der (ethnomethodologischen) Konversationsanalyse von Harold Garfinkel beruht (S. 431). Die Grundidee des integrativen Basisverfahrens ist es, auf der Grundlage eines (mikro-)sprachlich-deskriptiven Analyseansatzes sowie der Integration verschiedener spezieller forschungsgegenständlicher und methodischer Analyseheuristiken einen offen-rekonstruktiven Zugang zu den textuellen Daten zu ermöglichen (ebd., S. 465).

5. Darstellung der Ergebnisse

5.1 Auswertung

Im Prozess der offenen, (mikro-)sprachlich-deskriptiven Analyse des integrativen Basisverfahrens stellt die sequentielle Analyse den ersten Analysedurchgang dar (Kruse, 2014, S. 476). Hierfür werden die Daten bzw. Transkripte zunächst segmentiert. Eine erste Grobsegmentierung mit der Formulierung von Segmentüberschriften erfolgte zunächst mit dem Fokus auf den Aufbau und die Gliederung der Versprachlichung (ebd., S. 478). Absätze, die sich bspw. ausschließlich auf die Beschreibung der Studieninhalte oder Beschreibung der nebenberuflichen Tätigkeit beziehen, wurden in diesem Schritt aussortiert, da diese hinsichtlich der Forschungsfragen als irrelevant gelten.

Der darauffolgende sequenzanalytische Prozess umfasst im Rahmen der Deskription des Textes die offene, (mikro-)sprachliche Analyse sprachlich-kommunikativer Aufmerksamkeitsebenen der Pragmatik, Syntaktik und Semantik und die anschließende Formulierung von ersten Lesarten. Ziel dieser sequentiellen Analyse ist es, den Prozess der Deskription sprachlich-kommunikativer Phänomene und deren Interpretation nach dem Prinzip der Verlangsamung zu trennen (ebd.). Gleichzeitig gilt es, eine Interpretation im Sinne des Emergenz-Prinzips durch Wissen bzw. Interpretationen aus einer späteren Textstelle auszuschließen (Kruse, 2014, S. 476).

Im Rahmen der Analyse werden forschungsgegenständliche Analyseheuristiken verfolgt, die eine erneute Selektion von Interviewpassagen zur Folge hat, wie bspw. Selbst- und Fremdpositionierungen, kollektive Eingebundenheit und Individualität. Zu diesen deduktiven Prozesselementen zählt auch die Anwendung methodischer Analyseheuristiken. Bezüglich der hier vorgenommenen Interpretationen zeigten sich die Agencyanalyse[18], Positioninganalyse[19] und Argumentationsanalyse[20] als besonders relevant (Kruse, 2014, S. 491ff).

[18] Erfassung subjektiver Vorstellungen, wer (oder was) wann wo wie was zum Zustandekommen von Ereignissen beiträgt
[19] Rekonstruktion von Beziehungsstrukturen durch Selbst- und Fremdpositionierungen
[20] Verfolgung sprachlicher Strategien von Legitimationen und Rechtfertigungen

Der zweite Analysedurchgang umfasst in einem komparativen Analyseprozess die Verdichtung textabschnittsbezogener Motive zu zentralen Motiven (ZM) und zentralen Thematisierungsregeln (ZTR) (ebd., S. 553).

Im Folgenden werden die Ergebnisse des zweiten Analysedurchlaufs zusammenfassend aufgeführt. Die Konstruktionen zentraler Motive und Thematisierungsregeln zeichnen einen starken interpretativen Charakter aus, da diese stets vor dem Hintergrund der Standortgebundenheit der Interpretierenden zu betrachten ist (Kruse, 2014, S. 557). Dabei werden zunächst die Einzelinterviews der beiden Leitungen aus Team X und Team Y exemplarisch separat betrachtet und dargestellt. Abschließend werden unter Berücksichtigung der Forschungsfragen die Ergebnisse der komparativen Analyse aller Einzelinterviews auf Teamebene zusammengefasst.

5.1.1 Leitung X

Als erstes zentrales Motiv zeigt sich in dem Interview das Motiv der ‚gegenseitigen Attraktivität'. Dabei weisen die Äußerungen der Leitung auf eine Veränderung der Haltung gegenüber der multiprofessionellen Zusammensetzung im Team hin. Zunächst räumt die Interviewte ein, dass der Wandel hin zur Multiprofessionalität nicht bewusst stattfand, sondern ein Resultat von Personalnot war (X: Z. 10ff, Z. 35ff). Im Laufe des Interviews zeigt sich aber ein erhöhtes Interesse, die Sozialpädagogin im Team halten zu wollen und zugleich wird vermutet, dass die Einrichtung (noch) keine hohe Attraktivität für diese Fachkraft hat:

> *„weil ähm (2) ich mir vorstelle dass sie vielleicht gerne mEhr von ihrer eigentlichen ausbildung mit einbringen würde also so würd=s mir glaub ich geh=n an ihrer stelle und ähm (.) des jetzt eben die ganze zeit noch nicht möglich wAr aber hoffentlich bald (.) so sein wird"* (X: Z. 149ff).

Dabei ist auffällig, dass zwar eine Unzufriedenheit am Arbeitsplatz vermutet wird, dieses jedoch nicht durch die Erwähnung eines Mitarbeitergespräches o. ä. konkretisiert wird. Stattdessen bleibt es eine vage Aussage, was sich durch Episteme, Modalpartikel und der Einnahme ihrer Perspektive als nicht zweifelsfrei, jedoch für sie nachvollziehbar darstellt. Das Zögern *„weil ähm (2)"* als auch das bald darauffolgende *„vielleicht"* illustrieren die Unsicherheit der Leitung X und deuten auf ein Fremdheitsempfinden ihrerseits gegenüber der akademisch qualifizierten Fachkraft XA hin. Seit Aufnahme ihrer Tätigkeit konnte die akademisch qualifizierte Fachkraft XA ihre ausbildungsspezifischen Wissensbestände und Fähigkeiten nicht einbringen: *„des jetzt eben die ganze zeit noch nicht möglich wAr aber hoffentlich bald (.) so sein wird".* Eine Veränderung wird vonseiten der Leitung zwar *„erhofft"*, jedoch zeigt die Analyse des sprachlichen Ausdrucks, dass die Interviewte keine aktive Rolle einnimmt, diese Veränderung herbeizuführen.

Mögliche Gründe für die bisher ungenutzten sozialpädagogischen Potentiale im Team lassen sich in dem zentralen Motiv des ‚Unterstützungsbedarf[s] der Leitung bei der Öffnung hin zur Multiprofessionalität' zusammenfassen. Dieser Unterstützungsbedarf zeigt sich an verschiedenen Stellen:

> *„und auch die (1) meine mitarbeiter dafür sensibel zu machen dass da jemand isch dessen stärken oder dessen ausbildung man einfach auf ner (1) anderen ebene nochmal nutzen kann (2)"* (X: Z. 96ff),
>
> *„in einer lÄngeren runde auch mal so vielleicht die erwartungen und die ängste wirklich (.) besprechen könnte"* (X: Z. 192f),
>
> *„also dA sehe ich mich als diejenige die da die verantwortung hat (.) also die ähm diejenige die solche prozEsse ähm in gAng bringen muss das ist mir auch en en ganz großes anliegen wo ich auch äh guck den richtigen zeitpunkt hinzukriegen"* (X: Z. 178ff),

> *„ja (1) und vor allem auch mit (.) mit den entsprechenden ähm (1) leuten die einem da so methOden oder inhaltliches einfach geben können um darauf vorbereitet zu sein weil ich will ja keine Unruhe in meinem team ich will ja dass wir uns gUt professionell miteinander arbeiten können“* (X: Z. 248ff).

Diese Äußerungen gleichen dabei Rechtfertigungen, mit denen die fehlende Unterstützung hinsichtlich methodischer Vorbereitung, zeitlicher Rahmenbedingungen und Unwissenheit des Teams (bzgl. der Potentiale von Multiprofessionalität) entschuldigt werden. Dabei scheint eine latente Befürchtung, dass Multiprofessionalität beim Team auf Inakzeptanz und Gegenwehr stoßen könne, von Bedeutung zu sein. Es ist das Ziel der Leitung, die Kompetenzen der Fachkraft einzubinden und zu nutzen, um die Attraktivität der Fachkräfte für die Einrichtung im Sinne der Qualitätssteigerung zu erhöhen und zugleich auch die Attraktivität der Einrichtung für die Fachkraft im Sinne der Zufriedenheit und Steigerung des Wohlbefindens zu vergrößern (X: Z. 253ff). Dabei sieht sich die Leitung einerseits als Initiatorin für zusammenführende Teamprozesse, andererseits werden auch ein konkreter Unterstützungsbedarf und eine eher geringe Handlungsmächtigkeit ausgedrückt.

Ein weiteres zentrales Motiv stellt die ‚höhere Erwartungshaltung gegenüber Fachkräften mit anderen Qualifikationen als der traditionellen ErzieherInnenausbildung' dar. Demnach stieß die Notwendigkeit einer Einarbeitungsphase bei manchen Mitarbeitern auf Unverständnis:

> *„ähm was allerdings ähm (.) anfänglich schOn schwierig war das war so die akzeptanz (.) ähm da isch jemand und der muss sich hier aber erschtmal in dieses ganz normale alltagsgeschäft einleben (.)“* (X: Z. 36ff, zudem Z. 45ff).

Dabei konnte die Leitung hinsichtlich dieser Akzeptanz einen Unterschied zwischen der Sozialarbeiterin und der ausgebildeten Erzieherin und Grundschullehrerin aus Rumänien feststellen (X: Z. 48ff). Hinsichtlich der Syntax zeigen ihre Äußerungen zweifelsfreie und einräumende Züge, während sie in weiteren Äußerungen die Haltung ihres Teams gegenüber der neuen Fachkräfte abschwächt, indem sie auf deren Unwissen über den Qualifikationshintergrund verweist (X: Z. 76ff; zudem Z. 87ff). Abschließend äußert sich die Leitung dahingehend, dass die Persönlichkeiten, die aufeinander treffen, ausschlaggebend sind (X: Z. 272ff). Persönliche Beziehungen werden dabei über die fachlichen Kompetenzen bzw. Qualifikationsabschlüsse gestellt.

Das zentrale Motiv der ‚Wertschätzung und Verbundenheit über persönliche Beziehungen' untermauert dies. Zwar nimmt die Leitung die Kompetenzen der Fachkräfte alternativer Qualifikation wahr und möchte diese transparenter gestalten und in der pädagogischen Arbeit nutzen (X: Z. 40ff); Jedoch schwächt sie die Bedeutung ihrer jeweiligen Fachlichkeit ab, indem sie mit der Bemerkung abschließt, dass es *„ganz viel mit der persönlichkeit zu tun“* habe (X: Z. 268ff).

5.1.2 Leitung Y

Ein zentrales Motiv, welches sich in der Gesamtschau des Interviews mit der Leitung aus Team Y zeigt, stellt die ‚hohe Attraktivität der Personen alternativer Qualifikation für die Qualitätssicherung der pädagogischen Arbeit' dar. Ihre Ausführungen gleichen diesbezüglich einer Argumentation, welche aus verschiedenen Positionen heraus (Ich-Perspektive, Regel-Perspektive, Wir-Perspektive) anhand stetig steigender gesellschaftlicher Anforderungen sowie einer geringeren eigenen Handlungsmächtigkeit ohne dieser Personen alternativer Qualifikation, erfolgt und eine Wertschätzung gegenüber dieser Fachkräfte bzw. der generellen Veränderung hin zu multiprofessionellen Teams begründet liegt (Y: Z. 14f; Z.44f; Z. 356ff).

Parallel dazu erfolgt eine ‚Nivellierung der akademischen Ausbildung', indem der alternative Qualifikationshintergrund der traditionellen Erzieherausbildung gegenübergestellt wird. Die

Leitung spricht hierbei durchgehend aus der Ich-Perspektive und positioniert sich aufgrund ihrer relativierenden Aussagen nicht eindeutig. Einerseits sagt sie:

> *„Oder die erzieherausbildung die muss die muss gang ganz anders aufgebaut werden (2) dass die noch nen ganz anderen tiefgang bekommt und dass da noch ganz andere aspEkte mit verankert werden(2), (...), aber sO wie die erzieherausbildung im moment gerade läuft ist des für mich jetzt find ich des nicht gewinnbr- >>leiser<<nicht zufriedenstellend>> vom wissen her“* (Y: Z. 496ff).

Andererseits räumt sie ein, dass auch Erzieherinnen sich Wissen aneignen können, sofern sie sich weiterentwickeln möchten und deshalb kein Hochschulstudium vonnöten ist (Y: Z.65; Z. 136). Eine eindeutige Aussprache für oder gegen den einen oder anderen Ausbildungsweg kann und möchte die Leitung vermutlich aufgrund des Respekts und der Wertschätzung gegenüber beider Seiten und der jeweiligen Vorteile, nicht tätigen.

Darüber hinaus zeigt sich das zentrale Motiv der ‚Transparenz von Aufgabenbereichen und jeweiligen Kompetenzen als Voraussetzung gegenseitiger Wertschätzung und Respekts'. Aussagen diesbezüglich werden entweder aus der Wir-Perspektive getroffen, was einen mit dem Team identifizierenden Charakter aufweist oder aber mit der Verwendung von „man" und „es", was generalisierend und zweifelsfrei wirkt (Y: Z. 209ff, Z. 228ff).

Das letzte zentrale Motiv besteht in der ‚Identifikation mit dem Team und der Entwicklung eines Gemeinschaftsgeistes aufgrund gemeinsam geteilter Werte und Ziele'. Die Aussagen erfolgen in diesem Kontext einerseits aus der Perspektive der Leitung heraus, die sich stark mit ihrem Team identifizierend und emotional zeigt (Y: Z. 151ff). Andererseits werden Beispiele aus der Wir-Perspektive illustriert und die Effekte einer Identifikation mit dem Team veranschaulicht:

> *„also wir arbeiten gemeinsam an Einer sache wenn man wenn man pädagoge oder des kind oder die familie als sache bezeichnet Arbeiten wir Alle daran (.) und und egal wer hier arbeitet äh und welche welche welche ausbildung er hat möchte nur das bEste (.) möchte die beste leistung bringen auf der einen seite für für für des fürs kind für die familie aber auch für sich zur eigenen zufriedenheit und des seh ich schon so wenn man so ne sichtweise hat dass man sich als ne als Eine einheit empfindet (2) und und des des nicht nicht mEint sondern Wir (2) diese sichtweise des ist für mich eigentlich der der erfolgsgarant“* (Y: Z. 187ff).

5.2 Fallvergleichende Ergebnisse

Wie nehmen Fachkräfte unterschiedlicher Qualifikationen sowie die Leitung die Kohäsion innerhalb ihres multiprofessionellen Teams wahr? Welche Erfahrungen haben sie diesbezüglich gemacht?

Team X

Die Auswertungsergebnisse der Einzelinterviews von Team X weisen untereinander kaum Parallelen auf.

Während Fachkraft XA kaum Unterstützung in ihrer Einarbeitungszeit erfuhr, sich als Außenstehende wahrnimmt, keine Möglichkeit besitzt ihre Kompetenzen bislang einzubringen und insgesamt sehr unsicher wirkt, nimmt Fachkraft XB alle als ein Team wahr, erfährt Unterstützung und Akzeptanz und beschreibt ihre positiven Erfahrungen mit der Offenheit im Team ihr gegenüber. Darüber hinaus verurteilt sie den Entschluss, eine pädagogische Tätigkeit innerhalb einer Kindertageseinrichtung einzugehen, ohne tatsächliches Interesse oder fachliche Anreize damit zu verbinden. Ob sie sich dabei auf konkrete Erfahrungen in ihrem Team bezieht oder sie dies als generelle Feststellung meint, kann nicht aus den Daten erschlossen werden.

Die Leitung zeigt eine eher geringe Identifikation mit dem Team. Zwar relativiert sie die Verhaltensweisen ihrer MitarbeiterInnen gegenüber Fachkraft XA, was sie eventuell auch aus Verantwortung der Solidarität gegenüber dem Team macht. Allerdings bewegt sie sich insgesamt gesehen auf der Ebene der Eigenpositionierung, spricht von sich selbst oder „dem/ihrem Team". Nur selten spricht sie von „wir", was darauf hindeutet, dass nach ihrem Empfinden bislang kein Wir-Gefühl vorherrscht und somit noch keine hohe Teamkohäsion. Dabei äußert sie sich anerkennend und wertschätzend gegenüber einer multiprofessionellen Zusammenarbeit und plant, die Potentiale stärker zu nutzen. Sie räumt aber ein, das Team dafür sensibilisieren zu müssen, was sie als Person von ihrem Team abgrenzt:

> *„und auch die (1) meine mitarbeiter dafür sensibel zu machen dass da jemand isch dessen stärken oder dessen ausbildung man einfach auf ner (1) anderen ebene nochmal nutzen kann (2)"* (X: Z. 96ff).

Team Y

Die Ergebnisse der Einzelinterviews aus Team Y kennzeichnen sich über eine starke Ähnlichkeit.

Im Gegensatz zu Team X besteht innerhalb des Teams Y sowohl vonseiten der Leitung als auch vonseiten der Fachkräfte alternativer Qualifikation eine gegenseitige Attraktivität, was bereits einen Aspekt der Teamkohäsion erfüllt. Darüber hinaus zeigt die Leitung eine hohe Emotionalität hinsichtlich bedrohender Einflüsse von außen und eine starke Identifikation mit dem Team:

> *„sondern ich hatte anfangs so eher das gefÜhl ähm da kommt jetzt jemand rein (2) äh und äh der redet die arbeit die gute arbeit <<lachend>> die wir bisher geleistet haben<< die redet er mir irgendwie so=n bisschen (3) so in des zweite oder in des dritte glied und redet er mir die so=n bisschen runter und des des war was wo ich nicht stehen lassen kOnnte"* (Y: Z. 146ff).

Gleichzeitig charakterisiert sie als Leitung wie auch das Team im Allgemeinen Offenheit gegenüber der Kompetenzen alternativ qualifizierter Fachkräfte sowie die Wertschätzung und Nutzung aller Kompetenzen im Team. Aufgrund dieser Haltung bzw. dem Besitz eines Teamgeistes auf der Grundlage gemeinschaftlich geteilter Werte und Ziele, erfolgt eine gelungene multiprofessionelle Teamarbeit ohne jegliches Konkurrenzdenken und zur allgemeinen Zufriedenheit. Dieser Gemeinschaftsgedanke nimmt Fachkraft YA auf, indem sie auf Erfahrungen der Unterstützung sowie der gegenseitigen Entlastung verweist. Weitere zentrale Aspekte von Teamkohäsion werden durch ähnelnde zentrale Motive zwischen Leitung und der beiden Fachkräfte YA und YB untermauert. Darunter zählen die Anerkennung sozialer Regeln und Wahrnehmung gemeinsam geteilter Ziele, die Erfahrung von gegenseitiger Wertschätzung und Nutzung aller vorhandenen Kompetenzen im Team, dem Vertrauen sowie dem Respekt vor individuellen Stärken und Schwächen.

Aufgrund dieser geteilten Wahrnehmungen und Erfahrungen und der nahezu deckungsgleichen Ergebnisse zentraler Motive (Lawo, 2016), kennzeichnet das Team Y eine starke Teamkohäsion.

Welche Relevanz ist dem Qualifikationshintergrund beizumessen?

Team X

Leitung X konnte im Rahmen der Einarbeitungsphase Unterschiede hinsichtlich der Akzeptanz und des Verständnisses gegenüber bereichsspezifischen Defiziten ausmachen, die auf die unterschiedliche Qualifikation rückzuführen sind. Dies erfolgte womöglich aufgrund von

Konkurrenzdenken, dem Unwissen des alternativen Qualifikationshintergrundes und deren Ausbildungsinhalte sowie einhergehenden Ängsten und Vorbehalten gegenüber Fachkraft XA und/oder einer leichteren Identifizierung mit der Fachkraft XB aufgrund des ähnelnden Qualifikationshintergrundes. Darüber hinaus könnte die subjektive Wahrnehmung geringer Selbstwirksamkeitserfahrung der Fachkraft XA als Konsequenz des unterschiedlichen Qualifikationshintergrundes betrachtet werden, was Auswirkungen auf das Erleben von Teamkohäsion hat. Allerdings wurde dieser Aspekt von der Fachkraft selbst in ihren Äußerungen relativiert.

Laut Fachkraft XB spielt der Qualifikationshintergrund bzgl. der Sozialisation im und der Identifikation mit dem Team keine Rolle. Diese Annahme kann allerdings auch eine Schlussfolgerung ihres persönlichen positiven Einstiegs in das Team darstellen.

Team Y

Die Interviews aus Team Y lassen keine Rückschlüsse darauf zu, ob und wenn ja, welche Rolle der Qualifikationshintergrund hinsichtlich der Entwicklung, Einhaltung, Minderung oder Stärkung von Teamkohäsion spielt. Jedoch unterscheiden sich die Einzelinterviews der Fachkraft YA und YB in der Hinsicht stark voneinander, dass YA keine Nivellierung der Qualifikationshintergründe tätigt, während die Nivellierung dessen ein zentrales Motiv im Einzelinterview der Fachkraft YB einnimmt. So gesehen unterscheiden sich die beiden Fachkräfte in ihrer Eigenpositionierung gegenüber dem Team. Und dennoch beschreiben sie beide die Wahrnehmung von Merkmalen hoher Teamkohäsion. Schlussfolgernd spielt der Qualifikationshintergrund als solches keine Rolle, wenngleich ein expliziter Arbeitsauftrag bzw. eine konkrete Stellenbeschreibung, wie sie bei Fachkraft YA besteht, von Bedeutung scheint und eine Eigenpositionierung innerhalb des Teams erleichtert.

Welche Effekte hat eine starke bzw. geringe Teamkohäsion auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit?

Team X

Geht man davon aus, dass Fachkraft XB aufgrund ihres ähnlichen Qualifikationshintergrunds zu traditionell ausgebildeten ErzieherInnen eine leichtere Aufnahme in das Team erlebte, und setzt die Einstellung der Fachkraft XA (Sozialpädagogin) gleich, mit den von außen gestellten Anforderungen, so kann die bisher ungenutzte Chance auf multiprofessionelle Zusammenarbeit als Effekt starker Teamkohäsion interpretiert werden (Weinert, 2004, S.407). Da Merkmale von Kohäsion jedoch nicht bei allen drei Teammitgliedern aus Team X zu verzeichnen sind und auch keine veränderte Arbeitsweise in der pädagogischen Arbeit durch die Aufnahme von Fachkräften alternativer Qualifikationen, wird zumindest auf fachlicher Ebene keine bzw. nur eine geringe Teamkohäsion angenommen.

Team Y

Im Hinblick auf gemeinsam geteilte Werte und die Verfolgung gemeinsamer Zielsetzungen als Merkmale einer Teamkohäsion zeigt sich die Bündelung und Nutzung aller Kompetenzen im Team als positiver Effekt, um die gesetzten Ziele als multiprofessionelles Team zu erreichen. Die bereits zitierte Äußerung verdichtet diese Interpretation:

> *„also wir arbeiten gemeinsam an Einer sache wenn man wenn man pädagoge oder des kind oder die familie als sache bezeichnet Arbeiten wir Alle daran (.) und und egal wer hier arbeitet äh und welche welche welche ausbildung er hat möchte nur das bEste (.) möchte die beste leistung bringen auf der einen seite für für für des fürs kind für die familie aber auch für sich zur eigenen zufriedenheit und des seh ich schon so wenn man so ne sichtweise hat dass man sich als ne als Eine einheit empfindet (2) und und des des nicht nicht mEint sondern Wir (2) diese sichtweise des ist für mich eigentlich der der erfolgsgarant“* (Y: Z. 187ff)

6. Diskussion der Ergebnisse

Insgesamt betrachtet durchzieht die Nivellierung unterschiedlicher Qualifikation den Gesamtdatenkorpus. Dies geschieht über Negierungen der eigenen Kompetenzen anderweitig qualifizierter Fachkräfte als ErzieherInnen und dem Hervorheben der Erfahrungswerte ihrer KollegInnen. Dieses Ergebnis deckt sich mit denen einer explorativen Studie zur Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams und bestärkt die Gefahr der Nivellierung qualifikationsbezogener Kompetenzunterschiede und der „automatischen" Anpassung an die Normen und Werte der dominanten Berufsgruppe, d. h. an Fachschulen qualifizierte ErzieherInnen (Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013; s. Cloos, 2004). Jedoch besteht in Team Y die gelebte Wirklichkeit dieser Nivellierung, in einer Gleichwertigkeit der unterschiedlichen Qualifikationen und gleichzeitigen Transparenz von Differenzen. Dieses gegenwärtige Bewusstsein ermöglicht Team Y funktionsspezifische Aufgabenverteilungen zuzulassen, die das Erreichen gemeinschaftlicher Ziele bewerkstelligt und derart das Gefühl der Zusammengehörigkeit bestärkt. So nimmt die multiprofessionelle Zusammenarbeit einen großen Stellenwert ein, deren Praxis im Rahmen eines Qualitätsmanagement gesichert wird. Wohingegen ein ‚Wir-Gefühl' bei Team X bislang auf der gemeinsam geteilten beruflichen Aufgabenstellung beruht, die letztlich Effekte heterogener Zusammenarbeit ungenutzt lässt und im schlimmsten Fall zu einer „Verwässerung" der pädagogischen Arbeit führen könnte (Kirstein & Fröhlich-Gildhoff, 2013).

Schlussfolgernd kommt den Leitungen in diesem Prozess hin zur Multiprofessionalität eine bedeutende und verantwortungsvolle Aufgabe zu, da Fachkräfte mit anderen Qualifikationen nicht in ein bestehendes System integriert werden können, ohne dabei die vorherrschenden Verfahrensweisen von Teamarbeit unter dem Aspekt der Heterogenität zu modifizieren oder zumindest in Frage zu stellen. Hierbei gilt es, mithilfe systematischer und ressourcenorientierter Methoden die Qualifikationen sinnvoll zu nutzen sowie Befürchtungen und Ängste der traditionell ausgebildeten Fachkräfte gegenüber der akademischen Ausbildung aufzulösen. Erst durch ein Umdenken vom Nebeneinander zum Miteinander kann eine multiprofessionelle Zusammenarbeit gelingen. Dies gelingt Team Y im Gegensatz zu Team X, wobei der gelungene Prozess mitunter auf den professionellen Habitus der Leitung Y zurückzuführen ist, welche eine qualifikationsspezifische Aufgabenverteilung ermöglicht und transparent macht.

7. Ausblick

In Anbetracht der aufgezeigten Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung von Teamkohäsion und der Integration und Ressourcennutzung alternativer Qualifikationen innerhalb multiprofessioneller Teams von Kindertageseinrichtungen sowie in Bezugnahme der vielerorts thematisierten aktuellen und zukünftigen Herausforderungen an Teams im Elementarbereich, stellt die vorliegende Arbeit ein Ansatzpunkt weiterführender Forschung dar. Womöglich ließen sich über eine höhere Datenmenge Handlungsempfehlungen formulieren, die induktiv und explizit aus dem Datenmaterial resultieren. Auch könnten dadurch möglicherweise deutlicher stärkende oder hemmende Effekte von Teamkohäsion auf eine gelingende multiprofessionelle Zusammenarbeit herausgearbeitet werden. Darüber hinaus bleibt die Frage bestehen, inwiefern eine hohe Teamkohäsion ausschließlich positive Effekte auf die Integration neuer Fachkräfte (mit alternativer Qualifikation) und deren Kompetenzen hat, oder jenes vielmehr erschwert. Denn in vergangenen Studien (Nerdinger, 2014; Wegge, 2004) wurde im komparativen Vergleich festgestellt, dass eine hohe Kohäsion nur in Kombination mit einem hohen fachlichen Anspruch zu Weiterentwicklung führt. Insofern stellt sich die Frage, wann und

unter welchen Bedingungen Kohäsion die individuelle Selbstentfaltung einschränkt und auch Innovation bremsen kann.

Literatur

Argyris, C.; Schön, D. A. (1978): Organizational learning: A Theory of action perspective. Reading. MA: Addison-Wesely.

Bachmann, Winfried & Fiona (1997): Im Team zum Ziel. Die Entwicklung von Teamfähigkeiten unter dem Blickwinkel von NLP und Lernender Organisation. Paderborn: Junfermann Verlag.

Beal, D.J.; Cohen, R.R.; Burke, M.J. & McLendon, C.L. (2003): Cohesion and performance in groups: A meta-analytic clarification of construct relations. Journal of applied Psychology, S. 88, 989-1004. Online magazine: APA.

Bollen, K. A. & Hoyle, R. H. (1990): Perceived cohesion: A conceptual and empirical examination. Social Forces, 69(2), S. 479-504.

Casper, V. (2004). Sense of coherence - Die Kraft der Gruppe. Münster: LIT Verlag.

Chan, J., To, H. P. & Chan, E. (2006): Reconsidering social cohesion: Developing a definition and analytical framework for empirical research. Social Indicators Research, 75(2), S. 273-302. Online magazine: Springer.

Cloos, P. (2004): Ausbildung und Beruf. Überlegungen zu einer Verhältnisbestimmung auf der Basis einer ethnografischen Studie zu Organisationskulturen und beruflich-habituellen Profilen in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Beher, K.; Gragert, N. (2004): Aufgabenprofile und Qualifikationsanforderungen in den Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Tageseinrichtungen für Kinder, Hilfen zur Erziehung, Kinder- und Jugendarbeit, Jugendamt. Abschlussbericht. S.489-532. Dortmund und München: Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/Universität Dortmund.

Dion, K. L. (2000). Group Cohesion: From "Field of Forces" to Multidimensional Construct. Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 4(1), S. 7-26. APA.

Festinger, L. (1950): Informal social communication. Psychological Review, 57, S. 271-282. APA.

Friedkin, N. E. (2004): Social cohesion. Annual Review of Sociology, 30, S. 409-425.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Kirstein, N. (2013): Absolventenstudie kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge in Baden-Württemberg. Abschlussbericht. Freiburg: ZfKJ.

Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Neuß, N.(2015): Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung. Materialien zur Frühpädagogik. Band 15. Freiburg: FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.

Fröhlich-Gildhoff, K. Weltzien, D.; Kirstein, N.; Pietsch, S.; Rauh, K.; Reutter, A. & Tinius, C. (2015): Aufgabendifferenzierung in multiprofessionellen Teams in Kindertageseinrichtungen, S. 101-133. In: Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Neuß, N.(2015): Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung. Materialien zur Frühpädagogik. Band 15. Freiburg: FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.

Gebert, D.; Rosenstiel, von L.; Hrsg.: Heuer, H.; Rösler, F.; Tack, W.H. (2002): Organisationspsychologie. 5. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Hogg, M. A. (1992). The social psychology of group cohesiveness: From attraction to social identity. New York: University Press.

Kauffeld, S. (2001): Teamdiagnose. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Kirchler, E., & Schrott, A. (2003): Entscheidungen in Organisationen. Wien: WUV Universitätsverlag.

Klatetzki, T. (2008): Sozialisation in Gruppen und Organisationen. In: Hurrelmann, K.; Grundmann, M.; Walper, S. (Hrsg.) (2008): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 351-371

Kruse, J. (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2.Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Lawo, S. (2016): Wahrnehmungen und Erfahrungen von Teamkohäsion in multiprofessionellen Teams von Kindertageseinrichtungen – eine Auswertung anhand des integrativen Basisverfahrens. Unveröffentlichte Masterthesis an der Evangelischen Hochschule Freiburg.

Leygraf, J. (2012): Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Eine bundesweite Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Marotzki, W. (2011): Leitfadeninterview. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.) (2011): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 3. Auflage, S. 114. Opladen: Verlag Barbara Budrich

Nerdinger, F.W.; Blickle, G.; Schaper, N. (2014): Arbeits- und Organisationspsychologie. 3. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Nerdinger, F.W. (2014): Teamarbeit. In: Nerdinger, F.W.; Blickle, G.; Schaper, N. (2014): Arbeits- und Organisationspsychologie. 3. Auflage, S. 103-116. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Nosé, L. (2009): Crossover-Effekt von Burnout und Engagement im Team. Diplomarbeit. Wien.

Ranneberg-Schwerin, P.; (Hrsg.): Carle, U.; Koeppel, G. (2012): Leitung der Kindertageseinrichtung. Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen. Heft B11. Bremen: Robert Bosch Stiftung.

Rosenstiel, von L.; Molt, W.; Rüttinger, B. (2005): Organisationspsychologie. 9. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag

Rudolph, B. (2012): Das Berufsbild der Erzieherinnen und Erzieher im Wandel – Zukunftsperspektiven zur Ausbildung aus der Sicht der Fachschulleitungen. WiFF Studien, Band 14. München: Deutsches Jugendinstitut.

Sader, M. (1998). Psychologie der Gruppe (6., überarb. Aufl.). Weinheim, München: Juventa Verlag.

Schiefer, D.; Noll, van der J.; Delhey, J.; Boehnke, K. (2012): Kohäsionsradar: Zusammenhalt messen. Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Deutschland – ein erster Überblick. Bremen: Bertelsmann Stiftung.

Schneewind, J. (2011): Gesamtbericht Zukunftskonzept Kita 2020 – mit Praktikerinnen im Gespräch. Im Auftrag des BMFSFJ im Rahmen des nifbe-Projektes „Professionalisierung, Transfer und Transparenz im elementarpädagogischen Ausbildungs- und Praxisfeld“. Online im Internet: http://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/studie_kita_2020.pdf.

Schulz-Hardt, S. (1997): Realitätsflucht in Entscheidungsprozessen. Vom Groupthink zum Entscheidungsautismus. Bern: Huber. In: Nerdinger, F.W.; Blickle, G.; Schaper, N. (2011): Arbeits- und Organisationspsychologie. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Seelheim, T.; Witte, E.H. (2014): Die Wahrnehmung von Teamfähigkeit in Abhängigkeit von Wärme und Beitrag zur Gruppenleistung. Gruppendynamik und Organisationsberatung, S. 45, 103-118. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Senge, P. (2001): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart: Klett-Cotta.

Spieß, E.; von Rosenstiel, L. (2010): Organisationspsychologie. Basiswissen, Konzepte und Anwendungsfelder. München: Oldenbourg Verlag.

Viernickel, S.; Nentwig-Gesemann, I.; Nicolai, K.; Schwarz, S.; Zenker, L. (2013): Forschungsbericht: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen.

Wegge, J. (2004): Führung von Arbeitsgruppen. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Weinert, A. (2004): Organisations- und Personalpsychologie. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmer, J.; Reutter, A. & Tinius, C. (2016): Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzten Teams in Baden-Württemberg. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa

Sarah Petry

Der Wandel zu multiprofessionellen Teams – vor dem Hintergrund eines sich ändernden Berufsfeldes – aus der Perspektive von ErzieherInnen und KinderpflegerInnen

Zusammenfassung
Gesellschaftliche und soziale Veränderungen in den letzten Jahrzehnten führten zu neuen Anforderungen an die Fachkräfte im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE). Dazu zählen unter anderem die Veränderung von Familienstrukturen, der Ausbau von Kita- und Krippenplätzen und die Einführung von Bildungsplänen. Diese haben Auswirkungen auf den pädagogischen Alltag und das Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen. Der gestiegene Bedarf an Fachkräften führte im Jahr 2013 zur Erweiterung des Fachkräftekatalogs. Damit wurde die Möglichkeit geschaffen, Fachkräfte mit anderen beruflichen Qualifikationen[21] in den Kindertageseinrichtungen einzustellen. Die Entwicklungen führten zu Veränderungen in der Zusammensetzung von Teams.

Die hier vorliegende Studie[22] befasst sich mit der Entwicklung zu multiprofessionellen Teams. Dabei wird die Perspektive von Erzieherinnen[23] und Kinderpflegerinnen fokussiert. Acht Fach- und Leitungskräfte wurden mithilfe von themenzentrierten Interviews zu ihrem subjektiven Erleben und Bewerten dieser Entwicklung befragt. Es zeigt sich ein differenziertes Bild der Fachkräfte über Erwartungen, Einstellungen, Erfahrungen und Bewertungen hinsichtlich der Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team.

Schlüsselworte: Multiprofessionelle Teams, Berufsbild, Gesellschaftliche Veränderung, themenzentrierte Interviews

Abstract
In the last decades societal and social changes resulted in different requirements for professionals in the field of early childhood education. These include the change of family structures, the expansion of day care and nursery places and the introduction of educational plans. They also have an impact on the everyday educational and technical staff in daycare centers. The increased demand for educational staff extended the professionals catalogue in 2013 and the opportunity to hire professionals with different qualifications in day care centers. These developments changed the composition of teams. The present survey addresses the development of multiprofessional teams. Thereby, the perspective of child care workers and nursery nurses is focused. Eight professionals and heads of care centers have been surveyed using theme-focused interviews about their subjective experience and a review of this development.

[21] „Fachkräfte mit anderen beruflichen Qualifikationen“ sind Fachkräfte, die keine abgeschlossene Berufsausbildung zur Erzieherin oder Kinderpflegerin absolviert haben.
[22] Der Beitrag ist eine Zusammenfassung der gleichnamigen Masterthesis, die Ende 2015 an der Evangelischen Hochschule Freiburg verfasst wurde.
[23] Im weiteren Verlauf des Artikels wird ausschließlich die weibliche Form für alle Fachkräfte verwendet, da in diesem Berufsfeld damals wie heute weit über 90% der Fachkräfte weiblich sind (Kasüschke & Fröhlich-Gildhoff, 2008, S. 33). Personen weiblichen wie männlichen Geschlechts sind darin gleichermaßen eingeschlossen.

The results are presented and discussed in this article. They provide a differentiated picture of professionals about expectations, attitudes, experiences and reviews regarding cooperation in a multiprofessional team.

Keywords: multiprofessional teams, societal changes, occupational image, theme-focused interviews

Inhalt

1. Einleitung 56
2. Theoretische Einbettung 57
2.1 Der Beruf der Erzieherin in seiner historischen Entwicklung 57
2.2 Erweiterte Anforderungen an den Erzieherinnenberuf 59
2.3 Komplexität der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen 59
2.4 Teamentwicklung, Teamstrukturen und Konflikte im Team 60
2.5 Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen 60
3. Fragestellung und Zielsetzung der Forschung 61
4. Forschungsdesign 62
4.1 Erhebungsmethode 62
4.2 Stichprobe 62
4.3 Auswertungsmethode 62
5. Darstellung der Ergebnisse 63
5.1 Auswirkungen der Veränderungen im Berufsfeld 63
5.2 Allgemeine Einstellung zu multiprofessionellen Teams 64
5.3 Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams 65
6. Diskussion und Schlussfolgerungen 67
Literatur 69

1. Einleitung

Das Berufsfeld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) hat sich in den letzten Jahrzehnten erheblich verändert. Gesellschaftliche Entwicklungen beeinflussten die Familien- und Bildungspolitik und riefen gesetzliche Veränderungen hervor. Gestiegene Anforderungen an die frühpädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen waren die Folge. Die Aufgabenfelder wurden komplexer und vielschichtiger, die Ausbildungsmöglichkeiten zur Erzieherin wurden auf akademisches Niveau angehoben und führten dazu, dass sich das Berufsbild der pädagogischen Fachkräfte veränderte. Der gesetzliche Anspruch auf einen Krippen- und Kita-Platz führte zu einem Fachkräftemangel in den Einrichtungen, da für die vielen neuen Einrichtungen nicht genug Personal zur Verfügung stand. 2013 wurde auf diese Entwicklungen reagiert, indem das Berufsfeld der Kindertageseinrichtung in Baden-Württemberg für zusätzliche Fachkräfte geöffnet wurde. Seitdem können Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen gemeinsam mit Fachkräften mit anderen Qualifikationen ein Kita-Team bilden. Diese Teams werden im Folgenden als „multiprofessionelle Teams“ bezeichnet.

Die hier vorliegende explorative Studie ist an das Projekt TEAM-BaWü[24] des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) angeschlossen. Dessen Ziel war es „ein differenziertes

[24] „Team-Evaluation bzgl. der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit multiprofessioneller Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg“

Wissen über die Qualifikationen und Kompetenzen der Teammitglieder und deren Entwicklung zu gewinnen“ (Weltzien et al., 2016). Weiterhin wurde erforscht, wie dieses Wissen für die pädagogische Arbeit genutzt werden kann (Erfolgs- und Hemmfaktoren) und wie multiprofessionelle Teams bzgl. der Arbeitsprozesse bestmöglich unterstützt werden können (ebd.).

Während in der TEAM-BaWü Studie die Perspektive von Fachkräften mit anderen, sogenannten „neuen“ Qualifikationen beleuchtet wird, wurde in der hier vorliegenden Studie die Perspektive von „traditionell“ qualifizierten Fachkräften (Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen) eingenommen. Dabei standen die berufsbezogenen Erfahrungen sowie das subjektive Erleben des Wandels zu multiprofessionellen Teams im Fokus.

2. Theoretische Einbettung

Die gestiegenen Anforderungen an die Fachkräfte sowie die Entstehung multiprofessioneller Teams sind Ergebnisse, die sich im Kontext gesellschaftlicher Veränderungen entwickelt haben. Die historische Entwicklung des Erzieherinnenberufes zeigt, das sich das Feld der FBBE über die Jahrzehnte hinweg veränderte und die damaligen mit den heutigen Aufgaben einer pädagogischen Fachkraft kaum noch miteinander zu vergleichen sind (Wolfs, 2015, S. 16). Für die Studie grundlegende historisch-theoretische Zugänge werden im Folgenden kurz dargestellt.

2.1 Der Beruf der Erzieherin in seiner historischen Entwicklung

Gesellschaftliche Umbrüche führten zu Beginn des 19. Jahrhunderts zur Auflösung der bis dahin vorherrschenden Familienform des „großen Hauses“ und wandelten die Bedeutung von Familie (Schierbaum, 2013, S. 56). Zwei unterschiedliche Familienmodelle kristallisierten sich heraus (Proletarier- und Bürgerfamilien), die wiederum zwei vorschulische Einrichtungsmodelle hervorriefen. Das primäre Ziel dieser Einrichtungen war die Betreuung und Versorgung der Kinder (Faas, 2013, S. 68). Das Bild einer Fachkraft wurde durch die Rolle der Frau geprägt. „Der naturgegebene Beruf der Frau wurde darin gesehen, Gattin, Mutter und Hausfrau zu sein“ (Klein, 2010, S. 24). Mädchen konnten sich für diese „Berufsform“ ausbilden lassen, um in den Einrichtungen arbeiten zu dürfen. Der soziale Stand der Mädchen entschied darüber, ob sie den Beruf der später benannten Kindergärtnerin oder den der Wärterin, später Kinderpflegerin, erlernen durften (Ebert, 2006, S. 23; Balluseck, 2008, S. 31).

Im Jahre 1840 gründete Friedrich Fröbel (1782-1852) den ersten Kindergarten in Deutschland (Faas, 2013, S. 68). Der Unterschied zu den bisherigen Einrichtungen bestand darin, dass Fröbel „im Kindergarten die unterste Stufe eines einheitlichen Bildungssystems [sah] und […] [damit] die Bildung der Kinder in den Vordergrund [stellte]“ (Klein, 2010, S. 23). Henriette Schrader-Breymann (1827-1899), eine Nichte Fröbels, trug durch ihren Begriff der *„geistigen Mütterlichkeit“* (ebd., S. 26) dazu bei, dass der Beruf nicht mehr nur als „Beruf des Weibes“ angesehen wurde, sondern auch die berufliche Handlungskompetenz als Qualitätsmerkmal einer pädagogischen Fachkraft zu betrachten ist (Ebert, 2006, S. 64). Eine staatlich anerkannte Ausbildung zur Kindergärtnerin führte die preußische Regierung 1908 an Frauenschulen ein (Janssen, 2014, S. 127). Inhalte dieser Ausbildung waren unter anderem „Kindergartenlehre, Erziehungslehre (…), Gesang und Musik, Arbeit im Kindergarten sowie Haus- und Gartenarbeit“ (ebd.). In den Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz von 1967 wurde die Ausbildungsstruktur erlassen, welche nach drei Jahren mit der staatlichen Anerkennung zur

Erzieherin abschloss (Aden-Grossmann, 2002, S. 302; Ebert, 2006, S. 213; Janssen, 2014, S. 124).

Veränderungen des Berufsbildes in der Weimarer Republik und in der Zeit des Nationalsozialismus sowie der Ausbau von Kindergärten und die politische Entwicklung des Kindergartenauftrages prägen die heutigen Berufsbilder und die pädagogischen Einrichtungen. Mitte des 20. Jahrhunderts fand aufgrund neuer Erkenntnisse der Sozialforschung und eines Politikwechsels ein Umdenken in der Kindergartenpädagogik statt (Ebert, 2006, S. 192). Pädagogische Konzepte wurden entwickelt und in Modellversuchen erprobt (Klein, 2010, S. 30). Diese Prozesse führten jedoch nicht zur gewünschten Anerkennung und Professionalisierung des Berufsbildes der Erzieherin (Ebert, 2006, S. 215). Mit der Aussage „erziehen kann jeder" sank das gesellschaftliche Ansehen der Erzieherinnen in den 1980er Jahren auf einen Tiefpunkt (ebd., S. 228).

Das Ehereformgesetz von 1976 beendete das patriarchalische Familienbild (ebd., S. 173). Die Selbstständigkeit der Frauen nahm zu und führte dazu, dass die familienunterstützende Funktion des Kindergartens an Bedeutung gewann und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zunehmend im Fokus stand (Faas, 2013, S. 71).

Die Grundlage für ein neues Verständnis des Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen wurde im Rahmen der Wiedervereinigung geschaffen (Kasüschke & Fröhlich-Gildhoff, 2008, S. 21). Dieses wurde im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) festgehalten und trat nach langer Diskussion am 1. Januar 1991 in Kraft (Ebert, 2006, S. 242). Das Gesetz passte sich den Lebensbedingungen der Kinder und Familien an, regelte die Tagesbetreuung gesetzlich und verankerte Kinderrechte.

An diese Entwicklung passte sich auch die Aus-, Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte an. Die gewachsenen Ansprüche an den Erzieherinnenberuf führten 2001 zu einer erneuten Reform der Ausbildung (Aden-Grossmann, 2002, S. 308) und seit 2004 zur Entwicklung frühpädagogischer Studiengänge (Janssen, 2014, S. 131).

2.2 Erweiterte Anforderungen an den Erzieherinnenberuf

Aus sozialen und gesellschaftlichen Entwicklungen leiten sich Erwartungen und wachsende Anforderungen an den Erzieherinnenberuf ab (Ellermann, 2007, S. 13). Die Veränderung der Familienstrukturen, die Pluralität von Lebensformen und die daraus hervorgehenden veränderten Lebensbedingungen der Kinder führen zu neuen Aufgabenfeldern von Erzieherinnen (Fthenakis, 2003a, S. 11). Familien mit Migrationshintergrund, Kinderarmut und aktuell auch die Flüchtlingsdebatte sind weitere Themen, mit denen sich Erzieherinnen auseinandersetzen müssen.

Ergebnisse der PISA-Studie von 2001, weniger die Studie selbst, riefen eine „Debatte über den Stellenwert der Tageseinrichtungen für Kinder im Bildungsverlauf sowie über die Angemessenheit der Förderung von Lernprozessen im frühen Kindesalter [hervor]" (BMFSFJ, 2003, S. 8). „In den Jahren 2003 bis 2007 haben die deutschen Bundesländer – z. T. erstmalig – Bildungspläne für den Elementarbereich vorgelegt" (Stoltenberg, 2008, S. 7). Auf Ebene der Bundesländer gelten seitdem neue Richtlinien, um die Kinder altersgemäß zu fördern und in ihrer Entwicklung zu unterstützen (Klein, 2010, S. 39). Mit diesen Plänen haben sich die Aufgabenfelder für Erzieherinnen verändert und erweitert. Bedeutende Aspekte sind die Partizipation von Kindern, Kooperation mit Familie und anderen Institutionen, die Selbstwirksamkeit, Eigenverantwortlichkeit und Gemeinschaftsfähigkeit der Kinder. Der allgemeine Bildungsauftrag orientiert sich an den Bedürfnissen der Kinder Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2011, S. 6).

Um den Veränderungen gerecht zu werden, haben sich auch Gesetzesgrundlagen verändert oder sind neu hinzugekommen. Dazu zählen „das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) und das Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe (KICK)“ (Klein, 2010, S. 37). Ein Übereinkommen über die Rechte von Kindern wurde durch die UN-Kinderrechtskonvention im November 1989 verabschiedet, welches in Deutschland 1992 in Kraft trat (BMFSFJ, 2014a, S. 3ff.). Im Jahr 1992 wurde das Gesetz, dass alle Kinder ab drei Jahren das Recht auf einen Kindergartenplatz haben, gesetzlich im KJHG verankert (Ebert, 2006, S. 243). In Kraft getreten ist es jedoch erst im Jahr 1996. Seit August 2013 hat jedes Kind ab Vollendung des ersten Lebensjahres einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz (BMFSFJ, 2014b, S. 1). Da zum Zeitpunkt des Anspruches eine Vielzahl von pädagogischen Fachkräften fehlte, wurden rechtliche Regelungen getroffen, die z. B. Grundschullehrkräften und Heilpädagoginnen die Möglichkeit eröffneten, in Kindertageseinrichtungen zu arbeiten. Die Erweiterung des Fachkräftekatalogs ist in § 7 KiTaG gesetzlich verankert.

2.3 Komplexität der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen

Durch Bildungspläne, Erziehungspartnerschaften mit Familien, Kooperation mit Netzwerken, Fort- und Weiterbildungen und gesetzlichen Neuregelungen (Janssen, 2014, S. 143) setzt sich der pädagogische Alltag in Kindertageseinrichtungen „aus vielfältigen Aufgaben zusammen“ (Kasüschke & Fröhlich-Gildhoff, 2008, S. 83).

Seit Friedrich Fröbel setzte ein reformpädagogischer Prozess ein, der das Bild des Kindes bis heute beeinflusst. Mittlerweile steht das sich selbst bildende Kind, das sich durch eigene Erfahrungen mit der materiellen und sozialen Umwelt entwickelt, im Mittelpunkt (König, 2010, S. 12). Daher kommt den Erzieherinnen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern die Aufgabe zu, die Entwicklung der Kinder zu unterstützen und zu fördern, die Themen und Interessen der Kinder aufzugreifen und diese zu dokumentieren (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2011, S. 16).

Aufgrund von veränderten Lebensbedingungen zeigen Kinder vermehrt „Verhaltensauffälligkeiten und/oder Entwicklungsstörungen“ (Aden-Grossmann, 2002, S. 314). Kinder mit chronischen Erkrankungen oder Behinderungen haben ebenfalls das Recht, im Sinne einer Inklusionspädagogik in Regelinstitutionen begleitet, unterstützt und gefördert zu werden (Kasüschke & Fröhlich-Gildhoff, 2008, S. 44). „Um alle Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern, sind differenzierte Kenntnisse in der Entwicklungspsychologie und pädagogisches Fachwissen notwendig“ (Aden-Grossmann, 2002, S. 314). In der Zusammenarbeit mit Eltern sind Themen wie Transparenz, Mitbestimmung und Beteiligung der Eltern sowie Angebote für Familien hinzugekommen. Um niederschwellige Angebote für Eltern zu schaffen, entwickeln sich immer mehr Kitas zu Familienzentren. In den Einrichtungen finden dann vielfältige Angebote für Kinder und Familien statt. Diese Entwicklungen führen ebenfalls zu neuen Aufgabengebieten von Erzieherinnen.

In der Praxis zeigt sich, dass zunehmend Fachkräfte mit unterschiedlichen Qualifikationen und beruflichen Hintergründen in Kindertageseinrichtungen arbeiten. Nach Betz & Cloos (2014) darf das professionelle Handlungsfeld daher nicht mehr nur ausschließlich als das Feld von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen betrachtet werden (ebd., S. 13).

Klein (2010) sowie Fthenakis (2003) betonen, dass durch die Entwicklung der Bildungskonzepte, dem umfassenden Förderauftrag und den neuen pädagogischen Aufgaben auch die Qualifizierung der Fachkräfte angegangen werden muss (Fthenakis, 2003b, S. 34; Klein, 2010, S. 38). Laut der Robert-Bosch-Stiftung (2011) ist es von Bedeutung, dass die eingesetzten Professionalisierungsprozesse „auch zukünftig mit gleicher Dynamik fortgesetzt werden“ (ebd., S. 92). Das Spektrum an Aufgaben kann nach Kasüschke und Fröhlich-Gildhoff (2008)

nur mit entsprechenden Kompetenzen angegangen und bewältigt werden. Diese müssen in den Curricula von Aus-, Fort- und Weiterbildungen abgebildet werden (ebd., S. 46). Aufgrund des demografischen Wandels, der Vielfalt von Familienstrukturen, der Umweltveränderungen und der Medienentwicklung kristallisieren sich zukünftige Aufgabenfelder für Erzieherinnen heraus, die ebenfalls in den Ausbildungen aufgegriffen werden sollten. Das gilt gleichermaßen für die Erzieherausbildung wie für die akademischen Studiengänge.

2.4 Teamentwicklung, Teamstrukturen und Konflikte im Team

Mitglieder eines Teams haben gemeinsame Ziele, sie sind von den Leistungen der anderen wechselseitig abhängig und beeinflussen durch Interaktion ihre Ergebnisse (Dick & West, 2013, S. 3). Teams in Kitas haben einen gesetzlichen Auftrag, den sie gemeinsam in ihrer Einrichtung umsetzen sollen. Da ein Team aus verschiedenen Teammitgliedern besteht, braucht es Zeit, bis sich diese „aufeinander eingestellt und Beziehungen zueinander entwickelt haben“ (ebd., S. 26). Der Prozess der Teamentwicklung vollzieht sich nach Bernitzke (2009) in vier Phasen: 1. Orientierungsphase, 2. Konfliktphase, 3. Organisationsphase, 4. Integrationsphase (ebd., S. 68ff.) Jede Phase ist durch verschiedene Eigenschaften und Prozesse gekennzeichnet, die ein Team beeinflussen. Der Prozess durchläuft alle Phasen, ist jedoch nicht linear. Aufgrund von neuen Mitgliedern oder veränderten Aufgabengebieten kann ein Team in andere Phasen zurückfallen (Dick & West, 2013, S. 28). Der Leitungskraft einer Kita fällt eine bedeutsame Rolle im Teamentwicklungsprozess zu. Sie gibt Strukturen vor, schafft Sicherheit und unterstützt das Team bei Krisen- und Entwicklungsaufgaben (Pesch & Sommerfeld, 2000, S. 27). Laut Bernitzke (2009) verbringen Leitungen „im Durchschnitt 20% ihrer Arbeitszeit mit der Bearbeitung von Konflikten“ (ebd., S. 197). Ängste, Unsicherheiten, Rollenkonflikte, Machtansprüche und Missverständnisse können sich zu Konflikten entwickeln. Fachkräfte sind in Kindertageseinrichtungen vermehrt Konflikten ausgesetzt, da sie im Kontakt zueinander, zu Netzwerkpartnern, zu Eltern und Kindern stehen. Durch eine erfolgreiche und konstruktive Bearbeitung von Konflikten kann sowohl die Persönlichkeit der einzelnen Teammitglieder als auch die Gruppen- bzw. Teamentwicklung gefördert werden (ebd., S. 214f.). Konfliktbearbeitung ist auch in der Arbeit in multiprofessionellen Teams von großer Bedeutung.

2.5 Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen

Aufgrund der Komplexität der Aufgabenbereiche sowie der Erweiterung des Fachkräftekatalogs wird in den Kitas von einem Zuwachs von Fachkräften mit anderen Qualifikationen ausgegangen (Weltzien et al., 2016). Die Anzahl multiprofessioneller Teams wird steigen und kann Auswirkungen auf die Zusammenarbeit im Team und die pädagogische Arbeit haben.

Empirische Daten des Fachkräftebarometers belegen, dass im Jahr 2014 nur noch rund 70% der Fachkräfte in Kitas Erzieherinnen und knapp 10% Kinderpflegerinnen waren (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014, S. 9). Nicht mehr nur „traditionelle“ Fachkräfte arbeiten in Kitas, mittlerweile sind Kindheitspädagoginnen und Heilpädagoginnen (4,3%) sowie Krankenschwestern, Psychologinnen und Logopädinnen (6,6%) in den Kitas zu finden (Statistisches Bundesamt, 2014, Tab. 27).

Die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams birgt Chancen und Risiken, welche bislang allerdings kaum durch empirische Studien abgesichert wurden.

Multiprofessionelle Teams können durch ein erweitertes Spektrum an Qualifikationen die Zusammenarbeit im Team sowie die pädagogische Arbeit mit Kindern und Familien bereichern. Die Erweiterung von Perspektiven und Blickwinkeln können ein Gewinn sein (Bernitzke, 2009, S. 209). Bildungsangebote können ausdifferenziert werden und ein fachlicher

Austausch kann die Professionalität eines Teams ansteigen lassen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 103). Um die Ressourcen und vielfältigen Kompetenzen nutzen zu können, sind jedoch Zeit und Geduld in der Zusammenarbeit sowie Verständnis, Offenheit und gegenseitig Wertschätzung im Team wichtige Komponenten der Zusammenarbeit (Wolfs, 2015, S. 19). Der Gebrauch verschiedener Fachterminologien, das unterschiedliche theoretische Wissen und auch die unterschiedlichen Vorgehensweisen der Fachkräfte können Missverständnisse hervorrufen (Bernitzke, 2009, S. 208).

Fachkräfte, die wenige Kenntnisse im pädagogischen Bereich haben, können Anforderungen, wie sie der Orientierungsplan beschreibt, nur im geringen Maße erfüllen. „Daher kann die pädagogische Qualität nicht gehalten werden“ (Weltzien et al., 2016). Die unterschiedlichen Qualifikationen können hierarchische Denkstrukturen hervorrufen und zu Auseinandersetzung und Konflikten führen. Das kann Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit und die Teamkultur haben (ebd.). Daher ist es wichtig, dass eine intensive Begleitung, z. B. durch Supervisionen, während der Teamentwicklungsphasen stattfindet (ebd.). Aufgrund fehlender Ressourcen kann das selten gewährleistet werden, weshalb „die Gefahr von Arbeitsüberlastung, Unzufriedenheit und Fluktuation [besteht]“ (Weltzien et al., 2016). Die bestehenden Teams brauchen daher vielfältige Kompetenzen, um die Herausforderungen in multiprofessionellen Teams zu bewältigen und die Chancen und Potentiale dieser Teamentwicklung zu sehen.

Einige wenige empirische Studien, welche sich mit der Zusammensetzung multiprofessioneller Teams und deren Auswirkungen auf die Zusammenarbeit im Team beschäftigen, fokussieren die Perspektive der Fachkräfte mit anderen Qualifikationen. Aktuell lassen sich dazu unter anderem die Studie von Cloos (2008), Kirstein & Fröhlich-Gildhoff (2013) und die Studie TEAM-BaWü von Weltzien et al. (2016) finden. Bislang wenig betrachtet wurde dabei allerdings die Perspektive der traditionell qualifizierten Fachkräfte.

3. Fragestellung und Zielsetzung der Forschung

Aus dem theoretischen Hintergrundwissen, den neuen Anforderungen an pädagogische Fachkräfte in Kitas sowie dem aufgezeigten Forschungsbedarf leiten sich für die vorliegende Studie folgende Fragestellungen ab:

(1) Welche Handlungsfelder der befragten Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen haben sich seit ihrem Berufseinstieg verändert und woran wird das deutlich?
(2) Wie erleben und bewerten die befragten Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen den Wandel von „homogenen“ zu multiprofessionellen Teams im eigenen pädagogischen Alltag?
(3) Welche Erwartungen an multiprofessionelle Teams explizieren die befragten Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen? Wie bewerten sie multiprofessionelle Teams?

Ein Ziel der Studie war es, einen verstehenden Zugang zu der subjektiven Perspektive, ihrem Erleben und den Bewertungen der befragten Fachkräfte zu bekommen. Daher wurde u. a. danach gefragt, wie Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen den Wandel zu multiprofessionellen Teams im eigenen pädagogischen Alltag erleben, wie sie multiprofessionelle Teams bewerten und welche Berufe/Ausbildungen der Fachkräfte mit anderen Qualifikationen von den befragten Fachkräften anerkannt und welche abgelehnt werden. Es galt herauszuarbeiten, welche Einstellungen, Ansprüche, Erwartungen und Ängste die befragten Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen hinsichtlich des Wandels haben. Ein weiteres Ziel der Studie war es, prototypische Formen des Erlebens der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams zu skizzieren.

4. Forschungsdesign

4.1 Erhebungsmethode

Im Rahmen dieser Studie wurden themenzentrierte Interviews durchgeführt. Das Erkenntnisinteresse der Interviewmethode liegt auf personenbezogenen Themen (Reinders, 2012, S. 110). In diesem werden ein gewähltes Thema und Einzelaspekte dazu genutzt, „einen Leitfaden zu entwickeln, der dem Interview als Grundlage dient" (ebd., S. 109f.). Die themenzentrierten Interviews wurden mithilfe eines halbstrukturierten Leitfadens durchgeführt. Dieser diente als Unterstützung und orientierte sich an dem Prinzip der Offenheit (Mayer, 2013, S. 37). Diese Erhebungsmethode lehnt sich an das problemzentrierte Interview an, in welchem gesellschaftlich relevante Probleme im Fokus stehen (Reinders, 2012, S. 101; Kruse, 2015, S. 153). Eine Gesprächstechnik, die den Erkenntnisfortschritt optimiert, ist die verständnisgenerierende Kommunikationsstrategie, bei welcher die Möglichkeiten der Zurückspiegelung, der Verständnisfragen und der Konfrontation zur Verfügung stehen (Witzel, 2000, Abs. 16).

4.2 Stichprobe

Grundlage dieser Stichprobe bilden acht Einzelinterviews, die in vier Einrichtungen durchgeführt wurden. Davon wurden zwei Interviews mit Kinderpflegerinnen und sechs Interviews mit Erzieherinnen geführt. Zwei der acht Fachkräfte wurden in ihrer Leitungsfunktion befragt. Die Interviews wurden in den Einrichtungen der Befragten durchgeführt, die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis. Die Stichprobe für diese Arbeit wurde mithilfe des selektiven Samplings gezogen. Bei dieser Strategie werden die Personen, Untersuchungsorte und relevante Merkmale vorweg festgelegt (Kelle & Kluge, 2010, S. 50). Die Interviewten unterscheiden sich hinsichtlich des Alters, der Ausbildung und der Berufserfahrung. Deren Institutionen unterscheiden sich hinsichtlich der Trägerschaft, der Teamgröße und der Multiprofessionalität.

4.3 Auswertungsmethode

Die Auswertung erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Mayring (2015) unterscheidet drei Analysetechniken: die zusammenfassende, die explizierende und die strukturierende Inhaltsanalyse. Die Analysetechniken sind voneinander unabhängig und werden aufgrund des Materials und je nach Forschungsfrage gewählt (ebd., S. 67). In der vorliegenden Studie wurde die strukturierende – ergänzt durch die zusammenfassende – Analysetechnik eingesetzt. Die strukturierende Analysetechnik verfolgt das Ziel, „eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern" (Mayring, 2015, S. 97). Mithilfe eines Kategoriensystems, welches an das Datenmaterial angelegt wird, wird das Material strukturiert analysiert und wichtige Themen herausgefiltert (Aeppli et al., 2014, S. 260). Da Leitungs- und Fachkräfte interviewt wurden, die jedoch aufgrund ihrer Funktion die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams unterschiedlich erleben, wurde das Kategoriensystem zunächst für die Auswertung der sechs Fachkräfteinterviews entwickelt. Auf der Grundlage der Inhalte des Theorieteils, der Forschungsfragen und des Interviewleitfadens wurden deduktiv Kategorien gebildet. Nach der ersten Durchsicht des Materials mittels dieses Kategoriensystems wurden induktiv Kategorien ergänzt bzw. verfeinert. Ein regelgeleitetes Vorgehen erfolgte durch die Definition der Kategorien, die Veranschaulichung durch Ankerbeispiele sowie der Festlegung von Kodierregeln (Mayring, 2015, S. 97). In einem weiteren Schritt wurde das bestehende Kategoriensystem an das Datenmaterial der Interviews mit den Leitungskräften angelegt. Im Anschluss erfolgte die inhaltliche Strukturierung des Datenmaterials. Diese diente dazu, bestimmte Themen und Inhaltsbereiche zu extrahieren und zusammenzufassen.

Ein weiteres Ziel dieser Studie war es, Typen zu bilden. Daher wurde ebenfalls die typisierende strukturierende Inhaltsanalyse durchgeführt. Die Thematik des „Erlebens und Bewertens der Zusammenarbeit im eigenen multiprofessionellen Team" stand dabei im Fokus. Ziel dieser Typisierung war es, ähnliche Fälle zu finden und diese zu Typen zu bündeln. Dabei standen nicht ausschließlich Personen als Typus im Fokus, sondern typische Merkmale oder Ausprägungen, die mithilfe von Kriterien herausgearbeitet wurden (ebd., S. 103). Diese Merkmale wurden auf Grundlage von Ausprägungen und Kriterien bestimmt wie z. B.: „Erleben von unterschiedlichen Sichtweisen im Team". Mit diesen „Kategorien" wurde das Datenmaterial durchgearbeitet. Fallzusammenfassungen wurden erstellt, in welchen bedeutsame Textstellen festgehalten wurden. Anhand derer wurden Typen gebildet und beschrieben. „Bei all den Fällen, welche die Merkmale aufweisen, aus denen sich ein Typus formulieren lässt, weisen jene Merkmale nach innen hin eine minimale Unterschiedlichkeit (also maximale Ähnlichkeit) auf, und nach außen hin (zu den gleichen Merkmalsdimensionen eines anderen Typus) eine maximale Unterschiedlichkeit (also minimale Ähnlichkeit)" (Kruse, 2015, S. 621). Die typisierende, strukturierende Inhaltsanalyse wurde nur bei der Unterkategorie „Subjektives Erleben und Bewerten der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams" durchgeführt. Alle anderen Ergebnisse wurden mithilfe der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse gewonnen.

5. Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnisse der strukturierenden Inhaltsanalyse sowie die Ergebnisse der Typenbildung zusammenfassend vorgestellt. Dabei wird im Rahmen des Beitrags aus Gründen der Lesbarkeit auf eine ausführliche Dokumentation der Transkriptauszüge verzichtet.

5.1 Auswirkungen der Veränderungen im Berufsfeld

Die Benennung von Veränderungen ist abhängig von der Berufserfahrung der Fachkräfte. So äußern Fachkräfte mit mehreren Jahren Berufserfahrung vielschichtige Veränderungen, die Auswirkungen auf die Kitas haben. Die Einführung von Konzeptionen, rechtliche Grundlagen, gestiegene Anforderungen werden von den Fachkräften beschrieben (FA_2; FA_1). Auch das Familienbild habe sich verändert (FM_8; FA_2; FW_6). Diesen Aspekt benennt auch eine Leitungskraft (FM_7). Der Wandel des Familienbildes und die Berufstätigkeit der Eltern haben entsprechende Auswirkungen auf die Öffnungszeiten der Einrichtungen. Zwei Fachkräfte benennen diese Auswirkungen (FM_8; FW_6). Eine Leitungskraft sieht die Kita mittlerweile nicht mehr nur als familienergänzend, sondern verwendet die Bezeichnung „familienersetzend":

> *„anfang mitte der achtziger jahre war (...) die arbeit äh vom im kindergarten familienergänzend man konnte bestimmte dinge vorraussetze die die kinder konnten wenn sie mit drei in die kita [kamen] (...) selbstständig zur toilette gehen (...) die aufgabe im kindergarde [hat sich] komplett verändert also manchmal isch schon eher familie ersetzend"* (FM_7, Z. 47-58).

Die größten Veränderungen in den Handlungsfeldern beschreiben die Fachkräfte in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern. Besonders deutlich tritt der Aspekt hervor, dass sich das Bild vom Kind verändert habe (FM_8; FM_7). Ebenfalls werden die Bildungsaufgaben und

die aktuelle Flüchtlingsdebatte als Veränderungen beschrieben. Dass sich die Kinder auch „negativ“ in ihrer Entwicklung verändert haben, beschreiben zwei Fachkräfte (FA_2; FM_8).

Im Handlungsfeld „Zusammenarbeit im Team“ schildert eine Fachkraft, dass aufgrund von Veränderungen der Kinder der Bedarf an Fachleuten immer größer werde und sich auch die Teams in ihrer Zusammensetzung verändert haben (FM_8). Eine Leitungskraft ist der Ansicht, dass die aktuellen Reformbemühungen der Erzieherinnenausbildung noch nicht gelungen seien (FM_7). Die Ausbildung müsse im Inhalt optimiert werden und Themen wie Zusammenarbeit mit Eltern, Öffentlichkeitsarbeit und Management zusätzlich einbinden (ebd.). Auch die Aufstiegschancen von Erzieherinnen sollten überdacht werden. Sie äußert den Wunsch, dass Erzieherinnen mit Berufserfahrung ihr fachliches und praktisches Wissen in anderen Bereichen einsetzen und die Möglichkeit bekommen sollten, sich durch Weiterbildung dafür zu qualifizieren (FM_7).

5.2 Allgemeine Einstellung zu multiprofessionellen Teams

Die befragten Fachkräfte verbinden ein eher diffuses Begriffsverständnis mit „multiprofessionellen Teams“. Den Aspekt der unterschiedlichen Nationalitäten der Fachkräfte benennt eine Fachkraft in ihrem Begriffsverständnis (FW_5). Eine andere Fachkraft fasst in ihrer Definition die pädagogischen Berufe als „normales“ Team zusammen und ist der Ansicht, dass die fachfremden Kräfte die Kitateams „multiprofessionell“ machen (FW_6). Die Aussage einer weiteren Fachkraft entspricht der Definition von multidisziplinären Teams (FT_4). Nur eine der befragten Fachkräfte bezieht sich in ihrem Begriffsverständnis explizit auf die unterschiedlichen Ausbildungen im Team (FT_3).

Vier Fachkräfte äußern implizit oder explizit Erwartungen an die Fachkräfte mit anderen Qualifikationen. Einerseits wird die Erwartung geäußert, dass sich die Fachkräfte mit anderen Qualifikationen auf das gleiche Level wie eine Erzieherin bringen müssen (FM_8; FT_4), andererseits wird aber auch von den hinzukommenden Fachkräften erwartet, dass sie in der Ausbildung auch für die Praxis geschult werden, damit sie in der Lage sind, theoretisches Wissen praktisch anwenden zu können (FT_3; FM_8).

Aufgrund eigener Erfahrungen mit fachfremden Kräften haben zwei Erzieherinnen die Erwartung, dass solche Fachkräfte in Ausbildung, Fortbildung und Umschulung pädagogisches Wissen sowie entwicklungspsychologische Grundkenntnisse erlernen müssen (FM_8) und neben der Berufstätigkeit eine entsprechende Ausbildung stattfinden sollte (FW_6). Gleichzeitig erlebt eine Erzieherin ihren eigenen Anspruch auch als Abwertung ihrer eigenen Ausbildung:

> *„gleichzeitig empfind ich dis als ne diskriminierung meiner eigenen ausbildung weil es so getan wird als wenn man als krankenschwester einfach in ne krippe geht und dann macht man zwei drei fortbildungen und dann ist man da auch drin“* (ebd., Z. 360-363).

In einem anderen Interview wird die Zusammenarbeit im Team, die Führung und auch die positive Grundhaltung gegenüber „neuen“ Fachkräften als wichtig für die Entwicklung hin zu einem multiprofessionellen Team hervorgehoben:

> *„es ist letzlich wie im fußball wenn ich nur elf solisten auf em feld hab dann kann ich kein weltmeister werden die müssen zusammen spielen lernen das ist auch die kunst des bundestrainers und das ist so in etwa die situation wenn man ein multiprofessionelles team hat wie form ich aus dieser mannschaft hervorragender spezialisten ein gutes team das sich die bälle zuspielt und auch spaß dabei noch hat“* (FA_2, Z. 412-416).

Multiprofessionelle Teams bewerten die befragten Fachkräfte unterschiedlich. Drei Fachkräfte erachten multiprofessionelle Teams als Bereicherung für das Team (FT_3), *„beflügelnd“* (FT_4) und würden die Arbeit in multiprofessionellen Teams weiter empfehlen (FA_2; FT_3). Die Leitungskräfte benennen zusätzlich die unterschiedlichen Sicht- und Herangehensweisen der Fachkräfte und bewerten diese als hilfreich (FM_7; FA_1). Dass diese unterschiedlichen Ansätze auch zu Konflikten führen können benennen vier Fachkräfte (FW_6; FW_5; FA_2; FA_1).

Zwei Fachkräfte würden nach der allgemeinen Definition „multiprofessioneller Teams“ diese vorerst nicht empfehlen (FM_8; FW_6). Sie sind jedoch auch nicht gänzlich abgeneigt, sondern sehen die momentane Umsetzung als schwierig an. Die Zusammenarbeit mit pädagogischen Fachkräften wie Kindheitspädagoginnen bewertet eine der Erzieherinnen aufgrund persönlicher Erfahrungen als gut (FW_6). Die Zusammenarbeit mit fachfremden Kräften bewertet sie dagegen als „nicht gut“ (ebd.) und stellt dies in den Kontext der aktuellen Anerkennungsdebatte und der anhaltenden Personalengpässe, die zu „völlig verschiedenen“ beruflichen Zugängen in Kindertageseinrichtungen führen:

> *„einmal gehts darum dass der beruf der erzieherin ernst zu nehmender sein sollte und dass der höher anerkannt werden soll und noch vor ein paar jahrn hieß es man müsste das sogar studiern (…) und GLEICHZEITIG passiert des dass lauter krippen aus dem boden gestampft werden und völlig verschiedene eben krankenschwestern und heilpädagogen und so eingestellt werden (…) das passt nicht zusamm also ich finds erstaunlich dass jetzt di=die löhne trotzdem ein bisschen erhöht werden weil (…) eigentlich müsst man sagen so und dafür verdient ihr jetzt ein bisschen weniger weil die teams sind ja nicht mehr wirklich so ganz professionell ja“* (ebd., Z. 387-402).

5.3 Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams

Im Handlungsfeld der pädagogischen Arbeit mit Kindern berichten zwei Fachkräfte, dass sie durch die Fachkräfte mit anderen Qualifikationen Unterstützung bei Fachfragen bzgl. der Begleitung eines Kindes bekommen haben (FT_3; FT_4). Neben Sprachentwicklungsverzögerungen ließen sich zunehmend auch psychische Belastungen bei Kindern finden. Flucht- und Gewalterfahrungen und Themen wie Tod und Trauer beschäftigen Kinder und können zu Traumatisierungen führen. Daraus wird der Wunsch formuliert, das Team durch mehr psychologische Kompetenz in der Arbeit mit den Kindern zu unterstützen (FA_2). Zugleich wird die Befürchtung geäußert, dass Erzieherinnen zunehmend mit dieser Thematik überfordert sein könnten.

Im Handlungsfeld der Zusammenarbeit mit Eltern berichtet eine der befragten Fachkräfte von ihren Erfahrungen mit einer Kindheitspädagogin und einer Psychologin im Team. Sie beschreibt, dass ihre Kollegin aufgrund ihrer psychologischen Kenntnisse mehr in die Eltern „reinblicken“ konnte und deren Unsicherheiten besser wahrgenommen hat, was die Befragte als sehr hilfreich empfand (FT_3). Weiterhin erlebt sie, dass die Kindheitspädagogin aufgrund ihres Studiums über mehr theoretisches Wissen verfüge als sie selbst, dies zeige sich im Gespräch mit Eltern (ebd.). Das Erleben der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams wird dagegen im Handlungsfeld der Kooperation und Vernetzung kaum beschrieben.

Das subjektive Erleben und Bewerten der Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams des Handlungsfeldes „Zusammenarbeit im Team“ wurde einer typisierenden strukturierenden Inhaltsanalyse unterzogen; dabei konnten drei kontrastierende Typen herausgearbeitet werden:

Typ 1: „Konstruktiver Fachdiskurs mit Konfliktpotential"

Die Zusammenarbeit im Team wird generell als gut beschrieben; die verschiedenen und neuen Sichtweisen werden als Vorteil erlebt und als hilfreich wahrgenommen. Die multiprofessionelle Zusammensetzung wird, u. a. durch zusätzliche Fachlichkeit und vielseitiges Wissen, als Bereicherung erlebt.

Verschiedene Sichtweisen und Ansätze könnten zu Auseinandersetzungen führen. Konflikte in dieser Art der Zusammenarbeit sind nicht selten und brauchen manchmal die Unterstützung in Form von Supervision. Konflikte könnten zwar belastend sein, wenn sie aber geklärt werden, seien sie meist produktiv. Fachkräfte mit unterschiedlichen Professionen könnten dann voneinander lernen.

> *„dort wo viele disziplinen zusammen kommen da kann das teilweise herausfordernd sein auch provozierend (...) es ist auch sicherlich einfacher in konflikt miteinander zu kommen und ich halte nen konflikt für produktiv wenn er sachlich ausgetragen wird und dass ist das was wir brauchen wir brauchen ein ähm eine gute streitkultur"* (FA_2, Z. 424-430).

Typ 2: „Berufliche Expertise von außen als Vorteil"

Die multiprofessionelle Zusammensetzung wird überwiegend als Vorteil beschrieben; andere Qualifikationen bringen neue Sichtweisen in die Zusammenarbeit ein, die die befragten Fachkräfte als hilfreich empfinden und als Lerngelegenheit betrachten. Als besondere Möglichkeit zur Weiterentwicklung wird die praktische Berufserfahrung anders qualifizierter Fachkräfte gesehen; dies wird gegen akademisch ausgebildete Fachkräften ohne praktische Berufserfahrungen kontrastiert, die eher negativ beschrieben werden.

> *„ähm die machen des eigentlich ganz gut aber praxiserfahrung fehlt halt un dann denk ich mir halt au ok (2) ääh nicht ganz einfach (...) theorie is dann doch was anderes wie halt in der praxis zu arbeiten (...) da muss man sie halt au ranführen viel erklären und äh da also es sin so kleinigkeiten wo ich denk hei hast du mal gewickelt ne noch nie ok da halt erstmal ansetz"* (FW_5, Z. 276-287).

Typ 3: „Unterschiedliche Qualifikationen als Belastung"

Die Zusammenarbeit wird überwiegend als schwierig erlebt, multiprofessionelle Teams sind nach den bisherigen Erfahrungen nicht weiter zu empfehlen. Dabei wird die fehlende Berufserfahrung mit jungen Kindern als kritisch bewertet; besonders negativ wird die Zusammenarbeit mit Fachkräften ohne pädagogische Qualifizierung (z. B. aus dem Krankenpflegebereich) beschrieben. Die Zusammenarbeit wurde als negativ und frustrierend erlebt. Begründet wird dies mit dem fehlenden fachlichen Wissen über pädagogische und entwicklungspsychologische Grundkenntnisse. Das führe in der Zusammenarbeit oft dazu, dass Situationen zwischen Kindern falsch eingeschätzt werden.

> *„die aktuelle situation (...) was mich dann auch sauer macht oder au/ja mich echt auch wütend macht weil ich mich manchmal genötigt fühl (2) dazu dass ich ehm dass ich solche leute ausbilden muss dass ich die an die HAND nehmen muss und den schritt für schritt ERZIEHERIN SEin beibringen muss was ich MÜHSAM und (...) noch oben drauf noch ne verantwortung für nicht nen kind sondern nen erwachsenen den ich auch an die hand nehmen muss noch"* (FW_6, Z. 238-251).

6. Diskussion und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Fachkräfte in ihrer Praxis Erfahrungen gemacht haben, die durch die eingangs dargestellten Veränderungen durch Politik und Gesellschaft verursacht wurden.

Erzieherinnen, die seit über zwanzig Jahren im Beruf tätig sind, haben sich viel Wissen und umfangreiche Kompetenzen in ihren Handlungsfeldern angeeignet. Gleichzeitig haben sich die beruflichen Perspektiven kaum verändert; dies muss im Kontext multiprofessioneller Teams mit betrachtet werden. So wiesen Beher, Hoffmann & Rauschenbach bereits 1999 darauf hin, dass sich die Berufsperspektiven von Erzieherinnen kaum ausdifferenzieren, was zu ändern sei (ebd., S. 41).

Aus den Befragungen geht hervor, dass der Begriff der „multiprofessionellen Teams“ noch nicht einheitlich verwendet bzw. konkret gefasst wird. Unterschiedliche Auffassungen können die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams erschweren, weil diffuse Erwartungen und Vorstellungen über das Wissen und Können der neuen Teammitglieder Konfliktpotentiale beinhalten. Erforderlich ist daher ein gemeinsames Verständnis einer Zusammenarbeit. In gemeinsamen Fortbildungen könnte dabei der Umgang mit unterschiedlichen Qualifikationen im Team, die Erwartungshaltungen und die Reflektion der eigenen und fremden Einstellungen thematisiert werden.

Bei der Betrachtung eines Teamkonflikts sollte in Erwägung gezogen werden, dass sich Konflikte nicht unbedingt auf die unterschiedlichen Qualifikationen der Fachkräfte beziehen (FW_6). Es besteht ebenso die Möglichkeit, dass Störvariablen wie persönliche Abneigungen generalisiert werden und sich zu negativen Einstellungen gegenüber multiprofessionellen Teams verfestigen. Diese Störvariable gilt es, teamintern zu reflektieren.

Die Analysen haben eine Reihe von Ängsten und Konfliktpotentialen hervorgebracht. So werden einerseits einschlägige Weiterbildungen für neue Fachkräfte gefordert, darin aber zugleich auch die Gefahr einer Abwertung der eigenen Berufsbiografie gesehen (ebd.). Dieses Dilemma verstärkt das negative Gefühl, nicht in dem wünschenswerten Maße anerkannt und wertgeschätzt zu werden.

Die Entwicklung hin zu multiprofessionellen Teams wird in den Interviews mit grundlegenden Widersprüchen in Verbindung gebracht. Einerseits werden durch eine akademische Ausbildung eine höhere Professionalität und eine (auch monetäre) Aufwertung des Berufs angestrebt. Andererseits werden aufgrund des Personalmangels Fachkräfte eingestellt, die kaum pädagogische Grundkenntnisse haben. Dadurch besteht die Gefahr einer sinkenden bzw. pädagogischen Professionalität, wie sie auch von Weltzien et al. (2016) formuliert wird.

Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass multiprofessionelle Teams sehr unterschiedlich, aber nicht immer aufgrund eigener Erfahrungen, bewertet werden. Allerdings wurden die Fachkräfte auch wenig vorbereitet auf neue Qualifikationen in ihren Teams; das Wissen über die theoretischen und praktischen Wissens- und Könnens-Bestände neuer Teammitglieder sind eher klein. Im Hinblick auf einen professionellen ressourcenorientierten Umgang wäre es daher wichtig, die Vorbereitung der Teams auf eine multiprofessionelle Zusammenarbeit zu verbessern.

Im einrichtungsbezogenen Fallvergleich wurde die Zusammenarbeit im Team unterschiedlich erlebt, teilweise lässt sich dabei der Prozess der Teamentwicklung in vier Phasen nach Bernitzke (2009, S. 68f.) abbilden. So könnten die geschilderten Konflikte, die benannten notwendigen Weiterentwicklungsmaßnahmen und Probleme durch verschiedene Qualifikationen typischerweise die Phase zwei („Konfliktphase“) abbilden. Fachkräfte, die eher die Vorteile der

Zusammenarbeit erleben und diese als „gut“ bezeichnen, könnten sich eher mit ihrem Team in der „Integrationsphase“ (Phase vier) befinden. Das Erleben der Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team könnte sich daher analog zu typischen Teamentwicklungsphasen gestalten und müsste entsprechend professionell begleitet werden.

Die Beschreibungen in der Zusammenarbeit mit anders qualifizierten Fachkräften weisen darauf hin, dass sich die traditionell qualifizierten Fachkräfte als Expertinnen in den eigenen Handlungsfeldern wahrnehmen, die neue Fachkräfte anleiten und Kernaufgaben vermitteln müssen. So wird davon gesprochen, dass fachfremden Kräften das „Erzieherin sein“ beigebracht werden muss (FW_6). Darin drückt sich ein hierarchisches Gefälle innerhalb des Teams aus, das fachlich nachzuvollziehen, aber hinsichtlich der damit verbundenen Formen der Zusammenarbeit im Team reflektiert werden muss, um Konflikten vorzubeugen. Ohne klare Strukturen und Aufgabenverteilungen, verbunden mit Zuständigkeiten und eigenen Verantwortungsbereichen, werden diese Strukturen eher als schwierig erlebt. Eine wesentliche Rolle kommt dabei der Leitung zu.

Nach Bernitzke (2009) ist eine der Hauptaufgaben der Leitung die Bearbeitung von Konflikten im Team (ebd., S. 216). Die Leitungskraft bietet bei der Klärung der Spannungen Unterstützung an. Voraussetzung hierfür ist jedoch eine grundlegende Anerkennung aller Teammitglieder, unabhängig von ihren Qualifikationen.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich Leitungskräfte mit ihren eigenen Einstellungen gegenüber dem Team auseinandersetzen müssen, um ihre Rolle als Leitungskraft adäquat ausüben zu können. Ergebnisse der Studien von Schneewind (2011), Rudolph (2012) und Weltzien et al. (2016) zeigen, dass multiprofessionelle Teams die Zukunft in Kitas prägen werden. Daher wäre es notwendig, insbesondere die Einstellungen ausdrücklicher als bisher geschehen bei Team und Leitung zu thematisieren und unterstützende Maßnahmen zu entwickeln, die ressourcenorientierte Formen der Zusammenarbeit fördern.

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie auf, dass der Wandel zu multiprofessionellen Teams aus der Perspektive von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen wahrgenommen und erlebt wird. Diese Entwicklung hat Einfluss auf die „traditionellen“ Fachkräfte, die pädagogische Arbeit und die Zusammenarbeit im Team. In der hier vorliegenden Studie konnten Erkenntnisse gewonnen werden, die ein Bild über Einstellungen, Erwartungen, Befürchtungen, subjektive Erfahrungen und Bewertungen der „traditionellen“ Fachkräfte liefern.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass unterschiedliche Einstellungsmuster gegenüber multiprofessionellen Teams einerseits aus persönlichen Erfahrungen, andererseits aus fehlendem Wissen über diese neuen Qualifikationen entstanden sind. Für Teams einer Kindertageseinrichtung sollten Informationsveranstaltungen oder Fortbildungen angeboten werden, die sich mit der Thematik „Zusammenarbeit in einem multiprofessionellen Team“ beschäftigen und u. a. eine Konkretisierung des Begriffs beinhalten. Weiterhin können die Fachkräfte für ressourcenorientierte Arbeit sensibilisiert werden. Auf dieser Grundlage könnten Missverständnisse bearbeitet, verschiedene Perspektiven eingenommen und für die Fachkräfte die Möglichkeit geboten werden, sich mit den persönlichen Einstellungen und Erwartungen auseinanderzusetzen.

Die Ergebnisse liefern auch interessante Erkenntnisse hinsichtlich der Einstellungen gegenüber verschiedenen Qualifikationen je nach Nähe zum pädagogischen Handlungsfeld. Kindheitspädagoginnen werden bevorzugt, „fachfremde“ Kräfte wie Krankenpflegerinnen oder Heilerziehungspflegerinnen dagegen abgelehnt. Besonders das fehlende theoretische Wissen (Pädagogik, Psychologie, Didaktik und Methodik) sowie die nicht vorhandene praktische Erfahrung mit Kindern erscheinen als Belastungsfaktoren in der pädagogischen Arbeit. Dies

müsste bildungspolitisch hinsichtlich der Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte, die nach dem Fachkräftekatalog in Kindertageseinrichtungen tätig sein können, aufgegriffen werden. Die Teamkultur kann sich nur positiv entwickeln, wenn Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen nicht das Gefühl bekommen, mit neuen Teammitgliedern zusätzliche Belastungen und keine kompetente Verstärkung zu bekommen.

Zusammenfassend liefern die vorliegenden Ergebnisse interessante Einblicke in den Wandel von homogenen zu multiprofessionellen Teams, dies ist vor dem Hintergrund eines sich ändernden Berufsfeldes aus der Perspektive von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen deutlich geworden. Um die Entwicklung der multiprofessionellen Teams für traditionell ausgebildete Fachkräfte als Gewinn in der konkreten, pädagogischen Arbeit erleben zu können, müssten allerdings noch weitere fach- und trägerpolitische Maßnahmen zur Unterstützung der Teamentwicklung konzipiert werden.

Literatur

Aden-Grossmann, W. (2002). Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E. & Tettenborn, A. (2014). Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014). Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: DJI

Balluseck, H. v. (2008). Der Kontext der akademischen ErzieherInnenAusbildung. In H. v. Balluseck, E. Kruse, A. Pannier & P. Schnadt (Hrsg.), Von der ErzieherInnen-Ausbildung zum Bachelor-Abschluss. Mit beruflichen Kompetenzen ins Studium (Praxis, Theorie, Innovation; Band 7), S. 16-54. Berlin: Schibri.

Beher, K., Hoffmann, H. & Rauschenbach, T. (1999). Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept. Neuwied, Kriftel & Berlin: Hermann Luchterhand.

Bernitzke, F. (2009). Handbuch Teamarbeit. Grundlagen für erfolgreiches Arbeiten in Kita und Kindergarten. Freiburg im Breisgau: Herder

BMFSFJ (2003). Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Zusammenfassungen und Empfehlungen. Berlin. Zugriff am 26.10.2015. Verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Internetredaktion/Pdf-Anlagen/gutachten-perspektiven-zurweiterentwicklung,property=pdf.pdf.

BMFSFJ (2014a). Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien (5. Auflage). Zugriff am 05.11.2015. Verfügbar unter http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/PdfAnlagen/_C3_9Cbereinkommen-_C3_BCber-die-Rechte-des-Kindes,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,-rwb=true.pdf.

BMFSFJ (2014b). Artikel: Gesetzliche Grundlagen für den Ausbau der Kinderbetreuung. Zugriff am 05.11.2015. Verfügbar unter http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=118992.html.

Cloos, P. (2008). Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim: Juventa.

Dick, R. v. & West, M. A. (2013). Teamwork, Teamdiagnose, Teamentwicklung (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Ebert, S. (2006). Erzieherin – ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik. Freiburg im Breisgau: Herder.

Ellermann, W. (2007). Erzieherinnen als Managerinnen. In W. Ellermann (Hrsg.), Organisation und Sozialmanagement für Erzieherinnen und Erzieher, S. 12-16. Berlin, Düsseldorf & Mannheim: Cornelsen.

Faas, S. (2013). Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. Wiesbaden: Springer VS.

Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S., Rauh, K., Reutter, A. & Tinius, C. (2014). Aufgabendifferenzierung in multiprofessionellen Teams in Kindertageseinrichtungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & N. Neuß (Hrsg.), Forschung in der Frühpädagogik VII Profession und Professionalisierung (Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 15), S. 101–135. Freiburg im Breisgau: FEL. Forschung Entwicklung Lehre.

Fthenakis, W. E. (2003a). Vorwort. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. (5. Auflage), S. 9-15. Freiburg im Breisgau: Herder.

Fthenakis, W. E. (2003b). Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. (5. Auflage), S. 18-37. Freiburg i. Br. : Herder.

Janssen, R. (2014). Berufliche Identität und professionelle Perspektiven weiterentwickeln. Kapitel 4: Professionelle Perspektiven. In S. Gartinger & R. Janssen (Hrsg.), Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld. Erzieherinnen & Erzieher, S. 124-148. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.

Kasüschke, D. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2008). Frühpädagogik heute. Herausforderung an Disziplin und Profession. Köln & Kronach: Carl Link.

Kelle, U. & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kirstein, N. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). Abschlussbericht der Studie zur Berufsentwicklung der AbsolventInnen kindheitspädagogischer Studiengänge in Baden- Württemberg. Freiburg im Breisgau: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung.

Klein, U. (2010). Supervision und Weiterbildung. Instrumente zur Professionalisierung von ErzieherInnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

König, A. (2010). Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Kruse, J. (2015). Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz (2. Auflage) (mit Gastkapiteln).Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Mayer, H. O. (2013). Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung (6. Auflage). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

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

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Zugriff am 31.10.2015. Verfügbar unter http://www.kultus-portal-bw.de/site/pbsbw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/import/pb5-start/pdf/KM_KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf.

Pesch, L. & Sommerfeld, V. (2000). Teamentwicklung. Wie Kindergärten TOP werden. Neuwied, Kriftel & Berlin: Hermann Luchterhand.

Reinders, H. (2012). Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden (2. Auflage). München: Oldenburg Wissenschaftsverlag.

Robert-Bosch-Stiftung (Hrsg.) (2011). Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit - Ausbildungswege im Überblick. Zugriff am 08.11.2015. Verfügbar unter http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads /RobertBoschStiftung_Studie_PiK_2011_Ausbildungswege.pdf.

Rudolph, B. (2012). Das Berufsbild der Erzieherinnen und Erzieher im Wandel – Zukunftsperspektiven zur Ausbildung aus Sicht der Fachschulleitungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF-Expertisen, Band 14). München: DJI.

Schierbaum, A. (2013). Eine Minimalskizze der Entwicklung von Familie, Familienleitbildern und Familienformen. In D. Krüger, H. Herma & A. Schierbaum (Hrsg.), Familie(n) heute. Entwicklungen, Kontroversen, Prognosen, S. 51-70. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Schneewind, J. (2011). Gesamtbericht Zukunftskonzept Kita 2010 – mit Praktikerinnen im Gespräch. Im Auftrag des BMFSFJ im Rahmen des nifbe-Projektes „Professionalisierung, Transfer und Transparenz im elementarpädagogischen Ausbildungs- und Praxisfeld“. Zugriff am 22.10.2015. Verfügbar unter http://www.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/studie_kita_2020.pdf.

Statistisches Bundesamt (2014). Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege 2014; zusammengestellt und berechnet vom Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. Zugriff am 22.10.2015. Verfügbar unter http://www.laendermonitor.de/fileadmin/contents/indikatoren/datenbl%C3%A4tter_2015/tab_27_lm15.jpg.

Stoltenberg, U. (2008). Bildungspläne im Elementarbereich. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung? Eine Untersuchung im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Zugriff am 11.12.2015. Verfügbar unter http://www.bne-portal.de/fileadmin/unesco/de/Downloads/Dekade_Publikationen_national/Bildungsplaene_im_Elementarbereich.pdf.

Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmer, J., Reutter, A. & Tinius, C. (2016). Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen. Evaluation der Arbeitsprozesse und Arbeitszufriedenheit von multiprofessionell besetzen Teams in Baden-Württemberg. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Witzel, A. (2000). Das Problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung (1) 1. Art. 22. Zugriff am 18.11.2015. Verfügbar unter http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519.

Wolfs, M. (2015). Die Mischung macht‘s. Über Vielfalt in Kita-Teams, neue Herausforderungen und mögliche Lösungsansätze. Zugriff am 22.10.2015. Verfügbar unter http://www.erzieherin.de/files/einrichtungsleitung/2015-1_wdk_Wolfs-1.pdf.

Klaus Fröhlich-Gildhoff, Jutta Kerscher-Becker, Sabrina Döther & Carolin von Kleist

Implementation und Evaluation des “Curriculums zur Stärkung von Kita-Teams in der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung“

Zusammenfassung
Im vorliegenden Beitrag werden die Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines (Kurz-)Curriculums beschrieben, welches das Ziel hat, Kita-Teams in der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung zu stärken und die entsprechenden Kompetenzen weiter zu entwickeln. Dieses Curriculum wurde von einem multidisziplinären Team ausgearbeitet und dann in einer Pilotphase in drei Kindertageseinrichtungen mit insgesamt 59 Fachkräften erprobt. Die Ergebnisse der Evaluation mit qualitativen und quantitativen Methoden zeigten einen signifikanten Zuwachs der selbst eingeschätzten Sicherheit im Umgang mit der Zielgruppe sowie einen bedeutsamen Zuwachs der selbst eingeschätzten Kompetenzen auf individueller wie auf Team-Ebene. Besonders relevant für den Erfolg der Implementierung war die Anpassung des Rahmencurriculums an die Bedarfe und die Situation der unterschiedlichen Teams.

Schlüsselworte: Flucht, Fluchterfahrung, Kompetenzen, Kindertageseinrichtungen

Abstract
The article shows the development, implementation and evaluation of a curriculum to strengthen the competences of early childhood teacher teams regarding the encounter with children and families with flight experiences. The curriculum in the pilot phase was developed by a multidisciplinary team and implemented in three kindergartens with overall 59 early childhood teachers. The evaluation with qualitative and quantitative methods shows an increase of self-assessed security and competences in the pedagogical contact/encounter with the target group. A relevant success factor was the adaptation of the frame curriculum to the needs and situation of the specific early childhood teacher teams.

Keywords: Refugees, migration, competences, early childhood teachers

Inhalt

1. Einführung 74
2. Ziele 75
3. Umsetzung 77
4. Evaluation 78
4.1 Fragestellungen 78
4.2 Design 79
4.3 Ergebnis 81
5. Diskussion 84
Literatur 85

1. Einführung

Im Jahr 2015 sind etwa 1,1 Millionen Menschen mit Fluchthintergrund und -erfahrungen nach Deutschland eingereist, drei- bis vierhunderttausend darunter waren Kinder im Alter von unter 15 Jahren.

Diese Situation führt(e) auch im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zu einer intensiven und breiten Diskussion zum Thema „Flüchtlingskinder“ und es finden an vielen Orten und in vielen Zusammenhängen teils fachlich fundierte, teils hektisch initiierte Aktivitäten statt:

- Verbände wie der Pestalozzi-Fröbel-Verband (PFV), die Bundesarbeitsgemeinschaft „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (BAG-BEK) oder der Studiengangstag der kindheitspädagogischen Studiengänge führen *Fachtagungen* zum Thema "Flüchtlingskinder“ durch oder stellen ihre Jahrestreffen unter dieses Motto. Dies gilt ebenso für einzelne Landesministerien, wie z. B. das Kultusministerium Niedersachsen[25].
- Organisationen, die den *Transfer* zwischen Wissenschaft und Praxis maßgeblich gestalten, haben *Materialien zu dem „Themenschwerpunkt*“ zusammengestellt, so das Institut nifbe [http://www.nifbe.de/191-nifbe/867-themenschwerpunkt-fluechtlinge] oder die Weiterbildungsinitiative WIFF [http://www.weiterbildungsinitiative.de/-aktuelles/news/detailseite/data/fluechtlingskinder-in-kitas/] – und auch auf dem Bildungsserver finden sich gebündelte Informationen [http://www.bildungsserver.de/-Fluechtlingskinder-in-Kitas-11436.html].
- Zusätzlich gibt es eine kaum mehr zu überschauende Vielfalt von Dokumenten und Broschüren; fast alle zuständigen Ministerien haben *Informationsschriften oder Handreichungen* zum Thema „Flüchtlingskinder (in Kitas)“ verfasst; gleiches gilt für einzelne Kommunen oder Kita-Trägerverbände.
- Daneben formulieren Verbände *politische Positionen*, um die Notwendigkeiten zu einer fachlich angemessenen pädagogischen Arbeit mit der Zielgruppe zu verdeutlichen – als ein Beispiel sei das verbandsübergreifende „Positionspapier: BERLIN! Flüchtlingskinder in Kindertageseinrichtungen. Positionen und Forderungen der Berliner Liga und des DaKS“[26] genannt.

Korrespondierend zu diesen Aktivitäten werden an allen Orten Sorgen und Ängste der pädagogischen Fachkräfte in den Einrichtungen deutlich: Beobachtbar sind Überforderungsbefürchtungen („wir können mit Trauma nicht umgehen“[27]) oder -erfahrungen („das sind afghanische Jungs, die spielen den ganzen Tag nur Krieg“). Hinzu treten vereinzelt Vorurteile in den Teams gegenüber den zugewanderten Familien oder die Befürchtung, dass sich die „ortsansässigen“ Familien gegen die Zuwanderer stellen und die Fachkräfte dazwischen „zerrieben“ werden. Zugleich ist jedoch auch ein großes Interesse, ja teilweise Freude angesichts der neuen Herausforderung zu beobachten. Viele Teams setzen sich mit ihren fachlichen Grund-

[25] http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=26565&article_id=134036&_psmand=8
[26] http://www.awoinformationsservice.org/uploads/media/2015_Berlin_Liga_Daks_zu_Fluechtlingskindern_in_Kitas.pdf
[27] Die aufgeführten Zitate entstammen Äußerungen von pädagogischen Fachkräften bei Fortbildungsveranstaltungen, die der Autor in Kitas durchführte.

lagen – z. B. der bereits entwickelten interkulturellen Kompetenz – auseinander und sehen Möglichkeiten, diese zu erweitern, um Familien und Kindern mit Fluchtgeschichte besser begegnen zu können.

In diesem Zusammenhang setzt(e) sich auch das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung mit der Thematik auseinander und entwickelte, erprobte und evaluierte ein Curriculum, das auf den im Feld, bei den Fachkräften vorhandenen Kompetenzen ansetzen will und diese in Bezug auf die Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung stärken will. In diesem Beitrag werden das entsprechende Vorgehen und die ersten Evaluationsergebnisse vorgestellt.

2. Ziele

Das *grundlegende Ziel* des „Curriculums zur Stärkung von Kita-Teams in der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2016a) besteht darin, ausgebildete pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zu unterstützen und ihre eigenen Kompetenzen in der professionellen Begegnung mit der spezifischen Zielgruppe weiter zu entwickeln. Sie werden ermutigt, mit diesen Kindern und Familien mit besonderen Problemlagen – wie z. T. dramatischen Erfahrungen auf der Flucht und den Folgen von Entwurzelung und Heimatverlust, aber auch möglichen Traumatisierungen und deren seelisch-körperlichen Auswirkungen – im Rahmen der Kindertageseinrichtung und den dort gegebenen Möglichkeiten pädagogisch zu arbeiten.

Dabei sollen auch mögliche Ängste und Vorbehalte verringert werden; es wird an den bereits vorhandenen Erfahrungen der Fachkräfte und Teams mit Kindern und Familien unterschiedlicher (kultureller) Herkunft angesetzt. Grundsätzlich sind individuelle Bildungsplanung und passgenaue Interaktion „Kerngeschäft“ der professionellen Bildung, Betreuung und Erziehung in den Einrichtungen – dieses und die in den Einrichtungen vorhandenen Kompetenzen zur Vielfalts-, Inklusions-, Mehrsprachigkeitspädagogik, oder auch interkulturellen Pädagogik werden auf die spezifische Zielgruppe bezogen.

Die Teams können so auf der Grundlage des eigenen Wissens und Könnens mehr Handlungssicherheit erlangen.

Dabei soll es nicht darum gehen, die Fachkräfte zu TraumapädagogInnen fortzubilden, sondern eher darum, die eigene Wahrnehmung auf das individuelle Kind und seine Familie zu schärfen, um einerseits im Rahmen der Kita realisierbare, gezielte Unterstützung und differenzierte Förderung zu ermöglichen. Es soll also der strukturkritische Blick auf den eigenen pädagogischen Alltag geschärft und Kenntnisse relevanter Unterstützungssysteme erlangt werden. Andererseits geht es darum, eigene Grenzen zu erkennen und sich dann rechtzeitig Unterstützung (für die Kinder und ihre Familien! – und ggf. auch für sich selbst, z. B. in Form von Fallberatung/Supervision) zu holen.

Das Curriculum ist kompetenzbasiert aufgebaut (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, 2014a); mit der Umsetzung in Kita Teams sollen folgende *Kompetenzen* (weiter)entwickelt werden:

Die Fachkräfte kennen…

- die Bedeutung eigener biographischer Erfahrungen und „Prägungen“ für die Entwicklung handlungsleitender Orientierung bei der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung

- Hintergründe und Bedeutung von Fluchterfahrungen, Entwurzelung und Heimatverlust
- in Grundzügen die Traumadefinition und mögliche Traumafolgen
- die Bedeutung und Möglichkeiten der stärkenden Begegnung mit Menschen, die Flucht, Beziehungs- und Heimatverlust – und dabei möglicherweise traumatische Erfahrungen – erlebt haben
- die Bedeutung des „sicheren Ortes“ auf Beziehungs- und Einrichtungsebene
- Methoden, um die Ressourcen und Potentiale der Kinder und Familie mit Fluchterfahrung zu entdecken
- die Bedeutung einer guten Vernetzung mit anderen Diensten und Institutionen
- die Notwendigkeit eines systematischen, konzeptionell „abgesicherten“ Vorgehens in der gesamten Institution
- die Notwendigkeit, eigene psychische wie fachliche Grenzen frühzeitig zu erkennen und sie mit KollegInnen bzw. der Leitung zu kommunizieren
- die mögliche Dynamik, die sich in den bisherigen Kindergruppen und unter Familien entwickeln kann, wenn Kinder nur von begrenzter Dauer die Einrichtung besuchen (auch mit Blick auf die anderen Kinder der Gruppe sowie ihre Eltern: Da entstehen Freundschaften, die vielleicht nur kurz sind; Familien tauchen auf und sind u. U. auch schnell wieder weg. Welche Bedeutung hat dies für das ganze Gruppengeschehen?)

Die Fachkräfte können…

- eine Bestandsaufnahme zu vorhandenen Ressourcen für die Arbeit mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung vornehmen
- eigene Normalitätserwartungen und eigene Erfahrungen mit Fremdheit reflektieren
- eine eigene professionelle Position zum Thema Flucht und Heimatverlust auf individueller und auf Team-Ebene formulieren
- in Ansätzen irritierendes Verhalten von Kindern auch unter der Perspektive extremer Belastungserfahrungen und unter der Traumaperspektive zu verstehen versuchen
- irritierendes Verhalten von Eltern bzw. Familien aus anderen kulturellen Zusammenhängen und besonders mit Fluchtgeschichte zu verstehen versuchen
- die Besonderheiten der Kinder mit Fluchterfahrungen – sofern sie gezeigt werden – annehmen und Möglichkeitsräume schaffen, in denen Kinder und Familien ihre Kompetenzen mobilisieren können
- auch den Kindern mit Fluchterfahrungen haltgebende Beziehungen, adäquate Rückzugsmöglichkeiten und Ausdrucksmöglichkeiten ermöglichen
- Kontakte auch zu den Familien mit Fluchterfahrungen wertschätzend und unterstützend gestalten, indem eine einladende Anerkennungskultur gepflegt wird
- das Thema Flucht in der Gruppe kindgerecht und gegenüber den Familien ohne Fluchthintergrund so gestalten, dass eine offene Atmosphäre für Kinder und Familien mit Fluchterfahrung möglich ist
- die eigenen Grenzen frühzeitig wahrnehmen und mit dem Team kommunizieren

- Vernetzungen zu unterstützenden Organisationen Diensten aufbauen (PsychotherapeutInnen, DolmetscherInnen, etc.)
- im Team eine Konzeption zur pädagogischen Arbeit mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung erarbeiten

Um diese Kompetenzentwicklung zu ermöglichen werden folgende zentrale *Inhalte* in dem Fortbildungsmodul angeboten:

- Eigene Erfahrungen (und Sorgen) mit interkultureller Begegnung
- Erhebung vorhandener Ressourcen
- Die Bedeutung von Flucht, Heimatverlust, Entwurzelung – vor der Flucht, während der Flucht, nach der Flucht
- Definition und Anzeichen von „Trauma“
- Grundsätzlich wichtige Begegnungsmöglichkeiten mit Kindern, die Traumafolgestörungen zeigen mit dem Grundsatz: „Kita als sicherer Ort“, „sichere Bindung“ in der Kita als grundlegende Basis für Entwicklung (v. a. Ideen sammeln zur konkreten und machbaren Umsetzung – was heißt das genau, „sichere Bindung, sicherer Ort“ für das jeweilige Team bzw. die jeweilige Institution?)
- Relevante Prinzipien der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrungen *in* der Kita
  a) Auf Fachkraft-Ebene (Sicherheit bieten [Fachkraft als möglicher „sicherer Hafen“], das Kind verstehen bzw. kindzentrierte Perspektive [„Merkwürdigkeiten“ des Verhaltens], Brücken bauen, Ruhe bewahren; Zusammenarbeit mit der Familie): Gespräche mit der bisherigen Elternschaft führen, Umgang mit dort vorhandenen Vorurteilen, Sorgen und Ängsten
  b) Konzeptionelle Verankerung: Was muss die Kita als Institution leisten, z. B. bei der „Eingewöhnung“ der Kinder und Familien? Wie ist „Kita als sicherer Ort“ zu gestalten? Welche materiellen Aspekte sind zu beachten? Welche Rolle spielen Mahlzeiten? Wie kann die Arbeit für alle transparent gemacht werden?
- Eigene Grenzen erkennen und Vernetzung (bis hin zum Erstellen eines Registers hilfreicher Kooperationspartner)

Das Curriculum ist so gestaltet, dass es in fünf Zeitstunden (oder zweimal drei Stunden) in einer Kita durchgeführt werden kann.

3. Umsetzung

Die Entwicklung, Erprobung, Evaluation und weitere Umsetzung erfolgte in sechs Schritten:

(1) Zunächst wurde das Curriculum in einem dreimonatigen Prozess von einer multidisziplinär zusammengesetzten Gruppe von PraktikerInnen der frühkindlichen Bildung und Weiterbildung in interkultureller Pädagogik sowie in Traumapädagogik und von WissenschaftlerInnen entwickelt. Dabei wurde auf Konzepte und Erkenntnisse der interkulturel-

len Pädagogik (z. B. Preiß, 2013; Programm „Chancen-gleich!“ der Robert Bosch Stiftung[28]), der Traumaforschung/-therapie/-pädagogik (z. B. Fischer & Riedesser, 1998; Ruf et al., 2010, Weiß, 2006), der allgemeinen Kindheitspädagogik (z. B. Stamm & Edelmann, 2013) sowie der Entwicklungs- und klinischen Psychologie (z. B. Fröhlich-Gildhoff, 2013) zurückgegriffen. Es entstand ein Manual mit vielfältigen, ergänzenden Materialien.

(2) Die so entstandene Fassung des Curriculums wurde in einer Pilotphase in drei Freiburger Kindertageseinrichtungen – mit unterschiedlichem Einzugsgebiet – erprobt: In je zwei knapp dreistündigen Fortbildungsveranstaltungen – durchgeführt von Mitgliedern des AutorInnenteams – wurde mit den kompletten Teams der Kitas auf der Grundlage des Curriculums gearbeitet. Die Inhalte des Manuals wurden dabei auf das jeweilige Team, seine Bedarfe und seinen Kompetenzstand adaptiert.

(3) Die Fortbildungseinheiten wurden mit quantitativen und qualitativen Methoden evaluiert.

(4) Aufgrund der Evaluationsergebnisse und weiterer Hinweise aus der Erprobung – die jeweiligen Sitzungen wurden präzise protokolliert – wurde die erste Fassung der Curriculums überarbeitet.

(5) Diese neue Fassung des Curriculums wurde dann in MultiplikatorInnenschulungen an erfahrene WeiterbildnerInnen weiter gegeben. Auch diese MultiplikatorInnenschulungen wurden basal evaluiert.

(6) Das Curriculum wurde und wird weiter ab April 2016 in der „Breite“ in Kindertageseinrichtungen umgesetzt. Eine besondere Kooperation besteht dabei mit dem „Präventionsnetzwerk Ortenaukreis“ (www.pno-ortenau.de). In diesem Rahmen können Kindertageseinrichtungen im Ortenaukreis kostenfrei im Rahmen „Bedarfsorientierter Fortbildungen“ eine Weiterqualifizierung zum Thema „Professionelle Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung“ auf der Grundlage des Curriculums mit den geschulten MultiplikatorInnen erhalten.

Zusätzlich zum Curriculum wurde eine *Handreichung* für pädagogische Fachkräfte entwickelt und erprobt, die sich an den Inhalten der Fortbildung orientiert, aber auch unabhängig davon genutzt werden kann (Fröhlich-Gildhoff et al., 2016b).

4. Evaluation

4.1. Fragestellungen

Da für die Evaluation nur begrenzte Ressourcen zur Verfügung standen, konnten zur Evaluation der Implementierung des Curriculums nur ausgewählte Fragestellungen untersucht werden. Diese waren:

(1) Wie entwickelt sich die selbst empfundene Sicherheit der TeilnehmerInnen zur Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung?

[28] http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/37337.asp

(2) Wie entwickeln sich die Kompetenzen der TeilnehmerInnen zum Gegenstand der Fortbildung (Kompetenzen zur professionellen pädagogischen Arbeit mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung) in der Selbsteinschätzung?
(3) Wie schätzen die TeilnehmerInnen die Tauglichkeit des Curriculums ein (neue Informationen, neue Praxishinweise, Reflexionsmöglichkeiten)?
(4) Wie verläuft der Prozess der Umsetzung und welche Erkenntnisse lassen sich daraus – auch für eine Weiterentwicklung/Überarbeitung – ableiten?

Die begrenzten Ressourcen ließen eine Fremdeinschätzung der Kompetenzentwicklung und eine Erfassung der Veränderungen in der realen Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung nicht zu.

4.2 Design

Die *Stichprobe* der ersten Erprobung des Curriculums umfasste die pädagogischen Fachkräfte aus drei Kindertageseinrichtungsteams in Freiburg. Die Kitas wurden zum einen nach Unterschiedlichkeit der Lage bzw. Einzugsgebiet und der Träger, zum anderen nach Kooperationsbereitschaft zur Teilnahme an der Pilotphase ausgewählt. Die „Rahmendaten“ der Kitas stellen sich wie folgt dar:

Tabelle 1

Rahmendaten der Kitas der Pilotphase

Kriterium	Kita A	Kita B	Kita C
Lage	„Mischgebiet“[29]	Quartier mit bes. Problemlagen	„Mischgebiet“
Träger	Stadt	Diakonie	Stadt
Anzahl Fachkräfte	23	17	19
Anzahl Kinder[30]	120	90	135

In den Kitas wurden alle an den Fortbildungen teilnehmenden Fachkräfte zu zwei Zeitpunkten (vor und nach der Fortbildung) befragt. Da es sich um Gesamt-Team-Fortbildungen handelte, waren, abgesehen von Krankheitsfällen, damit alle Fachkräfte der Einrichtungen einbezogen.

Zur Untersuchung der Fragestellungen wurden folgende selbst entwickelte *Instrumente* jeweils prä und post eingesetzt:

- Anonymisierte, standardisierte Anfangs- und Schluss-Befragungen der TeilnehmerInnen zur generell „empfundenen Sicherheit in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung“
- Anonymisierter Fragebogen für die TeilnehmerInnen zu selbsteingeschätzten Kompetenzen (1 = trifft völlig zu, 6 = trifft gar nicht zu) zur professionellen pädagogischen Arbeit mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung (Skala A – Kompetenzen auf individueller Ebene; 11 Items, Itembeispiele: „Ich bin mit dem Thema Fremdheit und interkulturelle Begegnung vertraut“; „Ich kenne Methoden, um Ressourcen und Poten-

[29] Der Begriff „Mischgebiet“ bedeutet, dass die jeweilige Kindertageseinrichtung in einem Quartier lag, in dem sehr verschiedene kulturelle Gruppen und Familien mit unterschiedlichem Sozialstatus zusammenleben.
[30] Die Anzahl der Kinder mit Fluchterfahrung in den beteiligten Kitas war nicht klar zu eruieren

tiale von Menschen mit Fluchterfahrung zu stärken“) und zum Umgang mit dem Thema auf Team-Ebene (1 = trifft völlig zu, 6 = trifft gar nicht zu; Skala B – Kompetenzen auf Team-Ebene, 5 Items, Itembeispiele „Das Thema Fremdheit und interkulturelle Begegnung wird in unserem Kita-Team reflektiert“; „Das Thema Trauma und Traumapädagogik wird in unserem Kita-Team reflektiert“).

Der Gesamtfragebogen wies ebenso eine gute interne Konsistenz auf (Cronbachs Alpha .89) wie die Skala A (individuelle selbsteingeschätzte Kompetenz; Cronbachs Alpha .88); die interne Konsistenz der Skala B (Auseinandersetzung auf Team-Ebene) war zufriedenstellend (Cronbachs Alpha .71).

- Offene mündliche Befragung in der Gruppe der Teilnehmenden zu (prä) Erwartungen an die und (post) Zufriedenheit mit der Fortbildung (qualitative Daten)
- Standardisierter Fragebogen für den Referent (jede Sitzung) zum Verlauf der Fortbildungseinheit und zur Anwendbarkeit des Curriculums (quantitative und qualitative Daten)
- Teilnehmende Beobachtung und genaue Protokollierung des Ablaufs der Fortbildungen (qualitative Daten)

Die quantitativen Daten wurden deskriptiv und inferenzstatistisch unter Zuhilfenahme der Software SPSS (Version 19.0), die qualitativen Daten kategoriengeleitet nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) *ausgewertet.*

4.3 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden anhand der Fragestellungen dargestellt.

(1) Empfundene Sicherheit

Im prä/post-Vergleich zeigte sich sowohl in der Gesamtgruppe (Fachkräfte aller drei Einrichtungen) als auch bei jedem der Kita-Teams[31] eine Steigerung der empfunden Sicherheit in der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung (Skala: 1 = keine Sicherheit; 10 = sehr große Sicherheit); dabei sind alle Veränderungen hochsignifikant und es ergeben sich hohe Effektstärken.

Tabelle 2

Selbsteingeschätzte Sicherheit im Umgang mit dem Thema „Flucht“

	Gesamtgruppe		Kita A		Kita C	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD
prä	4,60	1,93	4,78	1,83	4,37	2,06
post	6,93	1,64	7,10	1,68	6,75	1,62
Signifikanzniveau	p<.001		p<.001		p<.001	
Effektstärke Cohens d	1,32 (großer Effekt)		1,35 (größer Effekt)		1,32 (großer Effekt)	

[31] Bei der globalen Erfassung der erlebten Sicherheit wurde in Kita B eine andere Methode („Aufstellung“ nach empfundener Sicherheit) gewählt.

(2) Selbsteingeschätzte Kompetenzen auf individueller und Teamebene

Der Fragebogen zur Selbsteinschätzung eigener Kompetenzen umfasste 16 Items, die sich zwei Skalen mit etwas unterschiedlichen Schwerpunkten zuordnen lassen:

Skala A hat die Einschätzung eigener Kompetenzen im engeren Sinne zum Gegenstand, es wird nach Erfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit der Zielgruppe, aber auch nach spezifischen Aspekten, wie dem Wissen und Können im Umgang mit möglichen Traumafolgestörungen, gefragt.

In Skala B wird die Einschätzung des Umgangs mit Aspekten des Themas „Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung“ – wie z. B. der Reflexion des Umgangs mit „Fremdheit“ – auf Teamebene erfragt.

Ergänzend werden die Werte für den Gesamtfragebogen dargestellt.

Tabelle 3

Selbsteingeschätzte Kompetenzen in der Begegnung mit Menschen mit Fluchterfahrung

Item	Gesamtgruppe		Kita A		Kita B		Kita C	
	prä	Post	prä	post	prä	post	prä	post
	MW (SD)	MW (SD)	MW (SD)	MW (SD)	MW (SD)	MW (SD)	MW (SD)	MW (SD)
Skala A	3,38 (0,73)	2,61*** (0,64)	3,17 (0,67)	2,62* (0,82)	3,52 (0,75)	2,98* (0,46)	3,49 (0,77)	2,42*** (0,52)
Skala B	3,41 (0,81)	2,97** (0,87)	3,37 (0,85)	3,06 n.s (0,98)	3,34 (0,71)	3,13 n.s (0,62)	3,51 (0,87)	2,81** (0,94)
Gesamt FB	3,40 (0,67)	2,73*** (0,65)	3,27 (0,61)	2,75* (0,79)	3,47 (0,71)	3,03* (0,48)	3,50 (0,72)	2,54*** (0,57)
Effekt-stärken Cohens d	1,03 (großer Effekt)		0,78 (mittlerer Effekt)		0,72 (mittlerer Effekt)		1,52 (großer Effekt)	

Anmerkungen: individuell: Skala A, Team: Skala B; 1=trifft völlig zu [also: hohe Kompetenz], 6 = trifft gar nicht zu [also: niedrige Kompetenz]
Signifikante Änderungen sind wie folgt gekennzeichnet: *<.05; **<.01; ***<.001

Es zeigt sich in der Gesamtgruppe sowohl im Gesamtfragebogen als auch in den beiden Skalen ein signifikanter Zuwachs der selbsteingeschätzten Kompetenzen. Dies stellt sich bei der Betrachtung der Einrichtungen etwas anders dar: In allen drei Einrichtungen finden sich signifikante Zuwächse im Gesamtfragebogen sowie in der Skala A; in Skala B ist dieser Zuwachs „schwächer“ und nur für Gesamtgruppe und Kita C signifikant.

Im Gesamtfragebogen zeigt sich für die Gesamtgruppe (und Kita C) ein hoher Effekt, für Kita A und B ein mittlerer Effekt.

Unterschiede zwischen den Einrichtungen

Die weitergehende multivariate Varianzanalyse machte deutlich, dass zwar signifikante Unterschiede über die Zeit, aber nicht zwischen den Gruppen und auch nicht in der Interaktion zwischen Zeit und Gruppe bestanden:

Tabelle 4

Varianzanalyse Eingangsfrage nach der empfundenen Sicherheit

	Interaktion Gruppe x Zeit				**Effekt der Zeit**				**Effekt der Gruppe**			
	df1	**df2**	**F**	**p**	**df1**	**df2**	**F**	**p**	**df1**	**df2**	**F**	**p**
Eingangsfrage (Empfundene Sicherheit)	1	78	0,01	0,94	1	78	34,59	<0,01	1	78	0,92	0,34

Tabelle 5

Varianzanalyse Gesamtskala

	Interaktion Gruppe x Zeit				**Effekt der Zeit**				**Effekt der Gruppe**			
	df1	**df2**	**F**	**p**	**df1**	**df2**	**F**	**p**	**df1**	**df2**	**F**	**p**
Gesamtskala	2	96	1,56	0,22	1	96	22,82	>0,01	2	96	1,19	0,31

Dieser Effekt wird in der folgenden Grafik deutlich:

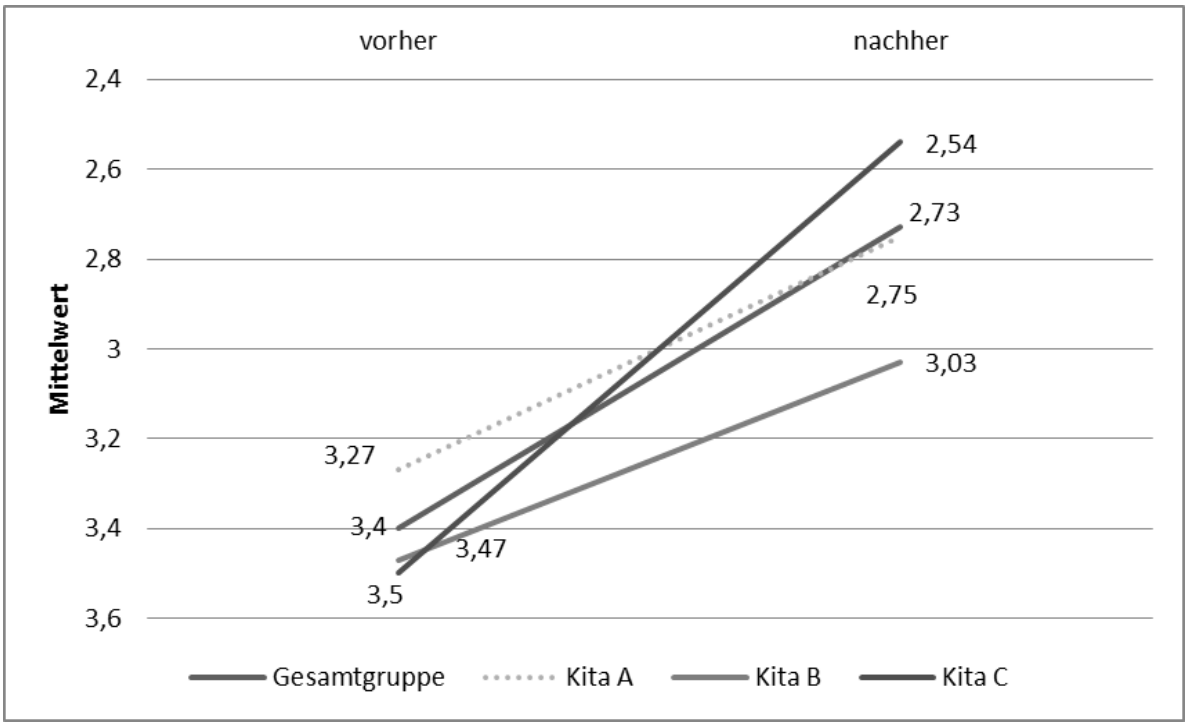

Abbildung 1: Selbsteingeschätzte Kompetenzen in der Begegnung mit Menschen mit Fluchterfahrung (Darstellung: Mittelwerte; Lesehilfe: In der Gesamtgruppe sank der Mittelwert von 3,40 auf 2,73, d. h. die Zustimmung zu den einzelnen Aussagen zu den Kompetenzbereichen ist gestiegen – und somit auch die selbst eingeschätzte Kompetenz)

Die drei Kita-Teams starten auf einem ähnlichen Level im leicht unterdurchschnittlichen Bereich und entwickeln sich über die Zeit – im prä/post-Vergleich – ähnlich positiv.

(3) Einschätzung der Tauglichkeit des Curriculums durch die TeilnehmerInnen und ReferentInnen

Im Anschluss an die Fortbildungssitzungen wurden die *TeilnehmerInnen* in jeder der drei Kitas in offenen Runden gefragt, ob das Curriculum bzw. das Vorgehen in der Fortbildung verständlich und hilfreich für die eigene Weiterentwicklung war, ob das „Niveau“ angemessen war, und ob das Vorgehen ausreichende Hinweise für die praktische Arbeit gegeben hat.

In allen drei Einrichtungen beantworteten die Fachkräfte diese Fragen positiv; Beispiele hierfür waren: „wir haben gesehen, was wir schon können“, „es wurde an dem angesetzt, wo wir stehen.“

Es zeigten sich allerdings auch hier Unterschiede zwischen den Einrichtungen: So hatten in Einrichtung A (und z. T. C) schon Fortbildungen zum Thema „Interkulturelle Kompetenz“ stattgefunden und im Team wurden differenzierte Kompetenzen und ein entsprechendes Reflexionsvermögen hierzu deutlich. Die Fachkräfte dieser Einrichtungen äußerten, dass es gut gewesen sei, sich hier noch einmal den eigenen „Stand“ („was wir schon alles können und machen“) „vor Augen zu führen“ – andererseits hätte die Gruppe stärker vom Input und dem Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten beim Themenblock „Trauma“ profitiert. Dabei konnten dann wieder Bezüge hergestellt werden zu grundlegenden Handlungsweisen – z. T. verankert in entsprechenden Prozessbeschreibungen – und handlungsleitenden Orientierungen („Haltung“) in der Begegnung mit Kindern (und Familien) überhaupt: „Uns ist jetzt deutlich geworden, dass wir vieles ja schon machen, in dem wir genau gucken, was braucht das einzelne Kinde oder seine Familie; das können wir doch gut auf die Flüchtlingskinder anwenden.“

In Einrichtung B hingegen wurde mehr Zeit benötigt für die selbstreflexive Auseinandersetzung der Fachkräfte mit „Fremdheitserleben“. Hierzu wurden konkrete Übungen durchgeführt.

Die Einschätzungen der ReferentInnen in den drei Kindertageseinrichtungen korrespondierten mit den Selbsteinschätzungen der Teams. Hier wurde eine zunehmende Klarheit in der Analyse der eigenen Kompetenzen beschrieben und es wurden dann entsprechende Vereinbarungen über die eigene konzeptionelle Weiterentwicklung zur Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung dokumentiert. Das Curriculum wurde positiv hinsichtlich der Praktikabilität bewertet – allerdings bedurfte es eines großen Maßes an Flexibilität, um die Inhalte an die Situation und Bedarfe der Teams anzupassen.

(4) Verlauf des Umsetzungsprozesses

Die Umsetzung der Fortbildungen orientierte sich grundlegend an der Struktur des Curriculums. Allerdings waren Schwerpunktsetzungen entsprechend des Kompetenzstandes sowie der Erwartungen und Bedarfe der drei unterschiedlichen Teams nötig. Als besonders bedeutsam stellte sich heraus, dass immer wieder Zeiten für die Selbstreflexion – in Dyaden, Kleingruppen oder im Plenum – eingeräumt wurden; dies wurde von den TeilnehmerInnen als positiv bewertet. Diese Zeit wurde oft zur „Selbstvergewisserung“ („Was können wir schon?“ „Was oder wen brauchen wir noch?“) genutzt.

Daneben war es bedeutsam, dass an einzelnen Punkten, insb. beim Thema „Trauma“ und „Pädagogische Begegnung mit Kindern, die Traumafolgestörungen zeigen“, ein konzentrierter Input mit Rückfragemöglichkeiten ‘geliefert‘ wurde.

Letztlich war bedeutsam, dass am Ende der Fortbildungen konkrete Schritte zur Weiterarbeit und Weiterentwicklung auf einer sehr konkreten Ebene (Zuständigkeiten für Kontakte zum Dolmetscherdienst, Anlegen eines Ordners mit allen Informationen zum „Flüchtlingsthema“, etc.) in jedem Team gemeinsam beschlossen wurden.

5. Diskussion

Ziel des vorgestellten Projekts war es, ein Curriculum zur Stärkung der Kompetenzen von Kita-Teams in der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrungen zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. Dieses Curriculum sollte an die Situation und Bedarfe der Einrichtungen adaptiert werden und zu einer Entängstigung und Selbstwert- sowie Kompetenzstärkung der Fachkräfte beitragen.

Dazu wurde in einem multidisziplinären Team das Rahmencurriculum entwickelt, welches dann in einer Pilotphase in drei unterschiedlichen Kindertageseinrichtungen erprobt wurde. Diese erste Umsetzung wurde – mit begrenzten Ressourcen – in einem multimethodalen prä/post-Design evaluiert.

Die Evaluationsergebnisse zeigten, dass sich die teilnehmenden Fachkräfte nach Durchlaufen der Fortbildung grundlegend sicherer in der (z. T. erwarteten) Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung fühlten. Die individuell selbst eingeschätzten Kompetenzen stiegen im prä/post-Vergleich, jedoch nicht in allen Einrichtungen in gleicher Intensität. Auch auf Einrichtungs- bzw. Team-Ebene zeigte sich ein selbsteingeschätzter, signifikanter Zuwachs an Begegnungs- und Reflexionsmöglichkeiten hinsichtlich der Thematik.

Bei einzelnen Punkten wurde deutlich, dass das Curriculum modifiziert werden muss. Zudem zeigte sich, dass die Fortschritte bei dem Team, das die größte Gruppe sozial belasteter Familien und Kinder betreut und bildet, die selbst eingeschätzten Kompetenzzuwächse am geringsten ausfielen; hier hätte die Fortbildung einen größeren zeitlichen Umfang haben müssen.

Insgesamt zeigten die Ergebnisse:

- Die beabsichtigten Zielsetzungen konnten grundsätzlich in den „Pilotkitas“ erreicht werden. Zur Stärkung der Kita-Teams und der selbsteingeschätzten Kompetenzen muss kein mehrtägiger Fortbildungszyklus angeboten werden – aber es müssen die Bedarfe der Teams angemessen berücksichtigt werden.
- Bei einzelnen Themen (z. T. Umgang mit Mehrsprachigkeit; Aktivierung von Unterstützung/Vernetzung; etc.) wäre ein weiterer Input nötig gewesen – dieser muss im ‚Nachgang‘ an das Ausgangscurriculum organisiert werden.
- Der (erfolgreiche) Umsetzungsprozess lebt davon, den Rahmen, den das Curriculum bzw. das Manual vorgibt, an die jeweilige Gruppe anzupassen. Diese Erkenntnis ist vergleichbar mit anderen Untersuchungen (z. B. Fröhlich-Gildhoff et al., 2014b) und Erkenntnissen der Implementationsforschung (z. B. Beelmann & Karing, 2014).

Die hier vorgestellte Studie weist allerdings auch *Limitierungen* auf: Das Curriculum konnte in der Pilotphase nur in drei Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden; zudem konnte aufgrund der begrenzten finanziellen und zeitlichen Ressourcen kein Kontrollgruppendesign realisiert werden. So sind trotz der Entsprechung von Ergebnis- und Prozessdaten die Wirkungen nicht eindeutig auf die Intervention zurückzuführen. Zudem wurden nur die selbst eingeschätzten Kompetenzen erfasst; Möglichkeiten der Fremdeinschätzung (Überblick: Fröhlich-Gildhoff et al, 2014a) konnten nicht eingesetzt werden. Dies bedeutet, dass nicht eindeutig ist, ob sich der von den Fachkräften selbst beschriebene Kompetenzzuwachs auch in einer Fremdbeurteilung und in der Praxis nachweisen lässt. Ebenso konnte nicht erfasst werden, ob und wie nachhaltig die beschriebenen Veränderungen sind – und ob und wie sie sich mittel- und langfristig in der ‚direkten‘ pädagogischen Arbeit mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung zeigen. Aus diesen Begrenzungen ergeben sich Hinweise wie Möglichkeiten für weitere Forschung.

Trotz der Einschränkungen konnte die Studie zeigen, dass ein an den Bedarfen und dem Entwicklungsstand der Zielgruppe ausgerichtetes Curriculum mit der spezifischen Thematik zu mehr selbst empfundener Handlungssicherheit und einer entsprechenden selbst eingeschätzten Kompetenzsteigerung führen kann. Es steht damit eine Möglichkeit zur Verfügung, um Kita-Teams in der (zunehmend nötigen!) Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung zu stärken.

Literatur

Beelmann, A. & Karing, C. (2014). Implementationsfaktoren und Prozesse in der Präventionsforschung: Strategien, Probleme, Ergebnisse, Perspektiven. *Psychologische Rundschau*, 65(3), S. 129-139.

Fischer, G. & Riedesser, P. (1998). *Lehrbuch der Psychotraumatologie*. München: Reinhardt.

Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J., Hüsson, D., Steinhauser, H. & Fischer, S. (2016a) *Curriculum zur Stärkung von Kita-Teams in der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung*. Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg.

Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J., Hüsson, D., Steinhauser, H. & Fischer, S. (2016b). *Handreichung für pädagogische Fachkräfte. Stärkung von Kita-Teams in der Begegnung mit Kindern und Familien mit Fluchterfahrung*. Freiburg: FEL.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014a). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL.

Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J., Rieder, S., von Hüls, B. & Hamberger, M. (2014b). *Grundschule macht stark! Resilienzförderung in der Grundschule – Prinzipien, Methoden und Evaluationsergebnisse*. Freiburg: FEL.

Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). *Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte.* München: WiFF/DJI.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz

Preiß, C. (2013). *Bildung, Betreuung und Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft Hintergründe und bildungspolitische Ansätze*. München: WiFF/DJI.

Ruf, M., Schauer, M. & Elbert, T. (2010). Prävalenz von traumatischen Stresserfahrungen und seelischen Erkrankungen bei in Deutschland lebenden Kindern von Asylbewerbern. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 39 (3), S. 151–160.

Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.) (2013). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung.* Heidelberg: Springer.

Weiß, Wilma (2006). *Philipp sucht sein Ich. Zum pädagogischen Umgang mit Traumata in den Erziehungshilfen* (3. aktualis. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa

Franziska Schwab

Subjektive Wahrnehmung, Erklärungsmuster und Motive pädagogischer Fachkräfte in der Kommunikation mit Eltern, deren Kinder herausforderndes Verhalten zeigen. Ergebnisse einer explorativen Studie in Kindertageseinrichtungen

Zusammenfassung

Im Rahmen der „Bildungsdiskussion“, welche seit den 1990ern auf nationaler und internationaler Ebene geführt wird, gerieten auch die beiden wichtigsten „Bildungs- und Lernorte“ des Kindes, die Familie und das institutionelle Betreuungssystem in den Fokus von Sozialpolitik und Fachwissenschaft (LS & StatLA Baden-Württemberg, 2013; OECD, 2001). Auf politischer und wissenschaftlicher Ebene besteht Konsens darüber, dass Eltern und Kindertageseinrichtung partnerschaftlich zusammenarbeiten und gemeinsam die Verantwortung für eine bestmögliche Bildung und Entwicklung des Kindes tragen sollen (OECD, 2006; Fthenakis et al., 2007; Schmidt, 2008). Forschungsergebnisse aus dem Feld der Verhaltensauffälligkeiten weisen darauf hin, dass bei mindestens 15% der Kinder im Kindergartenalter Anzeichen dafür existieren, dass ihre gesunde Entwicklung gefährdet ist (Fröhlich-Gildhoff & Petermann, 2013, S. 56). Fällt der pädagogischen Fachkraft ein auffälliges Verhalten beim Kind auf, so tritt sie häufig in Kontakt mit dessen Eltern (Fröhlich-Gildhoff, Lorenz, Tinius, & Sippel, 2013, S. 65; Fried, 2002, S. 200). Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der *subjektiven Wahrnehmung, den Erklärungsmustern und den Motiven pädagogischer Fachkräfte in der Kommunikation mit den Eltern, deren Kinder herausforderndes Verhalten zeigen*. Erste Ergebnisse zum Forschungsthema, welche auf Grundlage von acht Fachkräfteinterviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) generiert wurden, werden in der vorliegenden Arbeit dargestellt und diskutiert. Durch die Forschungsarbeit können erste Hypothesen hinsichtlich der intrapersonellen Bedingungen auf Seiten der befragten Fachkräfte in der Kommunikation mit den Eltern, deren Kinder herausforderndes Veralten zeigen, aufgestellt werden.

Schlüsselworte: Eltern-Fachkraft-Beziehung, Kommunikation, herausforderndes Verhalten

Abstract

In the context of the national and international “Bildungsdiskussion” (discussion on education), the two main educational spaces of the child – the family and the institutions of child care – came into focus of social politics and educational sciences (LS & StatLA Baden-Württemberg, 2013; OECD, 2001). On a political and scientific level, there is a broad agreement saying that parents and institutions of child care should cooperate and both bear the responsibility for the child’s ideal development and education (OECD, 2006; Fthenakis et al., 2007; Schmidt, 2008). Research results from the field of behavioral disorders indicate that at least 15% of the children at a preschool age show signs of a threatened healthy development (Fröhlich-Gildhoff & Petermann, 2013, p. 56). Whenever the caretakers remarks a child’s challenging behavior, he or she often gets in touch with its parents (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013, p. 65; Fried, 2002, p. 200). The present study approaches *the subjective perception, patterns of explanation and motives of caretakers in their communication with parents of children with challenging behavior*. It presents first research results stemming from the quali-

tative content analysis (Kuckartz, 2014) of interviews with pedagogic professionals. The research project allows for a first draft of hypotheses regarding intrapersonal conditions for the interviewed skilled employees in their communication with parents of children with challenging behavior.

Keywords: parents-caretaker-relationship, communication, challenging behavior

Inhalt

1. Einführung 87
2. Theoretische Bezugspunkte und Modelle 88
2.1 Erziehungspartnerschaft 88
2.2 Verhaltensauffälligkeit und Herausforderndes Verhalten 89
2.3 Theoretische Modelle 90
3. Methodisches Vorgehen 92
3.1 Stichprobe 92
3.2 Erhebungsmethode 93
3.3 Auswertungsmethode 94
4. Darstellung der Ergebnisse 94
4.1 Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte 94
4.2 Explizite Motive der Fachkraft 95
4.3 Wünsche der Fachkräfte 95
4.4 Wahrgenommene Veränderungen der Fachkraft 95
4.5 Erklärungs- und Deutungsmuster der Fachkraft für den Kommunikationsverlauf 95
4.6 Fallübersicht auf der Grundlage der kategorienbasierten Auswertung 97
5. Diskussion der Forschungsergebnisse und abgeleitete Perspektiven für Forschung und Praxis 98
5.1 Diskussion der Forschungsergebnisse 98
5.2 Perspektiven für Forschung und Praxis 103
Literatur 103
Gesetzliche Grundlagen 108

1. Einführung

Sowohl auf Seite der Fachwissenschaften als auch der Sozialpolitik wird der Anspruch erhoben, dass Eltern von Kindern, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, und die dort tätigen Fachkräfte zusammenarbeiten müssen (Fachwissenschaft: Pietsch, Ziesemer, & Fröhlich-Gildhoff, 2010; Fthenakis et al., 2007; gesetzliche Verankerung: §22a SGB VIII). Dabei ist das Verhältnis, welches zwischen Eltern und pädagogischer Fachkraft bestehen soll, „nicht nur eine Frage der Interaktion mehr oder weniger zufällig aufeinandertreffender Akteure“ (Rabe-Kleberg, 2010, S. 68), sondern soll als Erziehungspartnerschaft gestaltet werden (§22a SGB VIII). Im Rahmen des erziehungspartnerschaftlichen Konzepts „arbeiten Eltern – anders als in früheren Ansätzen und Konzeptionen der Elternarbeit – mit pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften umfassend, systematisch, verbindlich zusammen, ziehen am gleichen Strang, kooperieren intensiv in Bildungs- und Erziehungsfragen ‚auf Augenhöhe‘, im Interesse einer guten Entwicklung der Kinder“ (Stange, 2010, S. 15).

Bisher blieb weitgehend unerforscht, wie sich die Beziehung zwischen den Eltern und Fachkräften im pädagogischen Alltag gestaltet. Vor allem tiefergehende Untersuchungen, welche nach den Haltungen und Erfahrungen, Begründungen und Motiven der am Bildungs- und Erziehungsprozess Beteiligten fragen, fehlen (Rabe-Kleberg, 2010, S. 74; Krey, 2015, S. 10). Es stellt sich auch die Frage, was passiert, wenn das gemeinsame Ziel – die bestmögliche Entwicklung des Kindes, welchem sich Eltern und pädagogische Fachkraft verantworten müssen – in Gefahr gerät. Dieser Fall tritt dann auf, wenn sich beim Kind Auffälligkeiten im Verhalten zeigen. Auch hinsichtlich der Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit mit Kindern, die herausforderndes Verhalten zeigen, bestehen derzeit große Forschungs- und Wissenslücken (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013, S. 61). Im Rahmen der hier vorgestellten Untersuchung wird ein erster Einblick in die Kommunikationsgestaltung von pädagogischen Fachkräften und Eltern, deren Kinder herausforderndes Verhalten zeigen, geschaffen.

Anhand des Datenmaterials sollte die Wahrnehmung – sowohl auf kognitiver als auch emotionaler Ebene – der befragten Fachkräfte hinsichtlich der Kommunikation mit den Eltern im Kontext von herausforderndem Verhalten beim Kind, eruiert werden. Dabei war auch von Interesse, welche Relevanzkategorien bei den Befragten hinsichtlich ihrer Wahrnehmung zu erkennen sind. Welche Motive und welche Wünsche die interviewten Fachkräfte in der Kommunikation mit den Eltern besitzen, stellte ein weiteres Erkenntnisinteresse dar, welchem in der Untersuchung nachgegangen wurde. Darüber hinaus wurde ein Eindruck davon gewonnen, inwiefern die befragten Fachkräfte eine Veränderung durch die spezifische Kommunikation mit den Eltern wahrnehmen und wo diese Veränderung zu verorten ist.

Ein weiteres Ziel der Studie ist es zu ermitteln, welche Erklärungs- und Deutungsmuster die Fachkräfte für den Kommunikationsverlauf besitzen. Dabei soll auch genauer betrachtet werden, welche Faktoren zu einem positiven bzw. zu einem negativen Kommunikationsverlauf aus Sicht der Interviewten beitragen. Außerdem soll festgestellt werden, ob weitere Besonderheiten in der Kommunikation zwischen Eltern und Fachkraft zu identifizieren sind und welche Bedeutung diese Besonderheiten für die befragten Fachkräfte in der Kommunikation mit den Eltern besitzen. Des Weiteren soll Aufschluss darüber gegeben werden, ob durch die Analyse der identifizierten Aspekte Hinweise auf weitere, nicht explizit genannte Motive gegeben sind.

Im vorliegenden Artikel soll in Kapitel 2 zunächst eine Zusammenfassung der zentralen theoretischen Bezugspunkte und Modelle dargelegt werden. Daraufhin wird in Kapitel 3 das Untersuchungsdesign vorgestellt. Kapitel 4 bildet eine Zusammenfassung der zentralen Untersuchungsergebnisse und in Kapitel 5 werden diese diskutiert sowie Überlegungen hinsichtlich Perspektiven für die Forschung und Praxis im Feld angestellt.

2. Theoretische Bezugspunkte und Modelle

2.1 Erziehungspartnerschaft

Sowohl auf fachpraktischer als auch fachwissenschaftlicher Ebene wird die Haltung der Fachkraft weitestgehend als ein bzw. der ausschlaggebende(r) Wirkfaktor für eine gelingende Erziehungspartnerschaft mit den Eltern angesehen (fachpraktischer Diskurs: u. A. Roth, 2014; Schmidt, 2008; Textor, 1997; empirische Erkenntnisse: u. A. Pietsch et al., 2010; Fröhlich-Gildhoff, Kraus, & Rönnau, 2006). Es wird verlangt, dass die pädagogischen Fachkräfte eine ressourcenorientierte Haltung gegenüber den Eltern und deren Lebensform einnehmen und gleichzeitig Unterstützung und Orientierung bieten können. In der Zusammenarbeit mit den

Eltern muss die Fähigkeit und Bereitschaft bei den Fachkräften bestehen, auf die Eltern zu zugehen und pro-aktiv zu handeln (Pietsch et al., 2010, S. 76; Fröhlich-Gildhoff et al., 2006, S.8; Roth, 2014, S. 16; Rabe-Kleberg, 2008, S. 10). Rabe-Kleberg (2010) untersuchte die Grundhaltung gegenüber dem Verhältnis von Elternhaus und Kindergarten und konstatierte, dass „Erzieherinnen in normalen Kindergärten auf dem Stand ihres heutigen beruflichen Selbstverständnisses und ihres aktuellen Ausbildungsniveaus kaum bereit und vermutlich auch nicht in der Lage sind, das Verhältnis von Elternhaus und Kindergarten in Richtung auf Professionalität, Partizipation oder gar Partnerschaft zu entwickeln“ (ebd., S. 82).

2.2 Verhaltensauffälligkeit und Herausforderndes Verhalten[32]

Eine Sichtung von nationalen Studien zur Prävalenzrate von Verhaltensauffälligkeiten im Kindergartenalter weisen auf einen Anteil von 10-18% hin (Hölling, Schlack, Petermann, Ravens-Sieberer, & Mauz, 2014; Barkmann & Schulte-Markwort, 2004; Fröhlich-Gildhoff, 2013; Stein, 2013, S. 83), wohingegen andere Untersuchungen von höheren Gesamtprävalenzen – bis zu knapp 38% – ausgehen (Tröster & Reineke, 2007, Kuschel et al., 2004)[33]. Empirische Untersuchungen machen darauf aufmerksam, dass teilweise große Unterschiede zwischen der Einschätzung der pädagogischen MitarbeiterInnen und denen der Eltern hinsichtlich dem Verhalten des Kindes existieren (Kuschel, Heinrichs, Bertram, Naumann, & Hahlweg, 2008, S. 166f.; Tröster & Reineke, 2007, S. 174). Die Studie von Deimann, Kastner-Koller, Benka, Kainz, & Schmidt (2005) zeigt, dass Mütter, deren Kinder markante Defizite in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen aufweisen, den besonderen Unterstützungsbedarf bzw. die Entwicklungsdefizite ihres Kindes negieren (Deimann et al., 2005, S. 133).

Bzgl. der pädagogischen Arbeit mit Kindern, die herausforderndes Verhalten zeigen, existiert ein Forschungsdesiderat und nur zwei Untersuchungen im Feld (Fried, 2002; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Sowohl die Studie von Fröhlich-Gildhoff et al. (2013) als auch die von Fried (2002) weisen darauf hin, dass die Fachkräfte subjektive Bewertungsmuster bzgl. Verhaltensauffälligkeiten besitzen, wobei jedoch zu größten Teilen ein differenziertes Wissen hinsichtlich Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten und Diagnoseinstrumenten fehlt bzw. insofern Wissen besteht, dieses eher ungeordnet ist. Hinsichtlich der subjektiven Erklärungsmuster der Fachkräfte wird deutlich, dass die Befragten beider Erhebungen vor allem die familiären Verhältnisse als ausschlaggebend für die Auffälligkeiten des Kindes ansehen (Fried, 2002, S. 200; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013, 65). Fällt der Fachkraft das Verhalten eines Kindes auf, so kann sie meist nicht auf ein schriftlich ausgearbeitetes Konzept bzgl. des weiteren Vorgehens in ihrer pädagogischen Arbeit zurückgreifen (Fröhlich-Gildhoff et al.,

[32] Der Begriff „herausforderndes Verhalten“ wird in den aktuellen Fachdiskussionen immer öfter dem Begriff der „Verhaltensstörung bzw. -auffälligkeit“ vorgezogen. Grund hierfür ist der gewünschte Perspektivwechselweg von der Stigmatisierung der Kinder und Jugendlichen und deren defizitorientierten Betrachtung hin zu einer konstruktivistischen Sichtweise, welche den Fokus auf den/die InteraktionspartnerIn des Kindes bzw. Jugendlichen legt, welche/r das Verhalten als herausfordernd erlebt (Stein, 2013, S. 82f.). Gleichzeitig besteht die Kritik, dass durch diesen Perspektivwechsel die ernstzunehmenden (psychischen) Probleme im Erleben und Verhalten eines Kindes oder Jugendlichen verschleiert werden, in dem der Fokus zu stark auf interaktionelle bzw. externalisierte Probleme gerichtet wird (ebd.). So kann herausforderndes Verhalten, im Gegensatz zur Verhaltensstörung, nicht diagnostiziert werden und unterliegt einer anderen Kategorisierung. Der Begriff des herausfordernden Verhaltens wird dann genutzt, wenn der Fokus auf der/dem InteraktionspartnerIn des Kindes bzw. des Jugendlichen liegt, welche(r) sich durch dessen Verhalten herausgefordert fühlt. Dies ist jedoch noch kein Indiz dafür, dass tatsächlich eine Verhaltensstörung auf Seiten des Kindes vorliegt.

[33] Die Differenzen in den Untersuchungsergebnisse können auf Unterschiede im Sampling, in der Erhebungsmethode und/oder dem Verständnis von Verhaltensauffälligkeit zurückzuführen sein (Fröhlich-Gildhoff & Petermann, 2013, S. 55)

2013, S. 65). Bei der Beschreibung der individuellen Vorgehensweise lassen sich zwei zentrale Tendenzen erkennen. Zum einen wird das Kind von den Fachkräften intensiver beobachtet und außerdem wird ein Austausch mit den Eltern initiiert (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013, S. 65; Fried, 2002, S. 200).

Hinsichtlich des Kompetenzerlebens der pädagogischen Fachkräfte existieren empirische Erkenntnisse, welche bei den Befragten ein geringes Kompetenzerleben sowohl in der pädagogischen Arbeit mit Kindern, die Verhaltensauffälligkeiten zeigen, als auch in der Kommunikation mit deren Eltern, feststellen (Beher & Walter, 2012; Fried 2002). Außerdem weisen unterschiedliche Untersuchungen darauf hin, dass das herausfordernde Verhalten der Kinder, neben Gruppenstärke und Lärmpegel, als einer der größten Belastungsfaktoren im pädagogischen Alltag von den befragten KinderpädagogInnen wahrgenommen wird (Rudow, 2004; Dippelhofer-Stiem & Wolf, 1997; Schreiber, 2004; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Dass dem Austausch zwischen pädagogischer Fachkraft und Eltern im Kontext von herausforderndem Verhalten beim Kind ein gewisses Konfliktpotenzial immanent ist, zeigt unter anderem Peitz (2004) in ihrer Forschungsarbeit auf. Sie untersuchte die Auswirkungen einer von der Erzieherin diagnostizierten Verhaltensauffälligkeit auf die Erziehungspartnerschaft und zeigte, dass die untersuchten Mütter die ErzieherInnen typischerweise abwerteten, wenn diese beim Kind eine Verhaltensauffälligkeit feststellten. Es zeigte sich außerdem, dass Mütter, die extremen Belastungen ausgesetzt sind bzw. über geringe familiäre und individuelle Ressourcen verfügen, die pädagogischen Fachkräfte tendenziell häufiger abwerten (S. 265). Auch Untersuchungen aus dem schulischen Kontext geben Hinweise darauf, dass die Thematik des herausfordernden Verhaltens des Kindes Angriffs- bzw. Kränkungspotenzial sowohl für die Eltern und auch die PädagogInnen besitzt (Bauer, 2009; Bennewitz & Wegner, 2015).

2.3 Theoretische Modelle

Im Folgenden werden zwei Modelle kurz skizziert, die in diesem Kontext als gewinnbringende Ansätze gesehen werden können. Anhand der *Konsistenztheorie* von Grawe (2004) und dem *psychoanalytischen Übertragungs- und Gegenübertragungskonzept* wird eine psychologische Erklärungsfolie auf die generierten Ergebnisse gelegt, mithilfe derer erste, vorsichtige Hypothesen gebildet werden.

Konsistenztheorie von Grawe

Ausgangspunkt der Konsistenztheorie von Grawe ist, dass der Mensch sich in einem genügend guten und stabilen konsistenten Zustand befinden muss, um psychisch gesund zu sein. *Konsistenz* bedeutet dabei die Übereinstimmung bzw. Vereinbarkeit der Gesamtheit an Bedürfnissen und deren Ausführungsmöglichkeiten sowie Wahrnehmungen und Gefühle des Menschen, welche zur gleichen Zeit aktiv sind (Grawe, 2004, S. 186; Stucki, Grawe, Stucki, & Grawe, 2007, S. 18). Das konsistenztheoretische Modell geht davon aus, dass jeder Mensch vier Grundbedürfnisse hat, welche unabhängig und gleichwertig nebeneinander stehen, sich aber ergänzen. Grawe benennt[34] vier neurologisch begründbare Grundbedürfnisse: das Bedürfnis nach Orientierung, Kontrolle und Kohärenz, das Bedürfnis nach Lustgewinn und Unlustvermeidung, das Bedürfnis nach Bindung sowie das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung (Grawe, 2004, S. 185).

Diese Grundbedürfnisse äußern sich beim Menschen in *motivationalen Zielen*, welche als konkrete Ziele beschrieben werden können, die zur Bedürfnisbefriedigung führen. Das menschliche Handeln ist permanent darauf ausgerichtet, diese motivationalen Ziele zu errei-

[34] In Anlehnung an Epsteins Cognitive-Experiential Self-Theory (CEST)

chen (Grawe, 2004, S. 190). Für die Zielerreichung stehen jedem Individuum individuelle Mittel zu Verfügung (*motivationale Schemata*), durch die letztendlich die Grundbedürfnisse befriedigt bzw. geschützt werden sollen. Die Wahrnehmung und das Verhalten des Menschen werden also unmittelbar von seinen motivationalen Schemata bestimmt. Des Weiteren erfasst der Mensch, inwieweit sein Verhalten zur Erreichung seiner motivationalen Ziele beiträgt. Diese Wahrnehmung führt zu einem *Inkongruenzsignal*, welches als „Rückmeldung" verstanden werden kann. Bei Zielerreichung geht das Inkongruenzsignal mit positiven Emotionen einher, bei Zielverfehlung mit negativen Emotionen (ebd., S. 189). Treten in hohem Maße negative Inkongruenzsignale auf, so kann der Zustand der Konsistenz nicht erreicht bzw. beibehalten werden, wodurch auch psychische Gesundheit nicht aufrecht erhalten werden kann.

Das psychoanalytische Übertragungs- und Gegenübertragungskonzept

Durch das Übertragungs-Gegenübertragungskonzept, welches ursprünglich auf die Arbeiten von Freud (1912) zurückführt, können die unbewussten Anteile der Kommunikation bzw. die unbewusste Beziehungsgestaltung betrachtet werden (Mertens, 1998, S. 269). Herold & Weiß (2008) definieren, dass „unter Übertragung […] seit Freud […] im weitesten Sinne alle Phänomene der subjektiven Bedeutungszuschreibung innerhalb einer Begegnung mindestens zweier Personen" (ebd., S. 799) verstanden wird. Nach dem heutigen[35] interpersonellen Verständnis des Übertragungs-Gegenübertragungsgeschehens handelt es sich um einen interaktionellen Vorgang, in welchen AnalytikerIn und AnalysandIn zwar nicht gleichartig aber gleichwertig involviert sind (Bettighofer, 2010, S.18f.; Müller-Pozzi, 2002, S. 15). Dabei wird auch die „szenische Funktion des Ichs" (Argelander, 1970) betont. Das *Ich*[36] koordiniert die unbewussten Bedürfnisse, Erwartungen und Vorstellungen an den/die gegenwärtige InteraktionspartnerIn mit den bewussten Zielen hinsichtlich der Interaktion. So wird in der gegenwärtigen Interaktion auf der Grundlage der bestehenden Konfigurationen etwas Neues erschaffen (Laimböck, 2011, S. 34). Gegenübertragung stellt dabei die „Gesamtheit der unbewussten Reaktionen des Analytikers auf die Person des Analysanden und ganz besonders auf dessen Übertragungen" (Ermann, 2008) dar. Dies bedeutet jedoch nicht, dass jede Interaktion von Übertragungsprozessen bestimmt wird (List, 2014, S. 106). Aus psychoanalytischer Sicht werden Übertragungen dort verortet, wo es zu einer „zeitlichen und strukturellen Regression" und deshalb zu einer „Störung der Realitätswahrnehmung" kommt (Bettighofer, 2010, S. 14f.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es durch die Grawe'sche Konsistenztheorie möglich ist, spezifische Rückschlüsse auf intrapsychische Prozesse, und damit auch auf die Organisation von impliziten Motiven, expliziten Zielen und wahrgenommenem Handlungsergebnis beim Individuum, zu entwickeln. Mithilfe des psychoanalytischen Konzepts des Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesses kann eine theoretische Erklärung dafür entwickelt werden, inwiefern interpersonelle Vorgänge wiederum Auswirkungen auf intrapersonelle Prozesse haben. Somit kann durch die beiden theoretischen Modelle ein erweitertes Verständnis der intra- und interpersonellen Vorgänge auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte in der Kommunikation mit den Eltern, deren Kinder herausforderndes Verhalten zeigen, aufgebaut

[35] Durch den Wandel der Psychoanalyse von einer one-body- zu einer two-body-psychology und den damit einhergehenden Paradigmenwechseln hin zu einem dyadisch- interpersonellen Begriffsverständnis, kam es zu einer Erweiterung bzw. Modifizierung des Übertragungs- und Gegenübertragungskonzeptes (Mertens, 1998, S. 269). Auf dieses „moderne" Konzept wird sich im Folgenden bezogen.

[36] Das „Ich" wird hier als Organ verstanden, welches die Funktion der Vermittlung zwischen innerer und äußerer Realität und Organisation von Wahrnehmungen übernimmt. Seidler (2008) nutzt hierfür die Beschreibung des Ichs als „Realisationsprozessor" von intrapsychischen und äußeren Informationen (ebd., S. 315).

werden. Diese theoretischen Grundlagen wurden in der durchgeführten Untersuchung aufgenommen. Im nächsten Kapitel wird zunächst das methodische Vorgehen dargestellt.

3. Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen in der Untersuchung basiert auf den Prinzipien der qualitativen Forschung. Ein Grund hierfür ist, dass die qualitative Forschung die Möglichkeit bietet, die sprachlichen und nicht-sprachlichen Äußerungen der Befragten als Repräsentanten deren Konstrukts von sozialer Wirklichkeit aufzufassen. Hinsichtlich der interessierenden Forschungsgegenstände der hiesigen Studie – subjektive Wirklichkeitskonstrukte und Beweggründe der pädagogischen Fachkräfte – ist diese konstruktivistische Grundhaltung angemessen. Des Weiteren ist es möglich, die Informationen der Fachkräfte in ihrer Ganzheit und Komplexität wahrzunehmen und Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand und dem Forschungshandeln zu bewahren (Flick, 2011, S. 27f.; Schirmer, 2009, S. 76ff.). Außerdem kann ein deutender und sinnverstehender Zugang geschaffen werden, der es ermöglicht, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, was Kommunikation für die einzelnen Befragten bedeutet, welche Deutungsmuster und Intentionen sie besitzen (Kruse, 2014, S. 23f.).

Das generelle Forschungsinteresse liegt im Kommunikationsverlauf zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten, welcher im Kontext von herausforderndem Verhalten beim Kind stattfindet. Es wurden pädagogische Fachkräfte zu einem spezifischen Fall[37] befragt, in welchem sie mit Eltern wegen des herausfordernden Verhaltens des jeweiligen Kindes kommuniziert haben bzw. kommunizieren. Insgesamt wurden 8 pädagogische Fachkräfte mittels eines leitfadengestützten qualitativen Interviews (Helfferich, 2005) befragt. Die Auswertung erfolgte durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014).

3.1 Stichprobe

Für die Zusammenstellung des Samplings waren folgende Faktoren konstituierend:

- Es wurden Fachkräfte ausgewählt, die Kinder im Alter zwischen 0 bis 6 Jahren betreuen.
- Des Weiteren wurden Personen ausgewählt, die nach eigener Einschätzung wegen des herausfordernden Verhaltens eines Kindes in Kontakt mit den jeweiligen Eltern standen bzw. stehen.

Da die Studie explorativ angelegt war, gab es keine weiteren Eingrenzungen der Falleinheiten (Merkens, 2013, S. 295ff.). Jedoch war der Zugang zu den Fachkräften, welche in Kindertagesstätten tätig sind und in Kontakt mit Eltern stehen, deren Kinder herausforderndes Verhalten zeigen, stark eingeschränkt. Bei einem Großteil der angefragten Einrichtungen stimmten die Leitungskräfte einer Erhebung nicht zu. Diese tendenzielle Verweigerung der Zielgruppe zum Forschungsfeld stellte einen bedeutsamen Hinweis auf den Forschungsgegenstand dar, der bei der Interpretation der Ergebnisse zu beachten ist (Merkens, 2013, S. 288). So wurde die Auswahl des Samplings maßgeblich durch die Zugänglichkeit zum Feld bestimmt. Angelehnt an das Theoretical Sampling wurde die Stichprobe – im Rahmen der Möglichkeiten hinsichtlich der Erreichbarkeit der Fachkräfte – systematisch und sukzessiv hinsichtlich der soziostrukturellen Merkmale Alter, Dauer der Berufstätigkeit, Ausbildungsabschluss, Einrich-

[37] *Fall* verstanden als konkreter Kommunikationsverlauf, welcher mit einer Familie aufgrund des herausfordernden Verhaltens des Kindes durchgeführt wurde bzw. wird.

tungskonzept, und Tätigkeitsbereich erweitert (siehe Tabelle 1) (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 177f.).

Tabelle 1

Beschreibung der Stichprobe

FK	Alter (in Jahren)	Dauer der Tätigkeit im frühpäd. Bereich (in Jahren)	Berufsbezeichnung	Einrichtungskonzept	Tätigkeitsbereich
1	26	3	Staatl. anerkannte Erzieherin	Situations- orientierter Ansatz	U3, Gruppendienst
2	39	10	Staatl. anerkannte Erzieherin	Situations- orientierter Ansatz	Gruppendienst
3	52	35	Kinderpflegerin, staatl. anerkannte Erzieherin	Situations- orientierter Ansatz	Gruppendienst
4	36	7	Heilpädagogin (Dipl.)	Situations- orientierter Ansatz	Leitung
5	60	40	Staatl. anerkannte Erzieherin	Situations- orientierter Ansatz	Leitung
6	64	4	Pflegepädagogin (Dipl.)	Situationsorientierter Ansatz + Waldorf-pädagogik	U3, Gruppendienst
7	22	2	Staatl. anerkannte Erzieherin	Infans- Konzept	Gruppendienst
8	28	3,5	Erziehungs-wissenschaftlerin (B.A.)	Offenes Konzept	Gruppendienst

3.2 Erhebungsmethode

Erkenntnisse hinsichtlich der Sichtweise, Erklärungs- und Deutungsmuster sowie Motive der pädagogischen Fachkraft im Kontext der Kommunikation mit den Eltern können nur durch die Fachkraft selbst generiert werden, da es sich hier um implizite, intrapersonelle Erkenntnis- und Bedürfniszustände handelt, die nicht direkt beobachtbar sind. Aus diesem Grund wurde für die Erhebung eine kommunikative Situation, in Form eines Interviews, geschaffen, in welcher die befragten Fachkräfte ihre Sichtweise, Deutungsmuster und Beweggründe darstellen konnten. Als spezifische Interviewform wurde das qualitative Leitfadeninterview gewählt (Helfferich, 2005, S. 26ff.).

Der Interviewleitfaden, der speziell für die Forschungsarbeit entwickelt wurde, ermöglicht sowohl ein problem- als auch textorientiertes Sinnverstehen, indem er zwar einen groben thematischen Rahmen vorgibt, innerhalb des Rahmens jedoch Offenheit gegenüber dem Relevanzsystem und den Orientierungsmustern der Befragten gewährleistet. Die Interviewdurchführung vollzog sich im Zeitraum von Februar 2015 bis April 2015. Die Interviewdauer betrug durchschnittlich 50 Minuten (Zeitspanne von minimal 30 bis maximal 95 Minuten). Die Aufnahmen der Interviews wurden mithilfe des computergestützten Transkriptionsprogramm *f4* und anhand der der Transkriptionsregeln *TiQ*[38] vollständig transkribiert.

[38] TIQ (Talk in Qualitative Research)

3.3 Auswertungsmethode

Zur Beantwortung der Fragestellung wurde das für die Forschungsarbeit erhobene und transkribierte Datenmaterial mittels der Methode der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) ausgewertet. Innerhalb der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse wurde eine zweischrittige Auswertungsstrategie verfolgt. Zunächst wurde das Datenmaterial kategorienbasiert entlang der Hauptkategorien[39] (HK) ausgewertet.

Die Hauptkategorien wurden deduktiv, von den Inhalten des Theorieteils, dem Interviewleitfaden und vor allem den Forschungsfragen, abgeleitet. Das Datenmaterial wurde dann in einem ersten Codierprozess den (vorläufig) festgelegten Hauptkategorien zugeordnet. Durch diese erste Strukturierung konnten die Hauptkategorien ausdifferenziert und somit induktiv Unterkategorien entwickelt werden (Kuckartz, 2014, S. 83ff.). Durch einen zweiten Codierprozess konnte das Datenmaterial differenziert hinsichtlich der interessierenden Merkmale zugeordnet und somit die inhaltliche Strukturierung abgeschlossen werden. Es folgte die kategorienbasierte Auswertung, in welcher die codierten Texteinheiten erst einzeln und dann innerhalb der Subkategorien zusammengefasst und anschließend analysiert wurde. Zur Beschreibung der Ergebnisse wurde außerdem eine quantifizierende Übersicht für die Auswertungskategorien I, II und V erstellt.

In einem zweiten Schritt wurden die Subkategorien der einzelnen Hauptkategorien auf Zusammenhänge hin analysiert. Es wurde erwartet, dass durch die inhaltliche Strukturierung des Materials ein Verständnis auf inhaltlicher Ebene hinsichtlich der Wahrnehmung, der expliziten Motive, Wünsche, wahrgenommenen Veränderungen und Erklärungs- und Deutungsmuster der interviewten Fachkräfte aufgebaut werden kann. Um die Fragen nach Besonderheiten in der Kommunikation und weiteren Motiven beantworten zu können, wurden daraufhin alle Hauptkategorien hinsichtlich ihrer Ausprägungen miteinander verglichen. Die identifizierten Besonderheiten waren Grundlage für eine Fallübersicht, in der fallbezogen die identifizierten Merkmale ausgewertet und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin miteinander verglichen wurden. Die Fallübersicht basiert auf der Zusammenstellung aller Aussagen der Fachkräfte, mit den dazugehörigen Zeilenangaben im Transkript, welche diese im Verlauf des Interviews hinsichtlich der interessierenden Aspekte getroffen hatten.

4. Darstellung der Ergebnisse

4.1 Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte

Sowohl auf kognitiver als auch emotionaler Ebene äußerten die Befragten eher eine negative Wahrnehmung als ein positives Erleben.

Ein inhaltlicher Abgleich der Subkategorien zeigt, dass der Beziehungsaspekt sowie die Offenheit der Eltern bzw. deren destruktives Kommunikationsverhalten, die ausschlaggebenden Kriterien in der Wahrnehmung der Fachkräfte darstellen. Auf emotionaler Ebene ist auffallend, dass die Beschreibungen der negativen bzw. negativ konnotierten diffusen Gefühlszustände vielseitiger und differenzierter beschrieben werden als die positiven Emotionen.

[39] HK I: Wahrnehmung der Fachkräfte; HK II: Explizite Motive der Fachkräfte; HK III: Wünsche der Fachkräfte; HK IV: Wahrgenommene Veränderungen; HK V: Erklärungs- und Deutungsmuster der Fachkräfte

4.2 Explizite Motive der Fachkraft

Der Informationsaustausch, das Aussprechen von Empfehlungen und Forderungen an die Eltern sowie die Initiierung von Veränderungen beim Kind stellen die drei am häufigsten genannten Ziele der interviewten Fachkräfte dar. Dagegen wurde verhältnismäßig seltener das Ziel angegeben, eine Zusammenarbeit mit den Eltern aufzubauen oder Veränderungen bei den Eltern bzw. in der Familie zu erreichen.

Die Analyse der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Subkategorien zeigt, dass die Fachkräfte, die in der Kommunikation mit den Eltern das Ziel verfolgten, Empfehlungen und Forderungen auszusprechen, bis auf eine Interviewte keine explizite Motivation äußerten, eine Zusammenarbeit mit den Eltern aufzubauen. Dagegen besaßen diese Fachkräfte typischerweise auch das Ziel Informationen auszutauschen (zusammengefasst als „autoritäre“ Zielkonstellation). Auf der anderen Seite wird deutlich, dass die Fachkräfte, die motiviert waren durch die Kommunikation mit den Eltern eine Zusammenarbeit zu initiieren, typischerweise auch eine Veränderung beim Kind anstrebten (zusammengefasst als „erziehungspartnerschaftliche“ Zielkonstellation).

4.3 Wünsche der Fachkräfte

Die Fachkräfte schilderten vor allem in den Bereichen der Fachkraft-Eltern-Beziehung, der Offenheit der Eltern, der Kommunikation mit den Eltern und hinsichtlich der konkreten Umsetzung der Forderungen und Empfehlungen der Fachkraft durch die Eltern, Ideen und Phantasien, die sie gerne verwirklicht hätten, die (zum Zeitpunkt des Interviews) für die Befragten jedoch nicht realisierbar schienen.

4.4 Wahrgenommene Veränderungen der Fachkraft

Veränderungen wurden in Zusammenhang mit der Kommunikation mit den Eltern wegen des herausfordernden Verhaltens des Kindes gestellt. Dabei überwogen die wahrgenommenen positiven Veränderungen deutlich und positionieren sich auf folgenden zentralen Ebenen: Ebene Fachkraft-Eltern-Beziehung, Ebene Kind, Ebene Familie. In einem Fall wurde allerdings eine negative Entwicklung hinsichtlich der Beziehung zu dem Vater wahrgenommen, da dieser aufgrund der Kommunikation über das herausfordernde Verhalten des Kindes den Kontakt zur Fachkraft immer stärker verweigerte.

4.5 Erklärungs- und Deutungsmuster der Fachkraft für den Kommunikationsverlauf

Das Hauptthema Erklärungs- und Deutungsmuster der Fachkräfte für den Verlauf der Kommunikation stellt den umfangreichsten und ausdifferenziertesten Teil des Kategoriensystems dar. Es wurde in vier Erklärungsbereiche untergliedert (siehe Tabelle 2):

- Erklärungs- und Deutungsmuster in Zusammenhang mit dem Verhalten und personenbezogenen Faktoren der Eltern
- Erklärungs- und Deutungsmuster in Zusammenhang mit dem Verhalten und personenbezogenen Faktoren der Fachkraft
- Erklärungs- und Deutungsmuster in Zusammenhang mit dem Verhalten und personenbezogenen Faktoren weiterer Beteiligter
- Erklärungs- und Deutungsmuster in Zusammenhang mit den äußeren Rahmenbedingungen

Tabelle 1

Auszug aus dem Kategoriensystem: Erklärungs- und Deutungsmuster der FK

Erklärungs- und Deutungsmuster der FK	➢ In Zusammenhang mit dem Verhalten und personbezogenen Faktoren der Eltern	▪ Positiv	- Haltung der Eltern - Offenheit der Eltern - Sonstiges
		▪ Negativ	- Mangelnde Ressourcen - Elterliches Bedürfnis nach pos. Spiegelung - Destruktives Kommunikations-verhalten der Eltern - Bereitschaft der Eltern - Beziehungsgestaltung der Eltern - Sonstiges
	➢ In Zusammenhang mit dem Verhalten und personbezogenen Faktoren der FK	▪ Positiv	- Haltung der FK - Verhalten der FK • Partizipation der Eltern • Empathisches Vorgehen der FK - Fähigkeiten der FK - Sonstiges
		▪ Negativ	
	➢ In Zusammenhang mit dem Verhalten und personbezogenen Faktoren weiterer Beteiligter	▪ Positiv	
		▪ Negativ	
	➢ In Zusammenhang mit dem äußeren Rahmen	▪ Positiv	
		▪ Negativ	

Mit Blick auf die zahlenmäßige Verteilungen innerhalb der Hauptkategorie kann festgestellt werden, dass die interviewten Fachkräfte vor allem über Erklärungs- und Deutungsmuster für den spezifischen Verlauf der Kommunikation verfügen, welche in Zusammenhang mit ihrem eigenen Verhalten und dem Verhalten der Eltern stehen. Dabei ist auffällig, dass mehrheitlich der negative Kommunikationsverlauf in Zusammenhang mit dem Verhalten und personenbezogenen Faktoren der Eltern gesetzt wurde.

Hier sind es, nach Ansicht der interviewten Fachkräfte, vor allem die mangelnden Ressourcen der Eltern bzw. die familiäre Situation, welche den negativen Kommunikationsverlauf begründen. Positive Kommunikationsverläufe werden dagegen eher mit dem Verhalten, der Haltung und den Kompetenzen der Fachkräfte in Zusammenhang gebracht. Dabei nehmen die Fachkräfte ihr eigenes Verhalten als Grund dafür wahr, dass der Austausch mit den Eltern positiv verläuft.

Einige Interviewte berichten davon, dass sie durch die Beziehungsgestaltung der Eltern in eine Rolle gedrängt wurde, die den Kommunikationsprozess über das herausfordernde Verhalten des Kindes erschwerten. Die Fachkräfte beschrieben bspw., dass ihnen die Kommunikation mit den Eltern vorkam wie eine Schüler-Lehrer-Situation oder sie die Rolle als „Kon-

trolle- und Sanktionierungsinstanz“ eingenommen hatten. Das abwehrende, destruktive Verhalten wird mit Ängsten der Eltern erklärt.

4.6 Fallübersicht auf der Grundlage der kategorienbasierten Auswertung

Durch den Vergleich der inhaltlichen Ausprägungen der Hauptkategorien wurde eine wesentliche Gemeinsamkeit zwischen den Hauptkategorien I, III, IV und V identifiziert: Die Fachkraft-Eltern- Beziehung und die gegenseitige Haltung der Eltern bzw. Fachkräfte zueinander sind für die Befragten die relevanten Faktoren für eine gelingende Kommunikation. Gleichzeitig zeigt sich auch, dass von den interviewten Fachkräften kaum Ziele genannt werden, die in direktem Zusammenhang mit der Beziehung zu den Eltern oder einer förderlichen Haltung stehen.

Anhand der vergleichenden Analyse der erstellten Fallübersichten wurden zentrale Leitthemen erarbeitet, die Hinweise darauf geben, was die Beziehung mit den Eltern sowie die Haltung von Eltern und Fachkraft für die Interviewten jeweils bedeuten.

Leitthema 1: Durch Kommunikation findet spezifische Beziehungsgestaltung statt.

In allen Interviews wurde die spezifische Art und Weise der Kommunikation mit den Eltern in Zusammenhang mit der Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Fachkraft gebracht.

Leitthema 2: Bedeutsam in der Beziehungsgestaltung ist die Frage nach der „Augenhöhe“ in der Kommunikation zwischen Fachkraft und Eltern.

Hinsichtlich der Thematik der „Augenhöhe“ lassen sich unterschiedliche Beziehungskonstellationen herausarbeiten. Einige Fachkräfte sahen sich von den Eltern degradiert, so dass sie in der Kommunikation weniger Führungs- und Deutungsmacht als die Eltern besaßen. Als Grund für diese Ungleichheit sahen sie ihre geringere Lebenserfahrung sowie das abwertende Verhalten der Eltern an. Dagegen wurde in anderen Fällen das mangelnde Wissen der Eltern als Erklärung angeführt, dass die Fachkraft selbst eine „führende“ Rolle einnimmt. In einem anderen Fall wurde die langjährige Berufserfahrung als Grund für eine „totale Sicherheit“ (E60b, 335f.), die der Fachkraft dabei half den Eltern wertschätzend und wohlwollend gegenüberzutreten, als konstituierend, benannt.

Leitthema 3: Ein zentrales Motiv der Fachkraft in der Beziehung mit den Eltern ist es, ihre Ziele gemeinsam mit den Eltern verfolgen zu können.

Überwiegend negativ wurde von den befragten Fachkräften wahrgenommen, dass die Ziele der Eltern im Kontext der Kommunikation über das herausfordernde Verhalten des Kindes nicht mit ihren eigenen übereinstimmten. Die Interviewten beschrieben in diesem Zusammenhang negativ konnotierte Gefühle wie Enttäuschung, Ärger, Ungeduld oder das Gefühl von Herausforderung. Die Reaktionen der Fachkräfte auf das divergierende Verhalten der Eltern waren u. a. Drohungen gegenüber den Eltern auszusprechen, das „Anschubsen“ der Eltern oder die Distanzierung von der Zusammenarbeit mit den Eltern. In anderen Fällen zeigten die Fachkräfte dagegen vermeidende Reaktionen, indem sie ihre Ziele in der Beziehung mit den Eltern zurücknahmen.

Leitthema 4: Zentrales Ziel der Fachkraft in der Beziehung: Schuld- und Verantwortungsübernahme für das herausfordernde Verhalten durch die Eltern.

Überwiegend äußerten die pädagogischen Fachkräfte explizit bzw. deuteten indirekt an, dass die Eltern die Schuld und deshalb auch die Verantwortung für das herausfordernde Verhalten ihres Kindes übernehmen müssten, damit die Kommunikation zwischen Fachkraft und Eltern weiterhin gelingen und deren Beziehung positiv gestaltet werden konnte.

Leitthema 5: Damit die Kommunikation bzw. Beziehung zwischen Eltern und Fachkraft gelingen kann, muss Offenheit bei den Eltern bestehen.

Offenheit stellt die einzige von den interviewten Fachkräften gewünschte bzw. eingeforderte Haltung auf Seiten der Eltern dar. Diese Haltung müsse offen sein, damit die Kommunikation über das herausfordernde Verhalten des Kindes gelingen und somit auch eine positive Beziehung aufgebaut werden könne.

Leitthema 6: Haltung der Fachkraft gegenüber den Eltern in der Kommunikation über das herausfordernde Verhalten des Kindes.

Bei der Mehrzahl der befragten Fachkräfte wurde eine ambivalente Haltung gegenüber den Eltern in der Kommunikation über das herausfordernde Verhalten des Kindes herausgearbeitet. So beschrieben die Befragten zwar explizit, dass sie den Eltern gegenüber eine ressourcenorientierte, respektvolle und empathische Haltung einnehmen. Durch die Analyse der Textsegmente zeigte sich jedoch, dass die Mehrheit der Fachkräfte eher durch implizit autoritäre Orientierungen geleitet wurde.

5. Diskussion der Forschungsergebnisse und abgeleitete Perspektiven für Forschung und Praxis

5.1 Diskussion der Forschungsergebnisse

1. Wahrnehmung der pädagogischen Fachkraft

Auf Basis von theoretischen Vorannahmen wird davon ausgegangen, dass Bedürfnisse und Erwartungen (im Folgenden zusammengefasst als Motive) sowie die affektiven Zustände eines Individuums dessen Wahrnehmung maßgeblich beeinflussen (Fröhlich, 2005, S. 514; Grawe, 2004, S. 189). In Bezug auf die Konsistenztheorie von Grawe (2004) kann die Hypothese aufgestellt werden, dass die pädagogischen Fachkräfte ihre Handlungsschemata als nicht ausreichend genug erleben, um ihre motivationalen Ziele in der Kommunikation mit den Eltern im Kontext des herausfordernden Verhaltens beim Kind zu erreichen. Es könnte hier ein Zusammenhang mit dem Kompetenzerleben der pädagogischen Fachkräfte im Kontext der Kommunikation mit den Eltern, deren Kinder herausforderndes Verhalten zeigen, bestehen (Beher & Walter, 2012; Fried, 2002).

1.1 Relevanzkategorien der pädagogischen Fachkräfte in der Kommunikation mit den Eltern

Die Kommunikation wird nur dann als gelingend wahrgenommen, wenn eine positive Beziehung mit den Eltern aufgebaut werden kann und/oder wenn die Eltern eine offene Haltung zeigen. Es könnte somit ein Zusammenhang zwischen der typischerweise auftretenden Meinungsverschiedenheit zwischen Eltern und Fachkraft bzgl. „Auffälligkeiten“ im Verhalten bzw. der Entwicklung des Kindes (Kuschel et al., 2008, S. 166f.; Tröster & Reineke, 2007, S. 174ff.; Deimann et al., 2005, S. 133f.) und der Wahrnehmung der Interviewten hinsichtlich

einer fehlenden Offenheit bei den Eltern und/oder einer negativen Beziehungsentwicklung mit den Eltern, bestehen. Differenzialpsychologische Forschungen geben Hinweise darauf, dass es für die Selbstkonzept-Entwicklung des Kindes förderlich ist, wenn die Eltern davon überzeugt sind, dass es sich gut entwickelt und aufkommende Anforderungen adäquat meistern kann (Helmke, 1991). Dies könnte bedeuten, dass das Kommunikationsverhalten der Eltern im Beziehungsdreieck Fachkraft-Eltern-Kind die Funktion hat, zu belastende, negative Erfahrungen für das Kind abzuwehren. Dabei würde sich die Frage anschließen, bis zu welchem Grad ein solches schützendes Verhalten der Eltern sinnvoll bzw. entwicklungsförderlich für das Kind ist und ab welchem Grad dies eine adäquate Unterstützung des Kindes beeinträchtigt.

2. Explizite Motive der Fachkräfte hinsichtlich der Kommunikation mit den Eltern im Kontext des herausfordernden Verhaltens

Im Zuge der fallvergleichenden Analysen lassen sich zwei grundlegende Zielkonstellationen bei den interviewten Fachkräften identifizieren: die „autoritäre“ und die „erziehungspartnerschaftliche“ Zielkonstellation.

Anhand der identifizierten Muster wird deutlich, dass die Fachkräfte einen Antagonismus konstruieren zwischen der Absicht, die eignen Motive durchzusetzen und dem Ziel, eine Zusammenarbeit zum Wohle des Kindes aufzubauen. Dies könnte auch erklären, warum das Ziel, eine Zusammenarbeit mit den Eltern aufzubauen, nur vereinzelt explizit genannt wurde: Die eigenen Ziele durchzusetzen hat Priorität für die befragten Fachkräfte. Da nach Ansicht der Interviewten beide Ziele nicht verfolgt werden können, wird das Ziel der Zusammenarbeit tendenziell vermieden. In Bezug auf die Grawe’sche Konsistenztheorie würde dies bedeuten, dass sich die Fachkräfte in der Kommunikation mit den Eltern über das herausfordernde Verhalten des Kindes, in ihren eigenen Bedürfnissen, wie zum Beispiel Selbstwertschutz oder Kohärenz und Kontrolle, in so starkem Maße bedroht fühlen, dass ihr Handeln darauf abzielt, diese zu schützen und nicht primär eine Zusammenarbeit mit den Eltern aufzubauen.

3. Wünsche der pädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der Kommunikation mit den Eltern, deren Kinder herausforderndes Verhalten zeigen

Die Aspekte Fachkraft-Eltern-Beziehung und Offenheit der Eltern haben innerhalb der Stichprobe besondere Relevanz und sind gleichzeitig in der spezifischen Kommunikation mit den Eltern nicht in der Qualität vorhanden, wie es sich die befragten Fachkräfte wünschen würden.

In Bezug auf die Wünsche nach einer Veränderung der Fachkraft-Eltern-Beziehung wurde von den Fachkräften vor allem die Herstellung einer Kommunikation auf „Augenhöhe“ genannt. Mittels der Analyse der Fallübersicht wurde deutlich, dass das Maß an Fach- und Erfahrungswissen für die Interviewten der ausschlaggebende Faktor bei der Aushandlung der Deutungs- und Führungsmacht darstellt. Dabei können drei Gruppen unterschieden werden:

- „Gruppe“ 1: die Fachkräfte, die sich in der Kommunikation mit den Eltern „unterlegen“ fühlen, da die Eltern mehr Erfahrung besitzen oder durch Abwertungen gegenüber der Fachkraft die Deutungshoheit für sich beanspruchen.
- „Gruppe“ 2: die Fachkräfte, die sich in der Kommunikation mit den Eltern „überlegen“ fühlen, da sie einen Wissens- und Erfahrungsvorsprung gegenüber den Eltern besitzen.
- „Gruppe“ 3: die Fachkräfte, welche ihr Fach- bzw. Erfahrungswissen als ausschlaggebenden Grund dafür ansehen, dass gegenüber den Eltern und dem Kind, das herausforderndes

Verhalten zeigt, eine wertschätzende und ressourcenorientierte Haltung eingenommen werden kann und dadurch eine positive Beziehung mit den Eltern aufgebaut werden kann.

Anhand der Gegenüberstellung dieser Gruppen kann die vorsichtige Annahme aufgestellt werden, dass sich eine Augenhöhe zwischen Eltern und Fachkraft in der Kommunikation über das herausfordernde Verhalten des Kindes nicht selbstläufig ergibt, sondern dass vielmehr eine Deutungs- und Führungsrolle zwischen Eltern und Fachkraft ausgehandelt wird. Für eine spezifische Beziehungsgestaltung wäre daher der Faktor „Umgang mit der Wissens- und Erfahrungsdiskrepanz" in der Kommunikation mit den Eltern in den Fokus zu nehmen. Damit ist unmittelbar die Haltung der pädagogischen Fachkräfte angesprochen.

4. Wahrgenommene Veränderungen der pädagogischen Fachkräfte durch die Kommunikation mit den Eltern wegen des herausfordernden Verhaltens des Kindes

Die Befragten äußerten sich in wesentlich geringerem Umfang zu wahrgenommenen Veränderungen im Kontext des herausfordernden Verhaltens beim Kind, als sie dies bspw. hinsichtlich ihrer Wahrnehmung oder Erklärungsmustern taten. Dies könnte eventuell auf methodische Gründe zurückzuführen sein[40]. Gleichzeitig bestätigt dieses Ergebnis auch den aktuellen Forschungsstand bzgl. des Kompetenzerlebens von pädagogischen Fachkräften (Beher & Walter, 2012; Fried, 2002).

5. Erklärungs- und Deutungsmuster der pädagogischen Fachkräfte für den Kommunikationsverlauf

Da es empirische Hinweise dafür gibt, dass pädagogische Fachkräfte ein eher geringes Selbstwirksamkeitserleben im Hinblick auf die Kommunikation mit den Eltern haben (Fried, 2002; Beher & Walter, 2012; Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz, & Zenker, 2013), könnten im Rahmen der Grawe'schen Konsistenztheorie die dargestellten Tendenzen der Befragten in ihren Erklärungen als Selbstwertschutz gedeutet werden.

Das überwiegend verwendete Erklärungsmodell der Befragten stellt die mangelnden Ressourcen bzw. familiäre Situation der Eltern dar. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die in Prävalenzstudien zu Verhaltensauffälligkeiten identifizierten Risikofaktoren, wie niederer sozioökonomischer Status oder familiäre Stressoren (u. a. Ravens-Sieberer, Bichmann, & Klasen, 2012; Tröster & Reineke, 2007), eine Wirkung auf die Kommunikation von Eltern und Fachkraft im Kontext des herausfordernden Verhaltens des Kindes haben. Diese Annahme findet auch Übereinstimmung mit den Untersuchungserkenntnissen von Peitz (2004). Möglicherweise stellt die Kommunikation mit Eltern, die nicht über ausreichend psychische Stabilität und Ressourcen verfügen, spezielle Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass die mangelnden Ressourcen der Eltern bzw. deren Situation von den befragten Fachkräften zwar in den Erklärungen benutzt werden, sie jedoch nicht ausschlaggebend für die Qualität der Kommunikation sind. Die Studie von Kontos & Wells (1986)[41] liefert bspw. Hinweise darauf, dass Müttern mit niederem sozioökonomischen Status und/oder geringen familiären und individuellen Ressourcen tendenziell häufiger auch geringere elterliche Kompetenzen vom Fachpersonal zugeschrieben werden (S. 58f.).

[40] Die explizite Frage nach wahrgenommenen Veränderungen wurde in der letzten Interviewphase (IV) gestellt. Zu diesem Zeitpunkt war teilweise die zur Verfügung stehende Zeit schon abgelaufen oder die Fachkräfte waren möglicherweise schon unkonzentriert.

[41] Angesichts des Erscheinungsjahres der Studie von Kontos et. al. (1986) besteht die Gefahr, dass die Untersuchungsergebnisse der Studie veraltet sind. Aufgrund der mangelnden Erkenntnislage wird auch diese ältere Studie herangezogen, um Überlegungen zu den hiesigen Forschungsergebnissen zu diskutieren; dabei wird jedoch bedacht, dass die Erkenntnisse zur Kommunikation zwischen Eltern und MitarbeiterInnen der Kindertageseinrichtungen nicht mehr der aktuellen Situation im Bereich der FBBE entsprechen müssen.

Auch verhielten sie sich in der Kommunikation mit den Müttern stärker hierarchisch als mit Müttern, denen größere elterliche Kompetenzen zugeschreiben wurden. Bezieht man das Übertragungs- und Gegenübertragungskonzept mit ein, kann in Betracht gezogen werden, dass es hier zu einer negativen Übertragung durch die Fachkräfte auf Eltern mit geringen sozialen, kulturellen, ökonomischen Ressourcen, mangelnder Bildung, individueller oder familiärer Belastungssituation kommt: Die pädagogischen Fachkräfte besitzen negative innere Bilder von Eltern, welche eine oder mehrere der genannten Risikofaktoren aufweisen.

In der Kommunikation mit diesen Eltern werden die inneren Bilder und somit spezifische Denk-, Gefühls- und Verhaltensmuster, bei der Fachkraft aktiviert. Diese wiederum führen zu einer spezifischen Gegenübertragung bei den Eltern. Das Erklärungsmodell der negativen Rollenübernahme durch die Fachkraft könnte dabei ein Hinweis auf diese Gegenübertragung der Eltern darstellen. Von ähnlichen Übertragungsphänomenen zwischen LehrerInnen und Eltern bei Elterngesprächen berichtet auch Bauer (2009) im Rahmen der Freiburger Lehrer-Studie (ebd., S. 251ff.). Es kann demnach die Annahme aufgestellt werden, dass in der Kommunikation zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern häufig Bedingungen vorherrschen, welche eine negative Übertragung der Eltern auf die pädagogischen Fachkräfte evoziert, wodurch die Eltern wiederum abwehrendes bzw. destruktives Kommunikationsverhalten aufbauen.

6. Bedeutung der identifizierten Besonderheiten in den Erzählungen der Fachkräfte

6.1 Bedeutung der Fachkraft-Eltern-Beziehung

Das Untersuchungsergebnis, dass Kommunikation eine essentielle Rolle in der Beziehungsgestaltung für die Befragten einnimmt (Leitthema 1), ist anknüpfbar an die Ergebnisse von Qualitätsstudien im Bereich Kindertageseinrichtungen, welche aufzeigen, dass für Eltern und Fachkräfte die „persönliche Absprache“ die wichtigste Kommunikationsform darstellt (Stickelmann & Will, 2007, S. 75; Viernickel et al., 2013, S. 127). Hinsichtlich der Frage nach der Augenhöhe (Leitthema 2) kann die Vermutung aufgestellt werden, dass die grundsätzliche Haltung der Fachkräfte zur Fachkraft-Eltern-Beziehung, wie sie von Rabe-Kleberg (2010) dargestellt wurde, ausschlaggebend dafür ist, dass eine partnerschaftliche, gleichberechtigte und partizipative Kommunikation in den untersuchten Fällen nicht stattfinden kann (S. 78ff.). Grundsätzlich ist die Kommunikation in den untersuchten Fällen darauf ausgerichtet, eine Beziehung zu den Eltern herzustellen, in welcher die interviewten Fachkräfte über die Deutungsmacht verfügen, den Eltern die Rolle der Schuldigen für das problematische Verhalten zu erteilen und somit die Verantwortung bzgl. der gefährdeten Entwicklung des Kindes abgeben (Leitthema 3 und 4). Ähnliche Ergebnisse finden sich in der Untersuchung von Bennewitz & Wegner (2015) zur Eltern-Lehrer-Kommunikation (S. 101). In Zusammenhang mit der Grawe’schen Konsistenztheorie kann die Rigidität, mit welcher die Fachkräfte versuchen ihre Ziele in der Kommunikation mit den Eltern durch- bzw. umzusetzen, dadurch erklärt werden, dass sich die interviewten Fachkräfte ernsthaft in ihrem psychischen Wohlbefinden bedroht sehen. Äußere Normen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Eltern, wie bspw. durch den *Baden-Württembergischen Orientierungsplan*, werden von den Befragten aufgegeben (KM BW, 2011).

6.2 Bedeutung des Aspekts „Offenheit der Eltern“

Wie bereits dargestellt, muss – nach Ansicht der Befragten – die Kommunikation nach deren „Regeln“ ablaufen, da nur so das psychische Wohlbefinden der Interviewten gesichert werden kann. Die Offenheit der Eltern ist aus diesem Grund für die Befragten unverzichtbar. Dies

erklärt, warum im Interviewmaterial keine weiteren Aspekte der Kommunikationshaltung von den Fachkräften thematisiert wurden.

6.3 Bedeutung des Aspekts „Haltung der pädagogischen Fachkraft"

Anhand der Analysen kann die Hypothese aufgestellt werden, dass die explizit geäußerte „erziehungspartnerschaftliche" Haltung nicht verinnerlicht ist. Hier findet sich Übereinstimmung mit den bereits rezipierten Untersuchungsergebnissen von Rabe-Kleberg (2010). Für den schulischen Kontext weisen Bennewitz & Wegner (2015) und Sacher (2013) auf den Gegensatz zwischen normativ gewünschter Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Pädagogen und defizitorientierter, autoritärer Haltung der Pädagogen in der Kommunikation hin. Die Erkenntnisse erscheinen gravierend in Anbetracht der hohen Bedeutung, welcher der Haltung als Wirkfaktor für eine erziehungspartnerschaftliche Beziehung zwischen Eltern und pädagogischer Fachkraft, zugesprochen wird (Pietsch et al., 2010; Fröhlich-Gildhoff et al., 2006; Roth, 2014; Schmidt, 2008; Textor, 1997).

7. Hinweise auf weitere Motive: Bedürfnis nach Selbstwertschutz bzw. -erhöhung

Zentrale Motive der Befragten sind, die eigenen Ziele umzusetzen und hier vor allem die Schuld- und Verantwortungsübernahme durch die Eltern. In Einbezug der empirischen Erkenntnisse zur Berufswahlmotivation von pädagogischen Fachkräften könnte dies mit einem weiteren Motiv verknüpft sein: Dem Bedürfnis nach Selbstwertschutz bzw. -erhöhung, welches in der pädagogischen Arbeit mit den herausfordernden Kindern und ihren Eltern gefährdet wird. Angehende Fachkräfte zeigen eine hohe intrinsische Motivation bei der Berufswahl zum Frühpädagogen/zur Frühpädagogin. Daher liegt die Vermutung nahe, dass sie sich mit ihrem Beruf identifizieren und ihr Selbstbild in Zusammenhang mit ihrer Rolle als Frühpädagogen/Frühpädagogin steht (Mischo, Wahl, Hendler, & Strohmer, 2012; Thole, 2010; Helm, 2010).

Es könnte hier auch ein Zusammenhang mit dem Mangel an Handlungskompetenzen der Interviewten in Bezug auf das herausfordernde Verhalten des Kindes bzw. der Kommunikations- und Beziehungsgestaltung mit den spezifischen Eltern bestehen. Dadurch fällt der Blick auch auf die strukturellen Bedingungen im Feld der FBBE. Hier zeigt sich, dass keine empirisch abgesicherten Konzepte für das Vorgehen bei herausforderndem Verhalten existieren, dafür aber ein hoher Fortbildungswunsch auf Seiten der pädagogischen Fachkräften, die in Kindertageseinrichtungen tätig sind (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013; Fried, 2002). Des Weiteren belegen Studien, dass angehende ErzieherInnen in ihrer fachschulischen Ausbildung nicht adäquat auf die Zusammenarbeit mit den Eltern vorbereitet werden (Thole/Cloos 2006, S. 50, Dippelhofer Stiem 2001, S. 16) und auch innerhalb der institutionellen Konzepte und Rahmenpläne die Kooperation mit den Eltern nur einen geringen Stellenwert einnimmt (Krey, 2015, S.18). Die rigide und unflexible Zielverfolgung in der Kommunikation mit den Eltern, deren Kinder herausforderndes Verhalten zeigen, könnte in diesem Kontext als Versuch der Befragten angesehen werden, Kontrolle und Sicherheit herzustellen.

Bezieht man das Kompetenz-Modell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, & Pietsch (2011) mit in die Überlegungen ein, so wird durch die dargestellten motivationalen Ziele der Interviewten die Disposition im Kommunikationsprozess fokussiert. Da die Haltung bzw. die Handlungsorientierungen der Fachkräfte „wesentlich die Enaktierung und Dispositionen in die pädagogische Performanz" (ebd., S. 18) beeinflusst, müssen die motivationalen Ziele demnach vor dem Hintergrund der jeweiligen Haltung der Fachkraft gesehen werden. Die eher autoritäre Haltung der Interviewten verhindert jedoch eher eine partnerschaftliche und partizipative Kommunikation zwischen Eltern und Fachkräften. Allerdings ist auch auf die möglicherweise geringe Zugänglichkeit zum Feld hinzuweisen: die Fachkräfte sind sich bewusst, dass sie nicht über die gewünschte Professionalität in Bezug auf die Kommunikation

mit den Eltern, deren Kinder herausforderndes Verhalten zeigen, verfügen und verschließen sich deshalb vor einer Auseinandersetzung mit der Thematik im Rahmen des Interviews (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 34f.).

5.2 Perspektiven für Forschung und Praxis

Sowohl im Feld der Kommunikations- bzw. Beziehungsgestaltung von Eltern und pädagogischen Fachkräften, als auch hinsichtlich der pädagogischen Arbeit mit Kindern, die herausforderndes Verhalten zeigen, besteht derzeit ein genereller Forschungs- und Wissensbedarf, der durch weitere Untersuchungen gedeckt werden muss. Durch die vorgestellte explorative Studie wird dabei auch die Notwendigkeit deutlich, sich verstärkt mit den intrapersonellen Bedingungen, wie innere Haltung, Gefühle und Motive der Beteiligten auseinanderzusetzen. Um die Dynamiken in dem Beziehungsdreieck Fachkraft-Eltern-Kind ergründen zu können, muss in weiteren Forschungsarbeiten untersucht werden, welche Haltung und Motive pädagogische Fachkräfte typischerweise in Bezug auf Kinder mit herausforderndem Verhalten haben und welche Einstellungen, Handlungsorientierungen und Ziele sie gegenüber deren Eltern kennzeichnen. In gleicher Weise müssten Haltung und Motive der Eltern gegenüber Fachkraft und Kind analysiert werden. Auch in Bezug auf die Umsetzung von sozialpolitisch und fachwissenschaftlich geforderten Konzepten im Bereich der FBBE wie zum Beispiel das der Erziehungspartnerschaft, muss untersucht werden, inwieweit die von außen herangetragenen Anforderungen mit den „inneren“ Motiven und Handlungsorientierungen der pädagogischen Fachkräfte übereinstimmen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass intrapersonelle Faktoren als wichtiger Aspekt der pädagogischen Qualität anerkannt werden muss. Diese Anerkennung müsste dazu führen, dass die Fachkräfte ihre Haltung gegenüber dem Kind und den Eltern im pädagogischen Alltag systematisch, und speziell in Bezug auf das herausfordernde Verhalten von Kindern in Form von Super- oder Intravisionsgruppen reflektieren. Die Stärkung des professionellen Selbstwertes der pädagogischen Fachkräfte stellt eine weitere wichtige Maßnahme im Kontext des Umgangs mit herausforderndem Verhalten bzw. der Zusammenarbeit mit den jeweiligen Eltern dar. Hierzu sollte ein angstfreier Raum geschaffen werden, in denen die Fachkräfte ressourcenorientiert Handlungskompetenzen entwickelt können, die sie dazu befähigen auch in herausfordernden Situationen mit Kind und Eltern professionell zu handeln.

Literatur

Argelander, H. (1970). Die szenische Funktion des Ichs und ihr Anteil an der Symptom- und Charakterbildung. *Psyche, 24*(5), S. 325-345.

Barkmann, C., & Schulte-Markwort, M. (2004). Prävalenz psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland- ein systematischer Literaturüberblick. *Psychiatrische Praxis, 31,* S. 278-287.

Bauer, J. (2009). Burnout bei schulischen Lehrkräften. *Psychotherapie im Dialog, 10*(3), 251-255. Retrieved January 30, 2015, from http://www.psychotherapie-profbauer.de/lehrergesundheit.pdf.

Beher, K., & Walter, M. (Eds.) (2012). *WiFF-Studien: Vol. 15. Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte: Bundesweite Befragung von Einrichtungslei-*

tungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen - Zehn Antworten; eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: DJI.

Bennewitz, H., & Wegner, L. (2015). "da hast du dich irgendwie gar nich gemeldet": Die Aushandlung von Verantwortungsübernahme in Elternsprechtagsgesprächen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 35*(1), S. 86-106.

Bettighofer, S. (2010). *Übertragung und Gegenübertragung im therapeutischen Prozess* (4., überarb. und erw. Aufl.). *Psychoanalytische Behandlung.* Stuttgart: Kohlhammer.

Deimann, P., Kastner-Koller, U., Benka, M., Kainz, S., & Schmidt, H. (2005). Mütter als Entwicklungsdiagnostikerinnen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37*(3), S. 122-134.

Dippelhofer-Stiem, B., & Wolf, B. (Eds.) (1997). *Ökologie des Kindergartens: Theoretische und empirische Befunde zu Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen.* Weinheim: Juventa.

Epstein, S. *Cognitive-experiental theory: An integrative theory of personality.*

Ermann, M. (2008). Gegenübertragung. In W. Mertens & B. Waldvogel (Eds.), *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe* (3rd ed., pp. 233-239). Stuttgart: Kohlhammer.

Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (Vollst. überarb. und erw. Neuausg. 2007, 4. Aufl.). *Rowohlts Enzyklopädie: Vol. 55694.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.

Freud, S. (1912). *Zur Dynamik der Übertragung: Behandlungstechnische Schriften. Frankfurt. a. M.: S. Fischer Verlag*

Fried, L. (2002). Qualität von Kindergärten aus der Perspektive von Erzieherinnen: eine Pilotuntersuchung. *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 16*(2), S. 191-209.

Fröhlich, W. D. (2005). *Wörterbuch Psychologie* (25., überarb. und erw. Aufl.). *dtv: Vol. 34231.* München: Dt. Taschenbuch-Verl.

Fröhlich-Gildhoff, K. (2013). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen: Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten* (2., aktual. u. erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Fröhlich-Gildhoff, K., Kraus, G., & Rönnau, M. (2006). Gemeinsam auf dem Weg. Eltern und ErzieherInnen gestalten Erziehungspartnerschaft. *kindergarten heute,* (10), S. 6-15. Herder.

Fröhlich-Gildhoff, K., Lorenz, F. L., Tinius, C., & Sippel, M. (2013). Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung, 2*(2), S. 59-71. Göttingen: Hogrefe.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Pietsch, S. (Eds.) (2011). *WiFF-Expertisen: Vol. 19. Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF); [Ausbildung]*. München: DJI.

Fröhlich-Gildhoff, K., & Petermann, F. (2013). Verhaltensauffälligkeiten im Kindergartenalter. *Frühe Bildung, 2*(2), S. 55-58. Göttingen: Hogrefe.

Fthenakis, W. E., Gisbert, K., Griebel, W., Kunze, H.-R., Niesel, R., & Wustmann, C. (2007). *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bil-*

dung. Retrieved November 03, 2015, from https://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_16.pdf.

Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie.* Göttingen: Hogrefe.

Helfferich, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (2. Aufl.). *Lehrbuch.* Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Helm, J. (2010). *Das Bachelorstudium Frühpädagogik: Zugangswege; Studienzufriedenheit; Berufserwartungen; Ergebnisse einer Befragung von Studierenden; eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). WiFF-Studien: Vol. 5.* München: Dt. Jugendinst.

Helmke, A. (1991). Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes vom Kindergarten bis zur dritten Klasse. In R. Pekrun & H. Fend (Eds.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (pp. 83-99). Stuttgart: Enke Verlag.

Herold, R., & Weiß, H. (2008). Übertragung. In W. Mertens & B. Waldvogel (Eds.), *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe* (3rd ed., pp. 799-811). Stuttgart: Kohlhammer.

Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U., & Mauz, E. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012): Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1) [Psychopathological problems and psychosocial impairment in children and adolescents aged 3-17 years in the German population: prevalence and time trends at two measurement points (2003-2006 and 2009-2012): results of the KiGGS study: first follow-up (KiGGS Wave 1)]. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 57*(7), S. 807-819.

Kultusministerium BW (2011). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder

Kontos, S., & Wells, W. (1986). Attitudes of Caregivers and Day Care Experience of Families. *Early Childhood Research Quarterly*, (1), S. 47-67.

Krey, K. (2015). *Verhältnis zwischen Eltern und Erzieherinnen: Qualitative Studie zur Identifikation der sozialen Beziehung in Kindertageseinrichtungen. Erziehungswissenschaft: Vol. 71.* Berlin, Münster: LIT.

Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz. Grundlagentexte Methoden.* Weinheim: Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). *Juventa Paperback.* Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa.

Kuschel, A., Lübke, A., Köppe, E., Miller, Y., Hahlweg, K., & Sanders, M. R. (2004). Häufigkeit psychischer Auffälligkeiten und Begleitsymptome bei drei- bis sechsjährigen Kindern: Ergebnisse der Braunschweiger Kindergartenstudie [Prevalence of psychiatric symptoms and comorbid conditions in 3- to 5-year-old children: results of the Braunschweig Kindergarten Study]. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 32*(2), S. 97-106.

Kuschel, A., Heinrichs, N., Bertram, H., Naumann, S., & Hahlweg, K. (2008). Psychische Auffälligkeiten bei Kindergartenkindern aus der Sicht der Eltern und Erzieherinnen in

Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen. *Kindheit und Entwicklung, 17*(3), S. 161-172.

Laimböck, A. (2011). *Das psychoanalytische Erstgespräch* (Völlig überarb. und erg. Neuaufl., 1. Aufl.). Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.

List, E. (2014). *Psychoanalyse: Geschichte, Theorien, Anwendungen* (2., überarb. Aufl.). *UTB M (Medium-Format): Vol. 3185*. Wien, Wien: UTB; Facultas.

LS, & StatLA Baden- Württemberg (Eds.) (2013). *Bildungsberichterstattung 2013: Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Baden- Würtemberg.* Stuttgart, from https://www.statistik-bw.de/veroeffentl/Internet_Bildungsbericht_2013.pdf.

Merkens, H. (2013). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In E. v. Kardorff, I. Steinke, & U. Flick (Eds.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (10th ed., pp. 286-299). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verl.

Mertens, W. (1998). *Psychoanalytische Grundbegriffe: Ein Kompendium* (2., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.

Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J., & Strohmer, J. (2012). Warum in einer Kindertagesstätte arbeiten?: Entscheidungstypen und Ausbildungs-/ Studienmotivation bei angehenden frühpädaogischen Fachkräften an Fachschulen und Hochschulen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26*(3), S. 167-181.

Müller-Pozzi, H. (2002). *Psychoanalytisches Denken: Eine Einführung* (3., erw. Aufl.). Bern, Seattle: H. Huber.

OECD (Ed.) (2001). *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse von PISA 2000.* Paris: OECD Publishing.

OECD (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care.* Paris: OECD.

Peitz, G. (2004). Wenn bei Kindern Verhaltensauffälligkeiten diagnostiziert werden: Risiken für die Erziehungspartnerschaft von Familien und Kindergarten: LBS- Familien- Studie "Übergang zur Elternschaft" München. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 51*, S. 258-272.

Pietsch, S., Ziesemer, S., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen: Ein Überblick – Studien und Forschungsergebnisse. Eltern: Vol. 7.* München: DJI.

Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. erweiterte Aufl.). *Lehr- Und Handbucher Der Soziologie.* Oldenbourg: De Gruyter.

Rabe-Kleberg, U. (2008). Zur Qualität professioneller Arbeit in Kitas. In *Wie lernt mein Kind? Erziehungspartnerschaft im Early Excellence Zentrum. Begleitpublikation zur DVD -Video C 13 138* (Publikationen zu Wissenschaftlichen Filmen, pp. 10-12). Göttingen: IWF Wissen und Medien gGmbH.

Rabe-Kleberg, U. (2010). Bildungsgemeinschaft? Überlegungen zu einem ungeklärten Verhältnis von Erzieherinnen und Elter. In G. E. Schäfer & J. Bilstein (Eds.), *Frühe Kindheit : Pädagogische Ansätze. Kinderwelten - Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik* (1st ed., pp. 65-82). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Ravens-Sieberer, U., Bichmann, H., & Klasen, F. (2012). Verhaltensauffälligkeiten und psychische Probleme bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse der BELLA- Studie. *Frühe Kindheit*, (06), S. 26-31.

Roth, X. (2014). *Handbuch Elternarbeit: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita* (1. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Rudow, B. (2004). *Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen: Kurzfassung des Projektberichts,* from Institut für Gesundheit und Organisation (IGO): http://www.gew-berlin.de/public/media/040510_Belastung_Erzieher_Kurz.pdf.

Schirmer, D. (2009). *Empirische Methoden der Sozialforschung: Grundlagen und Techniken. Basiswissen Soziologie: 3175 : Soziologie.* Stuttgart: UTB.

Schmidt, E. (2008). *Elternarbeit als Aspekt pädagogischer Konzepte in der Kindertagesstätte,* from http://www.kindergartenpaedagogik.de/1762.pdf.

Schreiber, N. (2004). Qualität von was? Qualität wozu? Zur Perspektivität von Eltern- und Erzieherinnenurteilen. In M.-S. Honig, M. Joos, & N. Schreiber (Eds.), *Juventa-Archiv. Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik* (pp. 39-67). Weinheim, München: Juventa-Verl.

Seidler, G. H. (2008). Ich. In W. Mertens & B. Waldvogel (Eds.), *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe* (3rd ed., pp. 315–318). Stuttgart: Kohlhammer.

Stange, W. (2010). Erziehungs- und Bidlungspartnerschaften- Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In W. Stange (Ed.), *Handbuch Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Elternarbeit in Kooperation von Schule, Jugendhilfe und Familie* (1st ed., pp. 12–39). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stein, R. (2013). Verhaltensstörung und Verhaltensauffälligkeit: (Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung). In U. Heimlich (Ed.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensprobleme* (pp. 82–86). Stuttgart: Kohlhammer.

Stickelmann, B., & Will, H.-D. (2007). *Welche Kita's braucht das Land?: Einschätzungen von Eltern und Erzieherinnen zu Kindertageseinichtungen in Thüringen. Dialog und Diskurs: Bd. 12.* Oldenburg: pfv.

Stucki, C., Grawe, K., Stucki, C., & Grawe, K. (2007). Bedürfnis- und Motivorientierte Beziehungsgestaltung: Hinweise und Handlungsanweisungen für Therapeuten. *Psychotherapeut, 52*(1), S. 16-23. Retrieved February 20, 2015.

Textor, M. (1997). *Elternarbeit- auf dem Weg zur Erziehungspartnerschaft,* from Institut für Pädagogik und Zukunftsforschung: http://www.kindergartenpaedagogik.de/358.html.

Thole, W. (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Pädagogik, 56.*(2), S. 206-223.

Tröster, H., & Reineke, D. (2007). Prävalenz von Verhaltens- und Entwicklungsauffälligkeiten im Kindergartenalter. *Kindheit und Entwicklung, 16*(3), S. 171-179.

Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S., & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen* (Forschungsbericht). Berlin: Der Paritätische Gesamtverb. Retrieved February 01, 2015, from http://www.diakonie.de/media/expertise_gute_bildung_2013_Kapitel_1-3_web.pdf.

Gesetzliche Grundlagen

Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Baden- Württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. Verfasst vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden- Württemberg (KM BW) am 15.03.2011

Im Internet verfügbar unter:

http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Projekte/kindergaerten-bw/Oplan/Material/KM-KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf

Zuletzt geprüft am: 09.11.2015

Sozialgesetzbuch: Achtes Buch der Kinder- und Jugendhilfe (2005).

Im Internet verfügbar unter:

http://dejure.org/gesetze/SGB_VIII/22a.html,

Zuletzt geprüft am 01.11.2015

AutorInnenbeschreibung

Sabrina DÖTHER, Kindheitspädagogin (B.A.) und Bildungspsychologin (M.Sc.), ist als Akademische Mitarbeiterin am Zentrum für Kinder- und Jugendforschung im Forschungs- und Innovationsverbund (FIVE) an der Evangelischen Hochschule Freiburg tätig.
sabrina.doether@eh-freiburg.de

Klaus FRÖHLICH-GILDHOFF, Prof. Dr., ist Diplom-Psychologe und als Dozent für Entwicklungspsychologie und Klinische Psychologie an der Evangelischen Hochschule Freiburg tätig. Er ist Co-Leiter des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ) im Forschungs- und Innovationsverbund (FIVE) an der Evangelischen Hochschule Freiburg.
froehlich-gildhoff@eh-freiburg.de

Jutta KERSCHER-BECKER, Kindheitspädagogin (M.A.) und staatlich anerkannte Erzieherin, arbeitet als Akademische Mitarbeiterin am Zentrum für Kinder und Jugendforschung im Forschungs- und Innovationsverbund (FIVE) an der Evangelischen Hochschule Freiburg. Zudem ist sie mit den Themen Resilienz und Resilienzförderung in der Weiterbildung Pädagogischer Fachkräfte tätig.
Kerscher-Becker@eh-freiburg.de

Carolin von KLEIST, Gesundheits- und Tourismusmanagement (B.A.) arbeitet im Rahmen ihrer Qualifikationsarbeit zum Master Gesundheitspädagogik (M.A.) als wissenschaftliche Hilfskraft am Zentrum für Kinder und Jugendforschung im Forschungs- und Innovationsverbund (FIVE) an der Evangelischen Hochschule Freiburg.
Carovonkleist@googlemail.com

Sarah LAWO, Kindheitspädagogin (M.A.), arbeitet als Erzieherin in der städtischen Kindertageseinrichtung Taka-Tuka-Land in Freiburg.
Sarah-Lawo@gmx.de

Marie MARTIN, Kindheitspädagogin (B.A.) und staatlich anerkannte Erzieherin, wird im Sommer den Masterstudiengang Praxisforschung in sozialer Arbeit und Pädagogik an der Alice Salomon Hochschule in Berlin erfolgreich abschließen. Momentan arbeitet sie gerade an ihrer Masterarbeit zum Thema "Entwicklung einer Selbsteinschätzungsskala zur Erfassung pädagogischer Bindungsstile".
marie.martin@ash-berlin.eu

Sarah PETRY, Kindheitspädagogin (M.A.), arbeitet als pädagogische Fachkraft in einer Kindertageseinrichtung.
sarah.petry@frazzzle.de

Franziska SCHWAB, Kindheitspädagogin (M.A.), arbeitet als Fachberaterin für Tageseinrichtungen im Caritasverband Freiburg und als Psychotherapeutin in Ausbildung (IPPF Freiburg). Kontakt: schwab.franziska@gmx.net

Dörte WELTZIEN, Prof. Dr., lehrt und forscht seit 2009 an der Evangelischen Hochschule Freiburg. Sie leitet dort den Masterstudiengang „Bildung und Erziehung im Kindesalter“ und gemeinsam mit Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff das Zentrum für Kinder- und Jugendforschung (ZfKJ). Im Rahmen ihrer Forschungstätigkeit beschäftigt sie sich aktuell mit

der Interaktions- und Beziehungsgestaltung, der Team- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen, sowie mit Vielfalt, Sozialer Ungleichheit und Netzwerken.
weltzien@eh-freiburg.de