



Bildungsverständnis von pädagogischen Fachkräften in Kitas

Ergebnisse aus dem KoAkiK-Projekt

Katja Mackowiak, Christina Küssbauer, Laura Budnik und Matthias Mai

Leibniz Universität Hannover, Deutschland

Zusammenfassung: Im Beitrag wird das Bildungsverständnis von 208 pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen (Kitas) mittels Vignetteninterview analysiert. Den Fachkräften werden zwei Filmvignetten mit pädagogischen Alltagssituationen präsentiert; anschließend beantworten sie Fragen, die sich auf die Analyse und Gestaltung der Spielsituationen beziehen. Die Aussagen werden mithilfe eines Ratingsystems (R-BiKo) daraufhin ausgewertet, wie häufig und prägnant die Bildungskonzepte Selbstbildung, Ko-Konstruktion und Instruktion thematisiert werden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Fachkräfte die Selbstbildung sehr stark betonen; instruktive Aspekte lassen sich – etwas weniger ausgeprägt – ebenfalls in den Interviews finden; ko-konstruktivistische Vorstellungen sind in den Interviews kaum zu erkennen. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf ihre Relevanz für die Gestaltung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen in Kitas diskutiert.

Schlüsselwörter: Bildungsverständnis, Bildungskonzept, pädagogische Fachkräfte, Vignette

Preschool Teachers' Beliefs About the Learning Processes of Children. Results From the Research Project KoAkiK

Abstract: This study uses 208 vignette interviews to analyze preschool teachers' beliefs about learning and teaching. First, it presented them with two film vignettes of everyday situations in childcare centers. Afterward, they answered questions of how to analyze and create the play situations. To identify beliefs about the educational concepts of self-education, co-construction, and instruction, we used a rating system (R-BiKo) that focused on the frequency and conciseness of the participants' responses. The results show that the preschool teachers strongly emphasized self-education. Also, but less marked, we found instructional aspects in the interviews, though we only rarely found answers addressing a co-constructional concept. We discuss the relevance of these results for supporting learning processes and child development in childcare centers.

Keywords: beliefs about learning, preschool teachers, vignette

(Inter-)Nationale Forschungsbefunde belegen die Bedeutung frühpädagogischer Einrichtungen hinsichtlich der Förderung kindlicher Kompetenzen und der Verbesserung der Bildungschancen – insbesondere von benachteiligten Kindern (Anders, 2013; Anders & Roßbach, 2014). Die Umsetzung einer qualitativ hochwertigen pädagogischen Arbeit setzt eine Reihe professioneller Kompetenzen auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte (im Folgenden: Fachkräfte) voraus, welche in Kompetenzmodellen differenziert werden (Anders, 2012; Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch & Rauh, 2014). Die pädagogischen Orientierungen der Fachkräfte werden dabei als „ein Kernstück der Professionalität“ (Breitenbach, Bürmann & Thünemann, 2012 S. 95) verstanden, welche das pädagogische Denken, Planen und Handeln prägen und somit auch die Gestaltung

von Bildungsprozessen beeinflussen können (Anders, 2012; Kluczniok & Roßbach, 2014; Mischo, Wahl, Hendler & Strohmer, 2012; Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011; Schmidt & Smidt, 2015).

Unter pädagogischen Orientierungen werden in Anlehnung an Tietze et al. (1998) „allgemeine Erziehungsvorstellungen, Ziele und Werte, Einschätzungen der Aufgaben von frühpädagogischen Einrichtungen und Einstellungen zu verschiedenen Förderbereichen verstanden“ (Kluczniok et al., 2011, S. 14). Nentwig-Gesemann et al. (2011) bezeichnen diese (expliziten und impliziten) handlungsleitenden, habitualisierten Orientierungen auch als professionelle Haltung¹, welche die Grundlage für die Gestaltung der pädagogischen Praxis bildet. Obwohl Orientierungen als relativ stabiles und überdauerndes Konstrukt (Tietze et

¹ Während die Begriffe der pädagogischen Orientierung oder Haltung eher im pädagogischen Kontext genutzt werden, ist der Einstellungsbegriff („attitude“) mit seinen kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Anteilen eher in der (internationalen) psychologischen Literatur vertreten (Peters, 2021).

al., 1998) beschrieben werden, sind sie dennoch durch Aus- und Weiterbildung sowie während der Berufstätigkeit erlern- bzw. veränderbar (Dippelhofer-Stiem, 2002).

Bildungsverständnis als Facette pädagogischer Orientierungen

Das Bildungsverständnis von Fachkräften als Teilbereich pädagogischer Orientierungen rückt in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus (inter-)nationaler Forschungsbemühungen (z.B. Hamre et al., 2012; Peters, Wolstein, Mischo & Ehm, 2020). Es bezieht sich auf Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern sowie auf die professionelle Rolle der Fachkraft in diesen Prozessen (Anders, 2012). Schwerpunktmäßig werden drei Bildungskonzepte diskutiert, die in unterschiedlichen Ausprägungen in den Bildungsplänen für den Elementarbereich zu finden sind und das Bildungsverständnis prägen können: Selbstbildung, Ko-Konstruktion und Instruktion (Drieschner, 2010).

Das Konzept der *Selbstbildung* beruht auf konstruktivistischen Theorien (König, 2009), welche Bildung als aktiven Konstruktionsprozess des Kindes definieren; dieser kann nur indirekt angestoßen, aber nicht „bewirkt“ werden (Liegler, 2002). Die Rolle der Fachkraft ist demnach durch pädagogische Zurückhaltung gekennzeichnet (Schmidt & Smidt, 2021). Zwar haben Fachkräfte durch Beobachtung und eine bewusste Gestaltung der Umwelt die Möglichkeit, den kindlichen Themenhorizont zu erweitern; allerdings gelingt dies nur, wenn eine selbsttätige Konstruktion des Wissens ermöglicht wird (Laewen & Andres 2002; Schäfer, 2011). Damit wird der kindlichen Selbststeuerung des Bildungsprozesses eine höhere Priorität zugeschrieben als der pädagogischen Lenkung (Drieschner, 2010).

Das Konzept der *Ko-Konstruktion* grenzt sich von dieser kindzentrierten Perspektive ab und versteht Bildung als sozialen Aushandlungsprozess, in dem Sinnkonstruktion interaktiv hergestellt wird (Fthenakis, 2004). Der Fachkraft wird – ebenso wie dem Kind – eine aktive Rolle zugeschrieben, z.B. indem sie zuhört, Fragen stellt, Aussagen hinterfragt, eigene Ideen einbringt (Drieschner, 2010).

Das dritte Konzept, die *Instruktion*, wird im Elementarbereich durchaus kritisch bewertet, weil es häufig mit einer Verschulung assoziiert wird (Schmidt & Smidt, 2021) und auf einem veralteten Instruktionsbegriff basiert (Renkl, 2015). Eine modernere Konzeption versteht Instruktion dagegen als „optimale Unterstützung der Lernenden unter bestmöglicher Ausschöpfung ihres Lern- und Entwicklungspotentials“ (König, 2007, S. 13) und betont die adaptive, eng an den Lernvoraussetzungen des Kindes orientierte Gestaltung von Lehr-Lernprozessen.

Die Fachkraft bietet ein optimales Anregungslevel und gibt passgenaue Hilfestellungen, damit das Kind sein Ziel erreichen kann (Grimm, Robisch & Möller, 2018; König, 2009).

Ausprägung der drei Bildungskonzepte in Kitas

Studien, die die Ausprägung der drei Bildungskonzepte im Elementarbereich untersuchten, erhoben meistens Selbsteinschätzungen über einen Fragebogen; einzelne qualitative Studien nutzten Interviews, um die Bildungsvorstellungen der Fachkräfte zu analysieren.

In den Fragebogenerhebungen von Rank 2005, 2006 und 2016 mit über 300 Fachkräften zeigten sich hohe Zustimmungswerte zu einem konstruktivistischen Lernverständnis; zugleich ließ sich ein etwas weniger ausgeprägtes instruktivistisches Lernkonzept erkennen (Rank, 2020). In der Fragebogenstudie von Sturzenhecker, Knauer und Dollase (2013) war ebenfalls eine Vermischung in den Orientierungen zu verzeichnen. So stimmten mehr als 85% der über 800 Fachkräfte und Leitungen sowohl der Vorstellung „Kinder müssen gezielt angeregt werden“ als auch der Vorstellung „Bildung ist Selbstbildung“ zu. Auch Schmidt & Smidt (2015) konnten mittels Online-Befragung von über 700 Fachkräften zwei Förderprofile identifizieren: Fachkräfte des Profils „ausgeprägte Selbstbildung“ betonten die Selbstbildungspotenziale der Kinder und erzielten bei den instruktivistischen Items deutlich geringere Werte; Fachkräfte des Profils „moderate Selbstbildung“ stimmten beiden Bildungskonzepten zu; der Selbstbildung allerdings signifikant weniger, der Instruktion dagegen signifikant mehr als Fachkräfte des ersten Profils. Eine ko-konstruktivistische Orientierung wurde in dieser Studie nicht erfasst, allerdings in einer weiteren Erhebung mit über 600 Fachkräften ergänzt. Die Ergebnisse belegten zum einen differenzielle Zusammenhänge zwischen den drei Bildungskonzepten (Selbstbildung und Ko-Konstruktion korrelierten positiv, Instruktion korrelierte negativ mit Ko-Konstruktion und Selbstbildung); zum anderen fielen die Zustimmungen zu Selbstbildung und Ko-Konstruktion höher aus als zu Instruktion (Schmidt & Smidt, 2021). Hohe Zustimmungen zu allen drei Bildungskonzepten zeigten sich in der Fragebogenerhebung von Plöger-Werner (2015) mit mehr als 200 Fachkräften. Die Werte für Konstruktion und Ko-Konstruktion fielen ebenfalls etwas höher aus als für Instruktion. Mischo, Wahl, Hendlner und Stromer (2012) untersuchten im Rahmen einer Längsschnittstudie mittels Fragebogen die Entwicklung der pädagogischen Orientierungen von über 700 (an-

gehenden) fachschulisch oder akademisch ausgebildeten pädagogischen Fachkräften. Während der Ausbildung erzielten die Fachkräfte beider Gruppen die höchsten Mittelwerte bei Ko-Konstruktion, die niedrigsten bei Instruktion; die Mittelwerte bei Selbstbildung lagen dazwischen. Im Verlauf der beruflichen Tätigkeit (bis zu vier Jahre nach Ausbildungs-/Studienende) nahmen in beiden Gruppen (über 300 Fachkräfte) die konstruktivistischen Einstellungen in ihrer Ausprägung zu, während die ko-konstruktivistischen und instruktivistischen Einstellungen weitgehend konstant blieben (Mischo et al., 2016).

Müller (2007) identifizierte im Rahmen ihrer qualitativen Auswertung von sechs episodischen Interviews u. a. einen instruktiven Typ, für den die erfolgreiche Vermittlung von Inhalten im Zentrum der Bildungsarbeit steht, und einen Selbstbildungs-Typ, der Bildungsimpulse von außen zwar als möglich, aber weniger bedeutsam erachtet. Ko-konstruktivistische Vorstellungen konnte Müller (2007) dagegen kaum finden. In der qualitativen Interviewstudie mit neun Kitas konnten Sturzenhecker et al. (2013) ein deutliches Spannungsverhältnis in den Bildungsvorstellungen herausarbeiten. Während Selbstbildung explizit als zentrale Maxime für das pädagogische Handeln genannt wurde, zeigten sich implizit in den Beschreibungen auch instruktive Handlungsmuster; ko-konstruktive Lernprozesse wurden nicht thematisiert.

Internationale Studien kommen zu ähnlich vielfältigen und teilweise widersprüchlichen Befunden und dokumentieren darüber hinaus länderspezifische Unterschiede (Rank, 2020). So konnten Bubikova-Moan, Hjetland und Wollscheid (2019) in ihrem systematischen Review zeigen, dass in englischsprachigen und asiatischen Ländern tendenziell eine stärkere Erwachsenenorientierung in den Bildungsvorstellungen zu finden ist, während in Deutschland eher konstruktivistische Bildungskonzepte vorherrschen. Die vergleichende Studie von Boström et al. (2015) kam zu dem Ergebnis, dass in Deutschland ko-konstruktivistische Vorstellungen weniger ausgeprägt vertreten werden als in anderen Ländern (z. B. Dänemark und Schweden).

Fragestellung

Insgesamt zeigt sich im Elementarbereich ein heterogenes Bild bzgl. des Bildungsverständnisses, was zum Teil auch methodisch begründet sein könnte. Erfasst werden

die Bildungskonzepte über Selbstauskünfte mittels Fragebogen oder Interviews; hier besteht zum einen die Gefahr sozialer Erwünschtheit (Sturzenhecker et al., 2013), zum anderen sind pädagogische Orientierungen teilweise implizit und nicht unbedingt verbalisierbar (Rank, 2020). In der vorliegenden Studie wurde daher ein innovatives Vorgehen gewählt, um Bildungskonzepte im Sinne handlungsleitender Orientierungen (Nentwig-Gesemann et al., 2011) zu erfassen. Folgende Fragestellung stand dabei im Vordergrund: Welches Bildungsverständnis zeigen pädagogische Fachkräfte in Kitas bei der Analyse pädagogischer Alltagssituationen? Dabei wurde konkret untersucht, welche Bildungskonzepte sich in welcher Ausprägung in den Äußerungen der Fachkräfte identifizieren lassen.

Methode

Die Daten für den vorliegenden Beitrag stammen aus den Verbundprojekten KoAkiK und KoAkiK II („Kognitive Aktivierung in inklusiven Kitas“)², die das Ziel verfolgen, Kinder durch lernunterstützende Fachkraft-Kind-Interaktionen in ihren sozial-kognitiven Kompetenzen zu stärken. Dazu wurde ein einjähriges Weiterqualifizierungskonzept für Kita-Teams entwickelt und im Rahmen eines Wartekontrollgruppen-Designs mit zwei Messzeitpunkten (vor und nach der Weiterqualifizierung)³ evaluiert. Effekte wurden auf Ebene der Fachkräfte und Kinder quantitativ und qualitativ untersucht. Insgesamt nahmen 302 Fachkräfte und 410 Kinder aus 27 niedersächsischen Kitas an KoAkiK teil (Mackowiak et al., 2021).

Stichprobe

Für den Beitrag wurden Daten des ersten Messzeitpunkts herangezogen. Von den 208 Fachkräften, die für ein Interview zur Erfassung der Bildungskonzepte gewonnen werden konnten, waren 190 weiblich und 18 männlich; der Altersdurchschnitt lag bei 41.80 Jahren (*SD*: 12.55), die Berufserfahrung bei 17.62 (*SD*: 12.80) Jahren. Der Ausbildungshintergrund wurde von 167 Fachkräften angegeben: 152 absolvierten eine fachschulische Ausbildung (111 Erzieher_innen, 18 Kinderpfleger_innen und 24 Sozialassistent_innen), 13 ein Studium, zwei Fachkräfte gaben eine andere Ausbildung an.

² Die Verbundprojekte KoAkiK und KoAkiK II werden von der Leibniz Universität Hannover sowie der Medizinischen Hochschule Hannover durchgeführt und vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur gefördert. <https://www.ifs.uni-hannover.de/de/forschung/projekte/verbundprojekte-koakik/>

³ Der geplante dritte Follow-up-Messzeitpunkt ein Jahr später konnte aufgrund der Covid-19-Pandemie nicht realisiert werden.

Instrument

Zur Erfassung des Bildungsverständnisses der Fachkräfte wurde ein teilstandardisiertes *Vignetteninterview* entwickelt. Vignetten sind kurze Fallbeispiele, die schriftlich, mündlich oder visuell in Form von kurzen Geschichten oder Filmausschnitten präsentiert werden und dazu dienen, sich gedanklich in eine hypothetische alltagsnahe Situation hineinzusetzen und darauf zu reagieren. Dabei kann es um Wissen, Kognitionen, Einstellungen oder hypothetisches Handeln gehen (Atria, Strohmeier & Spiel, 2006). Im Anschluss werden Fragen gestellt und Antworten eingeholt, um automatisierte Prozesse bzw. Routinen, die oft unbewusst ablaufen, zu explizieren (Larcher & Müller, 2007).

Das in KoAkiK entwickelte Vignetteninterview (Küssbauer, 2019; Mackowiak, Werning, Schomaker, Walter & Lichtblau, 2020) basiert auf zwei Filmvignetten (je zwei Minuten) mit prototypischen Situationen aus dem Kita-Alltag. Kriterien für die Auswahl der Filmausschnitte waren: 1. Länge der Szene (2–3 Minuten), 2. Alter der Kinder (3–6 Jahre), 3. Setting (Freispielzeit), 4. Abwesenheit der pädagogischen Fachkraft (um die Einschätzung der Situation nicht zu beeinflussen), 5. Involviertheit (mind. ein Kind ist aktuell mit einem Spiel beschäftigt). Vignette A präsentiert ein vierjähriges Mädchen, das allein mit bunten, transparenten Plastiksteinen auf einem Spiegel ein Muster legt. In Vignette B konstruiert ein fünfjähriger Junge eine Brücke; im Hintergrund spielt ein jüngerer Mädchen ebenfalls mit Bausteinen.

Erhebung

Die Durchführung des Interviews erfolgte im Einzelsetting. Die Filmvignetten wurden der Fachkraft nacheinander präsentiert und jeweils im Anschluss dieselben Leitfragen gestellt; dabei wurde die Fachkraft zunächst gebeten zu beschreiben, was sie beobachtet hat. Vertiefende Fragen bezogen sich auf die Analyse der Situation („Womit setzt sich das Kind gerade auseinander?“; „Was kann das Kind aus Ihrer Sicht schon gut?“; „Was sollte das Kind aus Ihrer Sicht als nächstes lernen?“) sowie auf weitere diagnostische Schritte („Was müssten Sie noch wissen, um diese Situation besser einschätzen zu können?“; „Wie würden Sie konkret vorgehen, um diese Informationen zu gewinnen?“). Anschließend wurde die Fachkraft gebeten zu entscheiden und zu begründen, ob sie eine Interaktion mit dem Kind initiieren würde („Würden Sie in dieser konkreten Situation etwas tun oder das Kind allein weiterspielen lassen? Warum?“). Vertiefend wurden förderorientierte Fragen nach den Zielen und konkreten

Handlungsschritten im Falle einer Beteiligung am Spiel gestellt („Welche Ziele würden Sie konkret verfolgen?“; „Was könnten Sie konkret tun, um diese Ziele umzusetzen?“).

Auswertung

Für die Einschätzung des Bildungsverständnisses der Fachkräfte wurden die Interviews in Anlehnung an Schirmer (2009) transkribiert und ausschließlich verbale Äußerungen inhaltsgetreu verschriftlicht. Anschließend wurden alle relevanten Textpassagen, die auf ein Bildungskonzept schließen ließen, markiert (vgl. Tab. 1).

Mit Hilfe des Ratingsystems zur Erfassung von Bildungskonzepten (R-BiKo; Küssbauer, 2019; Mackowiak et al., 2020) wurden zum Schluss auf der Basis der Häufigkeit und Prägnanz der Aussagen die drei Bildungskonzepte auf einer vierstufigen Skala (0: nicht vorhanden; 1: gering ausgeprägt; 2: teilweise ausgeprägt; 4: stark ausgeprägt) eingeschätzt; dabei wurde jeweils ein Ratingwert pro Konzept und Vignette vergeben.

Die prozentuale Beurteilerübereinstimmung⁴ wurde anhand von 60 Interviews⁵ berechnet; sie betrug für die Bildungskonzepte Selbstbildung 88.33 %, Ko-Konstruktion 89.17 % und Instruktion 85.83 % und kann als sehr gut eingestuft werden.

Tabelle 1. Beispiel-Aussagen für die drei Bildungskonzepte

	Ankerbeispiele aus den Interviews
Selbstbildung	„[...] das Kind braucht keine Erwachsenen-Unterstützung.“ (113FK081) „Ich würde es erst mal alleine weiterspielen lassen. [...] Weil es ganz intensiv baut und warum soll ich es dann stören in dem Bauen [...]?“ (105FK041)
Ko-Konstruktion	„Mit dem Kind gemeinsam sich zusammensetzen und fragen, wie geht es denn noch? [...] Welche Ideen er denn noch hat, die ihn selber erst mal zum Denken anregen.“ (128FK041) „Gemeinsam gucken, wir sind auf gleicher Ebene, ich weiß vielleicht manche Dinge auch nicht und dann gucken wir gemeinsam nach, was es gibt.“ (118FK042)
Instruktion	„[...] man könnte dann ja halt auch die [Steine] nach Farben sortieren. Dass ich das vielleicht dann einmal vormache.“ (110FK071) „[...] Spielideen dazu geben, mit welchen Steinen er vielleicht jetzt nochmal gucken könnte, [...] die er ausprobieren kann.“ (223FK041)

⁴ Es wurden nur identische Ratings auf der vierstufigen Skala als Übereinstimmung gewertet.

⁵ Yoder und Simons (2010) geben einen Richtwert von mindestens 20 % des Datenmaterials an.

Tabelle 2. Ratings für die drei Bildungskonzepte Selbstbildung, Ko-Konstruktion und Instruktion pro Vignette und Fachkraft: Varianzanalyse mit Messwiederholung (N = 208)

	Selbstbildung	Ko-Konstruktion	Instruktion	ANOVA mit Messwiederholung	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F(2;206)	part. η^2
Vignette A	2.49 ^a (0.87)	0.13 ^b (0.42)	0.77 ^c (1.11)	706.518***	.873
Vignette B	2.58 ^a (0.76)	0.16 ^b (0.48)	0.56 ^c (0.94)	846.590***	.892

Anmerkungen: Rating vierstufig (0: nicht vorhanden bis 3: stark ausgeprägt); ***: $p < .001$; a, b, c: unterschiedliche Indices weisen auf signifikante Unterschiede (Kontraste mittels univariater ANOVA) hin part. η^2 : .01 – .05 kleiner Effekt; .06 – .13 mittlerer Effekt; > .13 großer Effekt.

Ergebnisse

Zur Klärung der Frage, welches Bildungsverständnis Fachkräfte bei der Einschätzung der beiden pädagogischen Alltagssituationen zeigen, wurden pro Vignette die Ratingwerte für die drei Bildungskonzepte analysiert. Da jede Fachkraft pro Vignette ein Rating für jedes der drei Bildungskonzepte erhielt, wurden zwei Varianzanalysen mit Messwiederholung berechnet (vgl. Tab. 2).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Fachkräfte die höchsten Werte im Bereich der *Selbstbildung* erhielten; hier lagen die Mittelwerte in beiden Vignetten am oberen Ende der vierstufigen Skala. Ein großer Anteil an Fachkräften zeigte in Vignette A (94.70 %) oder in Vignette B (96.60 %) ein Bildungsverständnis, dass (mindestens ansatzweise) konstruktivistisch geprägt war (Ratingwerte > 0). Mehr als zwei Drittel der Fachkräfte erhielten in mind. einer Vignette die höchste Ratingstufe (Vignette A: 69.2%; Vignette B: 71.2%) und mehr als die Hälfte der Fachkräfte (56.3%) bekam sogar in beiden Vignetten die höchste Ratingstufe.

Ein *instruktives Bildungsverständnis* kam in den Interviews signifikant weniger (prägnant) vor, hier lagen die Mittelwerte zwischen der ersten und zweiten Skalenstufe. Nur bei etwa einem Drittel der Fachkräfte war dieses Bildungskonzept in Vignette A (38.90 %) oder Vignette B (31.20 %) mindestens in geringer Ausprägung (Ratingwert > 0) vorhanden.

Hinweise auf ein *ko-konstruktivistisches Bildungsverständnis* ließen sich in den Interviews kaum finden, beide Mittelwerte fielen sehr gering aus und lagen am unteren Ende der Rating-Skala. In Vignette A ließen sich lediglich bei 9.60 % ko-konstruktivistische Aspekte finden, in Vignette B bei 11.10 % der Fachkräfte. Die (intraindividuellen) Unterschiede in den Ratings dieser drei Bildungskonzepte fielen für beide Vignetten signifikant aus (jeweils mit hoher Effektstärke) (vgl. Tab. 2).

Diskussion

Der Einsatz eines Vignetteninterviews bietet einige Vorteile, u. a. deren ökonomischer Einsatz und die Möglichkeit der Modellierung der Situation (Eifler & Bentrup, 2003). Die Einschätzung des Bildungsverständnisses mit Hilfe eines Ratingsystems (R-BiKo) ist ein neuer methodischer Zugang; die Bildungskonzepte werden weder über Selbsturteile noch durch qualitative Analysen ermittelt, sondern in ihrer Ausprägung auf der Basis der Analyse pädagogischer Alltagssituationen eingeschätzt. Die Gefahr sozialer Erwünschtheit oder anderer Antworttendenzen wird damit reduziert. Ein weiterer Vorteil liegt in der *dimensionalen* Erfassung; sie trägt der Diskussion Rechnung, dass Bildungskonzepte sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern in unterschiedlicher Kombination und Prägnanz auftreten können (Schelle, 2011).

Die Ergebnisse der Studie dokumentieren eindrücklich, dass die Fachkräfte ein Bildungsverständnis verfolgen, das sich dem Ansatz der *Selbstbildung* zuordnen lässt. Bildung wird als primär selbsttätiger Prozess des Kindes verstanden, die Rolle der Fachkraft besteht darin, die Kinder zu beobachten, auf konkrete Anfragen zu reagieren oder bei Bedarf weiteres Material zur Verfügung zu stellen. Die Bereitschaft, in Interaktion mit den Kindern zu gehen, wird nur von einem Teil der Fachkräfte geäußert; vielmehr gibt es bei vielen Fachkräften die Sorge, die Kinder in ihren Spielprozessen zu stören. Konstruktivistische Orientierungen werden auch in anderen Studien als vorherrschend beschrieben (Müller, 2007; Schmidt & Smidt, 2015; Sturzenhecker et al., 2013) und lassen sich sowohl in vielen Bildungsplänen für den Elementarbereich als auch in zentralen pädagogischen Ansätzen finden (z. B. Reggio-Pädagogik, Schmidt & Smidt, 2015).

Ein geringerer Anteil an Fachkräften äußert im Interview auch Aspekte eines *instruktivistischen Bildungskonzepts*; die

aktive Vermittlung von Wissen und Kompetenzen durch die Erwachsenen scheint vergleichsweise weniger relevant zu sein als die Selbstbildung der Kinder, wird aber zumindest nicht ganz abgelehnt. Insbesondere wenn Fachkräfte den Eindruck haben, dass Kinder Hilfe benötigen, werden Unterstützungsangebote angesprochen. Die schwächere Ausprägung eines instruktivistischen Bildungsverständnisses und die Kombination instruktiver und Selbstbildungsaspekte zeigen sich auch in anderen Studien (Rank, 2020; Schmidt & Smidt, 2015; Sturzenhecker et al., 2013).

Das Bildungskonzept der *Ko-Konstruktion* lässt sich in den Orientierungen der Befragten kaum finden. Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt zu nutzen, um gemeinsam an den Themen und Problemstellungen der Kinder zu arbeiten und damit Entwicklungs- und Lernprozesse anzuregen (König, 2008), scheint den Fachkräften nicht nahezu liegen. Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu Studien, in denen das Bildungsverständnis über Fragebogen erhoben und dem ko-konstruktiven Dialog eine hohe Bedeutung zugeschrieben wurden (Mischo et al., 2012; Plöger-Werner, 2015; Schmidt & Smidt, 2021). In Interviewstudien zeigt sich dagegen ein ähnliches Muster wie in dieser Studie; ko-konstruktivistische Vorstellungen werden kaum verbalisiert (Müller, 2007; Sturzenhecker et al., 2013). Dieser Widerspruch ist insofern relevant, als erste Studien belegen, dass eine hohe Ausprägung ko-konstruktivistischer Überzeugungen mit einer besseren Qualität von Bildungsangeboten einhergeht (z. B. Maack et al., 2019). Die Ergebnisse dieser Studie machen deutlich, dass eine auf Dialog und Ko-Konstruktion beruhende Lernunterstützung möglicherweise immer noch nicht ausreichend in Kitas realisiert wird (König, 2007; Schmitt & Simon, 2020).

Ein wesentlicher Kritikpunkt an dieser Studie besteht darin, dass die Vignetten *hypothetische* Situationen abbilden und das Antwortverhalten nicht zwingend dem tatsächlichen Handeln im pädagogischen Alltag entsprechen muss (Atria et al., 2006). Der theoretisch postulierte Zusammenhang zwischen pädagogischen Orientierungen und dem professionellen Handeln (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, 2014; Kluczniok et al., 2011; Tietze et al., 1998) kann aufgrund der heterogenen Befundlage bisher nicht eindeutig belegt werden (Maack et al., 2019; Peters, 2020; Pianta et al., 2005; Plöger-Werner, 2015). Hier sind weitere Studien notwendig, um zu klären, „ob und inwiefern sich diese Einstellungen und Haltungen im erzieherischen Handeln manifestieren und welche empirischen Folgen sich daraus für die kindliche Entwicklung ergeben.“ (Mischo et al., 2012, S. 42). So stellt sich etwa die Frage, ob sich eine starke und ausschließliche Präferenz für den Selbstbildungsansatz ungünstig auf die lernunterstützende Gestaltung von Fachkraft-Kind-Interaktionen auswirken könnte; unter einer in-

klusionspädagogischen Perspektive ist zudem zu prüfen, ob die Betonung der kindlichen Selbstbildung möglicherweise dazu führt, diejenigen Kinder zu benachteiligen, die auf gezielte Anregung und Unterstützung besonders angewiesen sind (Grell, 2010; Verbeek, 2020). Auf diese Fragen sollte zukünftig noch stärker in der Aus- und Weiterbildung eingegangen werden, um Selbstreflexionsprozesse anzuregen und Widersprüche in den eigenen Orientierungen aufzulösen (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011; Nentwig-Gesemann et al., 2011).⁶

Literatur

- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung*. München: vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 237 – 275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Anders, Y. & Roßbach, H. G. (2014). Empirische Bildungsforschung zu Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung: Internationale und nationale Ergebnisse. In R. Braches-Chyrek, H. Süner, C. Röhner & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 335 – 347). Opladen: Budrich,
- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2006). Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation – Beispiele aus dem Anwendungsfeld „Gewalt in der Schule“. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluations-Forschung. Konzepte, Methoden, Umsetzungen* (S. 233 – 249). Reinbek: Rowohlt.
- Breitenbach, E., Bürmann, I. & Thünemann, S. (2012). Pädagogische Orientierungen als Kernstück pädagogischer Professionalität. *Frühe Bildung*, 1(2), 95 – 102. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000034>
- Broström, S., Sandberg, A., Johansson, I., Margetts, K., Nyland, B., Frøkjær, T. et al. (2015). Preschool teachers' views on children's learning: An international perspective. *Early Child Development and Care*, 185(5), 824 – 847. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.958483>
- Bubikova-Moan, J., Hjetland, H. N. & Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: A systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 776 – 800. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1678717>
- Dippelhofer-Stiem, B. (2002). Kindergarten und Vorschulkinder im Spiegel pädagogischer Wertvorstellungen von Erzieherinnen und Eltern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 655 – 671. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0037-3>
- Drieschner, E. (2010). Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der pädagogischen Bildungsdebatte. In D. Gaus & E. Drieschner (Hrsg.), *„Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung? Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion der Allgemeinen Pädagogik* (S. 183 – 220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eifler, S. & Bentrup, C. (2003). *Zur Validität von Selbstberichten abweichenden und hilfreichen Verhaltens mit der Vignettenanalyse* (Psychologische Forschungsberichte, Nr. 208). Bielefeld: Uni-

⁶ Zu Chancen und Herausforderungen von Selbstreflexionsprozessen im Kontext der Professionalisierung vgl. auch Rothe und Benz (2018).

- versität Bielefeld. Verfügbar unter: https://pub.uni-bielefeld.de/download/1862507/2603130/208_Eifler_Validitat.pdf
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. WiFF Expertisen, 19. München: DJI.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Expertise „Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis“*. Berlin: BMFSFJ.
- Fthenakis, W. E. (2004). Bildung neu konzeptualisiert: Zur (längst überfälligen) Reform der frühkindlichen Bildung. In C. Henry-Huthmacher (Hrsg.), *Jedes Kind zählt: Neue Wege der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung* (S. 32 – 51). Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Grell, F. (2010). Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 154 – 167. <https://doi.org/10.25656/01:7139>
- Grimm, H., Robisch, C. & Möller, K. (2018). Förderung hypothesenbezogener Schlussfolgerungen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht durch gezieltes Scaffolding – Gelingt dies unter Feldbedingungen? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(2), 349 – 363. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0019-z>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T. et al. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88 – 123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Kluczniok, K., Anders, Y. & Ebert, S. (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lernangeboten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*, 0, 3 – 21. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000002>
- Kluczniok, K. & Roßbach, H. G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(6), 145 – 158. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2>
- König, A. (2007). Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. *Bildungsforschung*, 4(1), 1 – 21. Verfügbar unter: <http://bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/Interaktion.pdf>
- König A. (2008). Pädagogik der Frühen Kindheit. In T. Coelen & H. U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung* (S. 311 – 320). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: Springer VS.
- Küssshauer, C. (2019). *Das Bildungsverständnis frühpädagogischer Fachkräfte in der Kita. Eine empirische Studie pädagogischer Orientierungen* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Hannover: Leibniz Universität Hannover.
- Laewen, H. J. & Andres, B. (2002). *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Beltz.
- Larcher, S. & Müller, P. (2007). Vignetten als Methode zur Bestimmung des Lernstandes von StudentInnen in der LehrerInnenbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7(1), 60 – 65.
- Liegle, L. (2002). Bildungsprozesse in der frühen Kindheit: Der Vorrang von Selbstbildung. Thesen und Kommentare. In R. Münchmeier, H.-U. Otto & U. Rabe-Kleberg (Hrsg.), *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben* (S. 49 – 56). Opladen: Leske und Budrich.
- Maack M., Mischo C. & Wittmann G. (2019) Bereichsspezifische epistemologische Überzeugungen von Erzieherinnen und Erziehern und ihr Zusammenhang zum pädagogischen Handeln. In T. Leuders, M. Nückles, S. Mikelskis-Seifert & K. Philipp (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Mathematik und Naturwissenschaften* (S. 131 – 149). Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Mackowiak, K., Mai, M., Wadepohl, H., Bethke, C., Keller, L., Linck, S. et al. (2021). Lernunterstützung in dyadischen Fachkraft-Kind-Interaktionen mit Kindern aus sozial (nicht) benachteiligten Familien. Ausgewählte Ergebnisse aus den KoAkiK-Projekten. In C. Bätge, P. Cloos, F. Gerstenberg & K. Riechers (Hrsg.), *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge* (S. 266 – 283). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mackowiak, K., Werning, R., Schomaker, C., Walter, U. & Lichtblau, M. (2020). *Verbundprojekt: Alltagsintegrierte Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse in inklusiven Kindertageseinrichtungen. Weiterentwicklung der professionellen Kompetenzen im Bereich der kognitiven Aktivierung in FK-Kind-Interaktionen* (Abschlussbericht). Hannover: Leibniz Universität Hannover und Medizinische Hochschule Hannover.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J., Maack, M., Strohmmer, J., & Wolf, C. (2016). *Schlussbericht des Projekts Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE)*. Verfügbar unter: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/shares/Institute/Psychologie/Dateien/AVE_Abschlussbericht.pdf
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmmer, J. (2012). Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung*, 1(1), 34 – 44. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000005>
- Müller, K. (2007). Subjektive Theorien von Erziehern und Erzieherinnen zu Bildung im Kindergarten. *Bildungsforschung*, 4(1). Verfügbar unter: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/theorien/>
- 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 Expertisen, 24. München: DJI.
- Peters, S. (2021). *Kompetenzfacetten pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen: Empirische Analysen zum professionellen Wissen, zu Einstellungen und zur Interaktionsqualität*. Verfügbar unter: https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/869/file/Dissertation_Svenja_Peters_2021.pdf
- Peters, S., Wolstein, K., Mischo, C., & Ehm, J. H. (2020). Wissen, Wissensorientierung und die Qualität von Fachkraft-Kind-Interaktionen: Eine Analyse ihrer Zusammenhänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(6), 1227 – 1250. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00979-1>
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 144 – 159. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2
- Plöger-Werner, M. (2015). *Epistemologische Überzeugungen von Erzieherinnen und Erziehern. Die Bedeutung für das pädagogische Handeln in Kindertageseinrichtungen*. Wiesbaden: Springer.
- Rank, A. (2020). Pädagogische Orientierungen zum Schriftspracherwerb von Fachkräften im Kindergarten (2006 und 2016). *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 13(2), 339 – 355. <https://doi.org/10.1007/s42278-020-00088-2>
- Renkl, A. (2015). Drei Dogmen guten Lernens und Lehrens: Warum sie falsch sind. *Psychologische Rundschau*, 66(4), 211 – 220. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000274>
- Rothe, A. & Betz, T. (2018). Biografische Erfahrungen und die Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte. Theoretische und empirische Perspektiven auf ein ungeklärtes Verhältnis. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(2), 285 – 300. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0025-1>

- Schäfer, G. (Hrsg.) (2011). *Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen* (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Schelle, R. (2011). *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. WIFF Expertisen, 18. München: DJI.
- Schirmer, D. (2009). *Empirische Methoden der Sozialforschung*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Schmidt, T. & Smidt, W. (2015). Wie werden Kinder im Kindergarten am besten gefördert? Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen Selbstbildung und Instruktion. *Empirische Pädagogik*, 29(3), 393 – 414.
- Schmidt, T. & Smidt, W. (2021). Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion? *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(2), 251 – 274.
- Schmitt, A. & Simon, E. (2020). *Ko-Konstruktion in der Kita-Praxis*. Hürth: Carl Link.
- Sturzenhecker, B., Knauer, R. & Dollase, R. (2013). *Evaluation der Bildungsleitlinien Schleswig-Holstein – Endbericht*. Kiel: Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein. Verfügbar unter: http://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/Evaluation_Bildungsleitlinien.pdf
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P. et al. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine*

- Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Verbeek, V. (2020). Bildungs- und Lerngeschichten in der Kindertagesstätte: Kritik einer Methode. *Pädagogische Rundschau*, 74(2), 185 – 196. <https://doi.org/10.3726/PR022020.0017>
- Yoder, P. & Symons, F. (2010). *Observational measurement of behavior*. New York: Springer.

Autorenschaften

Die Mitautor_innen sind erreichbar unter: Christina Küssbauer, c.kuessbauer@yahoo.de; Laura Budnik, laurabudnik@posteo.de; Matthias Mai, matthias.mai@dh-himmelsthuer.de

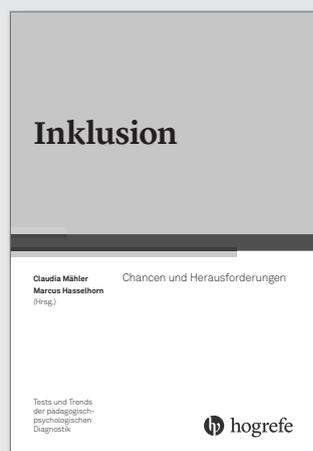
Förderung

Open Access-Veröffentlichung ermöglicht durch die Technische Informationsbibliothek (TIB).

Katja Mackowiak

Sonderpädagogische Psychologie
Institut für Sonderpädagogik
Philosophische Fakultät
Leibniz Universität Hannover
30159 Hannover
Deutschland
katja.mackowiak@ifs.uni-hannover.de

Die evidenzorientierte Perspektive auf Inklusion



Claudia Mähler / Marcus Hasselhorn (Hrsg.)

Inklusion

Chancen und Herausforderungen

(Reihe: „Tests und Trends in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik“, Band 18). 2021, 228 Seiten,
€ 36,95 (DE) / € 38,00 (AT) / CHF 48.90
ISBN 978-3-8017-3147-2
Auch als eBook erhältlich

Die Umgestaltung des Systems der Bildungsinstitutionen zu mehr Inklusion für alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig davon, ob sie von Behinderungen betroffen sind oder sonderpädagogische Förderbedarfe haben, ist in vollem Gange. Nach anfänglich eher von politischen Überzeugungen geprägten Schritten der Umgestaltungen ist in jüngster Zeit vermehrt wissenschaftliche Evidenz in die Gestaltungsentscheidungen eingeflossen. Dieses Buch widmet sich dieser evidenzorientierten Perspektive auf Inklusion.

www.hogrefe.com

 hogrefe