

**Analyse des Bildungsbereiches Bewegung und
frühpädagogischen Bildungsverständnisses im Hinblick auf
das professionelle Handeln frühpädagogischer Fachkräfte –
eine empirische Untersuchung in Einzelfallbetrachtungen**

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität zu Köln
nach der Promotionsordnung vom 10.05.2010

vorgelegt von

Petra Graul-Mayr
aus Hamm (Westf.)

Köln, Januar 2020

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im Juni 2020 angenommen.

Erstprüfer:

Herr Prof. Dr. Klaus Fischer

Zweitprüferin:

Frau Prof.in Dr. Astrid Krus

Danksagung

Besonders danken möchte ich Prof. Dr. Klaus Fischer und Prof.in Dr. Astrid Krus für ihre fachliche Betreuung, den wertvollen Orientierungshilfen und ihre Unterstützung in kritischen Situationen.

Ich bedanke mich bei meinen lieben Kolleg*innen unseres Lehrstuhls für ihr Verständnis und die Versorgung während der Vorlesungszeiten.

Ein großes Dankeschön geht an meine Kollegin Stephanie Bahr, die viele Stunden für mühevollen Korrekturen und ergiebige Fachgespräche aufgewendet und mich zwischendurch mental gestützt hat.

Des Weiteren möchte ich mich bei den Forscherinnen meiner Analysegruppe bedanken: Dr. Nicola Böcker-Giannini, Dr. Stephanie Bahr, Jutta Schneider und Anna Apprich, die einen hohen Aufwand fachlichen Einsatzes geleistet und sich in erkenntnisreichen Diskussionen zwischen Köln und Berlin engagiert haben.

Ich danke meiner Familie, die mich während dieser Zeit immer wieder gestärkt und deren Kraft mich über kritische Stunden hinweggetragen hat.

Ein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Jan Kruse (†2015) für die fachliche Einführung und die zahlreichen Gespräche zum Umgang mit qualitativer Forschung. Seine wertvolle Unterstützung im Forschungsprojekt „BiK“ hat das handwerkliche Fundament für die Vorbereitung zu dieser Dissertation ermöglicht.

Kurzzusammenfassung

Die Bildungsvereinbarung NRW (MKFFI NRW 30.04.2015) und das im Kinderbildungsgesetz (MKFFI NRW 2003) verankerte Bildungsverständnis sowie die „Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich“ (MFKJKS/MSW 2016) formulieren richtungsweisend den Bildungsauftrag für die Ausgestaltung des professionellen Handelns im frühpädagogischen Berufsfeld. Die vorgegebenen Ausbildungsinhalte der Curricula für den Elementar- und Primarbereich sowie die Umsetzung durch die Lehrenden sind bei der Vermittlung des frühpädagogischen Bildungsverständnisses entscheidend. Ziel der vorliegenden Arbeit war es, zuerst das jeweilige subjektive Bildungsverständnis frühpädagogischer Fachkräfte herauszuarbeiten und im Anschluss zu untersuchen, welches Bewegungsverständnis vorliegt und welche Bedeutung die Bewegung im frühkindlichen Bildungsverständnis der Fachkräfte einnimmt. In einer empirischen Untersuchung wurde in Form einer Interviewanalyse als Verfahren qualitativer Forschung eruiert, welchen Beitrag das Bildungsverständnis unter einer bewegungsorientierten Perspektive für das professionelle Handeln leisten kann. Es konnte bei frühpädagogischen Fachkräften ein Bildungsverständnis herausgearbeitet werden, das sich im Spannungsraum zwischen „Bildung ist Selbstbildung“ und „Bildung ist Vorgabe/Struktur“ bewegt. Die Umsetzung des Bildungsbereiches Bewegung in die pädagogische Praxis durch die Fachkräfte steht im Zusammenhang mit den eigenen bewegungsbiografischen Erfahrungen und lässt sich im jeweiligen Bildungsverständnis abbilden. Dabei bestätigt sich als Kernpunkt die Reflexionsfähigkeit von Fachkräften, als Markierung einer Wende im professionellen Handeln und in der Sichtweise auf das jeweilige Bildungs- und Bewegungsverständnis. Dementsprechend werden Konsequenzen und Handlungsbedarf für die Praxis in der Betreuungseinrichtung, auf bildungspolitischer Ebene und für die Aus- und Weiterbildung jeweils formuliert.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	8
A THEORETISCHER TEIL.....	9
1 Einleitung und Problemstellung.....	9
1.1 Gliederung der Forschungsarbeit.....	11
1.2 Bewegung und Bildung in der Frühpädagogik - Stand der Entwicklungen im Forschungsfeld	14
2 Kernannahmen frühkindlicher Bildung und professionelles Handeln	19
2.1 Das Bildungsverständnis in der Frühpädagogik	20
2.1.1 Begriffsklärung Bildung.....	20
2.1.2 Der Bildungsbegriff in der Frühpädagogik.....	22
2.1.3 Der frühpädagogische Bildungsauftrag	24
2.1.4 Der soziale Aspekt frühkindlicher Bildung	26
2.1.5 Die Aufgabe der frühkindlichen Bildung	27
2.1.6 Kindliche Selbstbildung.....	29
2.1.7 Selbstbildung in Kindergruppen	31
2.1.8 Alltagsbildung	32
2.2 Das Bild vom Kind	33
2.3 Rollenverständnis und Beziehungsgestaltung.....	36
2.4 Didaktik einer frühkindlichen Bildung	43
2.5 Handlungsleitendes Fachwissen und Erfahrungswissen.....	49
2.6 Professionelle Haltung	55
2.7 frühpädagogisches professionelles Handeln und Professionalisierung in Anbetracht ausgewählter Kompetenzmodelle	63
2.8 Zusammenfassung	73
3 Bewegung in der frühkindlichen Bildung	75
3.1 Bewegung als Bildungsbereich in der Frühpädagogik.....	75
3.2 Das zugrundeliegende Bewegungsverständnis und Bedeutungsfelder der Bewegung.....	76
3.3 Sichtweisen auf den Körper	84
3.4 Die Bedeutung von Erfahrungen.....	90
3.5 Zusammenfassung	97

4	Bewegung und Biografieforschung	99
4.1	Definition und Merkmale	99
4.2	Erforschen der Biografie	101
4.3	Bedeutung der Biografie im pädagogischen Berufsfeld.....	103
4.4	Bewegungsbiografie	106
4.5	Zusammenfassung	107
B	EMPIRISCHER TEIL	109
5	Methodologie und Forschungspraxis	109
5.1	Ausgangspunkt: Bezug zum Forschungsprojekt „Bewegung in der frühen Kindheit“ (BIK)	109
5.2	Ableitung und Formulierung der Fragestellungen.....	114
5.3	Forschungsprogramm: Grounded Theory Methodologie (GTM).....	117
5.4	Erhebungsmethode: biografisch-teilnarrative Leitfadeninterviews	119
5.4.1	Sampling	122
5.4.2	Vertrauensschutz und Forschungsethik.....	123
5.5	Datenanalyse: Integratives Basisverfahren als rekonstruktiv-hermeneutisches Programm.....	124
5.5.1	Methodische Analyseheuristiken für die mikrosprachliche Feinanalyse	127
5.5.2	Validität im Forschungsprozess und Reflexion der methodischen Vorgehensweise	130
6	Ergebnisdarstellung: Zentrale Motive und zentrale Thematisierungsregeln zum Bildungsverständnis.....	133
6.1	Der Spannungsraum als Grundfigur der Zentralen Motive zu Bildung.....	134
6.2	Zentrales Motiv: „Bildung ist Selbstbildung“ und zentrale Thematisierungsregeln	135
6.2.1	Motiv: „Bildung ist Erfahrungen machen“	146
6.2.2	Motiv: „Bildung ist selbstständig werden“	149
6.2.3	Motiv: „Bildung ist Alltagsbildung“	151
6.3	Zusammenfassung	153
6.4	Zentrales Motiv: „Bildung ist Vorgabe“ und zentrale Thematisierungsregeln	154
6.4.1	Motiv: „Bildung ist Struktur / Rahmen“	160
6.4.2	Motiv: „Bildung ist Vorgeordnetes“	179
6.4.3	Motiv: „Bildung ist Vorbereitung auf die Schule“	182

6.4.4	Motiv: „Bildung ist Leistung“	185
6.5	Zusammenfassung	190
6.6	Positionierungen zwischen „Bildung ist Selbstbildung“ versus „Bildung ist Vorgabe / Struktur“	192
6.7	Zusammenfassung	203
7	Ergebnisdarstellung: Zentrale Motive der Bewegung in Relation zu zentralen Motiven der Bildung	204
7.1	Relationen zu den Motiven	205
	„Bewegung ist Freiheit“ und „Bildung ist Selbstbildung“	205
7.2	Relationen zu den Motiven	213
	„Bewegung ist Begrenzung“ und „Bildung ist Vorgabe / Struktur“	213
7.3	Relationen von Spannungsräumen zwischen Bewegung und Bildung	225
7.4	Ausnahmekonstellationen	231
7.5	Zusammenfassung	235
C	ERGEBNISDISKUSSION	237
8	Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte	237
8.1	Kontext Bildungsverständnis und Bewegungsbiografie	238
	Selbstbildung versus Vorgabe und Freiheit versus Grenze	238
8.2	Kontext Umsetzung des Bildungsverständnisses	243
	Frei – Spiel – Raum versus Struktur und Vorgabe	243
8.3	Kontext Beziehungsgestaltung und Rollenverständnis	246
	Wegbegleitung versus Wegbereitung	246
8.4	Kontext Bild vom Kind und forschende Haltung	249
	Bewährpädagogik versus Bewahrpädagogik	249
9	Zusammenfassende Betrachtung und Überlegungen zu weiteren Forschungsperspektiven	252
10	Literaturverzeichnis	256

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Kompetenzmodell für Erzieherinnen und Erzieher (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann /Pietsch 2011, 17)

Abb. 2: Qualifikationsprofil Bewegung in der frühen Kindheit (Schneider/Kopic/Jasmund 2015, 70)

Abb. 3: Handlungsfelder von Weiterbildner*innen im Bereich Bewegung (Krus 2018, 70)

Abb. 4: Der Körper als Produkt der Gesellschaft (Gugutzer 2006, 17)

Abb. 5: Der Körper als Produzent von Gesellschaft (Gugutzer 2006, 20)

Abb. 6: Erfassung zentraler Motive zu Bewegung anhand biografischer Fallrekonstruktionen (Koch et al. 2016, 156)

Abb. 7: Zentrale Motive zur Bewegung im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung ist Freiheit“ und „Bewegung ist Begrenzung“ (Koch et al. 2016, 160)

Abb. 8: Verdeutlichung der Vorgehensweise im Forschungsgang

Abb. 9: Die Konstruktion sprachlich-kommunikativer Bedeutung (Kruse 2014, 351)

Abb. 10: Der Analyseprozess des integrativen Basisverfahrens nach Kruse in der Gesamtschau (Kruse 2014, 567)

Abb. 11: Beispiel für die Sequenzanalyse ‚line by line‘

Abb. 12: Motive zum frühkindlichen Bildungsverständnis im Spannungsraum zwischen den Zentralen Motiven „Bildung ist Selbstbildung“ und „Bildung ist Vorgabe“ (in Anlehnung an Böcker et al. 2014,13)

Abb. 13: Abb. 13: Das professionelle Handeln der fröhlpädagogischen Fachkräfte im Kontext des Bildungs- und Bewegungsverständnisses

A THEORETISCHER TEIL

1 Einleitung und Problemstellung

Die Stärkung der Bildung, Erziehung und Betreuung von noch nicht schulpflichtigen Kindern hat sich zu einem zentralen bildungs- und sozialpolitischen Anliegen entwickelt. Tageseinrichtungen für Kinder gelten als Bildungseinrichtungen und sind „als erste Stufe, als Elementarbereich des Bildungssystems zu begreifen und auszugestalten.“ (Liegle 2010, 129) Auf der Grundlage des ‚Gemeinsamen Rahmens der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen‘ von 2004 wurden Bildungspläne bzw. Bildungsvereinbarungen erstellt, die den Erwerb grundlegender Kompetenzen und die Entwicklung und Stärkung persönlicher Ressourcen von Kindern als Ziel formulieren. Zugrunde gelegt ist ein Bildungsbegriff, der im Wandel von gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entscheidungen sowie wissenschaftlichen Erkenntnissen beeinflusst wird. Ermittelte Bedarfe von Kindern aus Vergleichsstudien (PISA 2015, 2018; Childrens World Studie 2019) sind im frühpädagogischen Bildungsgedanken mit aufzunehmen und im Bildungsverständnis der frühpädagogischen Fachkräfte mitzudenken. Aktuelle Rahmenrichtlinien sowie zahlreiche Publikationen und Studien tragen ebenso dazu bei, was unter dem frühpädagogischen Bildungsbegriff im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Wandel zu verstehen ist.

Für frühpädagogische Fachkräfte ist es daher erforderlich, das eigene Verständnis von Bildung auf der Basis aktueller Erkenntnisse über Reflexion und Weiterbildung an das professionelle Handeln im Berufsalltag anschlussfähig zu machen. Die Aussagen des Bildungsauftrages sollen idealerweise mit realen pädagogischen Anforderungen und Situationen im Berufsalltag in eine Passung gebracht werden.

Dazu stellt sich die Frage, wie das vorgegebene Bildungsverständnis sich im Verständnis der frühpädagogischen Fachkräfte abbildet, und wie sich im Prozess von Aus- und Weiterbildung sowie über Erfahrungen im Berufsalltag die subjektiven Bildungsorientierungen (weiter)entwickeln.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war es, anhand von biografischen Fallrekonstruktionen sowohl die explizit geäußerten subjektiven Sichtweisen zu Bildung als auch (implizite) Konzepte im Sinne von handlungsleitenden Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte zu erfassen. Es wurden Frühpädagog*innen aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen befragt, die Sichtweisen auf das professionelle Handeln in der Betreuungseinrichtung einbringen konnten.

Die Ausgangshypothesen bestanden zum einen darin, dass das persönliche Bildungsverständnis der Fachkräfte in der Ausgestaltung des professionellen Handelns sichtbar ist. Daher wurde als leitende Forschungsfrage formuliert:

Wie setzen frühpädagogische Fachkräfte den frühpädagogischen Bildungsauftrag im Kontext Bewegung auf der Ebene des professionellen Handelns in der Alltagspraxis um?

Um eine Lesbarkeit des pädagogischen Handelns zu ermöglichen, wurden in der Untersuchung die Sichtweisen und Deutungsmuster von Erzieher*innen im frühpädagogischen Berufsfeld auf ihr Bildungsverständnis fokussiert. Da das individuelle, frühpädagogische professionelle Handeln der Fachkräfte sowohl auf dem Erfahrungswissen als auch auf dem erworbenen Fachwissen gründet, (vgl. Koch et al. 2016, 156 ff.) wurden die biografischen Erfahrungen als eine Art Hintergrundfolie betrachtet, an der sich das professionelle Handeln im pädagogischen Kontext orientiert. (vgl. ebd., 151)

Das Thema Bewegung ist als Bildungsbereich und als Träger von Entwicklungsprozessen in den Bildungsvereinbarungen NRW (MFKJKS/MSW 2016) integriert und sollte daher auf bestimmte Art und Weise in der Praxisgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte verortet sein. Daraus ergab sich zudem die Frage, inwieweit das Thema Bewegung im frühpädagogischen Bildungsverständnis abgebildet ist. Dabei knüpft die vorliegende Arbeit an die Untersuchungsergebnisse des Verbundforschungsprojektes „BiK - Bewegung in der frühen Kindheit“ an, in dem über einen mehrdimensionalen und mehrschrittigen Forschungsprozess wissenschaftliche Diskurse zur Bewegungsthematik im Kindesalter untersucht wurden. Die Ergebnisse konnten die Bedeutung der Bewegung im Entwicklungskontext dem Professionalisierungsbedarf in der Frühpädagogik zuführen. (Kap. 5.1) An das BiK-Projekt anschließende Forschungsarbeiten von Bahr (2017), Koch (2016a) und Böcker-Giannini (2017) haben die Erkenntnisse zur Bedeutung der Bewegung in der frühkindlichen Bildung jeweils unter einer spezifischen Themenfokussierung erweitert. (vgl. Kap. 1.2)

Die vorliegende Arbeit weitet die Forschungsperspektive des BiK-Projektes, zum Bewegungsverständnis frühpädagogischer Fachkräfte, auf die Bedeutung der Bewegung im frühkindlichen Bildungsverständnis und die Umsetzung in das jeweilige professionelle Handeln frühpädagogischer Fachkräfte aus. Die Ergebnisse stellen Orientierungshilfen für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte hinsichtlich der Umsetzung des Bildungsbereiches Bewegung dar.

Auf der theoretischen Ebene sind die Themen entwicklungsbezogene Bewegungsbildung, Biografiearbeit zu den eigenen Bewegungserfahrungen sowie relevante Faktoren handlungs-

leitend, die das frühpädagogische Handeln ausmachen, wie das Bild vom Kind, das Rollenverständnis und die Beziehungsgestaltung, die Didaktik und die professionelle Haltung.

Dazu wurde im Forschungsprozess den folgenden Fragen nachgegangen:

- Welches persönliche Bildungsverständnis liegt bei frühpädagogischen Fachkräften vor?
- Welche Bedeutung hat die Bewegungsbiografie bei der Erfüllung des frühpädagogischen Bildungsauftrages und der Umsetzung des Bildungsbereiches Bewegung im pädagogischen Berufsalltag?
- Wie haben frühpädagogische Fachkräfte ihr biografisches Wissen in eine Passung an das berufliche Feld gebracht?
- Welche Konsequenzen und Perspektiven lassen sich aus den Ergebnissen für die Fort- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften ableiten?

Da es um die Erschließung persönlicher Relevanzsysteme auf der Basis biografischer Erfahrungen und die Rekonstruktion von Sinnstrukturen zu Umgangsweisen im pädagogischen Alltag geht, wurde ein qualitativer Forschungszugang gewählt. Es wurden sinnstrukturelle Muster in einem sozialen Phänomen generiert, um zu zeigen wie klar und konsistent ein soziales Phänomen sich im Sinne einer Homologie zeigt (vgl. Kruse 2014, 659 ff.) Die Erschließung einer Vielfalt an subjektiven Deutungsmustern erforderte einen dynamisch-offenen, iterativ-zyklischen Forschungsprozess, der zu rekonstruierten, gegenstandsbegründeten Konzepten gelangte. (vgl. ebd., 45 ff.)

Aufgrund des vorliegenden Forschungsinteresses wurde als Erhebungsmethode das biografisch-teilnarrative Leitfadeninterview gewählt. (vgl. Helfferich 2011, 37, 178 ff.) Auf der Basis des Forschungsprogramms der Grounded Theory Methodology wurden die ermittelten Daten im Anschluss mit einem rekonstruktiv-hermeneutischen Programm, dem integrativen Basisverfahren nach Kruse (2014), analysiert und abschließend interpretiert.

1.1 Gliederung der Forschungsarbeit

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile. Im Theorieteil geht es darum, das Forschungsinteresse der Arbeit zu entfalten und theoretische Einordnungen vorzunehmen. Einleitend wird das Untersuchungsvorhaben im aktuellen Forschungsfeld von Bewegung und Bildung positioniert (Kapitel 1.2). Dies geschieht vor dem Hintergrund des Forschungsstandes zum Bildungsverständnis in der Frühpädagogik sowie zum Stand von Bewegungsbiografien frühpädagogischer Fachkräfte, wobei auch ‚Leerstellen‘ der bisherigen Forschung aufgezeigt werden. Ein-

gebettet ist die berufsfeldbezogene Forschung in eine Professionalisierungsdiskussion zur Definition von professionellem Handeln.

Die spezifischen theoretischen Ausdifferenzierungen orientieren sich an den forschungsleitenden Fragestellungen, daher werden im theoretischen Teil für die vorliegende Untersuchung relevanten Themenfelder vorgestellt und begründet. Die Skizzierung des aktuellen Bildungsverständnisses in der Frühpädagogik leitet die Grundgedanken zum Bildungsthema ein und befasst sich mit den bestehenden Annahmen sowie leitenden bildungstheoretischen Vorbedingungen (Kap. 2). An dieser Hintergrundfolie und den vorhandenen vielfältigen pädagogischen Ansätzen erfahren die Aspekte zum Bild vom Kind, zum Rollenverständnis, zur Beziehungsgestaltung und Didaktik in der Frühpädagogik eine Kernbedeutung. Die aktuellen Leitlinien des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen gelten als eine strukturelle Orientierung für die Ausgestaltung des frühpädagogischen Alltags der Frühpädagog*innen und sind richtungweisend für die Umsetzung des Bildungsgedankens. Erkenntnisleitend für eine Darstellung des Bildungsverständnisses war die Vorstellung von Kernthemen, die verschiedenen pädagogischen Ansätzen gemein sind. Das Bild vom Kind kann als Ausgangspunkt gedacht werden, welches das Rollenverständnis und damit die Art und Weise der Beziehungsgestaltung formiert, gefolgt von einer entsprechenden Umsetzung des Bildungsgedankens. Als Gesamtkonstrukt finden die Auffassungen zu den genannten Aspekten im professionellen Handeln ihre Ausprägung. Das handlungsleitende Fachwissen und Erfahrungswissen sind weitere relevante Kategorien im professionellen Handeln von Frühpädagog*innen.

Die Bedeutung der Bewegung (Kap. 3), als Gegenstand und Medium für Entwicklung im Kontext der frühkindlichen Bildung, positioniert sich auf der Basis der Bildungsgrundsätze (MFKJKS/MSW 2016) als einer von 10 Bildungsbereichen. Das in dieser Arbeit zugrunde gelegte Bewegungsverständnis knüpft an die Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt „BiK - Bewegung in der frühen Kindheit“ (BiK) an (vgl. Fischer et al. 2016) und bildet eine Hintergrundfolie für die Queranalyse im empirischen Teil. Im Weiteren werden verschiedene Sichtweisen auf den Körper dargestellt, da Bewegungshandeln über den Körper geschieht und als Körperhandeln und Körpererleben verstanden werden kann. (vgl. Abraham/Müller 2010, 22 ff.) Die Sicht auf den Körper ist insofern relevant, da individuelles Körpererleben in den untersuchten Bewegungsbiografien frühpädagogischer Fachkräfte eine Bedeutung einnimmt.

Das Erfahrungswissen von frühpädagogischen Fachkräften fließt in das professionelle Handeln mit ein und weist daher der Bewegung eine zunehmende Beachtung in der Bewegungsbiografie der Fachkräfte sowie in der Umsetzung des Themas im pädagogischen Berufsalltag zu. Daher wird Biografie als wissenschaftliches Konzept und method(olog)ische

Forschungsrichtung theoretisch erläutert und für die Fragestellungen dieser Arbeit fruchtbar gemacht (Kap. 4). Mit Blick auf die Generierung der Daten aus teilnarrativen Interviews steht die (Bewegungs-)Biografie als theoretische Vorbedingung sowie ihre forschungsrelevante und pädagogische Bedeutung im Mittelpunkt. Dies geschieht mit dem Blick darauf, Anschlussverhältnisse zwischen den biografischen Wissensbeständen und dem beruflichen Feld aufzuschlüsseln, um sodann Rückschlüsse für die pädagogische Praxis ziehen zu können.

Der Empirische Teil leitet mit der Methodologie und Forschungspraxis ein (Kap. 5) und befasst sich mit den zentralen Bausteinen und Prinzipien der wissenschaftlichen Vorgehensweise dieser Arbeit. Die methodologische Auseinandersetzung ist geleitet von den Bezügen zwischen der Theorie und dem Forschungsinteresse sowie der Einhaltung der Bedingungen zur Validität. Um sich der Frage nach dem Bildungsverständnis von frühpädagogischen Fachkräften anzunähern, wurde der Ausgangspunkt eines deutenden und sinnverstehenden Zugangs zur sprachlich repräsentiert gedachten sozialen Wirklichkeit gewählt. Dazu ermöglicht die qualitative Interviewforschung mittels teilnarrativer Interviews Raum für offene Erzählungen zur Rekonstruktion subjektiver Theorien und Formen von Alltagswissen. Der Interviewleitfaden ist so angelegt, dass die Exploration der subjektiven Bedeutungsstrukturen durch die Befragten in einer offenen Gesprächssituation im Vordergrund steht. (vgl. Kruse 2014, 228 f.) Der gesamte Untersuchungsprozess wird auf der Grundlage des Forschungsprogramms der Grounded Theory Methodologie nach Strauss/Corbin (1996) durchgeführt. Die differenzierte Herangehensweise ermöglichte, vor dem Hintergrund der theoretischen Sensibilität der Forschenden, eine offene Annäherung und Erschließung zentraler Motive zum professionellen Handeln in Bezug auf die Umsetzung des Bildungsgedankens sowie des Bildungsbereiches Bewegung.

Im Anschluss erfolgen die Auswertung der vollständig verschriftlichen Interviews mit dem Integrativen Basisverfahren nach Kruse (2014) und die Darstellung mit der Software MAXQDA. Die Generierung der zentralen Motive und Thematisierungsregeln zum frühpädagogischen Bildungsverständnis wird als systematische Analyse der Ergebnisse auf der Ebene ihrer mikrosprachlichen Erscheinungsformen aufgezeigt (Kap. 6).

Im Weiteren folgt die Analyse von Relationen zwischen bewegungsbioграфischen Motiven und dem professionellen Handeln der Fachkräfte anhand der generierten Motive zum jeweiligen Bildungsverständnis (Kap. 7). In der Analyse wird eine fallübergreifende Bündelung vorgenommen, um für einen für den angestrebten Theorieabgleich brauchbaren Datenbestand zu generieren.

Die Ergebnisdiskussion stellt die empirischen Ergebnisse der Arbeit im Zusammenhang mit den theoretischen Erkenntnissen in Form einer Queranalyse dar (Kap. 8). Empfehlungen für die Fort- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften schließen die einzelnen Themen ab. Schließlich ist es das Ziel dieser Arbeit, Bezüge zwischen den Ergebnissen der empirischen Analysen und der Bildungs- und Professionalisierungsdebatte zum professionellen Handeln der Frühpädagog*innen herzustellen. Diese werden über die Einbettung der empirischen Ergebnisse in professionalisierungsrelevante Themen, wie das Rollenverständnis, die professionelle Haltung, das zugrundeliegende Bild vom Kind und der didaktische Transfer in die Praxis, hergestellt und sind als Anregung zur Weiterentwicklung der frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung unter Berücksichtigung der biografischen Relevanz innerhalb des beruflichen Handelns und Deutens zu verstehen.

Fragestellungen, die sich als Aufgabe für die weiterführende Forschung ergeben werden, beschließen die vorliegende Arbeit (Kap. 9).

1.2 Bewegung und Bildung in der Frühpädagogik - Stand der Entwicklungen im Forschungsfeld

Für das Forschungsfeld relevant sind Untersuchungen, welche die bildungs-, frühpädagogisch- und bewegungsorientierte Forschung betreffen. Dabei sind Arbeiten von Interesse, die analog zur vorliegenden Arbeit ein qualitatives Forschungsdesign zugrunde legen.

Im Feld der Biografieforschung von pädagogischen Zielgruppen lässt sich Vera Volkmann (2008) mit ihrer Arbeit verorten, die den Einfluss von Biografie auf den Professionalisierungsprozess von Lehrer*innen im Fachbereich Sport untersucht. Die aus den lebensgeschichtlichen Erzählungen rekonstruierten Erfahrungshorizonte der Befragten entfalten sich differenziert und unterschiedlich und dimensionieren die Verwobenheit von Privatem und Beruflichem. „Das biographische Wissen sowie die Art und Weise seines Anschlusses an das berufliche Feld haben dabei einen großen Einfluss auf den Professionalisierungsprozess.“ (Volkmann 2008, 232) Die berufsbiographische Passung wird über diesen Wissensbestand hergestellt und unterliegt damit Wandlungsprozessen. (vgl. ebd.) Mit ihrer Untersuchung hat Volkmann drei Typisierungen von Anschlussverhältnissen herausgearbeitet: der integrative, der kontrastive und der komplementäre Typus und ihre jeweiligen Einstellungen zum Beruf, Sach- und Fachverständnis und die Lehrer*innen-Schüler*innen-Verhältnisse dargestellt. In der Konsequenz fordert Volkmann die Formulierung eines Leitbildes, das Professionalisierung als fortwährenden Prozess interpretiert sowie aus Sicht der Sportlehrer*innen sich an durch einen forschenden und reflektierenden Blick zu bearbeitenden Entwicklungsaufgaben orientiert. Dabei lehnt sich die Autorin an das Leitbild von Donald Schön

(1984) des reflective practioner für die professionalisierten Sportlehrenden an. (vgl. ebd., 232 f.) Die Untersuchung wurde auf der Grundlage der Grounded Theory Methodologie bearbeitet. Im Gegensatz zur Zielgruppe Sportlehrer*innen ist zu vermuten, dass nicht alle frühpädagogischen Fachkräfte eine Sozialisation im Sportverein erfahren haben und die Bewegungsbiografie vor dem Hintergrund der Berufswahl eine andere Rolle einnimmt. Bastigkeit (2007) legte eine Studie zum Zusammenhang von Bildungsbiographien elementarpädagogischer Mitarbeiterinnen und der praktischen Umsetzung des elementarpädagogischen Bildungsauftrages vor. Mittels Interviewanalyse wurde eine Typologie zum Bildungshabitus erstellt.

Im Bereich der sportpädagogischen Forschung sind Arbeiten von Miethling/Krieger (2004) zur Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS), laufende qualitativ-quantitative Studien von Krieger zum Unterrichtsklima im Sportunterricht, ebenso zum Thema ADHS und Sportunterricht zu nennen. Zudem liegen Forschungsarbeiten von Miethling (2006) zum Lehrer*innenverhalten im Sportunterricht und biografische Entwicklungen von Sportlehrer*innen und eine biografische Studie zu Sportspielen von Kröger/Miethling/Peters (2018) vor. Aktuell hat sich Ernst (2018) mittels einer qualitativen Studie basierend auf der Grounded Theory Methodologie zu Rekonstruktionen der berufsbiografischen Entwicklung von Sportlehrkräften auseinandergesetzt.

Auf der frühpädagogischen fach- und bildungspolitischen Ebene werden aktuelle Entwicklungen durch den Diskurs der „Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte“ strukturiert. Dazu wurden nationale (DQR) und internationale Qualifikationsrahmen (EQR) für die Formulierung von neuen Bildungsstandards herangezogen. (PISA-Studie, TIMSS-Studie) Das Ziel dieser Studien ist es, Kompetenzen und Schlüsselkompetenzen zu bestimmen sowie konkrete Programme für Lebenslanges Lernen zu realisieren. (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011, 8) Diese WiFF-Expertise gibt umfassend und detailliert Aufschluss zur Auseinandersetzung mit dem fachlichen Diskurs zum Kompetenzbegriff und stellt ein Modell zur Beschreibung frühpädagogischer Handlungskompetenzen sowie deren praktische Umsetzung in Fach- und Hochschulen sowie in der Weiterbildung vor. Der dargestellte Kompetenzbegriff ist subjektorientiert, ganzheitlich, „umfasst eine Vielfalt von Handlungsdispositionen“, schließt „Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen ein“ und etwas „das die Handlungsfähigkeit in offenen, unsicheren, komplexen Situationen erst ermöglicht [...] wie z.B. Qualifikation die Selbstorganisationsfähigkeiten konkreter Persönlichkeiten.“ (ebd., 14)

Im Bereich des frühpädagogischen Forschungsfeldes führten Schwer/Solzbacher (2014), auf der Grundlage der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI) nach Kuhl (2001), eine empirische Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der professionellen pädagogischen

Haltung durch. Die Funktionsanalyse der ‚objektiven‘ Selbstkompetenzen hat ergeben, dass Haltung kein unveränderliches Faktum darstellt, wenn die Fachkraft zu kontextsensiblen und willentlich steuerbaren Zweitreaktionen in der Lage ist. Die professionelle Haltung zeichnet sich

„durch viele verschiedene objektiv messbare (Selbst-)Kompetenzen aus und vor allem auch durch ein ‚integrationsstarkes Selbst‘, das es Pädagoginnen und Pädagogen z. B. ermöglicht, trotz vieler konträrer Anforderungen und rasch veränderlicher Kontextbedingungen in vielen Situationen flexibel und selbstkongruent zu handeln.“ (Schwer/Solzbacher 2014, 216)

Das deutsch-schweizerische BMBF-Projekt „Professionalisierung im Elementarbereich“ (PRIMEL; Laufzeit: 2011 bis 2014) ist im Rahmen der „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF) konzipiert worden. Im Forschungsprojekt wurde der Frage nachgegangen, welchen Einfluss die Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte auf die Prozessqualität, insbesondere die professionelle Interaktionsgestaltung mit den Kindern hat. Insbesondere galt es zu untersuchen, ob die unterschiedlichen Ausbildungen der Fachkräfte die durch die neuen Bildungspläne geforderte bereichsspezifische Bildungsarbeit im Berufsalltag umsetzen. Dazu wurden drei verschiedene Ausbildungsgruppen, zum einen in der bewussten Begleitung und Gestaltung von Freispielsituationen, und zum anderen bei der Gestaltung von domänenspezifischen Bildungsangeboten, analysiert. Die Datenerhebung erfolgte mittels selbst entwickelten Fragebögen zur Erfassung von Strukturmerkmalen sowie den pädagogischen und domänenspezifischen Orientierungen und Einstellungen der Fachkräfte. Für die Erfassung von Situationseinschätzungen und Handlungsentscheidungen wurden Fallvignetten eingesetzt. Einen zentralen Baustein stellten Videografien von Freispielsituationen und Bildungsangeboten dar, um die Fachkraft-Kind-Interaktionen zu analysieren. (vgl. Kucharz et al. 2014, 49 ff.) In Bezug auf bewegungsbezogene Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte sowie zur domänenspezifischen Lernbegleitung in Bewegungsangeboten konnte PRIMEL folgende Ergebnisse darstellen: Fachkräfte mit 9,6 oder mehr Jahren Berufserfahrung betrachten den Bildungsbereich Bewegung als weitaus relevanter als Fachkräfte mit weniger Berufserfahrung, zudem zeigen die Ergebnisse einen hohen und signifikanten Zusammenhang zwischen der globalen bewegungsbezogenen Einstellung und ihrem Interventionsspektrum. (vgl. ebd., 135) Von den im Projekt vertretenen vier Domänen wurden am häufigsten im Bereich Bewegung Fortbildungen wahrgenommen. Die fachschulisch ausgebildeten Fachkräfte in Deutschland besuchen am meisten Fortbildungen im Bereich Bewegung, die deutschen akademisch ausgebildeten pädagogischen Fachkräfte am wenigsten. Hinsichtlich der Berufserfahrung vergleichend fällt auf, dass die berufserfahrenen Fachkräfte weitaus mehr Fortbildungen zu Bewegung besucht haben als andere. (vgl. ebd., 138)

Es zeigt sich, dass Bewegung und Sport im Lebensalltag der Fachkräfte mit einem Mittelwert zwar als sehr wichtig erachtet, die fachschulisch Ausgebildeten jedoch den höchsten persönlichen Bezug in dieser Hinsicht im Vergleich mit den akademisch ausgebildeten Fachkräften in Deutschland aufweisen. (vgl. ebd., 129) Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass in der derzeitigen akademischen Ausbildung von Kindheitspädagog*innen in Deutschland die spezifische Kompetenzentwicklung im Bereich Bewegung, Körper und Gesundheit noch zu wenig berücksichtigt wird und in den vorhandenen Studienplänen in Inhalt und Umfang eine Heterogenität aufweist. (vgl. Fischer 2014) Das Fähigkeitsselbstkonzept in der Domäne Bewegung ist bei allen untersuchten Gruppen gut ausgebildet „alle Fachkräfte trauen sich unabhängig von ihrer Ausbildung und ihrer Berufserfahrung sehr viel zu, aber es weisen die akademisch ausgebildeten Fachkräfte in Deutschland weniger Bezug und signifikant weniger Zusatzqualifikationen im Bereich Bewegung auf als die fachschulisch ausgebildeten Erzieherinnen.“ (ebd., 140)

Die angeführten Ergebnisse zur Einstellung in der Domäne entsprechen den Resultaten der vom BMBF in Auftrag gegebene Studie „BiK – Bewegung in der frühen Kindheit“. (vgl. Fischer 2014; vgl. Fischer et al. 2016) Mittels einer repräsentativen Online-Befragung 2012 wurde das bewegungsbezogene Fachverständnis von Fachkräften in Kindertagesstätten in Abhängigkeit der in den Bildungsplänen festgelegten Sinnfelder des Bereiches Bewegung erhoben. Hier zeigte sich, dass der Bewegung eine immens hohe Bedeutung beigemessen wurde, insbesondere als Medium der Entwicklungsförderung. Die Bedeutung von Bewegung als eigener Lerngegenstand oder als Medium zum Lernen und zur Gesundheitserziehung nahm im Vergleich einen geringeren Stellenwert ein. (vgl. Stahl von Zabern et al. 2013a; 2013b) Die Ergebnisse zur Planung und konkreten Strukturierung von Bewegungsangeboten zeigten ein eher diffuses Vorgehen der Fachkräfte bei der Vorbereitung von Bewegungsstunden sowie mangelnde Zielformulierungen und mangelndes Bewusstsein für ein bewegungspädagogisches Konzept heraus, was sich mit der Untersuchung von Strüber (2014) bestätigt. Im praktischen Handeln in Bewegungsangeboten wiesen fachschulisch ausgebildete Fachkräfte ein weitaus höheres Interventionsverhalten und kognitive Aktivierung im Vergleich zur akademisch ausgebildeten Gruppe auf. Offen bleibt die Frage, ob das höhere Aufkommen von Fortbildungsaktivitäten im Bereich Bewegung bei fachschulisch ausgebildeten Fachkräften auf Defizite in der Ausbildung zurückzuführen sind, denn sowohl die fachschulische als auch die akademische Ausbildung wird in der bereichsspezifischen Diskussion oftmals unzureichend bewertet. (vgl. Krüger 2011; vgl. Fischer 2014).

Die Zielsetzung im Forschungsprojekt „BiK“ war die Neukonzeption eines fachspezifischen Qualifikationsprofils im Aus- und Weiterbildungsbereich für frühpädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte im Fachakademie- und Hochschulbereich in der Anforderungsstruktur des DQR

und EQR. Die Umsetzung wurde in einem mehrdimensionalen und mehrschrittigen Forschungsprozess mit standortübergreifenden Forschungsgruppen vorgenommen und beinhaltete umfangreiche Studien interdisziplinärer wissenschaftlicher Diskurse zur Bewegungsthematik im Kindesalter. Zu den Arbeitspaketen gehörten die differenzierte Analyse offizieller Dokumente, wie Bildungs- und Orientierungspläne, Rahmenlehrpläne, Modulpläne der Hochschulausbildungen, sowie ein umfangreiches Repertoire eigener quantitativer und qualitativer empirischer Forschung. (vgl. Kapitel 5.1)

An die Ergebnisse der qualitativen Hauptuntersuchung knüpft die vorliegende Dissertation an: auf der Basis der Auswertung von leitfadengestützten Interviews vor dem Hintergrund der Grounded Theory Methodologie als Forschungsdesign konnten relevante Ergebnisse zum Bewegungsverständnis von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrenden an Fach- und Hochschulen generiert werden. Als Ergebnis waren die zentralen Motive ‚Bewegung ist Fundament‘, was ausschließlich bei den Lehrenden ermittelt werden konnte, sowie ‚Bewegung ist Freiheit‘ und ‚Bewegung ist Begrenzung‘ in beiden Interviewgruppen zu finden. Die herausgearbeiteten zentralen Motive ‚Bewegung ist Freiheit‘ und ‚Bewegung ist Begrenzung‘ beschreiben aufgrund ihrer Dichotomie einen Spannungsraum, der auch in der vorliegenden Arbeit abgebildet ist. Innerhalb dieses Spannungsraumes auf der Seite des zentralen Motivs ‚Bewegung ist Freiheit‘ wurden zahlreiche Motive, wie Bewegung ist Spass/Freude/Sinnlichkeit/intrinsisch motiviert/soziale Interaktion, verortet. Auf der Seite des zentralen Motivs ‚Bewegung ist Begrenzung‘ ließen sich die generierten Motive ‚Bewegung ist Struktur/Zwang/Mittel zum Zweck/Leistung/extrinsisch motiviert‘ abbilden. In diesem Spannungsraum waren auch die Aussagen der Erzählpersonen zum professionellen Handeln, welches durch Themen, wie Aufsichtspflicht, Sicherheit und Haftung begrenzt wahrgenommen wurde, tendenziell dem zentralen Motiv ‚Bewegung ist Begrenzung‘ zugeordnet.

Im Kontext der Methodisierung von Bewegung ließen sich Aussagen zum strukturierten Sport und angeleiteten Bewegungsangeboten eher in die Richtung von ‚Bewegung ist Begrenzung‘ verorten, während Sequenzen des Freispiels, freie Bewegung und offenes Arbeiten eher das Motiv ‚Bewegung ist Freiheit‘ beschrieben. Als Empfehlungen für eine Erweiterung der Ausbildungspraxis wurden eine ‚differenziertere Auseinandersetzung mit der eigenen Bewegungsbiografie‘, eine Erweiterung des Fachwissens in den Bereichen ‚Auseinandersetzung mit methodisch didaktischen Konzepten und gesetzlichen Rahmenbedingungen‘ sowie eine permanente vertiefende Reflexion des professionellen Handelns‘ angeregt. (vgl. Böcker et al. 2014, 52 ff.)

Zwei sich an das Forschungsprojekt „BiK“ anschließende empirisch qualitative Forschungsarbeiten beschäftigen sich ebenfalls mit dem professionellen Handeln frühpädagogischer Fachkräfte im Kontext Bewegung: Koch (2016a) legte eine Studie zu subjektiven Sichtwei-

sen und Orientierungen von Fachkräften und Lehrenden in Bildung, Betreuung und Erziehung von Kleinstkindern unter besonderer Berücksichtigung des Themenschwerpunktes Bewegung vor. Böcker-Giannini (2017) untersuchte den Einfluss bewegungsbiografischer Erfahrungen und subjektiver Sichtweisen zur Bewegung und zum Doing Gender/Undoing Gender auf das professionelle Handeln frühpädagogischer Fachkräfte in der Kindertagesstätte.

Diese Arbeit beschäftigt sich im Kontext der dargestellten Ausführungen und Forschungsergebnisse damit, wie das Thema Bewegung im frühpädagogischen Bildungsverständnis in den Aussagen der Erzählpersonen konstruiert wird und das professionelle Handeln beschreiben. Die Fragen nach Relationen zwischen Bewegungsbiografien und professionellem Handeln sind ebenfalls von Interesse. Damit tritt die vorliegende Dissertation in eine Reihe von aktuellen Forschungsprojekten, die entsprechende Fragestellungen fokussieren.

2 Kernannahmen frühkindlicher Bildung und professionelles Handeln

Das Thema Bildung hat durch die Erkenntnisse der PISA-Studie im Jahr 2001 politische und wissenschaftliche Debatten angeregt und zu zahlreichen Publikationen für ein Neudenken des Themas und Konsequenzen in der Bildungspraxis geführt. Bildung als ein sich wandelndes gesellschaftspolitisches Thema vereint alle Beteiligten in einem komplexen System von Gesetzgebenden, Bildungsinstitutionen, Forschenden und pädagogischen Fachkräften sowie Lehrenden im Praxisfeld. Dieser Umstand erfordert einen gemeinschaftlichen Konsens sowie eine ständige Aktualisierung des Bildungsverständnisses und Transparenz von Anpassungsbedarfen durch alle Instanzen, damit ein Ineinandergreifen von Bestimmungen, Forschungserkenntnissen und der Umsetzung des Bildungsauftrages in der Praxis gelingen kann.

Das folgende Kapitel legt die relevanten Aspekte zur Ausgestaltung des professionellen, frühpädagogischen Handelns dar, die in der pädagogischen Alltagspraxis ineinandergreifen. Daran schließen sich didaktische Ausführungen zur Umsetzung des frühpädagogischen Bildungsgedankens an, die das professionelle Handeln prägen. Zusammen mit dem handlungsleitenden Fachwissen und Erfahrungswissen werden Leitideen zur professionellen Haltung sowie aktuelle Kompetenzmodelle vorgestellt.

2.1 Das Bildungsverständnis in der Frühpädagogik

2.1.1 Begriffsklärung Bildung

„Bildung [...] bezeichnet die Formung des Menschen im Hinblick auf sein ‚Menschsein‘, seine geistigen Fähigkeiten. Der Begriff bezieht sich sowohl auf den Prozess (‚sich bilden‘) als auch auf den Zustand (‚gebildet sein‘). Dabei entspricht die zweite Bedeutung einem bestimmten Bildungsideal (zum Beispiel dem humboldtschen Bildungsideal), das im Laufe des Bildungsprozesses angestrebt wird. Ein Zeichen der Bildung, das nahezu allen Bildungstheorien gemein ist, lässt sich umschreiben als das reflektierte Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt. Der moderne dynamische und ganzheitliche Bildungsbegriff steht für den lebensbegleitenden Entwicklungsprozess des Menschen, bei dem er seine geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten und seine personalen und sozialen Kompetenzen erweitert.“ (BBWF abger. 17.11.18)

Im pädagogischen Kontext wird der Begriff der Bildung zur Bezeichnung von formalen, non-formalen und informellen Prozessen der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen in allen Lebensphasen verwendet und als politischer Begriff angewendet. Das Bildungsverständnis wird von den jeweiligen aktuellen Auffassungen, Einstellungen und Forschungsständen einer Gesellschaft beeinflusst. (vgl. Aschebrock/Beckers/Pack 2014, 12) Mit dem Begriff ‚Bildung‘ ist nach Grupe/Krüger ein Verständnis von Erziehung gemeint „das die Selbstgestaltung des Menschen als Auseinandersetzung mit sich selbst und mit den Gegenständen und Werten der Kultur, also mit der Musik, mit den Sprachen, mit der Kunst, mit der Geschichte betont“. (Grupe/Krüger 2007, 95) Demnach ist Bildung ein dynamischer und lebenslanger Prozess und stellt die Selbstgestaltung des Menschen als Auseinandersetzung mit sich und den Gegenständen sowie Werten von Kultur und Gesellschaft in den Mittelpunkt. Klafkis (1993) emanzipatorischer Ansatz zum Bildungsbegriff, dem er die Grundfähigkeiten Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zuordnet, um verantwortungsbewusst, solidarisch und frei handeln zu können, wurde in das deutsche Bildungsverständnis aufgenommen. (vgl. Gruppe/Krüger ebd.)

Humboldt hat insbesondere den Aspekt der Freiheit als Bedingung dem Bildungsbegriff zugeordnet und dachte Bildung als Entwicklung aller Kräfte und einer Entfaltung vom Innen heraus. Es besteht weitgehend ein Konsens darüber, dass Wilhelm von Humboldt den Grundansatz neuzeitlicher Bildungstheorie mit beeinflusst hat. Dass „Das ursprüngliche, tätige Ich [...] als ein solches zu denken ist, das der Möglichkeit nach immer schon an der Welt tätig sein kann.“ (Benner 2003, 32) Es ist „von einem Verhältnis von Ich und Welt auszugehen, in dem die Rezeptivität und Spontaneität des Ich als gleich ursprünglich vorausgesetzt sind und das Ich anfänglich zwar als ganz und gar unbestimmt gedacht, alle Erfahrung aber als Resultat einer über Spontaneität und Rezeptivität des Ich vermittelten Wechselwirkung

mit der Welt gedeutet wird.“ (ebd., 33) Humboldt hat Bildung „als Wechselwirkung von Mensch und Welt gedacht“ (Benner 2003, 34) Dabei meint Humboldt Bildung gehe vom Ich als dem „mir bekanntesten Wesen auf die Welt über“ das bedeutet, dass reflexiv zwar die Bestimmtheit des Ich auf seine Welterfahrung zurückzuführen ist, aber vorausgesetzt bleibt „die Unbestimmtheit des Ich und seine Freiheit zur Selbstbestimmung.“ (ebd.) Daher folgend:

„Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus.“ (Flitner/Giel et al. 2010, Bd.1, 52)

Die Begriffe Kraft und Proportionalität des Höchsten und Ganzen sind so zu interpretieren, dass „die ganze belebte Natur einschließlich derjenigen des Menschen als eine nach einem ‚inneren Prinzip‘ organisierte, ‚mechanisch nicht erklärbar‘, das Universum in je besonderer Weise repräsentierende Einheit fasst“ (ebd., 47) Das Vermittelnde zwischen den Gegenwarten der schon zurückliegenden Vergangenheit und der noch anstehenden Zukunft sind die menschlichen „Kräfte“, gemeint als Kompetenz: mehr als nur eine Summe von möglichen individuellen oder gesellschaftlichen „vorgegebenen Einseitigkeiten“ zu sein. Humboldts Begriff der menschlichen Kraft beziehungsweise der menschlichen Kräfte verweist auf den Begriff der Bildsamkeit, auf eine energetische Struktur menschlicher Bildung, nämlich daraufhin „dass zwischen der Identität, die jeder Einzelne mit sich selbst erreichen kann, und der Mannigfaltigkeit interaktiver Situationen ein Spannungsverhältnis besteht, das es gestattet, die Arbeit an der eigenen Identität nicht auf Einseitigkeit, sondern auf Vielseitigkeit hin auszurichten.“ (Flitner/Giel et al. 2010, Bd. 1, 51 f.) Bildsamkeit bezeichnet in diesem Sinne die Fähigkeit, weder mit sich selbst, noch mit einem bestimmten Weltinhalt identisch zu sein und entfaltet sich nur in vielfältigen Situationen und auch nur dann, wenn sich die Sich-Bildenden anerkennen als freie, voneinander unterschiedene Personen.

Humboldts Formel von der höchsten und proportionierlichsten Bildung aller Kräfte zu einem Ganzen fasst die auf den Zweck des Individuums bezogene Seite menschlicher Bildung als eine unabschließbare Aufgabe. Mit jeder Weiterentwicklung verändern sich immer auch die Proportionen der Kompetenz des Einzelnen, in verschiedenen Bereichen menschlichen Handelns tätig zu sein. Fortschreitende Bildung ist nur möglich, wenn wir Bildung als einen Prozess verstehen, in dem „wir weder mit uns selbst, noch mit bestimmten Weltinhalten identisch sind, sondern unsere Bestimmung aus unserer nicht abschließbaren Arbeit an unserer Bestimmung gewinnen.“ (ebd., Bd. 1, 52) Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) und Wilhelm von Humboldt (1767-1835) gehörten zu den klassischen Bildungstheoretikern, welche sich mit der grundlegenden Frage auseinandersetzten, die Klafki (1986) folgend zusammen-

fasst „Mit welchen Inhalten und Gegenständen müssen sich junge Menschen auseinandersetzen, um zu einem selbstbestimmten und vernunftgeleiteten Leben in Menschlichkeit, in gegenseitiger Anerkennung und Gerechtigkeit, in Freiheit, Glück und Selbsterfüllung zu kommen?“ (Jank/Meyer 2014 zit. Klafki 1986, 461) Denn Bildung zielt auf die Befähigung zur vernünftigen Selbstbestimmung im Rahmen von historisch-gesellschaftlich-kulturellen Gegebenheiten über eine eigene aktive Auseinandersetzung mit der Welt ab. Bildung kann jeder Mensch nur für sich selbst erwerben, wobei man selbsttätig für sich einen eigenen Weg finden muss. Dieser individuelle Bildungsprozess bedarf der Auseinandersetzung mit anderen Menschen, in der Gemeinschaft und zum Teil der Anleitung durch Erziehung und Unterricht, weil die Freiheit des Einzelnen ihre Grenze an der Freiheit der jeweils anderen Menschen findet. (vgl. Jank/Meyer 2014, 210)

Aktuell positionieren sich Vertreter*innen zu dem Begriff der Bildung als Transformation der grundlegenden Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen, die sich dann vollziehen, wenn Menschen mit Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen. Der Bildungsprozess besteht demzufolge darin, dass über die Auseinandersetzung neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorgebracht werden, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden. (vgl. Koller 2012,16; vgl. Kokemohr 2007; vgl. Marotzki 2002)

2.1.2 Der Bildungsbegriff in der Frühpädagogik

„Bildung ist der Schlüssel für eine erfüllende Lebensbiografie.“ (MfKJKS/MSW 2016, 5) Den Bildungsgrundsätzen NRW liegt ein Bildungsverständnis zugrunde, das die individuellen Bedürfnisse und Kompetenzen von Kindern in den Blick nimmt und die Stärken der Kinder zum Ausgangspunkt ihrer alltagsintegrierten, ganzheitlichen Förderung macht. „Im Rahmen der Trias ‚Bildung, Erziehung und Betreuung‘ wird das grundsätzliche Ziel beschrieben, das Kind in der Entwicklung seiner Persönlichkeit individuell, ganzheitlich und ressourcenorientiert herauszufordern und zu fördern.“ (ebd., 9) Das Kind soll in seiner aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt auf der Basis seiner bisherigen Lebenserfahrungen in (Selbst-)Bildungsprozessen von Erwachsenen begleitet und unterstützt werden. Die Familie stellt den wichtigsten Bezugspunkt als Basis für den Verlauf der kindlichen Entwicklung und als der prägende Ort für die Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere in der Phase der frühen Kindheit, dar. Die Eltern eröffnen kindliche Entfaltungsmöglichkeiten, geben Orientierungshil-

fen für Bildungschancen des Kindes und treffen Bildungsentscheidungen, so dass zwischen Familie und Bildungsinstitutionen eine Wechselbeziehung besteht. (vgl., ebd. 11)

Die Elementarpädagogik ist derzeit durch eine Reformdiskussion geprägt, die sich in der Bearbeitung von Bildungsplänen und Rahmenorientierungen aller Bundesländer in Deutschland sowie der Einrichtung von Studiengängen für Frühpädagogik und damit die Umstellung von der bisherigen Berufsausbildung an Fachschulen auf eine wissenschaftlich fundierte Hochschulausausbildung zeigt. Den vorschulischen Bildungsprozessen kommt für anschließende Bildungswege eine hohe Bedeutung zu, was bereits vor der PISA-Studie Gegenstand der Fachdebatte war. Der Fokus des im Kinder- und Jugendhilfegesetz verankerten Trias „Betreuung, Erziehung und Bildung“ wurde von der Betreuung und Erziehung mehr auf die Bildung, insbesondere kindliche Selbstbildungsprozesse, verschoben (vgl. Schäfer 1995, 2011; vgl. Laewen/Andres 2002, 2007; vgl. Gisbert 2004) und lenkt das Kind als aktiv lernendes, sein Wissen selbst konstruierendes Subjekt in den Mittelpunkt. Als Alternative zur herkömmlichen Vermittlungspädagogik hat sich ein Paradigma auf der konstruktivistischen Sichtweise als erkenntnistheoretisches Konzept entwickelt, was Konsequenzen für das Verständnis von Lernen und Entwicklung im Kindesalter nach sich zieht.

Bildung ist ein lebenslanger Prozess und muss auf unvermeidliche Kontingenzen reagieren. Derzeit kann Bildung als Reflexion vielfältiger Differenzen und widerstreitender Erfahrungen verstanden werden, mit denen kritisch und experimentierend umgegangen werden soll. (vgl. Grupe/Krüger 2007, 90 f.) Bildung betrifft immer den ganzen Menschen in der Vielfalt seiner Lebensbezüge, der eigene Denk- und Handlungsweisen entwickelt. Ein Bildungsbegriff der Kindheit erfordert in der Konsequenz einen Einblick in kindesbezogene sozialpolitische Fragen, welche der Gesellschaft helfen, das Kindeswohl auch politisch zu fördern. Erziehung umfasst alle Maßnahmen und Prozesse, die Menschen in der Entfaltung ihrer Möglichkeiten unterstützen mit dem Ziel der Mündigkeit, Selbstverantwortlichkeit und Selbstständigkeit. Die erziehenden Handlungen können von Personen oder Institutionen beabsichtigt und unbeabsichtigt und aus dem Selbst als Selbsterziehung als etablierter Übergang von der Fremderziehung der Eltern in ein selbstbestimmtes Leben und der Wunsch zur eigenen Weiterentwicklung ausgehen. (vgl. Gruppe/Krüger 2007, 90 f.)

Es lässt sich in der Pädagogik eine intentionale von einer funktionalen Erziehung unterscheiden. Die intentionale Erziehung umfasst die bewussten, planvollen erzieherischen Handlungen, geleitet von bestimmten Wertevorstellungen, mit dem Ziel die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Die funktionale Erziehung umfasst alle pädagogisch nicht gezielten Einwirkungen aus der Umwelt, einschließlich Medien, und im Umgang mit anderen Menschen. Die funktionale Erziehung geschieht in allen Lebenssituationen und stellt für Kinder eine durch

Erwachsene meist unbewusst praktizierte Einführung in die Welt und Kultur ein alltagsnahes Lernen dar. (vgl. ebd.; vgl. Stangl 2018)

Die Institutionen, in denen Erziehende eingebunden sind, beeinflussen die Art und Weise, die Zielsetzungen und Sinnbezüge der Erziehung über die jeweilig vorherrschenden Strukturen, bereits vorformulierten Ziele, Selbstverständnisse und Traditionen. Die Institutionen selbst sind wiederum eingebettet in Strukturen von Gesellschaft, Kultur und Staat.

Bildung ist als Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu verstehen. Das sich bildende Subjekt verhält sich zwischen äußeren Erwartungen und inneren Strebungen und bestimmt über die eigene Aktivität das individuelle Maß an Bildung. In Abgrenzung zu Erziehungsprozessen, in denen es um von der Gesellschaft für bedeutsam gehaltenen Verhaltensweisen, Einstellungen, Fähigkeiten geht, bezieht sich Bildung auf den Umgang mit diesem Vermittelten und sich selbst. Die Subjektbezogenheit geht über formale, institutionalisierte Praxen hinaus und schließt informelle Bildungsprozesse, das Selbstlernen in unmittelbaren Zusammenhängen des Lebens, zufällig und unbeabsichtigt, an non-formalen Settings. Bildung hat insofern eine selbstbildende und zugleich eine soziale Dimension. (vgl. Dietrich/Krinninger/Schubert 2013, 24 f.)

Aus der entwicklungspsychologischen Perspektive ist das Kind aktiv an der Formung seiner Entwicklung beteiligt. Die Wirkungen selbstinitiierten Aktivitäten des Kindes, welche schon vorgeburtlich beginnen, sind entscheidend für den fortschreitenden Entwicklungsverlauf. Die eigenen Erfahrungen werden schon im ersten Lebensjahr in Form von Verstehensversuchen mit Vorstellungen verknüpft, was in der materiellen Welt möglich ist. Dazu gehören Beobachtungen zu sich bewegenden nicht belebten Objekten, das Stellen von Warum-Fragen und das Suchen nach Erklärungen zu, aus Kindersicht zunächst noch nicht verstehbaren Phänomenen. „Die subjektive Interpretation der eigenen Erfahrungen formen die Entwicklung also genauso wie die objektive Wirklichkeit.“ (Siegler/DeLoache/Eisenberg 2011, 624)

2.1.3 Der frühpädagogische Bildungsauftrag

Bildung hat in der modernen Gesellschaft einen hohen Stellenwert. Sie entscheidet maßgeblich über Lebenschancen und befähigt Menschen, ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Dabei übernimmt die Bildungspolitik eine Querschnittsaufgabe: sie berührt fast alle Politikbereiche, insbesondere Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik und ist damit einer der wichtigsten politischen Gestaltungsbereiche überhaupt. Es hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass frühkindliche Entwicklungsprozesse entscheidend für die weitere Lernentwicklung von Kindern sind. Damit entsteht die Aufgabe für die Bildungspolitik, den gewandelten ge-

sellschaftlichen Ansprüchen an die Vereinbarkeit von Familie und Beruf nachzukommen. Mit dem 12. Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005) wird das Thema Bildung nicht mehr nur auf das staatliche Erziehungssystem beschränkt, sondern gezielt auch außerschulische „möglichst umfassend alle Orte einzubeziehen, in denen sich faktisch Bildungs- und Lernprozesse vollziehen.“ (ebd., 40) In dieser Ausweitung von Bildungsorten erhalten non-formale Settings eine Bildungsrelevanz. Als dringliche Aufgabe wird erkannt, „alle Kinder und Jugendliche den Herausforderungen der Zukunft entsprechend zu qualifizieren, herkunftsbedingte ungleiche Ausgangsbedingungen auszugleichen und die junge Generation zu befähigen, dass sie am gesellschaftlichen Geschehen möglichst eigenständig teilnehmen und verantwortlich mitwirken kann.“ (ebd., 40) Demgegenüber steht das Ergebnis des Datenreports 2018, den das Statistische Bundesamt, die Bundeszentrale für politische Bildung und das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gemeinsam herausgegeben haben. Demnach richten sich die Lebens- und Bildungschancen von Kindern in Deutschland nach der gesellschaftlichen Schicht, in die sie hineingeboren werden. Laut der Studie hat der sozioökonomische Status der Eltern, arm oder wohlhabend, bildungsnah oder bildungsfern „nach wie vor einen zentralen Einfluss darauf, was Kinder und Jugendliche im Laufe ihres Lebens erreichen können.“ Die Herkunft entscheidet demnach von Anfang an über die weiteren Bildungschancen von Kindern und zeigt noch weiteren Handlungsbedarf auf, gleiche Bildungschancen für alle Kinder und Jugendliche zu ermöglichen.

Der Bildungsauftrag in der Kindertagesbetreuung berücksichtigt das Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII, § 22) mit dem Fokus der Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes sowie der Förderung der kindlichen Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit als Leitziel. (vgl. DIPF 2018)

Die konzeptionellen Grundlagen dieser Bildungsvereinbarung stellen das vom Kind ausgehende und im Kinderbildungsgesetz (KiBiz) verankerte Bildungsverständnis sowie die Bildungsgrundsätze für Kinder von null bis zehn Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen (MFKJKS/MSW 2016) dar, die wesentliche pädagogische Grundprinzipien frühkindlicher Bildung, wie die Anerkennung der Selbstbildungspotenziale der Kinder, die Förderung selbstbestimmter Lernprozesse und die Bedeutung des Partizipationsgedankens unterstreichen. Leitende Prinzipien sind das ganzheitlich kindliche Lernen in Wahrnehmen und Handeln sowie die Aneignung von Mit- und Umwelt über das experimentierende und forschende Lernen hinaus.

2.1.4 Der soziale Aspekt frühkindlicher Bildung

Sozio-kulturelle Theorien klären wie die soziale Welt kindliche Entwicklung formt. Kinder sind vom Säuglingsalter an motiviert die sie umgebende Welt zu erfahren und ihre eigenen Fähigkeiten zu erproben und zu erweitern.

„Diese Erkundungs- und Lernmotivation aus eigenem Antrieb kommt ganz deutlich in der Tatsache zum Ausdruck, dass Kinder beharrlich neue Fertigkeiten üben, selbst wenn sie effizientere, gut erprobte Fertigkeiten besitzen. So fahren Kleinkinder unbeirrt in ihren ersten unsicheren Gehversuchen fort, obwohl sie krabbelnd schneller und ohne Sturzrisiko zum Ziel kämen.“ (Siegler/DeLoache/Eisenberg 2011, 166)

Das kindliche Interesse an der sozialen Welt besteht als ein entscheidender Entwicklungsmotivator. Neugeborene ziehen Geräusche, Bewegungen und Züge des menschlichen Gesichts nahezu allen anderen Reizen vor. Zwischen zehn und zwölf Monaten entsteht Intersubjektivität (geteilte Aufmerksamkeit): Kinder schauen konstant dorthin, wo Interaktionspartner*innen hinschauen und lenken Aufmerksamkeit auf Dinge, die sie selbst interessant finden. Die Beobachtung anderer Menschen, das Imitieren ihrer Handlungen und das Aufziehen ihrer Aufmerksamkeit stellen allesamt starke Entwicklungsmotivatoren dar. (vgl. Siegler/DeLoache/Eisenberg 2011, 166)

Legt man Theorien dynamischer Systeme für Entwicklung zugrunde, ist der Wandel eine entscheidende Konstante. Der Mensch wird als ein einheitliches System gesehen, das Ziele erreicht, indem es Wahrnehmung, Handeln, Kategorienbildung, Motivation, Gedächtnis, Sprache, begriffliches Verständnis und das Wissen über die materielle und soziale Welt integriert. Zum Erreichen von Zielen sind Handeln und Denken notwendig, die sich in einem gegenseitigen Wechselverhältnis formen. Dabei führen Variation und Selektion zur kognitiven Entwicklung (vgl. Siegler/DeLoache/Eisenberg 2011, 171)

Die sozial-kulturelle Relevanz innerhalb von Bildungsprozessen beschreibt auch Schäfer (2010) „Bildung beruht auf der Reflexion von Erfahrungen, die jemand erwirbt, um sich Wirklichkeit anzueignen, sie zu verstehen und Probleme zu bewältigen.“ (Schäfer 2010a, 23) Dafür ist eine Selbstbeteiligung der Kinder am sozialen Leben und an der Kultur die Grundlage des Bildungsgedankens, wenn Bildungsprozesse als Beziehungsprozesse, in der Auseinandersetzung zwischen Kind und seiner soziokulturellen Umwelt, gesehen werden. „Jede pädagogische Gestaltung von Bildungsprozessen ist ein sozialer Prozess und wirkt als solcher.“ (ebd.) Nach Schäfer (2011) rückt der Bildungsbegriff das „eigenwillige und selbstständige Handeln des Individuums bei seinen Lernprozessen in den Mittelpunkt sowie deren Beziehungen zu einem übergreifenden soziokulturellen Zusammenhang.“ (Schäfer 2011, 13) Dabei ist das Sich-Bilden in der Auseinandersetzung mit der eigenen kulturellen Welt, geleitet durch eine Selbsttätigkeit, die nur aus dem Individuum und nicht von außen erzeugt wer-

den kann. Handeln und Denken, Wissen und Können sind im Bildungsgedanken integriert. (vgl. ebd.) Damit ist ein Kind gemeint, das aktiv seine Entwicklung mitgestaltet als ein eigenständiger Welterforscher, das Fragen an die Wirklichkeit stellt, sich Hypothesen ausdenkt, die sich aus seinen vergangenen Erfahrungen herleiten, Antworten sucht und dafür zunehmend die sozialen und kulturellen Instrumentarien zu nutzen lernt, die ihm sein Umfeld zur Verfügung stellt. (vgl. ebd., 22)

Im Spiel zeigt sich die Beziehung zwischen Kind und Umwelt – ein Ausbalancieren zwischen eigenen Wirklichkeitsentwürfen, selbst gewählten Voraussetzungen, Wünschen und Vorstellungen auf der Kindseite und der verpflichtenden Wirklichkeit der (Um)welt. Jank/Meyer (2014) nehmen den sozial-kulturellen Aspekt von Bildung in Folge auf „Bildung bezeichnet die Fähigkeit eines Menschen, in Auseinandersetzung mit der Welt selbstbestimmt und solidarisch zu denken, zu handeln und sich weiterzuentwickeln.“ (Jank/Meyer 2014, 230)

Für Dewey ist die soziale Umgebung der originäre Ort und der wesentliche Faktor von education „ein Wesen, dessen Tätigkeiten mit anderen in Beziehung stehen, hat eine ‚soziale Umgebung‘. Was es tut und tun kann, hängt von den Erwartungen, Forderungen, Billigungen und Missbilligungen der anderen ab.“ (Dietrich/Krinninger/Schubert 2013, 51 zit. Dewey 2000, 20) Dewey vertritt die Ansicht, dass der Mensch sich nicht aus sich selbst heraus entwickeln kann. Das Individuum eignet sich aktiv die in seiner sozialen Umgebung fungierenden Verhaltens-, Handlungs- und Denkweisen zur eigenen Weiterentwicklung an, in einem Prozess über „beständige Neugestaltung, dauernden Neuaufbau, unaufhörliche Rekonstruktion.“ (ebd., 52) Wenn man die soziale Dimension von Bildung mitdenkt, ist es bedeutsam, welche soziale Position man dem Kind zuordnet: die Position des Empfangens oder die der Mitbeteiligung, die eine Partizipation am eigenen Bildungsprozess eröffnet. Das Letztere bedeutet, dass die pädagogische Aufgabe darin besteht „für Kinder Situationen zu schaffen, die ihnen so weit entgegenkommen, dass sie das ihnen mögliche Ausmaß ihrer Kräfte sinnvoll und erfolgreich einsetzen können.“ (Schäfer 2010, 24) Das bedeutet nach Schäfer nicht, dass Erwachsene die Ungleichheit durch besseres Wissen ausgleichen, sondern durch den Einsatz des professionellen Könnens, die erforderlichen Beteiligungsbedingungen für die jeweilige Bildungssituation zu schaffen und über einen Prozess der expliziten und impliziten Verständigung mit dem Kind zu gemeinsam geteilten Erfahrungen zu gelangen. (vgl. ebd.)

2.1.5 Die Aufgabe der frühkindlichen Bildung

„Bildung ist Können und Wissen, das wir tatsächlich als Werkzeug benutzen, um die Aufgaben zu lösen, die sich in unserem Alltag stellen oder die wir uns suchen.“ (Schäfer 2006, 291) Bildung wird als Instrumentarium zur Deutung der Welt gesehen. Die Deutung und die

Art der Aufgabenlösungen sind individuell, da „unser mit Sinnen ausgestatteter Körper bildet. Bewegung ist dabei ein wesentlicher Aspekt, der unsere Körpersinne herausfordert und auch in Gang setzt.“ (ebd.) Das Gehirn gilt als Vermittler zwischen Außenwelt und der psychischen und somatischen Innenwelt. Die innere Verarbeitung der Wahrnehmungen von außen wird mit der individuellen Vorstellungswelt abgeglichen und in Einklang mit dem Gesamtzustand des Körpers unter Einbeziehung der inneren Regulationssysteme gebracht. „Das Gehirn blickt gleichzeitig nach innen und nach außen. Es reguliert dieses Wechselverhältnis des Körpers mit seiner Umwelt im Rahmen der Möglichkeiten des Subjekts und seiner Geschichte.“ (Siegler/DeLoache/Eisenberg 2011, 303)

„Die Aufgabe frühkindlicher Bildung ist zunächst die Entwicklung einer differenzierten und strukturierten Erfahrungswelt auf der Basis eines eigenen Welterlebens, bevor Kinder aus Instruktionen von anderen einen Nutzen ziehen können.“ (Schäfer 2011, 54) Damit ist eine differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit gefordert, die ein eigenes Vorstellungsvermögen und einen eigenen Blick auf problemlösendes Denken ermöglicht und das Lernen aus eigenen Erfahrungen heraus. Schäfer nennt das was man erlebt, wahrgenommen, geordnet, in Bilder gefasst und in Sprache übersetzt hat, Bildung aus erster Hand. Das umfassende sinnlich-körperlich verankerte und durch Nachdenken geklärte Erfahrungsrepertoire ist eine wichtige Voraussetzung für Bildungsprozesse aus zweiter Hand. (vgl. Schäfer 2011, 52 f.)

Schäfer stellt die Selbstbildung des Kindes in den Mittelpunkt sieht das „forschende Lernen“ als Zusammenwirken von sinnlicher Erfahrung, Fantasieren, Spielen und deren Umwandlung in symbolisches Denken als entscheidend für die kindliche Entwicklung an, „Bildung ist die individuelle Verbindung von Erfahrung und Wissen.“ (Schäfer 2006, 302) Die Erfahrungen sind angewiesen auf den Körper und seine Sinnestätigkeit, sein Handeln und das Sich-Bewegen. Zur Überarbeitung und Reflexion der Erfahrungen wird ein Modell der inneren Verarbeitung benötigt, welches Schäfer von Solms/Turnball (2002) zugrunde legt. Das Modell beschreibt das Aufeinanderbezogensein aller menschlichen Systeme. (Schäfer 2006, 304)

Das Modell von Solms/Turnball ermöglicht die Verknüpfung von Erinnerungen mit der Identifizierung eines gemeinsamen Kerns in der Adaption mit Episoden aus anderen Erfahrungs- und Wissenskontexten. Damit wird das Wissen in die biografischen Erfahrungen eingefügt und letztendlich auch verkörpert. Laewen/Andres (2002) beschreiben ebenfalls die kindliche Aktivität als bildungsrelevant für die Konstruktion von Welt und betonen den Aspekt der Erfahrung

„Bildungsprozesse sind Aneignungsprozesse, die sich auf die Wahrnehmung des Kindes von sich selbst und seiner Umwelt [...] stützen und zur Konstruktion einer inneren Welt führen, eines mitlaufenden Weltmodells, wie das in den Neurowissenschaften gelegentlich bezeichnet wird. Dieses Modell von der Welt und sich selbst

dient dem Kind zur Deutung seiner Erfahrungen und zugleich als Ort, in den seine Erfahrungen integriert und wo sie aufbewahrt werden. Aneignung heißt in diesem Kontext also nicht abbilden, etwas schon Fertiges in Besitz nehmen, sondern Neukonstruktion auf der Grundlage der dem Kind zugänglichen Erfahrungen.“ (Andres/Laewen/Pesch 2005, 12)

Zudem hat die Interaktion und Kommunikation mit den Erwachsenen einen entscheidenden, aber im Sinne von Anregung und Impulsgebung nur indirekten Einfluss auf kindliche Bildungs- und Lernprozesse. Die Eigenaktivität des Kindes wird durch pädagogische Methoden aufgegriffen und unterstützt so die Strukturierung der Wahrnehmung und die Zuweisung von Bedeutung. (vgl. Gisbert 2004, 38 ff.)

2.1.6 Kindliche Selbstbildung

In der deutschsprachigen Auseinandersetzung mit pädagogischen Ansätzen zur Förderung von Bildungsprozessen im vorschulischen Bereich ist das Stichwort der „Selbst-Bildung“ zentral vertreten. Nach Schäfer (2011, 69) ist Selbstbildung nicht Von-Selbst-Bildung, sondern „der Anteil des Kindes, mit welchem es sich an der Erschließung seiner Wirklichkeit beteiligt.“ Der grundlegende Gedanke des Bildungsverständnisses ist die Beteiligung des Kindes an seiner sozialen und kulturellen Umwelt mit den von Geburt an vorhandenen Möglichkeiten und Kräften und zwar in der Weise, dass es sie für seine Entwicklung gebrauchen kann. (vgl. Krappmann 1991; vgl. Völkel 2002; vgl. Fried 2004)

Die aktuelle Elementarpädagogik diskutiert den Begriff der kindlichen „Selbstbildung“ im Zusammenhang mit Ko-Konstruktion der Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem. Dabei geht es darum, die veränderte pädagogische Funktion der Erwachsenen bezogen auf Selbstbildungsprozesse von Kindern zu definieren. Die bestehende asymmetrische Beziehungsform zwischen Kind und Erwachsenem spricht für eine Fokussierung auf Ko-Konstruktion, da Erwachsene ihren Erfahrungs- und Wissensvorsprung den Kindern zugänglich machen und die pädagogische Funktion der Gestaltung von Lernsituationen und Vermittlung von Kultur übernehmen.

Inwieweit die Ausdehnung der Gestaltung bis hin zum Rückzug auf eine Beobachtungsrolle zu denken ist, wirkt sich auf die Verantwortung der Auswahl von Bildungsinhalten aus und welche Kriterien für die Auswahl zugrunde gelegt werden. In diesem Zusammenhang haben bildungstheoretische Überlegungen noch Gültigkeit, nach denen sich das Subjekt in der Begegnung und Auseinandersetzung mit seiner (Um)Welt entwickelt: Erkenntnisse über die Natur und das menschliche Zusammenleben, ästhetische Produkte, Sinndeutungen der

menschlichen Existenz in Religionen, Philosophien und Weltanschauungen sind zum Beispiel Inhalte, die nicht verzichtbar, nicht beliebig sind und nicht dem Subjekt selbst entstammen. Das Subjekt entwickelt sich im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit mit dem Ziel der vernünftigen Selbstbestimmung. (vgl. Brandes 2008, 61 bearb. Klafki 1996) Hier ist bereits „Selbsttätigkeit die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses.“ (ebd.)

Das Verständnis des Lehr-Lernzusammenhangs besteht vor dem Hintergrund der Asymmetrie in der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind, aber auch auf der Ebene der symmetrischen Beziehungen zwischen den Kindern untereinander in der Gruppe. Das Entwicklungspotenzial von Selbstbildung in Gruppenprozessen hat bisher noch eine randständige Bedeutung in der Forschung. (vgl. Brandes 2008, 61; vgl. Krappmann 1991) Dabei stellt sich die Frage nach der pädagogischen Qualität von Erwachsenen- und Kinderbeziehungen in Bezug auf die Bildungsprozesse innerhalb der aktuellen Diskussion und inwieweit Lernprozesse zielgerichtet sein sollen ohne den Erwachsenen in seiner Vorbildfunktion.

Pädagogische Fachkräfte sollen sich als ‚Lernbegleiter‘ des sich bildenden Kindes verstehen und keine lehrende Funktion im traditionellen Sinn einnehmen. Der Bildungsplan NRW (MFKJKS/MSW 2016) führt hierzu die Umsetzung einer dialogischen Grundhaltung an, die als eine gleichberechtigte Positionierung gegenüber dem Kind zu verstehen ist bei einem weitgehenden Verzicht auf Instruktion und Führung zugunsten einer Orientierung an Lerninteressen und Bedürfnissen von Kindern. Trotz des Anspruchs einer dialogischen Grundhaltung steht die Rolle des Erwachsenen vor dem Hintergrund der asymmetrischen Beziehung zwischen Erwachsenen und Kind vor einer Herausforderung. (vgl. MFKJKS/MSW 2016, 64 f.)

In der deutschen Diskussionslinie, die von Laewen, Laewen/Andres und Schäfer vertreten wird, besteht im frühpädagogischen Verständnis Einigkeit in Bezug auf die zentrale These, dass frühkindliche Bildung in erster Linie Selbstbildung ist und eine konstruktivistische Argumentationslinie aus der Entwicklungspsychologie zugrunde gelegt wird, die besagt, dass alles Wissen vom Kind je nach Entwicklungsstand seiner kognitiven Fähigkeiten konstruiert wird. Die Position von Fthenakis orientiert sich an internationalen Argumentationslinien, nach denen frühkindliche Bildungsprozesse auf den Kontext auszurichten sind, in Form einer Vermittlung von Lernkompetenzen, die Kindern helfen sollen, den Wandlungsprozessen einer Wissensgesellschaft gewachsen zu sein. Bildung muss daher entwicklungs- und kompetenzfördernde Interaktionen enthalten, die gezielt von den Erwachsenen zu gestalten sind. (vgl. Gisbert 2004, 38 ff.) Die Position der Erwachsenenrolle in den jeweiligen Bildungsverständnissen unterscheidet sich in der Ausgestaltung der Begleitung.

2.1.7 Selbstbildung in Kindergruppen

Gegenüber der kindlichen Selbstbildung über Eigenaktivität und Eigendynamik, stellen die Selbstbildung in Gleichaltrigenbeziehungen und der Austausch mit anderen im Kontext von Kindergruppen ein eigenständiges Lernpotenzial dar.

„Ein zentrales Feld für Bildungserfahrungen sind die Beziehungen der Kinder untereinander. Kindertageseinrichtungen sind für die meisten Kinder der erste Ort der Gruppenerfahrungen mit Gleichaltrigen. Das Sich-Arrangieren mit gleichberechtigten anderen, das Aushandeln von Gruppenregeln, Gruppenstatus und der Umgang mit Konflikten enthalten zentrale soziale Lern- und Bildungsgelegenheiten, für die der erforderliche Freiraum bereitgestellt werden muss.“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2011, 20)

Kindertageseinrichtungen sind Ermöglichungsorte für gruppenspezifische Prozesse, um Kinder gruppenfähig und sozial kompetent zu machen. Ergebnisse aus Beobachtungen von Gruppenprozessen drei- bis sechsjähriger Kinder zeigen bereits eine hohe Komplexität und Vielfältigkeit in Bezug auf soziale Kompetenzen und intuitives Einfühlungsvermögen zur Regulation schwieriger Gruppensituationen. Kinder benötigen Spielräume für gemeinsame Eigenaktivität und Selbstbestimmung ihrer Gruppenzusammenhänge, damit sich die „sozialen und kognitiven Selbstbildungspotenziale, die in den Beziehungen unter Gleichaltrigen und in deren Kleingruppen angelegt sind, entfalten können.“ (Brandes 2008,180) Der Spielraum wird zum einen im Sinne von ausreichend Zeit und Raum für die Gestaltung von Spielaktivitäten verstanden, insbesondere dem szenischen Spiel, und zum anderen als pädagogischer Gestaltungsrahmen. Die räumliche Ausstattung soll Rückzugsmöglichkeiten für die Gruppenaktivitäten bieten. Dazu besteht die Notwendigkeit in Einrichtungen mit offenen Konzeptionen mit der Forderung umzugehen, „wie gewährleistet werden kann, dass die Kinder auch bei einem sehr offenen Rahmen noch die Sicherheit und Orientierung finden können, die sie für ihre selbstständige Regulation in den sich spontan bildenden Kleingruppen benötigen.“ (Brandes 2008, 181)

Brandes betont die Bedeutung von Klein- und Stammgruppen zur Herstellung eines sicheren Rahmens von Regeln und Zugehörigkeit und definiert eine Lernbegleitung der Gruppe vor einer sozial-konstruktivistisch begründeten Haltung. Der Führungsstil ist auf den Gruppenkontext und dessen Entfaltung ausgerichtet, um die Gruppe von einer direkten Leitung zu entwöhnen. Interventionen folgen der Eigendynamik der Gruppe und sollen Kinder in ihrer Entwicklung von Selbstständigkeit fördern, damit sie „sich wechselseitig anregen und in einem ko-konstruktivistischen Prozess gemeinsame Bedeutungen und Erkenntnisse entwickeln.“ (Brandes 2008, 181) Dafür ist seitens der Fachkraft ein intuitives Gespür für das Potenzial und Sensibilität der Vielschichtigkeit von Gruppenprozessen notwendig, damit Eigenaktivität und Selbstbildung der Kinder mit einer professionellen Beobachtung und theoretischer Orientierung wahrgenommen werden können. Indem sich Kinder zu Lerngemeinschaften verbin-

den, werden Bildungsprozesse zu Gruppenprozessen, zu denen noch Forschungsbedarf besteht. (vgl. Schäfer 2011, 264)

Wenn die Annahme zugrunde liegt, dass Menschen sich selbst bilden und nicht gebildet werden können, ergeben sich daraus in mehrfacher Hinsicht Konsequenzen für die Gestaltung der pädagogischen Praxis in Kindertagesstätten. Damit ist die frühpädagogische Fachkraft gefordert, Bildungsanreize für eine Weiterentwicklung der individuellen Fähigkeiten und Interessen des Kindes zu schaffen und Rahmenbedingungen für das Sammeln von vielfältigen und komplexen Erfahrungen über die Welt und ihre Beschaffenheit zu ermöglichen. Dazu ist es erforderlich die Bedürfnisse von Kindern wahrzunehmen, ihre Interessen zu erkennen und die jeweiligen Bildungsthemen von Kindern zu beantworten.

2.1.8 Alltagsbildung

In sachlicher Hinsicht weitet sich der Blick von Rauschenbach (2013) auf die äußeren thematischen Grenzen von Bildung respektive der Verknüpfung von Bildung mit den Parametern des Aufwachsens, mit Betreuung und Erziehung. Der verengte Horizont von Wissensvermittlung wird mit Blick auf lebensrelevante Themen und auf das gesamte Spektrum an Kompetenzen und Fähigkeiten erweitert, die Menschen für eine eigene Lebensführung benötigen, einschließlich der Rückbindung dieser Aneignungsprozesse an die produktiven Elemente von Erziehung und Betreuung. (Rauschenbach 2013 b, 3 ff.) Es geht darum, das Ineinander von Bildung, Betreuung und Erziehung in den verschiedenen Bildungsorten und Bildungsphasen von Kindheit und Jugend zu stärken und somit Bildung zugleich stärker in die beiden anderen Dimensionen rückzubinden. (vgl. ebd., 13) Damit werden die kulturellen, die materiell-dinglichen, die sozialen und die subjektiven Weltbezüge, die als unterschiedliche Kompetenzbereiche formuliert sind, wie die kulturelle, instrumentelle, soziale, personale Kompetenz, ins Bildungsverständnis aufgenommen. (vgl. 12. Kinder- u. Jugendbericht 2008) Im Horizont dieser vier Bildungsdimensionen ist ein Blick auf jene anderen Bildungsorte und Lernwelten von Bedeutung, die man als non-formale und informelle Bildungssettings bezeichnen kann. Das gesamte Spektrum von Bildungspotenzialen jenseits von Schule fasst Rauschenbach (2013 a, 2) begrifflich „als die ‚andere Seite der Bildung‘ oder als ‚Alltagsbildung‘“. Die charakteristischen Merkmale der Alltagsbildung werden über andere Bildungsorte und andere Bildungsmodalitäten herausgearbeitet. Zu den anderen Bildungsorten zählen non-formale Lernsettings, wie Kindertageseinrichtungen oder die Angebote der Kinder- und Jugendarbeit ebenso wie informelle Lernwelten wie die Familie, Gleichaltrigengruppen oder die neuen Medien. Zu den anderen Bildungsmodalitäten zählen die vielfältigen Wege der Kompetenzaneignung jenseits von Unterricht sowie andere standardisierte Lehr-

Lernprozessen wie beispielsweise Formen des Lernens, die eher ungeplant erfolgen, nebenher und unbeachtet ablaufen und ohne obligatorische Erfolgskontrolle auskommen. „Es lässt sich vielfach als ein Lernen im konkreten Handeln und mit Ernstcharakter kennzeichnen, im Unterschied zu curricular gestalteten, übenden Lernsettings in der Schule.“ (ebd.) Rauschenbach (2007) betrachtet die biografische Verwobenheit in Person der Heranwachsenden als auch die Vielschichtigkeit und Komplexität unterschiedlicher Lern- und Lebenswelten als eine gedankliche Einheit und rückt zugleich die wechselseitigen, positiven wie negativen Einflüsse unterschiedlicher Settings und Akteure ins Blickfeld. Aufgrund der Herausbildung eigenständiger Bildungsorte „können wir eine Art ‚Taylorisierung‘ der Bildung, eine sich ausdifferenzierende Spezialisierung einzelner Bildungsinstanzen als Sonderwelten beobachten, die dazu führt, dass die impliziten Zusammenhänge zwischen diesen Welten ebenso aus dem Blick geraten wie der Zusammenhang zum Lernen in der Alltagspraxis.“ (Rauschenbach 2007, 441) Externe Bildungsleistungen außerhalb von Schule werden „selbstverständlich und stillschweigend erbracht [...] wie ‚generalisierte Ko-Produzenten‘ aus der schulischen Umwelt mit dazu beitragen, dass Schule erfolgreich agieren kann.“ (ebd. 443) Die elementaren Bildungsprozesse in der Familie wie zum Beispiel der Spracherwerb, eine kognitive Grundausstattung, Lernbereitschaft, Aufmerksamkeit, Ausdauer, Gewissenhaftigkeit und Auffassungsgabe sollen ebenso erfolgreich erbracht werden, wie beispielsweise die Erzeugung von Schulreife der Kinder sowie eine entwicklungsgerechte frühkindliche Bildung durch die Kindertagesstätten. Damit das Konzept Schule in seiner gegenwärtigen Verfasstheit funktioniert, müssen in der Konsequenz die Familie, Kindertageseinrichtungen und außerschulische Akteure Bildungsprozesse von Kindern unterstützen. (vgl. ebd.)

2.2 Das Bild vom Kind

Die Selbsttätigkeit des Kindes brachte bereits die internationale Reformpädagogik hervor: ein Kind sollte ohne erwachsene Fremdeinwirkung oder Hilfen Dinge selbst tun. Das kindzentrierte Bildungskonzept von Montessori (1916, 33, 84, 53 f.) betonte die kindliche ‚auto-educazione‘, nach der das Kind sich ungezwungen und frei entwickeln kann, während der Erwachsene sich beobachtend und abwartend verhält. Aus der Selbsttätigkeit sollten Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme für sich selbst erwachsen. (Lischweski 2015, 99) Zeitgleich legte John Dewey (1916, 353 f.), als Vertreter des amerikanischen Pragmatismus, den Akzent auf komplexe Erfahrungssituationen, innerhalb derer ‚self-activity‘ real ist, was sich in der Weiterentwicklung der Selbsttätigkeitkonzeption von Dewey insbesondere auf die Projektmethode auswirkte. Die starke Betonung der kindlichen Eigenaktivität etablierte sich zum zentralen methodischen Äquivalent der anthropologischen Annahme von der natürlichen Genese der kindlichen Individualität. (Lischewski 2015, 55) Anthropologische Voran-

nahmen in Form von Menschenbildern nehmen sich der Selbstbetrachtung und Selbstdeutung des Menschen an und beeinflussen pädagogische Entscheidungen sowie pädagogisches Handeln. (Prohl 2010, 16) Im Mittelpunkt dieser Philosophie steht das Kind als forschendes Wesen, mit seinem unerschöpflichen Potenzial, das sich entwickeln will und reflektierte aufmerksame Begleitung braucht. Das Kind kommt als kompetenter Säugling auf die Welt, beginnt mit der Erkundung seiner Welt und tritt mit ihr in einen Austausch. Es gestaltet seine Bildung und Entwicklung aktiv mit und übernimmt eine entwicklungsangemessene Verantwortung, da der Mensch auf Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit hin angelegt ist. (vgl. Gudjons/Traub 2016, 120; Siegler/DeLoache/Eisenberg 2011, 386) Rousseaus grundlegende These vom Eigenrecht des Kindes als ein Wesen, das seine Erfüllung und seine Reife in sich selber trägt, hebt die Subjektbezogenheit in den Kontext pädagogisch historischer Bedeutung. (vgl. Gudjons/Traub 2016, 88)

„Kinder sind von Natur aus Entdecker, Erfinder und Forscher, die sich aktiv und kreativ mit ihrer Umwelt auseinandersetzen.“ (MFKJKS/MSW 2016, 16) Den Bildungsgrundsätzen NRW wurde ein Bild des Kindes als Zentrum seines Handelns zugrunde gelegt, was konsequent in pädagogischen Handlungszusammenhängen umgesetzt werden soll. Das Kind handelt aus eigener biografisch bestimmten Denk- und Handlungsdynamik und Motivation heraus in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Ein eigenes Tätigsein des Kindes – das ‚Aneignen von Welt‘ - ist die Voraussetzung für Entwicklungs- und Lernprozesse, in denen sich kindliche Erkenntnisse und Schlussfolgerungen als Grundlage für ein Verständnis von Umwelt entwickeln. Angeborene Neugierde und Erkundungsbereitschaft sind der Antrieb für das eigene Lernen, indem Kinder Verantwortung übernehmen. Bildung wird verstanden als „als individueller Prozess, [...] der personale, räumliche und sächliche Einflussfaktoren mit einbezieht. Kinder lernen und bilden sich über das, was sie mit ihren eigenen Sinnen wahrnehmen und im sozialen Bezug erfahren.“ (ebd. 17) Daraus konstruieren sie Bilder ihrer Welt, geben diesen eine subjektive Bedeutung und entwickeln bereits vorhandene Vorstellungen und Erfahrungen weiter. Dabei sind die persönliche Motivation, die eigenständige Wahrnehmung mit all den Wahrnehmungsformen, die einem Kind zur Verfügung stehen, die eigenen Erinnerungen, Vorstellungen, Erwartungen, die eigenen Fragestellungen und Selbstbildungspotenziale, womit jenes Wissen und Können verstanden wird, was zu bestimmten Zeitpunkten der Biografie zur Alltags- und Aufgabenbewältigung tatsächlich genutzt werden kann, von Bedeutung.

Die Bildungsgrundsätze gehen vom ‚kompetenten Kind‘ aus, das eigenständig und hochmotiviert, sinnsuchend über Wahrnehmen und Handeln seine Bildungsprozesse gestaltet und dem ‚selbstständigen, starken Kind‘, das eine autonomieachtende, schützende und unterstützende Umgebung und entsprechende Bezugspersonen braucht. (vgl. ebd., 16 f.) Der Ausgangspunkt des ‚sozialen Kindes‘ erfordert Bindungsbeziehungen zur Sicherung von

emotionalen kindlichen Bedürfnissen, zur Gestaltung einer eigenen Identität als Basis für eigene aktive Erkundung der Umwelt. In der Annahme des ‚konstruierenden Kindes‘ geht es um das Neuschöpfen von eigenen Weltvorstellungen und das Abgleichen mit Wissensbeständen, Einstellungen, Werten und Normen und in Interaktionsprozessen die subjektiven Weltdeutungen objektivieren. Abschließend hat das Kind das Recht in seiner Individualität wertgeschätzt und als ‚einzigartig‘ angesehen zu werden. (vgl. ebd. 17-21)

Die Förderung von Selbstbildungsprozessen richtet sich auf das einzelne Kind und erfordert von der frühpädagogischen Fachkraft ein genaues Beobachten und Wahrnehmen dessen, was ein Kind gerade beschäftigt. Dabei wird sie sich im Prozess mit ihrem Vorwissen zunächst zurückhalten und versuchen die Perspektive des Kindes zu erkennen. Sie verlangsamt den gemeinsamen Dialog, um weitere Informationen zum Kind zu erlangen und einen Zugang zum Inneren des Kindes zu gewinnen. „Erst wenn die Erzieherin das Kind, seine Bestrebungen, Fragestellungen und Probleme wirklich verstanden hat, kann sie es bei seinem Selbstbildungsprozess unterstützen.“ (Textor 2007, 80) Auf diese Weise können Frühpädagog*innen die Aufmerksamkeit lenken, Ideen oder Hypothesen äußern, materielle Rahmenbedingungen schaffen oder Experimente anregen, die den kindlichen Selbstbildungsprozess fortsetzen und neue Erfahrungen möglich werden. (vgl. ebd.)

Das Bild vom Kind als Erforscher seiner gegebenen Umwelten trifft nach Schäfer (2011) nur dann zu, wenn das kindliche Erfahrungslernen im Mittelpunkt steht, das von Betreuungspersonen aktiv unterstützt und herausgefordert wird. Diese sollten sich auch aktiv als Dolmetscher an der kindlichen Erfahrungswelt beteiligen, um Kindern ihre Erfahrungen sprachlich ins Bewusstsein zu bringen. Damit ist eine ‚Pädagogik des Innehaltens‘ gemeint, die Raum und Zeit schafft nicht nur „für geteilte Erfahrungswelten und ein vielfältiges Hören, sondern auch für ein Antworten, einen Prozess der Verständigung über das, was Erwachsenen und Kindern bedeutsam ist, sowie der Anregungen und Herausforderungen, die an die gemeinsam geteilte Erfahrungswelt weiterführend anknüpfen.“ (Schäfer 2011, 122) Kognitionswissenschaftlich gesehen, ist das Kind das Zentrum seines Handelns und handelt aus seiner biografisch bestimmten Dynamik und Motivation heraus, welche es mit den Bedürfnissen seiner personalen Umgebung abstimmt. Das eigene Tätigsein ermöglicht im Ansatz Antworten über eigene Theorien, Pläne und Ausprobieren zu finden. Darüber können neue Informationen mit den bereits vorhandenen biografischen Erfahrungen in Verbindung oder Übereinstimmung gebracht werden. (vgl. ebd. 34 f.; vgl. Siegler/DeLoache/Eisenberg 2011, 386) Ergebnisse aus der Kognitionsforschung besagen, dass die Aneignungsprozesse mit einer selbstreferentiellen Auseinandersetzung des Gehirns mit sich selbst erfolgen, also den Bil-

dungsprozess als eine Verarbeitung neuer Informationen mit dem Fundus der bereits vorhandenen relevanten Erfahrungszusammenhänge ansehen.

2.3 Rollenverständnis und Beziehungsgestaltung

Das menschliche Verhalten hängt vom Umfeld, den Beziehungen und den Interaktionen ab, in denen sich die Akteure immer als Rollenträger begegnen. Um die jeweils eingenommene Rolle adäquat zu gestalten und damit zur Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung beizutragen, ist es notwendig, deren Regeln zu kennen und einzuhalten. Das bedeutet auch die Körperregeln des normativ richtigen Verhaltens zu kennen und einzuhalten. Dabei wird die Definition der jeweiligen Situation durch ein wechselseitig aufeinander bezogenes Handeln festgelegt. Nach Goffman (1983) wird der Körper kontrolliert, diszipliniert und bewusst eingesetzt und vor allem zur Vermittlung eines sozial angemessenen, normativ richtigen Eindrucks eingesetzt. Damit rückt Goffman die Bedeutung körperlichen Handelns und Interagierens für die Her- und Darstellung mikrosozialer Ordnung in den Mittelpunkt körpersoziologischer Betrachtungen. Shilling (Gugutzer 2015 zit. Shilling 1993) erweiterte das Konzept der Interaktionsordnung von Goffman zu einer verkörperten Strukturierungstheorie, deren Grundbausteine lauten: „Soziale Akteure sind körperliche Wesen, soziales Handeln ist verkörpertes Handeln, verkörpertes soziales Handeln ist durch soziale Strukturen geformt, die umgekehrt durch verkörperte soziale Handlungen hervorgebracht werden.“ (Gugutzer 2015, 107) Dies bedeutet eine wechselseitige Durchdringung von gesellschaftlichen Strukturen und Handlungen individueller Akteure, denn Strukturen sind sozialem Handeln immanent, da sie Handeln ermöglichen oder begrenzen und umgekehrt bringen sie erst die Handlungen gesellschaftliche Strukturen hervor. (vgl. ebd., 112) Die Körperlichkeit sozialen Handelns lässt sich in zwei Aspekte unterteilen: in die Inkorporiertheit von Wissen und die Performativität des Handelns (Reckwitz 2004, 45), denn soziale Ordnungen werden über Bewegungen und Körperhaltungen sowohl angeeignet als auch hergestellt. Die Darlegungen verdeutlichen, dass die Zugehörigkeit zu einer Institution und die damit verbundene Übernahme einer Rolle im professionellen Kontext eine bewusste Hinwendung zu den eigenen Handlungen und Selbstbeobachtung in Interaktionen erfordert.

Die Rolle der frühpädagogischen Fachkraft ist institutionell festgelegt und regelgeleitet sowie mit konzeptionell verbindlichen Zielsetzungen und Aufgabenstellungen verknüpft. Die Umsetzung der professionellen Aufgaben hängt weitgehend von der Person der Fachkraft ab, die in pädagogischen Interaktionen die Lernprozesse der Kinder moderiert und unterstützt. Die Erzieher*innen beeinflussen die Unterstützung von Selbstbildungsprozessen und die Erarbeitung von Bildungsinhalten in der Interaktion mit der Gruppe oder einzelnen Kindern

indirekt durch ihr Vorbild und direkt durch ihre jeweiligen Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen auf der Basis einer professionellen Beziehungsgestaltung. (vgl. Becker-Stoll/Textor 2007, 10) Die Rolle der Erwachsenen im kindlichen Bildungsprozess ist gekennzeichnet dadurch, dass sie einen Rahmen vorstrukturieren, innerhalb dessen Kinder selbstständig handeln und denken können. Dazu brauchen Kinder einen Zugang zu den entsprechenden geistigen und kulturellen Werkzeugen durch die Erwachsenen, damit sie ihr Können und Wissen von Anfang an selbst erarbeiten können. (vgl. Schäfer 2011, 22)

Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte berücksichtigt, unter dem Gesichtspunkt der Beteiligung der Kinder am Bildungsprozess, den Kindern „einen sozialen und sachlichen Rahmen vorzugeben und zu sichern, der ihnen gestattet, ihr jeweiliges Können so weit wie möglich einzusetzen und es – vornehmlich in Alltagszusammenhängen – weiter zu entwickeln.“ (Schäfer 2011, 70) Der Rahmen, in dem Kinder ihre anfänglichen Möglichkeiten einsetzen können, wird von den Fachkräften zunehmend erweitert entlang den wachsenden Kräften der Kinder durch immer neue Herausforderungen. Ihre Aufgabe ist die wahrnehmende Beobachtung und dabei das Ausbalancieren von Nähe und Distanz für ein Herausfordern von Prozessen, die auf der Beziehungsebene das was die Situation an Erfahrungen, Erlebnissen und Erkenntnissen auf beiden Seiten hervorruft. (vgl. ebd., 271)

Verbunden mit dem professionellen Rollenverständnis einer pädagogischen Fachkraft ist es geeignete Kommunikationsstrukturen, wie zum Beispiel zur Entwicklung von Denkprozessen innerhalb der Gruppe zu schaffen, damit Kinder eigene gedankliche Prozesse entwickeln und diese mit denen der anderen Kinder ergänzen können. (vgl. Schäfer 2011, 272) Das anschließende Zusammentragen von gemeinschaftlichen Denk- und Arbeitsergebnissen kann als ein kollektives Gedächtnis auf verschiedenste Art dokumentiert und später wieder aufgegriffen werden.

Das Rollenverständnis gestaltet sich entlang einer Kultur des Lernens, die nach Schäfer folgende Aspekte berücksichtigt: die Sicherung einer anregungsreichen Umwelt, die Ausbildung aller Kräfte im konkreten, ästhetischen, narrativen und theoretischen Denken, die Anwesenheit von Menschen, denen der kindliche Anfängergeist bewusst ist und eine soziale Gemeinschaft, die Partizipation in Form von Beteiligung am eigenen Bildungsprozess im Kern berücksichtigt sowie eine verantwortungsvolle Institution, welche sich für die Rechte von Kindern in Bezug auf ihre Umgebung in der Öffentlichkeit einsetzt. (vgl. ebd., 131)

Die Beziehungsgestaltung zwischen Frühpädagog*innen und Kindern stellt ein zentrales Element des professionellen Handelns dar. „Der Zweck der Beziehung ist ihr eigenes Wesen, das ist: die Berührung des Du. Denn durch die Berührung jedes Du rührt ein Hauch

des ewigen Lebens an.“ (Buber 2009, 65) Beziehung bedeutet Gegenseitigkeit: in der Begegnung tritt das Gegenüber in die Welt ein, um sich fortzuwirken.

Die Erkenntnisse der Bindungsforschung haben inzwischen ihren Niederschlag in international anerkannten Kinderschutzrechten (UN-Kinderrechtskonvention, Art. 3) gefunden. Damit Kindern zu ihrem Recht kommen, müssen Eltern und die mit Kindern arbeiteten Fachkräfte über die Bindungsbedürfnisse von Kindern umfassend und verlässlich informiert sein. Das Wissen über Bindung und die Erkenntnisse, dass Schutz und Fürsorge, die ein Kind in den ersten Lebensjahren von den Eltern erhält, für seine spätere seelische Gesundheit von lebenswichtiger Bedeutung ist, haben insbesondere Bowlby (1977) und Ainsworth (1973) beschrieben und erforscht.

Eine Beziehung zwischen einem Kind und einer Bezugsperson wird dann als Bindung (attachment) gekennzeichnet, wenn das kindliche Verhalten einem Bindungstyp im Sinne der Bindungstheorie zugeordnet werden kann. Mit dem Begriff Beziehung (relationship) wird dann gesprochen, wenn nicht explizit auf die Bindungstheorie Bezug genommen wird. (vgl. Glüer 2017, 55) Bindung stellt ein Grundbedürfnis des Menschen dar und bildet die Basis für den Aufbau von engen sozialen Beziehungen zu Personen, die Schutz oder Unterstützung bieten können. Auf der Grundlage eines Bindungsverhaltenssystems ist die Art der Bindung an ihre Bezugspersonen angepasst: das Kind zeigt instinktive Verhaltensweisen, um Nähe zu Bindungspersonen herzustellen. Auf der elterlichen Seite gibt es komplementär dazu das Pflegeverhaltenssystem – beide Systeme sind prä-adaptiv aneinander angepasst mit dem Ziel des Überlebens. Dieses Zusammenspiel ermöglicht den Aufbau einer Bindung. Die jeweiligen Bindungspersonen sind daher nicht ohne weiteres austauschbar. Das Bindungsverhalten hat eine genetische Basis, ist aber durch Interaktionserfahrungen modifizierbar. (vgl. Jungmann/Reichenbach 2009, 15) Sicher erlebte Bindungen stellen einen wesentlichen Schutzfaktor gegen seelische Irritationen dar. Positive Bindungserfahrungen erzeugen bei Kindern Gefühle von tiefer Geborgenheit und Schutzfunktion gegen Über- und Unterforderungen, Ängste, Hoffnungslosigkeit und Verlassenheit. Eine sichere Bindung ist „das erste und wichtigste Fundament, auf dem ein Mensch lernen kann, auf seinen eigenen Füßen zu stehen, eigene Erfahrungen zu sammeln und sich in der Welt zurechtzufinden“ (Gebauer/Hüther 2014, 29). Dieses Fundament entwickelt sich über die Vermittlung des Gefühls der Geborgenheit, der Sicherheit, des Aufgehobenseins, der emotionalen Zuwendung und Verlässlichkeit durch die primären Bezugspersonen. Die Qualität einer Bindung stellt somit einen wesentlichen Einflussfaktor hinsichtlich widriger Entwicklungsbedingungen in der kindlichen Entwicklung dar: eine sichere Bindung verringert die Wahrscheinlichkeit der Entwicklung von Verhaltensproblemen, sie hilft kritische und belastende Lebenssituationen in Form eines Risikopuffers besser zu bewältigen und stellt einen wichtigen Einflussfaktor in der pädagogischen Intervention dar.

Die Bindungstheorie als ein umfassendes Konzept für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen als Folge seiner sozialen Erfahrungen wird, auf der Grundlage der Theorien von Ainsworth und Bowlby, von Grossmann/Grossmann (2004) mit den folgenden fünf Postulaten vorgestellt:

1. „Für die seelische Gesundheit des sich entwickelnden Kindes ist kontinuierliche und feinfühlig-fürsorgende Fürsorge von herausragender Bedeutung.
2. Es besteht die biologische Notwendigkeit, mindestens eine Bindung aufzubauen, deren Funktion es ist, Sicherheit zu geben und gegen Stress zu schützen. Eine Bindung wird zu einer erwachsenen Person aufgebaut, die als stärker und weiser empfunden wird, so dass sie Schutz und Versorgung gewährleisten kann. Das Verhaltenssystem, das der Bindung dient, existiert gleichrangig und nicht etwa nachgeordnet mit den Verhaltenssystemen, die der Ernährung, der Sexualität und der Aggression dienen.
3. Eine Bindungsbeziehung unterscheidet sich von anderen Beziehungen darin, dass bei Angst das Bindungsverhaltenssystem aktiviert und die Nähe der Bindungsperson aufgesucht wird, wobei Erkundungsverhalten aufhört (das Explorationsverhaltenssystem wird deaktiviert). Andererseits hört bei Wohlbefinden die Aktivität des Bindungsverhaltenssystems auf und Erkundungen sowie Spiel setzen wieder ein.
4. Individuelle Unterschiede in Qualitäten von Bindungen kann man an dem Ausmaß unterscheiden, in dem sie Sicherheit vermitteln.
5. Mit Hilfe der kognitiven Psychologie erklärt die Bindungstheorie, wie früh erlebte Bindungserfahrungen geistig verarbeitet und zu inneren Modellvorstellungen (Arbeitsmodellen) von sich und anderen werden.“ (Grossmann/Grossmann 2004, 67 f.)

Das Kind bringt seine bisherigen Beziehungserfahrungen aus der Familie sowie eigenes Vorwissen und Kompetenzen für die Knüpfung von Beziehungen in der Betreuungseinrichtung mit. Kinder sind von Geburt an soziale Wesen und darauf ausgerichtet, mit Menschen, die sie umgeben, Beziehungen aufzubauen. (vgl. Becker-Stoll 2007, 15) Eine Studie von Ahnert (2004) zeigte, dass

stabil betreuende Erzieher*innen eine sicherheitsgebende Funktion erfüllen können und zu Bindungspersonen werden können, deren Nähe vom Kind auch eingefordert wird. Das bedeutet, dass das Bindungskonzept auch auf Erzieherinnen angewendet werden kann, und dass die Beziehungen, die sie mit den Kindern eingehen, als Bindungsbeziehungen zu werten sind. (Ahnert 2004, 32)

Für den Alltag einer Kindereinrichtung stellt Ahnert fünf Eigenschaften von Bindungserfahrungen vor, die sicherheitsgebend, stressreduzierend und kindliches Erkundungsverhalten unterstützen: emotionale Zuwendung und Kommunikation, das Vermitteln von Sicherheit, stressreduzierende Emotionsregulation, Ermutigung zur Exploration, eine Assistenz in Grenzsituationen des Kindes in Form von zusätzlicher Unterstützung und Information. (vgl. ebd.) Eine umfassende Analyse zu Interaktionen von Erzieher*innen-Kind-Paaren von Ahnert/Pinquart/Lamb 2006 stellte heraus, dass sichere Erzieher*innen-Kind-Bindungen in den Kindergruppen entstehen, in denen die Gruppenatmosphäre durch ein empathisches Erzieher*innenverhalten bestimmt wird, das gruppenbezogen ausgerichtet ist und die Dynamik der Gruppe reguliert. Dabei müssen die wichtigsten sozialen Bedürfnisse eines jeden

einzelnen Kindes unter Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe zum richtigen Zeitpunkt bedient werden. (vgl. Ahnert 2004, 35)

Nach Ahnert et al. (vgl. 2006 in Glüer 2017, 74) ist zu vermuten, dass sekundäre Bindungen aufgrund der individuellen Bindungserfahrungen auch immer auf bestimmte Weise zu einem individuell geprägten internen Modell der Bindung führen, trotz aller generalisierbaren Wirkungen von einzelnen Faktoren. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass bestehende Bindungen eines Kindes gerade zu Beginn neuer Beziehungen (z.B. zu Erziehenden) das kindliche Verhalten beeinflussen. „Eine solche sekundäre Bindung muss aber nicht zwangsläufig entstehen und kann sich in ihrer Bedeutsamkeit und Funktion für das Kind von einer primären Bindung unterscheiden.“ (ebd.) Die Befunde zu sekundären Bezugspersonen nach Glüer (2017, 79) belegen, dass Beziehung vor allem durch die individuelle Interaktion von Erzieherin und Kind bestimmt sind und auf unterschiedliche Weise zu erfolgreichen und komplexen Peer-Interaktionen beitragen.

Die Feinfühligkeit als Prädiktor für Bindungsqualität korreliert bedeutsam mit der Bindungsqualität des Kindes, wobei berücksichtigt werden muss, dass wenn mehrere Kinder von einer Fachkraft betreut werden, zwischen einer individuellen Feinfühligkeit gegenüber einem einzelnen Kind und einer Gruppenfeinfühligkeit unterschieden wird. Das Eintrittsalter des Kindes in eine Betreuungseinrichtung ist für die Chance eines sicheren Beziehungsaufbaues zur Fachkraft unbedeutend. Wohl aber korreliert die Betreuungszeit in einer Einrichtung positiv mit einer sicheren Beziehung, allerdings nur dann, wenn das Kind durch eine einzige Bezugsperson kontinuierlich betreut wurde. Dies bedeutet, dass die Stabilität und Qualität, mit der eine spezifische pädagogische Fachkraft das Kind betreut, relevant sind. Die Stabilität ist auch für die Fachkraft für die Etablierung einer wechselseitigen und verständnisvollen Beziehung wichtig aufgrund von eigenen Verhaltensänderungen, um sich an Bedürfnisse des Kindes anzupassen. (vgl. ebd., 77)

Die Erzieher*innen-Kind-Beziehung konstituiert ein eigenständiges Interaktionssystem, das im Gruppenkontext funktioniert und die Erziehenden scheinen protektive Aufgaben zu erfüllen. „Die Bindungssicherheit des Kindes zur Erzieherin wird getragen von Ermutigungen, Unterstützungen sowie Hilfeleistungen der Erzieherin in vielfältigen Situationen des KiTa-Alltags, die die kindliche Trennungsbelastung dabei nur randständig tangieren.“ (Ahnert 2004, 276)

Im Berufsalltag ergeben sich hiermit Anforderungen an die pädagogische Fachkraft die Prozesse zu verstehen, auch im Kontext der Dynamik der Kindergruppe, welche die Beziehungsgestaltung zu den Erzieher*innen mit beeinflusst. „Eine Beziehung ist nicht direkt be-

obachtbar, sondern ist nur aus dem Verhalten der beteiligten Akteure erschließbar.“ (Sachse 2016, 10) Vor allem aus dem nonverbalen Handeln und den Äußerungen, welche die Personen über die Beziehung formulieren, lässt sich die Art der Beziehung ausmachen. Die Schlussfolgerungen zur jeweiligen Beziehung sind eine subjektive Rekonstruktion und abhängig von der jeweiligen Beobachterperspektive, weil, aufgrund eigener Schemata, unterschiedlichem Wissen und Erwartungen, jeder Mensch andere Beziehungsaspekte wahrnimmt und diese eigens interpretiert.

Die pädagogische Beziehung ist, im Vergleich mit anderen Beziehungen, stärker regelgeleitet, spezialisierter und zeitlich enger definiert. In diesem Zusammenhang besteht die Aufgabe der Fachkräfte darin, das kindliche Bindungsverhalten zu beobachten, einzuschätzen und, wenn erforderlich, den Bindungsaufbau zu unterstützen. Dazu gehören auch Kenntnisse bezüglich einer Diagnostik zur Einschätzung beziehungsförderlichen Verhaltens hinsichtlich einer sicheren Bindungsentwicklung. Die Gestaltung der pädagogischen Beziehung gehört zu einem wichtigen Aufgabenfeld der frühpädagogischen Fachkraft. Dabei wird die pädagogische Beziehung als eine

professionelle und spezielle Beziehung verstanden. Sie ist gekennzeichnet durch:

- die institutionell festgelegte Kontinuität
- die institutionell festgelegten Rollen
- die Vorbildfunktion der pädagogischen Fachkraft
- die zeitlich begrenzten Interaktionen
- die überwiegend konzeptionell festgelegten Ziele
- die Reflexion des intuitiven Interaktionsverhaltens der pädagogischen Fachkraft. (vgl. Jungmann/Reichenbach 2009, 40)

Diese Erkenntnisse erfordern eine besondere Auseinandersetzung der Frühpädagog*innen mit ihrer Rolle, denn zu den Aufgaben gehört der Aufbau einer pädagogischen Beziehung zum Kind sowie zu den Eltern. Kinder übertragen ihre Beziehungserfahrungen auf andere Bezugspersonen, wobei jede neue Beziehung den bestehenden Bindungsmodellen angepasst wird. Durch die Förderung der Entwicklung von sicheren internalen Arbeitsmodellen von Bindung kann eine Veränderung unsicherer Bindungsmuster gelingen. Hier ergeben sich Konsequenzen für die Aufgaben einer pädagogischen Beziehungsgestaltung der frühpädagogischen Fachkraft:

Ziel der Erziehenden ist es „Kindern zur Selbstverantwortung [zu] verhelfen, eine Selbstaneignung des Lebens [zu] ermöglichen, sich unabhängig [zu] machen [...] den pädagogischen Alltag bewusst [zu] erleben und lebendig in einer bindungsstarken Beziehung [zu] gestalten.“ (ebd.) Die dazu notwendige persönliche und berufliche Identität entwickelt sich im selbstkritischen Umgang mit den eigenen, fremden und arbeitsfeldspezifischen Anforderungen, die mit dem Berufsbild der pädagogischen Fachkraft verbunden ist. Die Fachkraft bringt

sich mit der eigenen Persönlichkeit, Erfahrungen und Bindungsmustern in die pädagogische Beziehungsgestaltung ein. Daher ist es notwendig, selbstreflexiv die eigene Lebensgeschichte und den jeweiligen Beziehungsdiallog zu hinterfragen. Verlässliche Beziehungen zu Erwachsenen bieten Kindern Sicherheit und Orientierung und beeinflussen so positiv ihre Bildungs- und Lernprozesse. Kontinuierliche, wertschätzende Beziehungen im Kindesalter, die Erfahrung von Autonomie, Trost und Selbstwirksamkeit ermöglichen dem Kind später selbst verlässliche und emotional offene Beziehungen einzugehen. (vgl. MfKJKS/MSW 2016, 19)

Die Qualität der pädagogischen Beziehung, als ein wesentlicher Einflussfaktor für kindliche Bildungsprozesse, steht im Mittelpunkt pädagogischer Maßnahmen. Damit gehört sie in das Kompetenzfeld der Fachkraft und erfordert eine selbstkritische Auseinandersetzung mit der jeweiligen persönlichen und beruflichen Identität, der eigenen Haltung und Professionalität. (vgl. Schäfer 2003, 34 ff.) Es ist notwendig sich mit dem Thema Beziehungsdiallog und den Merkmalen einer pädagogischen Beziehungsgestaltung auseinanderzusetzen, das heißt sie zu üben, anzuwenden und zu internalisieren. Hierzu gehören einfaches und aktives Zuhören, das beobachtende Wahrnehmen von kindlichen Signalen, unbedingte Wertschätzung, Echtheit, Rituale, Strukturen und das Setzen von Grenzen. (vgl. Jungmann/Reichenbach 2009, 42 ff.)

Die Ausbildungsinstitutionen sind aufgefordert entsprechende Bildungsinhalte bereitzustellen, die besonders die kommunikativen Kompetenzen der Pädagog*innen fördern und fordern, zu Themen wie Elterngespräche, Beratungen, Methoden zur Gesprächsführung und Supervision. Für die Fachkräfte ergibt sich daraus die Aufgabe, sich auf die Begegnung von Person zu Person einzulassen, auf jedes Kind achtsam und feinfühlig einzugehen und ihm Aufmerksamkeit und Zuwendung zu schenken. Bindungsperson-Sein bedeutet, Kindern die Erfahrung von Vertrauen und Verlässlichkeit, Verbundenheit und Anerkennung zu ermöglichen. Als Dialogpartner*innen gilt mit dem gemeinsamen Bezug auf ein Drittes, eine Sache oder Gegenstand eine Praxis der Verbundenheit herzustellen. (vgl. Liegle 2010, 21 f.)

Vor dem Hintergrund einer sozialökologischen Sichtweise nach Bronfenbrenner (1981) sind, außerhalb der Beziehungen zwischen Fachkräften und Kindern, die Beziehungen der Kinder untereinander innerhalb der Gruppe mit von Bedeutung sowie das Zusammenwirken der verschiedenen Systemebenen, unter welchen die Fachkräfte ihre professionellen Aufgaben wahrnehmen und Kinder ihre Bildungs- und Entwicklungsprozesse durchlaufen und mitgestalten.

2.4 Didaktik einer frühkindlichen Bildung

Zentraler Gegenstand der Didaktik ist das didaktische Handeln von Lernenden und Lehrenden. Ausgangspunkt ist der Handlungsbegriff: „Handlungen sind zum einen alle beobachtbaren Aktionen und Reaktionen in einer Lehr-Lern-Situation, zum anderen aber auch die ‚Denkhandlungen‘, mit denen diese sichtbaren Handlungen vorbereitet, begleitet und ausgewertet werden.“ (Jank/Meyer 2014,15)

Die didaktische Theorie und Praxis entscheidet über die Art von Möglichkeiten und darüber inwiefern mehr oder weniger selbständig gelernt werden kann. In der Praxis wird dadurch das jeweilige Bild vom Kind als eigenständiges Subjekt des Lernens verwirklicht oder gehemmt bzw. verhindert. „Ein Bildungsansatz verbindet sich mit didaktischen Arrangements, welche Selbständigkeit des Kindes in seinem Bildungsprozess herausfordern und unterstützen.“ (Schäfer 2011, 272) Schäfer formuliert didaktische Bausteine, die individuelle Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse eröffnen, wie beispielsweise das Schaffen von Anregungen, ein Thema unter verschiedenen Gesichtspunkten oder Blickwinkeln zu durchdenken, um somit die Verbindung von Denken und Gestalten zu ermöglichen sowie Arbeits- und Spielrhythmen zu berücksichtigen, die sich am Engagement der Kinder orientieren. (vgl. ebd.) Konstruktive innere Verarbeitungsprozesse des Kindes können innerhalb der Gruppe individuell und gemeinsam entwickelt werden, sofern geeignete Kommunikationsstrukturen geschaffen sind. Für eine situationsbezogene Auseinandersetzung mit Problemstellungen eignet sich die Umsetzung von Projekten. Die Methode berücksichtigt die Prinzipien der Handlungsorientiertheit, Selbstverantwortung, Offenheit, Bedürfnisorientiertheit und berücksichtigt das Einbeziehen aller Sinne. (vgl. Gudjons 2014, 79 ff.; Pramling-Samuelsson/Asplund 2013; Warwick 1977)

Die Ausgestaltung der Betreuungseinrichtung als Bildungseinrichtung erfordert das Aufzeigen von Zielsetzungen im Hinblick auf Inhalte und Kompetenzen sowie Wegen zur Unterstützung, Anregung, Herausforderung und Förderung von kindlichen Bildungsprozessen und beeinflusst die Art und Weise der Umsetzung. Duncker (2010) zeigt dazu ein didaktisches Spannungsfeld auf, indem sich ein spielerisches und methodisch-systematisches Lernen sowie selbsttätiges und angeleitetes Lernen in der Elementarpädagogik gegenüberstehen. Eine behutsame „Gewichtsverlagerung von der reinen Selbsttätigkeit hin zu angeleiteten Formen, zur Anregung von Bildungsprozessen und zur Ausgestaltung einer anregungsreichen Lernumgebung“ (Duncker 2010, 31) sei in diesem Zusammenhang erforderlich und spricht sich für die Berücksichtigung von methodisch-systematischen Formen des Lernens aus, die „altersspezifisch für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren zu interpretieren“ sind. (ebd. 37)

Daneben sind altersspezifische Differenzierungen, das Belassen von Spielräumen für kindliche Eigeninitiative, die Entfaltung leiblich-ästhetischer Ausdrucksformen, die Anwendung polyästhetische Lernformen und die Verbindung von Diagnostik und Förderung mit dem Bildungsauftrag als methodisch-didaktische Formen mit aufzunehmen.

Liegle (2010) stellt ebenfalls das Spektrum von Wegen der Erziehung zwischen zwei Polen dar: der indirekten und direkten Erziehung. Im Fall der direkten Erziehung geht die Aufforderung zur Bildung von der gezielten Initiative der frühpädagogischen Fachkraft aus und ist geeignet, explizite und intentionale Lernprozesse herauszufordern. Das Kind erkennt die Absicht des Erziehens und ist sich dem, was es lernen soll, bewusst. Die indirekte Erziehung ist gekennzeichnet durch ein implizites, aus kindlicher Selbsttätigkeit hervorgehendes, unbewusstes Lernen. „Indirekte Erziehung geschieht so, dass die Kinder überwiegend die Absicht des Erziehens nicht bemerken und sich nicht bewusst sind, dass und was sie in bestimmten Situationen lernen.“ (Liegle 2010, 13) Die Aktivität, Initiative und Kontrolle des eigenen Lernens wird stärker dem Kind zugeschrieben. Die indirekte Erziehung ist geeignet, implizite und inzidentelle Lernprozesse herauszufordern.

Dienes und Berry (1997) definieren für das implizite Lernen drei Merkmale: es findet beiläufig (inzidentell) statt, ohne dass die Person dazu aufgefordert wird, die Strukturen intentional zu lernen. Es wird vermutet, dass es weniger von Aufmerksamkeitsfaktoren abhängig ist als explizites Lernen und dass dieses Lernen auch unbewusst bleiben kann. Lernen ist ein Prozess, der als Ergebnis von Erfahrungen relativ langfristige Änderungen im Verhaltenspotenzial erzeugt. Menschen lernen nicht nur durch das Ausführen eigener Handlungen und dem daraus resultierenden Erfahren positiver oder negativer Konsequenzen (Verstärkung), sondern profitieren auch vom Beobachten der Handlungen anderer Personen (Beobachtungslernen).

„Implizites Lernen bezieht sich auf Lernsituationen, in denen die Person Strukturen einer relativ komplexen Reizumgebung lernt, ohne dies notwendigerweise zu beabsichtigen, und in einer Weise, dass das resultierende Wissen schwer zu verbalisieren ist. Ob eine Unterscheidung zwischen bewusstem und unbewusstem Lernen auf einer phänomenologischen Ebene (im Sinne von intuitivem Lernen) auch mit einer Unterscheidung der zugrunde liegenden Lernmechanismen auf funktionaler Ebene einhergeht, ist derzeit noch kontrovers.“ (Koch/Stahl 2017, 350)

Katz und Chard (2000) betonen auf der Basis ihrer Untersuchungen zum Projektansatz eine indirekte Weise der Erziehung und führen als Ziel die Verstärkung erwünschter Dispositionen und die Erzeugung positiver Gefühle an, die nicht wie Wissen und Fertigkeiten auf didaktischem Weg gelernt werden können. (vgl. Katz/Chard 2000, 213 f., 223)

Mit dem Projektansatz vergleichbar ist die praktische Durchführung des phänomenographischen (metakognitiven) Ansatzes von Pramling (vgl. 1996; 2007; Pramling-

Samuelsson/Asplund 2013), der darin besteht, „die Konzepte und intuitiven Theorien der Kinder zu den Phänomenen ihrer Umwelt zum Ausgangspunkt angeleiteter Lernprozesse zu machen und sie während des Lernprozesses wiederholt zu reflektieren. Gegenstand der Reflexion sind dabei nicht nur die Inhalte, die gelernt werden sollen, sondern immer auch das Lernen selbst.“ (Gisbert 2004, 156)

Pramling-Samuelsson nennt fünf Prinzipien, die effektive Lernprozesse von Kindern im pädagogischen Handeln leiten sollen: zum Ersten werden in Lernprozessen die Inhalte als auch das Lernen selbst betont. Die Aufmerksamkeit der Kinder wird darauf gerichtet, wie Kinder zu beiden Aspekten denken und nachdenken. Das zweite Prinzip ist das bewusste Ausrichten auf Aspekte der Welt, die Kinder als selbstverständlich betrachten und drittens die Nutzung der Reflexion als Methode. Das vierte Prinzip betrifft das Sichtbarmachen und Gegenüberstellen von unterschiedlichen Gedanken verschiedener Kinder und zuletzt das Bewusstmachen biografischer Erfahrungswelten von Kindern und deren Einfluss auf die Art und Weise der Aufnahme von Neuem. (vgl. ebd., 170 ff.)

Die frühpädagogische Fachkraft befindet sich im metakognitiven Ansatz in einem fort dauernden Dialog mit den Kindern in Form von Gesprächen, die Aufschluss über das kindliche Denken erlauben. (vgl. ebd., 198) Vor dem Hintergrund einer entwicklungspädagogischen Didaktik richtet Pramling-Samuelsson (2010) den Blick auf einen ganzheitlichen, integrativen Ansatz, bei dem Spielen und Lernen keine Gegensätze sind, sondern dem ganzheitlichen Lernen der Kinder entspricht. Im Sinne des Prinzips ‚spielend lernen‘ werden Spiel und Lernen miteinander verknüpft, da es bei den zentralen Merkmalen von Spiel und Lernen mehr Übereinstimmungen als Unterschiede gibt. (vgl. Koeppel 2012, 3)

Vermehrt stellen Ansätze auf der Grundlage eines sozialkonstruktivistischen Lern- und Bildungsverständnisses das Kind als Subjekt in seiner sozialen und kulturellen Umwelt in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen. Damit positioniert sich eine Didaktik, in der jedes Verhalten der Frühpädagog*innen die Lernprozesse der Kinder unterstützen soll. Inwieweit ein didaktischer Moment entsteht, in dem ein tatsächlicher Lernimpuls erfolgt, hängt von den jeweiligen Haltungen, Kommunikationsformen, der Beziehungsgestaltung sowie Beobachtungen und Sensibilität für die Themen der Kinder und den Rahmenbedingungen ab. (vgl. ebd., 4)

Da in der frühen Kindheit implizite und inzidentelle Lernprozesse vorherrschen, sollte die Frühpädagogik, wie bereits angeführt, vorrangig Formen der indirekten Erziehung berücksichtigen. (vgl. Liegle 2010,17) Bei der Gestaltung sollte nach Liegle die Selbstbestimmung der Kinder einbezogen sein und sich auf folgende vier Dimensionen beziehen: die interper-

sonale Dimension der Begegnung und die damit einhergehende Beziehungsgestaltung. Die Ermöglichung einer aktiven kindlichen Aneignung von Welt, Kultur und Natur unter Berücksichtigung von Exploration, sinnlicher Erfahrung und Selbstwirksamkeit sollte über die gegebenen Bezugsrahmen im Kontext einer inhaltlichen Dimension Themen/Gegenstände/Inhalte realisiert werden. Die räumlich-sächliche Dimension beinhaltet das Ermöglichen von vielfältigen raum- und materialbezogenen Spiel- und Lernerfahrungen, welche die Interessen und Fähigkeiten von Kindern ansprechen und erweitern und selbstbestimmte Gruppenaktivitäten zulassen. Das Finden einer flexiblen Balance zwischen aktiver Strukturierung des jeweiligen Tagesablaufes und den zeitlichen Selbstbestimmungen der Kinder sowie die Verabredung von Ritualen und Routinen machen die zeitliche Dimension aus und soll den Kindern subjektives Zeiterleben sowie eine selbstbestimmte Gestaltung von Zeit ermöglichen. Die Umsetzung dieser Dimensionen obliegt als professionelle Aufgabe den Fachkräften und wird ergänzt durch die (inter-)personale Bedeutung innerhalb der Rolle als Bindungs- und Dialogpartner*in (vgl. Kapitel 2.1.2). (vgl. ebd., 19 ff.)

Das Prinzip des Dialogs (Laewen/Andres 2007, 140) erfordert von den Pädagog*innen, den Kindern einen Austausch ihrer Handlungen und Gedanken zu ermöglichen, das Einbringen kultureller Wissensbestände, welche das beim Kind vorhandene Wissen erweitert und im Gespräch mit dem Kind Gegenwärtiges mit Vergangenem zu verknüpfen. (vgl. Schäfer 2010, 22) Dabei berücksichtigt die pädagogische Fachkraft ein Akzeptieren des Eigensinns des Kindes, ist selbst Fragende, Entdeckende und Forschende, Ermutigende und sie überträgt Verantwortung in die Gemeinschaft. (vgl. Koepfel 2012, 8)

Steht das Kind als Akteur*in seiner Entwicklung im Fokus, bedeutet das für die Erziehenden in Interaktionsprozessen mit Kindern, sich aus der leitenden Rolle zurückzuziehen und dem Prinzip der Indirektheit zu folgen. Das Anregung von Interaktionsphasen kann sich entwickeln durch Blickkontakt und Nachspüren in der Begegnung und das Interesse der Erziehenden im Einstieg einer Situation signalisieren. Das Abwarten und aufmerksame Zuhören im Aufbau einer gemeinsamen Interaktion sind wesentliche Aspekte, um sich den Gedanken des Kindes nähern und das Kind für einen gemeinsamen Gegenstand zu interessieren. In einem gemeinsamen Aushandlungsprozess begleitet die Fachkraft die Interaktion mit dem Kind durch Sensibilität und Reziprozität, um die Konzentration auf den gemeinsamen Gegenstand aufrechtzuerhalten. Ein positives Feedback und eine konstruktive Fehlerkultur sollen das Kind zum weiteren Nachdenken ermuntern und das Finden von Lösungen anregen. (vgl. König 2010, 64 ff.)

Die Bildungsgrundsätze NRW (vgl. MFKJKS/MSW 2016) sehen die Umsetzung des Bildungsgedankens vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Teilhabe als Leitziel vor und

stellen die Ausbildung der Basiskompetenzen, wie Selbst-, Sozial-, Sach- bzw. Methodenkompetenz, als Hintergrundfolie für die 10 Bildungsbereiche vor. Jedem Bildungsbereich liegt eine Leitidee zugrunde und wird mit Leitfragen zur Unterstützung und Gestaltung sowie Praxisanregungen der jeweiligen Bereiche versehen. Das Kind steht mit seinen entwicklungsbezogenen Ressourcen und Bedarfen im Mittelpunkt und fordert die Gestaltung unterschiedlicher Zugänge für adäquate Bildungsprozesse heraus. Um dieser Heterogenität methodisch zu begegnen, werden die „Durchführung von Projekten, aber auch stetiges Aufgreifen von Alltagssituationen“ angeführt, gerichtet auf ein ganzheitliches und übergreifendes Realisieren von Bildungsprozessen sowie ein offenes Klima der Verschiedenheit, das unterschiedliche Weltansichten und Alltagskonzepte nebeneinander bestehen lässt. (vgl. MfKJKS/MSW 2016, 71-75)

Da der berufliche Alltag der professionellen Fachkräfte durch Ungewissheit, offenen und teil widersprüchlichen Deutungen, Zeitdruck und Entscheidungszwang geprägt ist, der in komplexen, nicht vollständig vorherseh- und planbaren Handlungssituationen ein spontanes und flüssiges Agieren erfordert, besteht die Notwendigkeit der Entwicklung und Pflege einer professionsbezogenen Berufsidentität. (vgl. Nentwig-Gesemann 2011, 4) Dabei sind, neben formalen Lernprozessen, auch informelle Lernprozesse von Bedeutung, beispielsweise das non-formale Lernen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen, in denen von den Teilnehmenden ausgehandelte Lernziele sowie individuelle Interessen, Motivation und eigene Fähigkeiten berücksichtigt werden können. Dazu gehören auch Orte, an denen unterschiedlichen lernförderlichen Interessen und Aktivitäten nachgegangen wird, wie das zum Beispiel für Angebote der Kinder- und Jugendhilfe gilt. Demgegenüber „erfolgt informelles Lernen im alltäglichen Handeln in Beruf und Privatleben, ohne pädagogische Begleitung und ohne inhaltliche und zeitliche Vorgaben für das Lernen.“ (Leu 2014, 14)

In Fort- und Weiterbildung sollten Verknüpfungen zwischen pädagogischer Alltagspraxis und Förderung der vergleichsweise eng mit der eigenen Persönlichkeit verbundenen Kernkompetenzen, die nach Nentwig-Gesemann et al. (2011) als konstitutive Elemente einer professionellen Haltung ausgewiesen wurden, sowie eine fachliche Begleitung und Beratung angeboten werden. Persönliche Handlungsmuster frühpädagogischer Fachkräfte sollten Ausgangspunkt für Untersuchungen sein und Vorschläge zur Verbesserung der pädagogischen Qualität gefunden werden. Die Didaktik ist gekennzeichnet durch die Verschränkung von theoretischem Wissen und praktischen Handlungsvollzügen sowie einer reflexiven Bearbeitung vor dem Hintergrund der Wertevorstellungen. (vgl. Leu 2014, 50 f.) Reflexivität bedeutet zum einen die Fähigkeit im Umgang mit einer Situation nach einer Methode zu verfahren und zum

anderen betrifft es den Umgang mit Veränderungen, dem Lernen aus Erfahrungen sowie kritischem Denken und Handeln. (vgl. ebd., 13)

Mit Blick auf aktuelle schulische didaktische Akzentverlagerungen, die Lernende, ihre Lernprozesse und vor allem die Stärkung ihrer Selbstlernkompetenz in den Mittelpunkt stellen, schlägt Arnold (2018) eine intransitive Professionalität vor, in der Pädagog*innen für das Arrangement von Lernsituationen ‚sich selbst auf die Spur kommen‘ im Sinne eines Eigen-coaching. Die pädagogische Didaktik fragt hier nach Interessen, ermöglicht individuelle Erarbeitung und gestaltet das eigene Handeln als Beratung „das Ich der Lernenden [steht] im Mittelpunkt und begleitet dessen Kompetenzentwicklung. Sie achtet deshalb auf die Initiative der Lernenden, versteht sich als Coaching einer Selbstentwicklung im Gegenüber und fördert dessen Haltung als aktives, selbstverantwortliches und selbststeuerungsfähiges Lernsubjekt.“ (Arnold 2018, 46 f.)

Die angeführten Aspekte decken sich mit einer frühpädagogischen Didaktik, die davon ausgeht, dass das Kind aktiv in seine Selbstbildungsprozesse involviert ist und von der pädagogischen Fachkraft in diesen Prozessen angeregt und begleitet wird. Dabei gibt es in der Praxis noch wenig klare Orientierungshilfen, wie genau diese Begleitung gestaltet sein soll. Wenn den sich entwickelnden Selbstbildungsprozessen Vorrang gegeben wird, sehen Nentwig-Gesemann/Nicolai (2008) das forschende Lernen als Ermöglichung der kindlichen Selbstbildungschancen an. „Forschendes Lernen ist selbstgesteuertes und selbstverantwortliches Lernen, das unvorhersehbare Aspekte vorgefundener Situationen - so wie sie sich im ‚wirklichen‘ Leben ergeben - mit einbezieht und versucht, sie für den Fortgang der pädagogischen Situation und eine anschließende Selbstreflexion zu nutzen.“ (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2008, 125) Dazu gilt es, eine Vielfalt an Erfahrungsmöglichkeiten und Offenheit bereitzustellen.

Anstelle einer spezifischen Elementardidaktik für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen werden in der pädagogischen Praxis didaktische Bausteine der unterschiedlichen Konzepte der Frühpädagogik (Waldorf-, Montessori-, Freinet-, Reggiopädagogik) miteinander vermischt. Der Weg einer indirekten Didaktik nach Liegle (2010) wird von den Ansätzen ins Zentrum gerückt und auf der Grundlage eines sozialkonstruktivistischen Lern- und Bildungsverständnisses wird das Kind als Subjekt in seiner sozialen und kulturellen Umwelt in den Mittelpunkt der didaktischen Überlegungen gestellt. Dabei sind die jeweilige Art und Weise der Beteiligung der Erwachsenen in den Entwicklungsprozessen der Kinder und die Qualität der Interaktionsprozesse entscheidend. Die Erfahrungen aus der komplexen Alltagspraxis und die

Erkenntnisse und Fragen aus der Theorie müssen weiterhin in der Fachdiskussion ineinandergreifend bearbeitet werden, damit kindliche Selbstbildungsprozesse ermöglicht werden.

„Gesellschaftlicher Wandel macht für die Zukunft Erziehung und Bildung zu einer Frage der Lebensqualität und des Überlebens“ lautet ein Fazit von Gudjons/Traub (2016, 389) zur Bildungsdiskussion, wodurch Bildung in Zukunft als eine Existenzbedingung hervorgehoben wird. Dafür ist es notwendig unterschiedliche Wertevorstellungen und Didaktiken zu diskutieren, denn Bildungsinstitutionen entwickeln sich zunehmend zum Erfahrungsraum als Ersatz zur Familie. Bei einer schnellen Entwicklung von Lernformen mit hoher Flexibilität geht vermehrt darum das Lernen zu lernen, was eine Veränderung bezüglich des Rollen- und Aufgabenverständnisses von Fachkräften bedeutet.

2.5 Handlungsleitendes Fachwissen und Erfahrungswissen

In der Pädagogik stehen Theorie und Praxis in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander. Aus dem Theoriewissen entsteht für das pädagogische Handeln eine praxisrelevante Theorie, die über das Selbst-Tun und durch begleitendes Reflektieren erlernt wird: professionelle Kompetenz setzt Wissen über praktisches Wissen voraus. (vgl. Nentwig-Gesemann 2012, 15) Auf der Ebene der Performanz in realen Handlungssituationen verbinden sich deklaratives und prozedurales Wissen und Fertigkeiten, Einstellungen und Regulationskomponenten, also die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen. (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011, 12) Das Einnehmen eines forschenden Habitus in einem iterativ strukturierten Prozess von Reflexionen der Theorie- und Erfahrungsbestände sowie der Transfer dieses (reflektierten) Wissens in die Praxis wirken zurück in Form einer Neu- und Umgestaltung professionellen Handelns. Die damit verbundene professionelle Haltung stellt einen wichtigen Baustein zur Ausbildung frühpädagogischer Kompetenzen dar.

Die Vielfalt und das Ermöglichen von Bildungsprozessen von Kindern erfordert die Entwicklung eines konstruktiven Prozesses. Die Auseinandersetzung mit den Dimensionen von Selbst- und Weltsicht kann vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Sichtweise in einem wechselbezogenen Prozess von Konstruktion, De- und Rekonstruktion geschehen. (vgl. Reich 2002, 121) Die Konstruktion eigener Wirklichkeiten, des Handelns, Erfahrens und Experimentierens, kann in einem Prozess der Rekonstruktion eine Aufdeckung darüber geben, wie die Konstruktion entstanden ist. Die Dekonstruktion erfordert das Infragestellen symbolischer Ordnungen über eine neu eingeführte Perspektive oder die Veränderung des Kontextes. Nur das aktive Hinterfragen und Verfolgen von Handlungen kann in zukünftigem Denken und Handeln sinnhafte Veränderungen bewirken und zum Aufbau einer pädagogischen Qua-

lität beitragen. Die Selbstreflexion bezieht einen Perspektivenwechsel sowie die beobachteten positiven und negativen Handlungsweisen mit ein, die nach Analyse und Interpretation als Erkenntnisgewinn für die Planung zukünftigen Handelns eingesetzt werden. Denn pädagogisches Handeln ist stets soziales Handeln und hat mit den sinnhaften Konstruktionen von Wirklichkeit zu tun, die das Handeln der Akteure motivieren, begründen und leiten. (vgl. Arnold 2007, 11)

Eine kontinuierliche Qualifizierung und die Zusammenarbeit mit fachlich relevanten regionalen und überregionalen Institutionen fördern das professionelle Handeln. (vgl. Andres 2007, 343) Die Fachkraft ist Bestandteil des Rahmens für Selbstbildungsprozesse in der Einrichtung und hat daher einen Einfluss auf das Ausmaß, in dem Kinder ihr Weltwissen selbständig konstruieren können. Die Zusammenhänge zwischen der Biografie der Fachkraft einerseits und den Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern andererseits erfordern Reflexion, die Aneignung von neuem Wissen und zugleich das Verabschieden von altem Wissen. Das bedeutet, neues Denken zu bisherigen Wissensbeständen in Beziehung zu setzen, um Erfahrenes zu strukturieren, zu interpretieren und neu zu bewerten. (vgl. Musiol 2007, 296)

Durch die Beschäftigung mit der eigenen beruflichen Identitätsentwicklung ist es möglich, selbstreflexiv andere Handlungsstrukturen im Beruf zu entwickeln, der in modernen Industriegesellschaften ein entscheidender Bereich sozialer und personaler Identität ist. (vgl. ebd., 286) In diesem Kontext ist die theoretische Auseinandersetzung der Fachkräfte mit einem zukunftsorientierten Bildungsbegriff und dessen Verstehen in der praktischen Umsetzung notwendig, die eine selbständige Überprüfung durch Reflexion und kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln in Bezug auf die Biografie voraussetzt. Dies geschieht vor dem Hintergrund des jeweiligen professionellen Wissens der Fachkraft.

Professionswissen meint jenes Wissen, welches in der mit Aufgaben der Erwachsenenbildung vertrauten Berufskultur konstruiert, tradiert und verändert wird. Das Wissen der Berufskultur setzt sich nicht nur aus wissenschaftlichem Wissen und bestimmtem Fachwissen zusammen, sondern es besteht auch aus beruflichem Routinewissen, lokalem Organisationswissen und intuitiven Wissensformen. (vgl. Nittel 2002, 31) Das Professionswissen der pädagogischen Fachkraft als Voraussetzung für die Gestaltung von anregenden Lerngelegenheiten umfasst das Fachwissen, das Wissen über das Fachwissen, Wissen über das Fachcurriculum, fachdidaktisches Wissen, Wissen über die Psychologie des Lernenden und bildungshistorisches Wissen. (vgl. Shulman 1987)

Unter Fachwissen (content knowledge) werden das vertiefte, konzeptionelle Hintergrundwissen und das vertiefte Verständnis der Inhalte im jeweiligen Bildungsbereich verstanden. Das fachdidaktische Wissen (pedagogical content knowledge) befasst sich mit der Anwendung der Fachinhalte auf die Bedürfnisse der Zielgruppe Kinder, das Wissen über Potenziale für die Gestaltung der Lernprozesse und – gelegentlich sowie deren professioneller Begleitung. Das allgemeine pädagogische Wissen (pedagogical knowledge) bezieht sich auf die fachübergreifenden Wissensfacetten, welche zur Gestaltung der Lernsituationen und der pädagogischen Interaktion notwendig sind. (vgl. Anders 2012, 17 f.)

Bei der Aufgliederung von Wissensbeständen beschreibt Radtke (1996) ein explizites Norm- und Regelwissen, wie das berufsspezifische Wissen, was sich zusammensetzt aus einem (sozial-)wissenschaftlichem Wissen sowie dem Wissen über die praktische Bewährung von Annahmen und Lösungen. Das berufsspezifische Wissen umfasst ebenfalls das „Wissen, das sich auf die vorher bestehenden Haltungen des Einzelnen zu sich selbst bezieht, Wissen also, das biographisch dem Bereich der persönlichen Identität angehört.“ (Radtke 1996, 68) Werden diese Definitionen um den Bereich der Biografie ergänzt, so handelt es sich nach Hoerning „bei biographischen Wissensbeständen um ein meist implizites Wissen, d. h., es ist ein unbewusstes Wissen (...) um ein immer wieder durch neue Erfahrungen überformtes, umgedeutetes und transformiertes Wissen.“ (Alheit/Hörning 1989, 153)

Zur weiteren Klassifizierung von explizitem und implizitem Wissen beschreibt Polany (1985) die Differenzierung von Wissen nach explizitem und implizitem sowohl individuellem und kollektivem Wissen, da diese Wissensarten im Zusammenhang mit dem professionellen Handeln stehen. Nach der geläufigen Klassifizierung von Polany (1985, 27) kann Wissen in implizites und explizites Wissen unterteilt werden: das implizite Wissen (silent knowledge) ist in Handlungen und Erfahrungen verankert und somit personengebunden. Es bezieht sich darauf, wie man etwas macht, schließt daher Intuition und subjektive Theorien mit ein und steckt implizit im Können. „Wir können sehr vieles. Man spricht hier auch von implizitem Wissen, d. h. von einem Wissen, das wir nicht als solches – explizit – haben, über das wir jedoch verfügen können, indem wir es nutzen. Man spricht auch vom Wissen, dass etwas soundso ist (explizit), und vom Wissen, wie etwas geht (implizit).“ (Spitzer 2003, 62; vgl. Siegler/DeLoache/Eisenberg 2011, 343) Das implizite Wissen kommt dem praktischen Know-how gleich, darunter fallen diejenigen Handlungen, die ohne ein Bewusstmachen des implizit verwendeten Wissens ausgeführt werden, wie Routinen, die mit größter Zuverlässigkeit und Sicherheit zum Ziel führen, „dass es viele Dinge gibt, die wir einfach tun, ohne vorher entschieden, gewählt oder intendiert haben, sie zu tun.“ (Radtke 1996, 68) Implizites Wissen

entsteht beiläufig, ist weniger abhängig von Aufmerksamkeitsfaktoren und kann unbewusst bleiben. (vgl. Siegler/DeLoache/Eisenberg 2011, 343)

Das explizite Wissen ist kommunizierbar versprachlichtes Regel- und Faktenwissen, Wissen über Sachverhalte (deklaratives Wissen) in Theorie und Praxis. Nach Polany sind beide Formen miteinander verbunden, da explizites Wissen auch implizite Anteile hat. Mit Blick auf den Berufsalltag sind im Erfahrungswissen das explizite Theorie- und Praxiswissen sowie das implizite Wissen über Wirkzusammenhänge und funktionale Abhängigkeiten derart strukturiert und organisiert, damit möglichst eine Zielerreichung gegeben ist.

In Bezug auf das Professionswissen hebt Schäfer (2010) das Vermitteln von Sachwissen einer pädagogischen Fachkraft zur Unterstützung der sachlichen Neugier des Kindes hervor und zwar in der Art und Weise, dass es an die Lebenserfahrungen von Kindern anschließen kann. Die Fachkraft sollte eine Vorstellung davon haben, „wie Sachwissen entsteht, wie es aus alltagsbezogenen Anfängen im Zusammenspiel von Individuum, sozialen Beziehungen und kulturellen Speichern erzeugt wird und wie es mit dem kulturellen Wissen verknüpft werden kann.“ (Schäfer 2010, 49) Das Anknüpfen an die Neugier für die Erfahrung von Dingen und Sachverhalten verbindet sich mit professioneller Neugier für die Besonderheiten von Situationen und die damit verbundenen kindlichen Handlungs- und Denkweisen.

Die Bedeutung des Sachwissens hebt Schäfer hervor: die Fachkraft sollte „in erster Linie Fachfrau für den kindlichen Anfängergeist sein und erst in zweiter Hinsicht Fachfrau für Bewegung, Atelierarbeit, Rollenspiel und Sprache, Konstruieren und Mathematik oder Weltwissen.“ (ebd.) Die Sachqualität bezieht sich auf ein eigenes fachliches Profil und meint ein Sachwissen und -können, das mitdenkend und mitlernend eingesetzt werden kann. Für einen kollegialen Austausch zu den Beobachtungen, die an und mit den Kindern gemacht wurden, ist die kommunikative Qualität bedeutsam. Ihr liegen eine differenzierte Wahrnehmung und Beobachtung zugrunde, welche versprachlicht, verschriftlicht und nach außen vertreten werden können. Die Wahrnehmung der eigenen Person und die Bewusstheit der Außenwirkung sind miteingeschlossen, um die Rolle der „Interpreten der kindlichen Bildungsprozesse für die Eltern und die Öffentlichkeit“ einzunehmen. (Schäfer 2011, 258 ff.) Um die Selbstbildungsprozesse des Kindes zu unterstützen, ist der regelmäßige fachliche Dialog zwischen den Mitarbeiter*innen einer Kindertageseinrichtung, das Verständnis für sich selbst als Forschende und eine begleitende pädagogische Praxisberatung erforderlich.

„Das Erfahrungswissen bezieht sich sowohl auf Sachverhalte (Wissen dass...) als auch auf Vorgehensweisen (Wissen wie...).“ (Plath 2002, 518) und beeinflussen die Sicherheit einer Handlungsausführung. Dabei fließen die Kenntnis vieler vergleichbarer Situationen mit un-

terschiedlichen Anforderungen, Umgangserfahrungen, wahrnehmungs- und erlebnisgestützte Vorerfahrungen bei der Erfassung einer gegenwärtigen Situation mit ein. „Erfahrungswissen ermöglicht aufgrund seiner rational-logischen und intuitiv-gefühlsmäßigen Komponenten sowie der vielfältigen Rückbindungen zwischen dem realen Geschehen, den informationshaltigen Signalen dieses Geschehens, deren kognitiv-emotionaler Verarbeitung und der Tätigkeitsausführung eine enorme Handlungsökonomie und Handlungssicherheit.“ (ebd.) Das Erfahrungswissen ist besonders bedeutsam, wenn im Berufsalltag Situationen entstehen, die schnelle Entscheidungen oder unmittelbares Eingreifen erfordern, unvollständige Informationen oder Störungen in den Prozessen vorliegen oder Formen der Früherkennung nötig sind zur Vermeidung von Störungen. (vgl. Plath 2002, 523)

Erwachsenes Erfahrungswissen besteht aus einer langen biografischen Kette miteinander verbundener Variationen gleichartiger Erfahrungen, wobei sich neue Erfahrungen aus alten Erfahrungen entwickeln. Diese neuen Erfahrungen knüpfen an vorhandene Erfahrungsmuster an, die sich als praktikabel erwiesen haben. Dadurch besitzt dieses genetisch vernetzte Erfahrungswissen eine hohe Flexibilität, die es ermöglicht, es in neuen, immer wieder veränderten Situationen neu zu kombinieren und zu gebrauchen. (vgl. Schäfer 2011,71)

Der Begriff des Erfahrungswissens lässt sich als ein implizites, bewegungs-/ handlungsbezogenes, auf Erfahrungen basierendes Wissen, auffassen. Mannheim spricht vom konjunktiven Wissen (implizit), basierend auf „Erfahrene(m), das nicht auf Begriffe gebrachte, jener Fond, der unser Weltbild ausmacht, der den wichtigsten Bestandteil unserer Erfahrungsgesamtheit bildet“ (Mannheim 1980, 207, 211) und kommunikativen Wissen, welches einem explizit versprachlichten Theoriewissen entspricht. (vgl. ebd., 24) Das nichtsprachlich gefasste, implizierte Wissen hat Bourdieu in seinen Begriff des Habitus mit aufgenommen. Habitus steht für die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata eines Menschen, in dem sämtliche inkorporierten, früheren sozialen Erfahrungen zum Ausdruck kommen. Eine besondere Prägung erhält der Habitus durch die spezifische gesellschaftliche Position eines Menschen, die er innerhalb einer sozialen Gruppenstruktur einnimmt. „Was der Leib gelernt hat, das besitzt man nicht wie ein wieder betrachtbares Wissen, sondern das ist man.“ (Bourdieu 1972, 200; vgl. ebenso Lenger et al., 2013, 14; Radtke 1996, 74). Die Erfahrung ist demnach ein aktiver körperlicher Vorgang über Sinnesleistungen und motorische Handlungen (vgl. auch Scherler 1975), „es geht um ein ausgewogenes Verhältnis von praktischen und theoretischen Anteilen im Prozess der Weltaneignung.“ (Thiele 1996, 211)

Bewegungsbezogene Erfahrungen sind individuell, erkenntniserweiternd, identitätsbildend, (über)lebensnotwendig, entwicklungsrelevant und umwelterschließend. (vgl. Fischer 2009;

vgl. Fischer et al. 2016; vgl. Fischer 2018) Ihre Vielschichtigkeit, Auswirkungen und Entwicklungsrelevanz wurden bereits mit Erkenntnissen aus der Hirnforschung unterstützt. Dabei ist die „Fähigkeit des Gehirns, durch Erfahrung beeinflusst zu werden als Plastizität [ist hinlänglich] bekannt.“ (Siegler et al. 2011, 111) Über die gesamte Lebensspanne wird das Gehirn durch Erfahrungen geformt, welche in der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt stattfinden, wobei eine besondere Entwicklungsrelevanz während der sensiblen Phasen in der frühen Kindheit besteht, „in denen das menschliche Gehirn für bestimmte Arten externer Reize besonders empfänglich ist.“ (ebd., 112) Die Nervenverbindungen im menschlichen Gehirn werden aufgrund individueller Erfahrungen neu geordnet und strukturiert. Je komplexer die Umwelt eines Individuums ist und die daraus resultierenden Erfahrungen, desto spezifischer entwickeln sich die spezifischen Hirnregionen. (vgl. ebd., 111 ff.) Über Bewegungshandlungen können „sukzessive komplexe Repräsentationsschemata generiert werden [...] Wissen stellt dabei die abstrahierte Form der Tätigkeit dar. Bewegung ist insofern Basis für Können, als sie [...] die Handhabung von Dingen (Können) vervollkommnet.“ (Fischer 2012, 131) Vor dem Hintergrund einer Entwicklungsperspektive sieht auch Fischer die Bedeutung von Bewegungserfahrungen über die Auseinandersetzung mit sich und der Lebensumwelt in der Dimension eines Erfahrungsraumes, in dem vielfältige Möglichkeiten für „multimodale Erkundungserfahrungen“ über Körper und Wahrnehmung, gegeben sind. (vgl. Fischer 2012, 109) Bewegungsthemen zur leiblichen, materialen und sozialen Erfahrung nennt Fischer als Zugang für die „Bewältigung von Entwicklungsaufgaben.“ (vgl. ebd., 179ff)

Für Rousseau war „die freie Bewegung [...] das Medium, das erlaube, die Welt in Erfahrung zu bringen und dabei sinnliche, geistige und sittliche Urteilskraft zu entwickeln“ (Prohl zitiert Rousseau, 2010, 27). Zu beachten ist hier, dass die gemachten Erfahrungen einzigartig, also individuell sind und sich nicht weitergeben lassen oder im Unterschied zu kognitivem Wissen gelehrt werden können. Sie müssen selbst aktiv erlebt werden, denn „bloße Betätigung stellt noch keine Erfahrung dar. Tun und Erleiden, Aktivität und Passivität, Spontaneität und Rezeptivität sind zwei Seiten desselben Phänomens Erfahrung.“ (Dewey 1964, 186) Nach Duncker ist „jeder Mensch [...] gefordert seine Erfahrungen selbst am eigenen Leibe zu machen.“ (Duncker 1987, 18) Prohl (2010) führt dazu aus, dass „Bewegungserfahrungen auf sehr unterschiedliche Weise in der Lebensspanne erworben werden und dass sie stets unmittelbar sind“ (Prohl 2010, 165 f.) Individuelle Beweggründe für Handlungsweisen werden durch das Emotionswissen beeinflusst, welches die Bedeutung von Ereignissen und Verhalten bewertet. „Emotionen bestimmen zeitlebens das menschliche Handeln. Sie sind die Auslöser für Motivation, die ihrerseits das Handeln in Gang setzt und wirken auch bei kognitiven Entscheidungsprozessen maßgeblich mit.“ (Siegler et al. 2012, 498) Schon in den ersten

Lebensmonaten sind die Körperbewegungen „als lustvolle expressive Aktivitäten zu sehen, die auch der sinnlichen Vergewisserung des eigenen Selbst dienen.“ (Zimmer 2012, 7)

Die aufgezeigten Relevanzen von bewegungsbezogenen Erfahrungen machen die vielschichtige Einflussnahme auf die Einstellungen der frühpädagogischen Fachkräfte für Bewegung und deren Bezug zum professionellen Handeln deutlich und zeigen die Notwendigkeit einer forschenden Sichtweise, die über Reflexion eine Passung des professionellen Handelns auf der Basis der jeweils individuell gemachten Erfahrungen anregt, auf.

2.6 Professionelle Haltung

Aus zahlreichen Veröffentlichungen geht hervor, dass für eine bestmögliche Förderung von Kindern im Vorschulalter die professionelle Haltung der Beteiligten am Erziehungs- und Bildungsprozess von Kindern eine wichtige Dimension darstellt, die das pädagogisch-professionelle Denken und Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte beeinflusst. In der erziehungswissenschaftlichen Literatur wird Haltung von Beginn an als Postulat aufgenommen und eher implizit mitgedacht. Die professionelle Haltung sollte nicht auf einzelne Prozessschritte von pädagogischem Handeln beschränkt sein, sondern als generatives Prinzip das Handeln der pädagogischen Fachkraft insgesamt strukturieren. Mit dem Begriff der professionellen Haltung sind „Orientierungsmuster im Sinne von handlungsleitenden (ethisch-moralischen) Wertorientierungen, Normen, Deutungsmustern und Einstellungen gemeint, die pädagogische Fachkräfte in ihre Arbeit und Gestaltung der Beziehungen einbringen.“ (Nentwig-Gesemann et al. 2011, 10)

Im Kern dieser Haltung, die als selbstreflexive und forschende Haltung konturiert wird, stehen das Bild vom Kind und das eigene professionelle Rollen- und Selbstverständnis. (vgl. ebd.) Die WiFF-Ausgabe von Nentwig-Gesemann et al. sowie die umfassenden Zusammenführungen von empirischen Darstellungen zu diesem Thema von Schwer/Solzbacher (2014) und Zimmer et al. (2017) zeugen von der Dringlichkeit, dieses Thema im Fachdiskurs tiefgehend zu fundieren. Es gibt verschiedene haltungsrelevante Annahmen und Perspektiven das Konstrukt professionelle Haltung zu betrachten. Auf der Basis von historischen, empirischen und theoretischen Ansätzen definieren Kuhl/Schwer /Solzbacher den Begriff der professionellen pädagogischen Haltung mit dem Fokus des Selbstbezuges einer Fachkraft wie folgt

„Eine professionelle Haltung ist ein hoch individualisiertes (d. h. individuelles, idiosynkratisches) Muster von Einstellungen, Werten, Überzeugungen, das durch einen authentischen Selbstbezug und objektive Selbstkompetenzen zustande kommt, die wie ein innerer Kompass die Stabilität, Nachhaltigkeit und Kontextsensibilität des Urteilens und Handelns ermöglicht, sodass das Entscheiden und Handeln eines Menschen einerseits eine hohe situationsübergreifende Kohärenz und Nachvollziehbarkeit und andererseits eine hohe situationsspezifische Sensibilität für die Möglichkei-

ten, Bedürfnisse und Fähigkeiten der beteiligten Personen aufweist.“ (Kuhl/Schwer/Solzbacher 2014, 107)

Die subjektiven Selbsterfahrungen, die mit einem differenzierten Verstehen und Mitschwingen auf personaler Ebene verbunden sind, die Überzeugungen und Einstellungen nehmen ebenso einen relevanten Stellenwert ein wie die objektiven Selbstkompetenzen. Die definierte Haltung ist in konkreten objektiven Selbstkompetenzen verankert, wie das Kennzeichen der ‚Standfestigkeit und Kohärenz‘ von Entscheidungen, die sowohl eigene und fremde Werte, Bedürfnisse und Fähigkeiten als auch relevante Kontextmerkmale berücksichtigen. Weiterhin sind die Integration der Bedürfnisse, Gefühle und Körperwahrnehmungen im Sinne einer ‚gesunden Körperhaltung‘ über eine bewusste Nachvollziehbarkeit sowie das Zeigen einer ‚breiten Form der Achtsamkeit‘, die bewusst die Vereinbarkeit des eigenen Tuns ‚überwacht‘ (Selbstkongruenz), relevante Kennzeichen einer individuellen (gesunden) Haltung. Subjektsein bedeutet, „Zentrum des Erlebens zu sein“ oder „ein Wesen mit Bewusstsein. Aus dem Erleben heraus entsteht unser Verhalten.“ (ebd., 117) Bieri (2017) sieht den Menschen als Urheber seines Verhaltens, der sein Tun aus dem Erleben heraus entwickelt, die leitenden Motive geben der Handlung ihren Sinn. Auf der Basis der reflektierten Präsenz bildet dieser Aspekt den Ausgangspunkt in der Begegnung

„Die intuitive Annahme prägt jede Begegnung mit einem Subjekt. Wie selbstverständlich ist die Annahme, dass das Erleben eines anderen in seinen Handlungen zum Ausdruck kommt: wir betrachten den Anderen als Urheber von Handlungen, für die es in seinem Erleben Motive gibt. Diese Annahme gibt für die Begegnung ein erstes Muster vor: wir betrachten sein Verhalten als sinnvolles Tun, das wir verstehen können, indem wir ihm bestimmte Motive zuschreiben. In dieser Hinsicht betrachten wir den Anderen als ein Wesen, das uns selbst ähnlich ist, denn wir erklären was wir tun, indem wir sagen was wir erleben.“ (Bieri 2017, 95)

In einer professionellen Haltung sollte sich eine genuine Responsivität im somato-psychischen Antwortverhalten in der Begegnung einer Fachkraft mit Kindern, Eltern und Kolleg*innen ausdrücken. Das Ziel ist die Synchronisation des eigenen Verhaltens mit dem des Kindes (Stimme, Bewegung, Körpertonus), um die Handlungen des Kindes modal und transmodal spiegeln zu können. (Nentwig-Gesemann et al. 2011, 49) Ein gut entwickeltes Selbst als Charakteristikum einer professionellen Haltung, stellen Storch/Kuhl (2011) mittels Funktionsmerkmalen dar, wie Innere Sicherheit, Gefühlswahrnehmung, Feedbackverwertung, Parallelverarbeitung, Zugang zum Unbewussten, Wachsamkeit, Affektregulation. Das Selbst kann alle Merkmale parallel verarbeiten, das heißt mehrere Informationen gleichzeitig berücksichtigen und deshalb das Entscheiden und Handeln so bestimmen, dass es vielen verschiedenen Bedürfnissen, Werten und Fähigkeiten (eigenen und fremden) gerecht wird. (vgl. Künne/Sauerhering 2012, 8)

Eine professionelle pädagogische Haltung, die auf gut entwickelten Selbstkompetenzen basiert, zeichnet sich aus „durch eine Art ‚inneren Kompass‘, der viele verschiedene objektiv

messbare (Selbst-)Kompetenzen unterstützt und vor allem auch ein ‚integrationsstarkes SELBST‘.“ (Kuhl/Solzbacher 2017, 29) Von den Selbstkompetenzen einer Person hängt ab, wie gut sie eigene Absichten bilden und umsetzen kann, ob es gelingt sich selbst zu motivieren, wenn die Person dies als notwendig ansieht und in herausfordernden Situationen flexibel und selbstkongruent handeln kann. (vgl. ebd., 216)

Hohe Anforderungen und Stress beeinflussen im Berufsalltag die professionelle Handlungsfähigkeit trotz vorhandenem Engagement, Wissen und Können der Fachkräfte, was den Zugriff auf das eigene Erfahrungs- und Wissensrepertoire erschwert. Um unter belastenden Bedingungen, wie sich verändernden und herausfordernden Situationen adäquat gestaltend handeln zu können, gebraucht es den Zugriff auf Ressourcen des Selbst, Bewältigungsstrategien und einer psychischen Gesundheit. Die dafür notwendigen Dimensionen umfassen nach Kuhl/Solzbacher/Zimmer (2017, 8) „vor allem das **Wissen** über, das **Erleben** von und die **Reflexion** eigener Selbstkompetenz sowie die Möglichkeit des **Transfers** des so Erlernten und Erlebten in die konkrete Praxis („WERT“)“ und erarbeiteten ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. Dem Konzept liegt die Annahme zugrunde, dass zur Förderung der Selbstkompetenz von Kindern die pädagogischen Fachkräfte ebenfalls über eigene Selbstkompetenzen verfügen müssen, da diese einen zentralen Bereich der Persönlichkeitsentwicklung ausmachen. (vgl. Kuhl/Solzbacher/Zimmer 2017, 15) Die vier Bausteine werden in Form eines Trainingsprogramms für Pädagog*innen dargestellt

- ‚Wissen‘ (über wichtige beruflich relevante Selbstkompetenzen),
- ‚Erleben‘ (Einsatz psychomotorischer Methoden als Zugang zur Selbstkompetenz über unmittelbare Erfahrung),
- ‚Reflektieren‘ (Feedbackgespräche und Coaching) und
- ‚Transfer‘ (Bezug herstellen zu persönlichen Erfahrungen und zum Berufsalltag; Umsetzung von Gelerntem in das professionelle pädagogische Handeln).“ (ebd., 35)

Die pädagogische Grundeinstellung von frühpädagogischen Fachkräften, ihr Bild vom Kind und die sich daraus ergebenden Haltungen und Handlungen sind relevant für eine bestmögliche Entwicklung des Kindes und die Entfaltung seiner Kompetenzen und Potenziale. Im Zentrum steht dabei, wie das Kind in der aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umgebung auf der Grundlage seiner bisherigen Lebenserfahrung in seinen Bildungsprozessen von Erwachsenen begleitet und unterstützt werden kann.

Eine reflektierte Präsenz in Form von Achtsamkeit ist mehr als Konzentration, da sie sich durch eine wache Zentrierung des inneren Geschehens auf einen Menschen, einen Zustand oder einen Gegenstand auszeichnet. Es betrifft den Umgang mit der eigenen Person und den Menschen aus der direkten Umwelt: die zuhörende Person bestätigt, zeigt Interesse, Verständnis und Einfühlung. Achtsamkeit ist eine innere Haltung, ein bewusstes Wahrneh-

men mit allen Sinnen, die eine situationsspezifische Sensibilität erhöht. Wahrnehmungsqualität und Reflexionsqualität sollen in einem rekursiven Kreislauf verknüpft werden. (vgl. ebd.; Schäfer 2011, 259) Die Achtsamkeit ist grundlegend für die Gestaltung einer professionellen Beziehungsebene und einer Atmosphäre, die Lerngemeinschaften und zwischenmenschliche Beziehungen unter Kindern ermöglicht. Das Eingehen von Beziehungen zu Kindern erfordert das (Aus-)Halten der Eigenständigkeit von Kindern, eine einführende Wahrnehmung und den aufmerksamen Austausch über das Wahrgenommene gleichermaßen.

Auf der Basis der Bildungsgrundsätze hat die Fachkraft die Aufgabe mittels einer formulierten Leitidee für die jeweiligen Bildungsbereiche die zentralen Bildungsziele, „vor allem aber wesentliche Prinzipien zur Gestaltung von Bildungsprozessen und Haltungen abzuleiten“. (MFKJKS/MSW 2016, 75) Aus den Leitideen sollen Bildungsziele und –angebote ausgewählt und gestaltet werden, um den spezifischen Entwicklungsstand von Kindern und die individuellen Voraussetzungen Rechnung zu tragen. Über eine Weiterführung und Anregung individueller Bildungsprozesse, die individuelle Stärken und Chancengleichheit berücksichtigen, soll eine Kontinuität in der jeweiligen Bildungsbiografie erreicht werden. (vgl. ebd., 75 ff.) Daraus entsteht die Notwendigkeit differenzierte Zugangsweisen zu schaffen und somit das Wissen um fachspezifische Didaktiken, die einer Über- und Unterforderung entgegenwirken. Die Inhalte der Bildungsgrundsätze NRW (vgl. MFKJKS/MSW 2016) bieten hierzu Reflexionsfragen an, die Fach- und Lehrkräfte in der Gestaltung der Bildungsarbeit unterstützen und einen kontinuierlichen Teil der frühpädagogischen Arbeit darstellen sollen. In konkretisierter Form eines Ideenpools stehen Beispiele für die Gestaltung von Spiel- und Lernphasen bereit. Die gesellschaftliche Teilhabe wird als das Leitziel einer Bildung von Anfang an formuliert und zielt auf die Schaffung von ungehinderten Zugängen zu gesellschaftlichen Ressourcen und die Eröffnung und Entwicklung gleicher Chancen für alle ab. Damit eingeschlossen ist die Vorbereitung von Kindern auf eine demokratische Gesellschaft durch Aufklärung, Partizipation, das Schaffen einer Umgebung von Wertschätzung und die Berücksichtigung einer inklusiven Pädagogik, die Diversität in Bildung und Erziehung anerkennt. Das Bewusstsein für die Nachhaltigkeit pädagogischen Handelns zum Beispiel in Bezug auf das Führen eines gesundheitsbewussten Lebens oder bewegungs- und sportorientierten Lebensweise erfordern von den Fachkräften eine entsprechend orientierte Haltung und Handlungsweise. (vgl. ebd.)

Die Bewusstheit eigener Werte und Überzeugungen bezieht sich ebenso auf die Achtung und Umsetzung der Rechte von Kindern und erfordert, dass für die Erwachsenen die gleichen Rechte gelten. Das Hinterfragen von Kinderbildern aus der eigenen Biografie, die Überprüfung auf Aktualität und das Wahrnehmen von Lebensgeschichten und Weltbildern

der Kinder im Berufsalltag sind Voraussetzungen dafür, das Recht der Kinder auf Anerkennung als Subjekt zu berücksichtigen. Kinder haben ein Recht auf die Entfaltung ihrer individuellen Erfahrungsmöglichkeiten und auf Unterstützung sich eine reichhaltige Erfahrungswelt zu erschließen, wobei die Aufgabe der Fachkräfte darin liegt, die dafür notwendigen Rahmenbedingungen zu schaffen, wie zum Beispiel das Eröffnen von räumlichen, kulturellen, sozialen und spielerisch entdeckenden Erfahrungswelten. (vgl. ebd., 75 ff.) Gerechtigkeit ist im Bildungssystem grundlegend für das Gelingen demokratischer Gesellschaften und kann als Basiskompetenz für eine professionelle pädagogische Haltung wirken im Sinne einer Sensibilität gegenüber Mechanismen gesellschaftlicher Ungerechtigkeitsproduktion und dem Hinterfragen des eigenen Zugangs. (vgl. Behrensen 2014, 133)

Eine demokratische Grundhaltung berücksichtigt Möglichkeiten der Mitbestimmung von Kindern im Kindergartenalltag. Das Einräumen der Mitsprache von Kindern an Willens- und Entscheidungsprozessen zeugt für ein Ernstnehmen von Kindern als Subjekte ihrer eigenen Entwicklung. Eine gelingende Partizipation setzt eine unterstützende Form der Kommunikation voraus. (vgl. Danner 2011, 38 ff.) Evaluationen von Partizipationsprojekten zeigen, dass demokratische Teilhabe in Kindergärten realisierbar ist. Allerdings, das wird ebenfalls deutlich, hängt sie von mehreren Voraussetzungen ab: es müssen bestimmte Rahmenbedingungen in den betreffenden Einrichtungen gegeben sein. Die Fachkräfte müssen die verschiedenen Partizipationsformen kennen und kompetent handhaben. Dabei lassen sich grob drei Beteiligungstypen unterscheiden: projektbezogene, offene (Kinderkonferenzen, Erzähl- und Morgenkreise) und repräsentative Formen der Beteiligung (Kinderrat, Kinderparlament). (vgl. ebd.)

Auf der Basis des kindlichen Handelns können pädagogische Fachkräfte über Reflexion gemeinsam mit Kindern deren Erkenntnisprozesse bewusstmachen und die Forderungen der äußeren Welt mit den Möglichkeiten der inneren Welt in Einklang bringen und somit das Recht der Kinder auf Nachhaltigkeit ihrer Bildungsprozesse gewährleisten. (vgl. Schäfer 2011, 94 f.) Mit der wahrnehmenden Beobachtung kann nach Schäfer ein Spiralprozess in Gang gesetzt werden, in dem Kinder in ihrer subjektiven Situation wahrgenommen und „das Wahrgenommene geklärt und die Ideen, die daraus hervorgegangen sind, an die Kinder zurückgegeben werden“. Veränderungen können der Ausgangspunkt für neue Wahrnehmungen sein, die wiederum Antworten herausfordern, die ihrerseits wieder Denkanregungen für Gegenantworten bei den Kindern anstiften. Dieser spiralförmige Verständigungsprozess bringt Kinder, Erwachsene und die vorhandenen Bedingungen in einen permanenten Austausch, in dem Kinder ein differenzierteres Verständnis ihrer Lebenswelt gewinnen und selbstgesteuert lernen können. Das professionelle Wissen, das durch die ständige dialogi-

sche Korrektur der konkreten Erfahrungen erweitert wird, ermöglicht immer genauere Beobachtungen, die den pädagogischen Alltag in der Verständigung mit den Kindern unterstützen können. Wahrnehmendes Beobachten bildet von daher einen wesentlichen Teil des professionellen Könnens von Pädagoginnen und Pädagogen.“ (Schäfer 2011, 331)

Der pädagogische Alltag erfordert spontanes pädagogisches Handeln, das hinterfragt, erweitert oder situativ ersetzt werden muss. Das professionelle Handeln der pädagogischen Fachkraft soll sich in Kreisläufen von Nachdenken, Überprüfen, Handeln, Wahrnehmen der Ergebnisse entwickeln, so dass eine reflektierte Spontaneität entsteht, die ein angemessenes Handeln in spontanen Situationen gewährleisten kann. Zusammenfassend geht die reflektierte Spontaneität aus einem durch Nachdenken geklärten vertieften Können hervor, dem eine verinnerlichte Erfahrung vorausgeht, so dass es zum selbstverständlich gewordenem Handlungsrepertoire gehört und situativ zur Verfügung steht. (vgl. Schäfer 2011, 306 f.) Reale Situationsprobleme können kreatives Handeln erfordern oder auch nichtkreativ, das heißt routinemäßig oder rational, gelöst werden. Sie zeigen sich in jeglicher Irritation, die aufgrund einer Unterbrechung des gewohnten Handlungsverlaufs eintritt, was auch bei ‚kleinen Problemen‘ der Fall ist. Gugutzer (2018) nähert sich dem Situationsproblem aus der Sicht der neophänomenologisch-soziologischen Handlungstheorie, demnach das Subjekt nicht nur der handelnde Akteur ist, sondern gleichermaßen der Patheur, dem das Situationsproblem widerfährt. „Die Lösung des Situationsproblems kann dann in Abhängigkeit von diesem auf unterschiedlich kreative Weise erfolgen: Das leiblich-kreative wie auch das hermeneutisch-kreative Agieren sind dabei explizit körperlich ausgeführte Arten des Handelns, während das hermeneutisch-kreative und das analytisch-kreative Denken ohne äußerlich wahrnehmbare Körperbewegungen geschehen.“ (Gugutzer 2018, 55)

Bollnow (1984, 19) hat unvorhersehbare Situationen als Diskontinuitäten und Irritationen, als unstetige Formen der Erziehung bezeichnet. Schultheis (2018, 148) beschreibt das Unerwartete als „die Krise, die Erweckung, die Ermahnung, die Beratung, die Begegnung sowie das Wagnis und Scheitern in der Erziehung“ und sieht die Irritation als pädagogische Chance an. Für einen Umgang mit derselben geht es um das Stabilisieren von Verhalten und die Entwicklung von Routinen, das bedeutet mit steten Formen der Erziehung zu antworten. Die pädagogische Irritation konfrontiert Fachkräfte mit Widersprüchen, offenen Fragen und Problemen, welche genau Anschlüsse und Lernen initiieren. Es entstehen Räume und Weite für neue Fragen, Gedanken, Hypothesen, Experimente, Irrwege und Suchprozesse und Kreativität.

Da, aus phänomenologischer Sicht, die Leiblichkeit das Fundament kindlichen Lernens bildet und für das Lernen von grundlegender Bedeutung ist, rückt das pathische Wissen in den Fokus, was sich in der Sinnhaftigkeit und der Sensitivität unserer Handlungen zeigt, in den Begegnungen mit anderen und in der Weise, in der unser Leib auf die Dinge in unserer Welt, auf Situationen und Beziehungen, in denen wir uns befinden, antwortet. Diese abstrakten Prozesse vollziehen sich auf der Ebene der Einleibung, die im Wechselspiel von Engung und Weitung das Gespür erfordern, welche Anknüpfungspunkte beim Lernenden durch sein affektives Betroffensein aufzuschließen sind und wie diesen taktvoll zu begegnen ist. (vgl. Wolf 2018, 187)

Das Zulassen von Freiräumen durch die pädagogische Fachkraft ermöglicht, dass Kreativität und Eigenverantwortung im Lernen entstehen können. „Das erfordert pädagogisches Können, pädagogischen Takt: dem Unerwarteten Raum geben und nicht jedes Detail [...] vorzuplanen, flexibel reagieren zu können und – ganz wichtig: Zeit zu lassen“ (Schultheiss 2018, 156) und im Sinne der dialogischen Verfasstheit des leiblichen Lernens Weite für Kreativität und Umwege schaffen.

Muth (1967) bezeichnet das flexible Eingehen auf die aktuelle pädagogische Situation mit einem aus der Theorie entwickelten Gespür für die Gesamtlage als den pädagogischen Takt, als eine Kompetenz, die sich aus einer Haltung heraus entwickelt und sich intuitiv im Einfühlen in die gemeinsame Situation entfaltet. Diese Kompetenz des pädagogischen Taktes betont besonders die Zurückhaltung des Erziehenden, die als Hinweis auf die Relevanz des unwillkürlichen in der Pädagogik zu verstehen ist. (vgl. Wolf 2018, 165) Takt dient der Bewältigung des Unverfügbaren und kann eine geschmeidige Situationsvarianz ermöglichen. Nach Muth schiebt sich der Takt zwischen Theorie und Praxis, äußert sich als schnelle Beurteilung und Entscheidung in der Praxis und ist eine vom Gefühl abhängige Handlungsweise. „Diese Bedeutsamkeit des Gefühls erfordert eine Betrachtungsweise, welche den Zusammenhang zwischen affektivem Betroffensein und emanzipiertem Handeln erklärt.“ (ebd. 170)

Unter der Berücksichtigung und Förderung wesentlicher gesellschaftlicher Grundwerte, wie das Achten der Menschenwürde, Toleranz, das Zusammenleben mit Menschen unterschiedlicher sozialer, kultureller und ethnischer Herkunft und Menschen mit ohne und ohne Behinderung und Solidarität, leisten frühpädagogische Fachkräfte einen Beitrag zu inklusionsorientierter Bildung in Kindertageseinrichtungen. Auf der Grundlage von wechselseitiger Anerkennung und Wertschätzung können Kinder in einer Gemeinschaft aufwachsen, in der Teilhabe, Respekt für Vielfalt und Nachhaltigkeit als inklusive Werte verankert sind. Daraus ergibt sich eine zentrale Herausforderung des pädagogischen Handelns im Kontext von Konsequenzen: das Einnehmen einer erweiterten Perspektive, „unter der Themenfelder und Fragen des ge-

genwärtigen und künftigen Zusammenlebens in der Welt behandelt werden.“ (MFKJK/MSW 2016, 15)

Gesundheitsförderung und Prävention sind als umfassende pädagogische Aufgaben zu verstehen, die in gemeinsamer Verantwortung und Zusammenarbeit aller am Entwicklungsprozess von Kindern Beteiligten mit dem Ziel einer psychophysischen Gesundheitsförderung und sozialen Wohlbefindens von Kindern liegen. Im Weiteren geht es um die Stärkung von personellen Ressourcen und systemischer, schützend wirkender Faktoren der Organisation und der Umwelt der Bildungseinrichtung sowie um die Verringerung von Gefährdung und Risiken und Vermeidung von Krankheiten und Unfällen. (vgl. ebd.)

Schäfer (2011) betrachtet das Kind als einen selbständigen Lerner und stellt den Selbstbildungsprozess von Kindern in den Fokus der pädagogischen Orientierung und formuliert davon ausgehend die Aufgaben der frühpädagogischen Fachkräfte als die Gestaltung von Rahmenformaten. Damit werden Formen bezeichnet, in welchen diese Rahmen in pädagogischen Handlungszusammenhängen eingesetzt und gestaltet werden. Zu den Rahmenformaten gehören die Schaffung einer räumlichen, anregenden Umgebung, inklusive entsprechender Materialien und Werkzeuge, in der selbständige Lern- und Bildungsprozesse entstehen können, sowie der Aufbau tragfähiger zwischenmenschlicher Beziehungen, um dem Kind Sicherheit und Vertrauen zu vermitteln, das Mitdenken innerhalb der Verständigung mit dem Kind, zu begreifen, was dem Kind wichtig ist und die entsprechende Resonanz. (vgl. Schäfer 2011, 266 f.) Unter Berücksichtigung der Selbstbildung des Kindes sollte die Fachkraft ‚Zeuge sein‘ im Sinne einer Anwesenheit, in der das Tun des Kindes akzeptiert und geschätzt wird, ohne eine eigene Beteiligung, um dem Willen und Können des Kindes die Möglichkeit der eigenen Erprobung zu geben. Der Aspekt der Resonanz ist zu verstehen als ein reflexives Widerspiegeln des kindlichen Tuns aus der Außenperspektive für eine Verbesserung der Wahrnehmung des eigenen Erlebens des Kindes und dem Abgleich des Handelns mit der kindlichen Innenperspektive. Das Kind behält unter Bewahrung seiner Autonomie und Würde die Möglichkeit, sich selbst zu entscheiden, ob es Herausforderungen annehmen möchte. (vgl. Nentwig-Gesemann 2011, 49)

Schwer/Solzbacher (2014) haben umfassend theoretische und empirische Annäherungen an den Begriff der professionellen Haltung für die Professionalisierungsdebatte analysiert. Demnach umfasst eine professionelle Haltung mehr als Einstellungen, Glaubenssätze, subjektive Theorien oder (normative) Vorstellungen zu Menschenbildern, pädagogischen Konzepten, Theorien, Praktiken oder Zielen. Mit den Anforderungen sind die existierenden (bildungspolitischen) vielfältigen Rahmenbedingungen im beruflichen Alltag verknüpft, die oft

widersprüchlich mit Handlungs- und Haltungsdilemmata einhergehen. Die Erkenntnisse zeigen, dass „Erzieherinnen, Erzieher und Lehrkräfte ein hohes Maß an Reflexivität, souveränen Routinen, Kontextsensibilität und vor allem an integrativer Kompetenz benötigen.“ (Schwer/Solzbacher 2014, 216) Auf der Grundlage der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI) nach Kuhl (2001) wurde eine empirische Auseinandersetzung mit dem Konstrukt der professionellen pädagogischen Haltung vorgenommen. Die Funktionsanalyse der ‚objektiven‘ Selbstkompetenzen hat ergeben, dass Haltung kein unveränderliches Faktum darstellt, wenn die Fachkraft zu kontextsensiblen und willentlich steuerbaren Zweitreaktionen in der Lage ist. Die professionelle Haltung zeichnet sich „durch viele verschiedene objektiv messbare (Selbst-)Kompetenzen aus und vor allem auch durch ein ‚integrationsstarkes Selbst‘, das es Pädagoginnen und Pädagogen z. B. ermöglicht, trotz vieler konträrer Anforderungen und rasch veränderlicher Kontextbedingungen in vielen Situationen flexibel und selbstkongruent zu handeln.“ (Schwer/Solzbacher 2014, 216)

2.7 frühpädagogisches professionelles Handeln und Professionalisierung in Anbetracht ausgewählter Kompetenzmodelle

Das professionelle frühpädagogische Handeln wurde in den vorangehenden Kapiteln bereits im Zusammenhang mit den jeweiligen Kernthemen deutlich. Daher richtet das folgende Kapitel ergänzend auf den Kontext von Professionalisierung im Rahmen struktureller Vorgaben und Möglichkeiten.

Unter pädagogischer Professionalität versteht man neben der in Bildungsstätten erworbenen Wissensbasis auch die Anwendbarkeit dieses Wissens in komplexen und spezifischen Arbeitssituationen.

„Pädagogisch professionell handelt demnach eine Person, die eine berufliche Identität entwickelt hat, die sich von pädagogischen Werten leiten lässt, über ein ausgeprägtes und umfangreiches pädagogisches, psychologisch begründbares Handlungsrepertoire verfügt, die Folgen des eigenen Handelns einzuschätzen vermag, ihre Handlungen wissenschaftlich begründen kann und dafür persönliche Verantwortung übernimmt. Hinzu kommt ein Bewusstsein dieser persönlichen Entwicklungsaufgabe, die sich für jeden Pädagogen stellt, wobei dieses steuernde Bewusstsein der eigenen Professionalität ein professionelles Selbst entwickelt.“ (Stangl 2019, 1)

Im Zuge von Professionalisierungsbestrebungen und Qualitätssicherung geht es demnach um Wissen und dessen Transfer in die pädagogische Praxis sowie um die Entwicklung einer beruflichen Identität und eines professionellen Selbst. Den Kern einer Verbindung von Theorie und Praxis bildet nach Schäfer (2011) das Wahrnehmende Beobachten, eine professionelle Entwicklung und Differenzierung der Wahrnehmungsqualität frühpädagogischer Fach-

kräfte für pädagogisch bedeutsame Situationen unter Einbezug einer an den Ressourcen der Kinder orientierter Sichtweise. Damit ist eine „situationsbezogene, individuum- und gruppenorientierte, differenzierte Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeit für das alltägliche Bildungs- und Erziehungsgeschehen, zum einen zur Evaluation ihrer Arbeit, zum anderen, um Grundlagen für die pädagogische Arbeit mit Kindern zu entwickeln.“ (Schäfer 2011, 258 f.)

Relevant für das professionelle Handeln formuliert Schäfer weitere professionelle Qualitäten, die grundlegend in der Aus- und Weiterbildung zu berücksichtigen sind. Die Wahrnehmungsqualität ist in einem rekursiven Kreislauf mit der Reflexionsqualität verbunden. Auf der Basis von entwicklungspsychologischen, kognitions- und sozialwissenschaftlichen Theorien sollen die Alltagsbeobachtungen mit kompetenten Supervisor*innen reflektiert werden. Die Handlungsqualität zeichnet sich, neben dem professionellen Können, durch ein Handeln aus, welches „im Kreislauf von Tun und Reflexion seine Tauglichkeit, Spontaneität und Flexibilität gewonnen hat.“ (Schäfer 2011, 258) Für eine Erfahrbarmachung müssen Überlegungen der Fachkraft in Handlungsentwürfen erprobt, begleitet und biografisch reflektiert werden, um die neuen Möglichkeiten so zu festigen, dass sie im pädagogischen Alltag zur Verfügung stehen können. Die Kommunikative Qualität im Kontext von kollegialem Austausch über Beobachtungen im Team, in der Öffentlichkeit und in Elterngesprächen erfordert eine Auseinandersetzung mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Die Sachqualität bezieht sich auf ein eigenes fachliches Profil und meint ein Sachwissen und -können, das mitdenkend und mitlernend eingesetzt wird.

Für die Orientierung einer Professionalisierung wurden in den letzten Jahren zunehmend kompetenzbasierte Modelle entwickelt. Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch haben 2011 die WiFF Expertise „Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte“ herausgegeben, die den Kompetenzdiskurs im Rahmen frühpädagogischer Aus- und Weiterbildungen umfassend bearbeitet und Qualitätskriterien für kompetenzbasierte Weiterbildungen sowie Anregungen für kompetenzorientierte Prüfungs- und Anrechnungsverfahren formuliert. Im Anschluss wurde eine weitere Publikation unter dem Fokus der professionellen Haltung herausgegeben, welche die Kernkompetenzen der frühpädagogischen Fachkraft differenziert in den Mittelpunkt stellt. „Beim Erwerb professioneller frühpädagogischer Kompetenz geht es immer auch um eine – biografische, reflexive – Arbeit an der eigenen Identität und damit um Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung.“ (Nentwig-Gesemann et al. 2011,17) Der zugrundeliegende Kompetenzbegriff dokumentiert sich im Zusammenspiel von „Disposition, als einer prinzipiellen Fähigkeit, bestimmte Handlungen überhaupt hervorzubringen und in der Performanz, als einer motivations- und situationsabhängigen Handlungsbereitschaft und Handlungspraxis.“ (ebd. 11)

Nentwig-Gesemann et al. (2011) haben eine Reihe von Kernkompetenzen formuliert, die als generative Grundstruktur hinter der Ebene der Disposition und Performanz von Kompetenzen liegen. Zu den Kernkompetenzen gehört die Herausbildung der professionellen forschenden Haltung, beruhend auf Ansätzen und Methoden des forschenden Lernens sowie die biografische Selbstreflexion. Diese Kompetenzen sollen den professionellen Umgang mit Ungewissheit in ungewohnten Kontexten für eine situationssensible Passung zwischen Theorie und Praxis, zwischen theoretischem und didaktischem Wissen und Können sowie zwischen Handlungs- und Erfahrungswissen ermöglichen. Integrierend ist ein aufmerksames Wahrnehmen und Beobachten sowie Erklären und Verstehen von Realität im Sinne einer Pädagogik des Innehaltens. (vgl. Schäfer 2011, 23)

Die Berücksichtigung von Bedürfnissen und Interessen des Kindes erfordert eine ressourcenorientierte Haltung sowie ressourcenaktivierende Beziehungsgestaltung. Im Sinne einer handlungsfeldübergreifenden Kernkompetenz sollte eine ressourcenorientierte Haltung auch die Kommunikation und Kooperation mit Eltern, Kolleg*innen sowie externen Fachpersonen prägen. (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011, 22) Ein hohes Maß an Feinfühligkeit und eine ausgeprägte Empathie in der Wahrnehmungs- und Interaktionsfähigkeit der Fachkraft unterstützen eine achtsame individuelle Entwicklungsbegleitung von Kindern im Sinne sensitiver Responsivität. Frühpädagogische Fachkräfte sollten in der Lage sein, den Menschen in ihrem Handlungsfeld „mit einem ressourcenorientierten, entdeckenden Blick und einer respektvollen, achtsamen Aufmerksamkeit zu begegnen.“ (ebd., 30)

Eine weitere Kernkompetenz ist die Wertschätzung von Diversität sowie eine Sensibilität für die Möglichkeiten des Erkennens und Vermeidens von Ausgrenzungs- und Diskriminierungsmechanismen. Eigene Denk- und Handlungsmuster des kulturellen biografischen Gewordenseins, persönliche Werte und Überzeugungen sollten hierzu hinterfragt werden und mit dem Abgleich wissenschaftlicher Erkenntnisse zu einem Perspektivenwechsel führen. (vgl. ebd.)

Die Ausgestaltung des professionellen Handelns der frühpädagogischen Fachkräfte orientiert sich an den aktuellen Bildungsvereinbarungen, dem gemeinsamen Rahmen der Länder (Jugend- und Kultusministerkonferenz) und dem DQR. Die Verständigung der Länder in Bezug auf die Ausformung und Umsetzung des Bildungsauftrages der Kindertageseinrichtungen im Elementarbereich (KMK 2004) sieht den Schwerpunkt des Bildungsauftrages in der frühzeitigen Stärkung individueller Kompetenzen und Lerndispositionen, der Erweiterung, Unterstützung sowie Herausforderung des kindlichen Forscherdranges, in der Werteerziehung, in der Förderung, das Lernen zu lernen und in der Weltaneignung in sozialen Kontexten. Für die Professionalisierung ergibt sich der Auftrag, Voraussetzungen für die Entwicklung und Festigung einer professionellen Haltung zu schaffen und zur Konstruktion einer gefestigten pro-

professionellen Identität der pädagogischen Fachkräfte in der Frühpädagogik beizutragen. (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2011)

Die Spezifizierung des Bildungsauftrages obliegt den Bildungsvereinbarungen der Länder. Gesellschaftliche und bildungspolitische Diskussionen nach den Ergebnissen der PISA-Studien und die internationale Vergleichsstudie „Starting Strong für den Elementarbereich der OECD“ (Stockholm Conference Report, 2001) rückten die Bedeutung der frühen Kindheit und die Qualitätssicherung früher Betreuung und Bildungsförderung für die Gesundheit und spätere Teilhabechancen zunehmend in die öffentliche Wahrnehmung. Es besteht ein disziplinübergreifender Konsens, dass die Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte als Schlüssel für erfolgreiche Bildungsförderung zur Sicherung von Chancengleichheit gilt. Für die Umsetzung dieses Ziels wurde 2009 die Weiterbildungsinitiative für frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) als Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), der Robert-Bosch-Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts (DJI) gegründet. Um die Elementarpädagogik als Basis des Bildungssystems zu stärken, fördert die Weiterbildungsinitiative die Professionalisierung der Fachkräfte über eine Bereitstellung von fundiertem Fachwissen und aktuellen Forschungsergebnissen in Form von Publikationen sowie Angebote für berufsbegleitende, kompetenzorientierte Weiterbildungen. (www.dji.de/wiff 2019)

Orientierungshilfen zu frühpädagogischen, professionellen Handlungspraxen stellt das Niedersächsische Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) in Form aktueller Fachbeiträge zur Kindheitspädagogik bereit. Das Institut bietet ein Publikationsportal an und versteht sich als Koordinationszentrum für die Aufbereitung von aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen und Modellkonzepten für den landesweiten Transfer, für Multiplikator*innen-Qualifizierungen sowie landesweite Tagungen und Kongresse. Schwerpunktthemen des nifbe sind alltagsintegrierte Sprachbildung und –beobachtung, Interkulturelle Kompetenz, Haltung und Ressourcenorientierung, Selbstkompetenzförderung, Psychomotorik / Selbstwirksamkeit und Ästhetische Bildung. (vgl. nifbe)

Der DQR stellte dazu 2011 eine umfassende bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen vor für eine Orientierung im deutschen Bildungssystem vor. Dafür beschreibt der DQR auf acht Niveaustufen fachliche und personale Kompetenzen, an denen sich die Einordnung der Qualifikationen orientiert, die in der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworben werden. Der DQR legt einen breiten Bildungsbegriff zugrunde und fokussiert ausgewählte Merkmale, „Gleichwohl sind beispielsweise Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, aber auch interkulturelle und interreligiöse Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen sowie

normative ethische und religiöse Reflexivität konstitutiv für die Entwicklung von Handlungskompetenz.“ (DQR 2011, 4) Den Kompetenzbegriff definiert der DQR als „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.“ (ebd.) Die Methodenkompetenz wird als Querschnittsthema verstanden und daher in der DQR-Matrix nicht extra aufgeführt. Zwei Kompetenzkategorien sind in Form einer Vier-Säulen-Struktur aufgeführt: ‚die Fachkompetenz‘ unterteilt in ‚Wissen‘ und ‚Fertigkeiten‘ sowie die ‚Personale Kompetenz‘ unterteilt in ‚Sozialkompetenz‘ und ‚Selbstständigkeit‘.

Wissen (Kenntnisse) bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen. Die Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Know-How einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen, ist unter dem Begriff ‚Fertigkeiten‘ zusammengefasst. Darunter werden kognitive und praktische Fertigkeiten genannt. Die Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammen zu arbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mit zu gestalten. Unter der Kompetenz der Selbstständigkeit werden die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiter zu entwickeln, gefasst. (vgl. DQR 2011, 9) Die Studie von Bauer/Kopka/Brindt (1996) zur pädagogischen Professionalität von Lehrer*innen hat die Bedeutung des professionellen Selbst herausgestellt, der im Kontext frühpädagogischer Professionalität ebenso relevant sein kann:

„Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher ist, sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht alltäglichen Berufssprache verständigt, ihre Handlungen unter Bezug auf eine Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungserfolge in ihrem Einflussbereich übernimmt.“ (Bauer/Kopka/Brindt 1996, 15)

Das professionelle Selbst ist demnach das für berufliches Handeln relevante organisierende Zentrum, von dem aus Kompetenzen, Ziele und Handlungsrepertoires so miteinander verknüpft werden, dass ein kohärentes Bild einer verantwortlich handelnden professionellen Person entsteht. Als Anschlussmöglichkeit hat Miethling (2002, 68) die Ressource des Selbst in den Kontext eines Schutzmechanismus für eine erfolgreiche berufliche Alltagsbewältigung gestellt.

Im Zusammenhang mit technologischen und arbeitsorganisatorischen Wandlungen haben sich die Qualifikationsanforderungen seit Mitte der 1980er Jahre auch inhaltlich grundlegend gewandelt. Neben das ‚Know-how‘ trat das ‚know how to know‘ sowie die Fähigkeit zur selbstständigen Problemlösung und zur Kooperation. Die 1990er Jahre brachten zudem die Erweiterung der qualifikationsorientierten Berufsbildung in die Richtung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzentwicklung. Nach der Ablösung des Qualifikationsbegriffes durch den Kompetenzbegriff werden in der Debatte folgende Argumente angeführt: Kompetenz ist subjektbezogen, während Qualifikation sich auf die Erfüllung konkreter Nachfragen oder Anforderungen beschränkt. Während Qualifikation auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verengt und auf die Erfüllung vorgegebener Zwecke, also fremdorganisiert, gerichtet ist, bezieht sich Kompetenz auf die ganze Person, verfolgt also einen ganzheitlichen Anspruch.

Kompetenzlernen beinhaltet Selbstorganisationsfähigkeit sowie die Vielfalt der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen und öffnet das sachverhaltszentrierte Lernen gegenüber den Notwendigkeiten einer Wertevermittlung. Diese Entwicklung vom Qualifikationslernen (Vermittlung verwertbarer Fähigkeiten und Fertigkeiten) zum Kompetenzlernen (Förderung umfassender Handlungskompetenzen) rückt die berufliche Ausbildung und Weiterbildung in eine große Nähe zur Bildung. (vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2010, 251 f.)

Die umfassende Förderung der Persönlichkeit als Zielsetzung des berufsorientierten Lernens zielt darauf ab, dass die Subjekte gleichzeitig Kompetenzen entwickeln können, von denen sie auch als Subjekte profitieren wie beispielsweise Sozial- und Methodenkompetenz, Reflexionsfähigkeit, strukturell Ähnliches wie Humboldts ‚proportionierliche Ausbildung aller Kräfte zu einem Ganzen‘. Als Konsequenz ist eine entsprechende Didaktik mit Lernarrangements und Lernmethoden erforderlich, die die Entstehung von Kompetenzen ermöglicht.

Kompetenzbasierte Modelle stellen eine zunehmende Orientierung für eine Professionalisierung in der Frühpädagogik dar.

„Kompetenz bezeichnet das Handlungsvermögen einer Person. Während der Begriff Qualifikation Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter (in der Regel beruflicher) Anforderungssituationen bezeichnet, d.h. deutlich verwendungsorientiert ist, ist der Begriff Kompetenz subjektbezogen. Er ist zudem ganzheitlicher ausgerichtet: Kompetenz umfasst nicht nur inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können, sondern auch außerfachlich bzw. überfachliche Fähigkeiten, die häufig mit Begriffen wie Methoden-, Sozial-, Personal- oder auch Schlüsselqualifikationen umschrieben werden.“ (Arnold/Nolda/Nuissl 2010, 172)

Kritisch betrachtet wird das Problem, dass neuzeitliche Bildungsideale quasi inflationär zu eigenständigen Kompetenzen hochstilisiert werden, beispielsweise zu Demokratie, Medien-, Ökologie- oder der Interkulturellen Kompetenz, was eine scharfe begrifflich-konzeptionelle Abgrenzung zu Bildung oder Qualifikation erschwert. Überwiegend wird dabei die Kompe-

tenzentwicklung als selbstgesteuert bzw. selbstorganisiert (am Arbeitsplatz) gesehen und somit als Angelegenheit der Subjekte betrachtet. (vgl. ebd.)

Das Kompetenzmodell des „Qualifikationsprofils Bewegung in der frühen Kindheit“ (QP BiK) beschreibt notwendige Qualifikationen der fröhpädagogischen Fachkräfte im Hinblick auf eine kompetente bewegungsorientierte Bildungsarbeit im Anwendungsbereich Bewegung in der Betreuung und Bildung von Kindern. Das QP versteht sich mit dem Schwerpunkt Bewegung als eine sinnvolle Ergänzung und Erweiterung zu anderen Profilen. Das zentrale Anliegen ist es, den Themenbereich der Bewegung „in seiner Bedeutung für kindliche Bildungs-, Lern- und Entwicklungsprozesse, als Medium der Interaktion und in seiner Funktion als ausdrucks-, Kommunikations- und Gestaltungsmittel“ herauszustellen. (Schneider/Kopic/Jasmund 2015, 64) Bei der Entwicklung des Qualifikationsprofils zur Bewegung im Anschluss an das Forschungsprojekt „BiK“ wurde auf eine strukturelle Kompatibilität und Anschlussfähigkeit an den DQR aufgrund der politischen Verbindlichkeit und seiner Ausrichtung am EQR geachtet. Das QP BiK übernimmt dessen strukturelle Unterteilung von Kompetenz in die Kategorien Fachkompetenz und Personale Kompetenz in Form eines Kompetenzrasters, der flexibel anschlussfähig an andere Qualifikationsrahmen ist. Als Hintergrundfolie zu den vier Kompetenzdimensionen Wissen, Fertigkeiten, Sozial- und Selbstkompetenz liegt die professionelle Haltung als eine Schlüsselfunktion in der Ausbildung fröhpädagogischer Kompetenz. (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, 8) Die Kompetenz dokumentiert sich in der Performanz, in der Bewältigung von komplexen Handlungssituationen, wofür die Fachkraft über Fähigkeiten und Fertigkeiten, um Handlungen hervorzubringen, verfügt (Disposition). (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011, 11)

Im Kompetenzmodell „QP BiK“ (vgl. Abb. 2) von Schneider/Kopic/Jasmund wird deutlich, dass sich im professionellen Handeln die Fachkompetenz, die personale Kompetenz und die professionelle Haltung und in einem Wirkungsgefüge mit der permanenten Selbstreflexion ineinandergreifen:

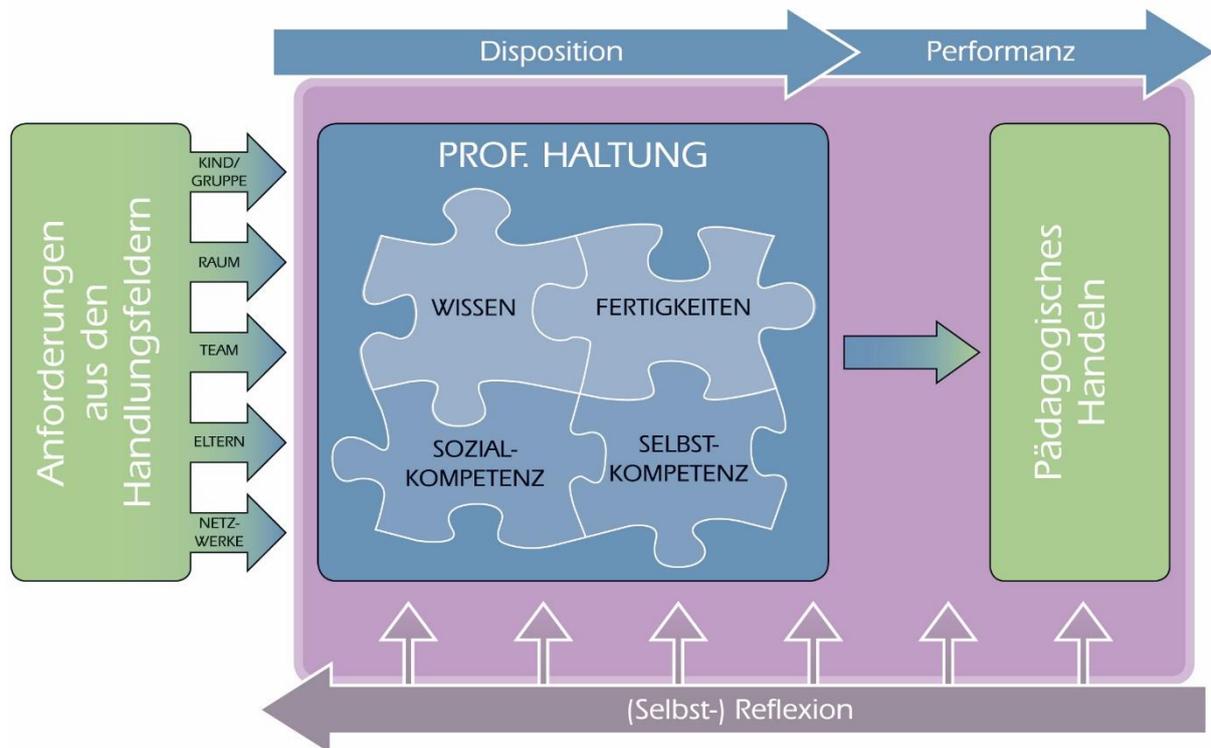


Abb. 2: Qualifikationsprofil Bewegung in der frühen Kindheit (Schneider/Kopic/Jasmund 2015, 70)

Im Anschluss an Kompetenzmodelle für die Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften liegen inzwischen im Bereich der Weiter-/Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften Kompetenzmodelle für Lehrende bzw. Weiterbildner*innen vor. Das vom BMBF geförderte Projekt GRETA („Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung“) von Lencer/Strauch 2016 stellt ein einheitliches Kompetenzmodell auf der Basis eines ganzheitlichen Kompetenzverständnisses vor. Das Konzept orientiert sich am Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert/Kunter (2006) und ist in Form eines Ringmodells von vier Aspekten ausgehend in die Tiefe ausdifferenziert angelegt. (vgl. Lencer/Strauch 2016, 8) Entsprechend liegen im Modell vier Kompetenzaspekte vor: berufspraktisches Wissen und Können, fach- und feldspezifisches Wissen, professionelle Selbststeuerung und professionelle Werthaltungen und Überzeugungen. Die Kompetenzaspekte untergliedern sich weiter in Kompetenzbereiche und diese wiederum in Kompetenzfacetten.

Ein weiteres Modell zur Ausarbeitung und Formulierung spezifischer Kompetenzen für Weiterbildner*innen stellt der Qualitätszirkel nach Gaipl (2014, 34) dar, der die unterschiedlichen Aufgabenbereiche anhand von Handlungsschritten für die Planung, Gestaltung und Durchführung von Weiterbildungen in einem zirkulären Prozess beschreibt. Analog zum DQR werden die Kompetenzbereiche Wissen, Fertigkeiten, Selbst- und Sozialkompetenz für einzelne Handlungsschritte formuliert, die im Prozesskreislauf untereinander in Verbindung stehen.

Für den Themenbereich der Bewegung hat Krus (2018) auf der Basis der Forschungsergebnisse des Forschungsprojektes „BiK“ ein Modell erstellt (siehe Abb. 3), das acht generierte Handlungsfelder von Weiterbildner*innen im Bereich Bewegung aufnimmt und in einen zirkulären Prozess anordnet.



Abb. 3: Handlungsfelder von Weiterbildner*innen im Bereich Bewegung (Krus 2018, 70)

„Die Handlungsfelder repräsentieren die Aufgaben, die sich aus der Planung, Durchführung und Reflexion von Weiterbildungen im institutionellen Kontext ergeben.“ (Krus 2018, 71) Vor der Hintergrundfolie von Selbsterfahrung und Auseinandersetzung mit der eigenen Bewegungsbiografie sind die Handlungsfelder ebenfalls an den vier Kompetenzbereichen des DQR angegliedert.

Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch haben 2011 die WiFF Expertise „Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte“ herausgegeben, die den Kompetenzdiskurs im Rahmen frühpädagogischer Aus- und Weiterbildungen umfassend bearbeitet und Qualitätskriterien für kompetenzbasierte Weiterbildungen sowie Anregungen für kompetenzorientierte Prüfungs- und Anrechnungsverfahren formuliert. Im Anschluss wurde eine weitere Publikation unter dem Fokus der professionellen Haltung herausgegeben, welche die Kernkompetenzen der frühpädagogischen Fachkraft differenziert in den Mittelpunkt stellt. „Beim Erwerb professioneller frühpädagogischer Kompetenz geht es immer auch um eine – biografische, reflexive – Arbeit an der eignen Identität und damit um Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung.“ (Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff/Harms/Richter 2011,17)

Der zugrundeliegende Kompetenzbegriff dokumentiert sich im Zusammenspiel von „Disposition, als einer prinzipiellen Fähigkeit, bestimmte Handlungen überhaupt hervorzubringen und in der Performanz, als einer motivations- und situationsabhängigen Handlungsbereitschaft und Handlungspraxis.“ (ebd. 11) Die Abbildung 1 zeigt ein zusammenführendes Modell zur Konkretisierung der Handlungskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte, das „die Differenzierung von Handlungsgrundlagen (Disposition), Handlungsbereitschaft und Handlungsrealisierung bzw. Handlungsvollzug (Performanz) aufgreift.“ (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011, 17) Das Kompetenzmodell vereint Struktur- und Prozessmodelle in denen die Kompetenzen der es der pädagogischen Fachkraft ermöglichen in komplexen Situationen selbstorganisiert, kreativ und reflexiv zu handeln sowie neue Herausforderungen zu bewältigen. Das Denken und Handeln ist geprägt von handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen, die aus dem wechselseitigen Zusammenspiel von Professionswissen, Motivation sowie der jeweiligen Wahrnehmung und Analyse der pädagogischen Situation resultieren. Eine Evaluierung und Reflektion der spezifischen Situationen beeinflussen die Voraussetzungen für weiteres Handeln. (vgl. ebd.; vgl. Anders 2012, 14)

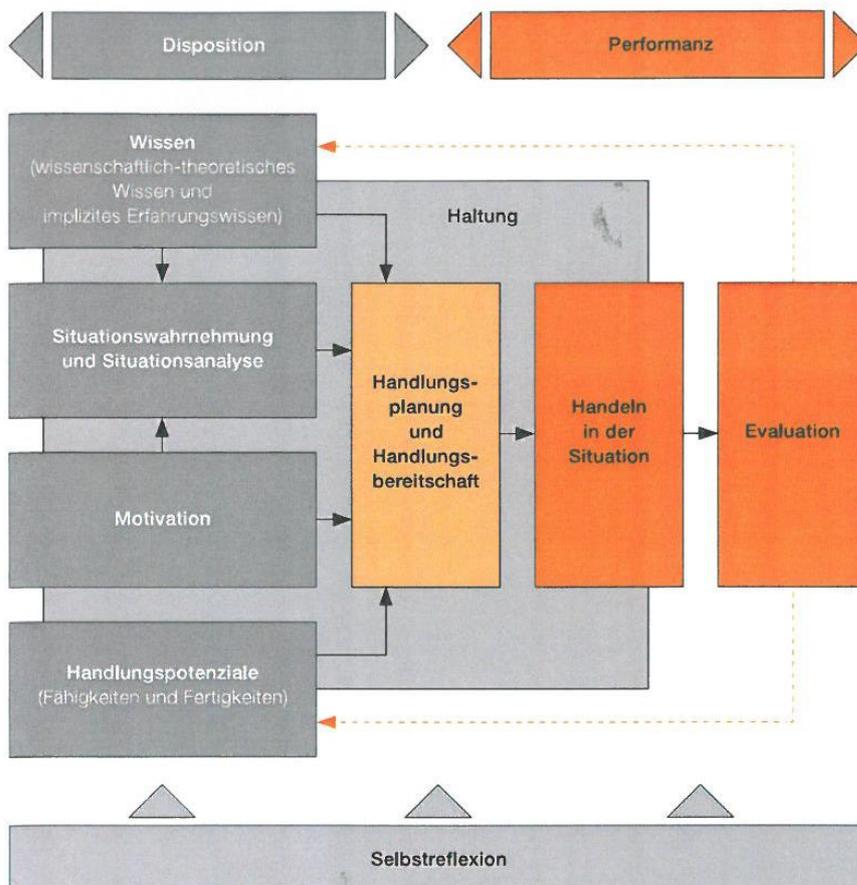


Abb. 1: Kompetenzmodell für Erzieherinnen und Erzieher (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann /Pietsch 2011, 17)

An Strukturübergängen von Kompetenzmodellen zu früher Kindheit im Hinblick auf die gesamte Kindheit könnte die Perspektive auf den Primarbereich miteinbezogen werden, wobei die Ergebnisse aus der Forschung zum Berufsfeld der Lehrer*innen zuträglich sind.

2.8 Zusammenfassung

Das frühkindliche Bildungsverständnis ist ein wichtiger Bezugspunkt in der Diskussion um Begründung, Zielbestimmung und Gestaltung des frühpädagogischen professionellen Handelns. Eine Positionierung innerhalb des frühkindlichen Bildungsverständnisses ist abhängig davon, in welcher Weise frühpädagogische Fachkräfte sich zur Umwelt und zu sich selbst verhalten und das professionelle Handeln im pädagogischen Alltag ausgestalten. Handlungsleitend ist ein frühkindliches Bildungsverständnis, das die individuellen Bedürfnisse und Kompetenzen von Kindern in den Blick nimmt und die Stärken der Kinder zum Ausgangspunkt ihrer alltagsintegrierten, ganzheitlichen Förderung macht. Das Kind soll in seiner aktiven Auseinandersetzung mit der materialen und personalen Umwelt, auf der Basis seiner bisherigen Lebenserfahrungen, in (Selbst-)Bildungsprozessen von Erwachsenen begleitet und unterstützt werden. Bildung ist als Aufforderung zur Selbsttätigkeit zu verstehen und stellt das sich selbst bildende Subjekt in den Mittelpunkt, das sich zwischen äußeren Erwartungen und inneren Strebungen verhält und über die eigene Aktivität das individuelle Maß an Bildung bestimmt. In diesem Kontext gelangt die Selbstbildung des Kindes in der Gleichaltrigengruppe zunehmend in den Mittelpunkt der Fachdiskussion.

Kinder eignen sich Kultur und Wissen innerhalb von Bildungsprozessen an, daher ist bei der Gestaltung von Bildungsprozessen eine sozial-kulturelle Auseinandersetzung und Sensibilisierung für einen hohen Grad an sozialer Teilhabe und Bildungsteilhabe, unabhängig von der sozialen Herkunft eines Kindes, notwendig. Sozial gleich verteilte Zugangschancen erweitern Lebensperspektiven von Kindern und wirken dem sozialen Ausschlusszirkel entgegen. Für die Realisierung einer inklusiven Bildungsteilhabe und damit die Erfüllung des Gesetzauftrags, wie ihn § 1,1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII, Achstes Buch) sowie die Forderungen der OECD-Studie 2018 vorsehen, ist eine differenzsensible, forschende Haltung im professionellen Handeln der frühpädagogischen Fachkraft erforderlich.

Ein aufmerksames, wertschätzendes und gezieltes Beobachten kindlicher Bedürfnisse ermöglicht ein Erkennen und Einschätzen der Selbstbildungspotenziale von Kindern und erfordert gleichzeitig ein Aushalten von Situationen, in denen Kinder sich ihren Herausforderungen selbst stellen. Beobachtung und Wahrnehmung sind relevant, um einen Dialog zu führen, der den Kindern mit ihren Aufgabenstellungen gerecht werden kann.

In einer Bindung ist eine sichere Basis bedeutsam, von wo aus das Kind in seiner Umwelt explorativ Erfahrungen sammeln kann und dabei in seinem Erkundungsverhalten unterstützt wird. Positive Bindungserfahrungen zu Bezugspersonen und die psychosozialen Erfahrungen mit der Umgebung, wie Familie und Kindertagesstätte, stehen in einer Wechselwirkung mit den jeweiligen Entwicklungsvoraussetzungen des Kindes und beeinflussen neurophysiologische Entwicklungsmerkmale von Kindern. Die Dialogfähigkeit von Fachkräften kann in Bindungen Schutzfaktoren aktivieren, die bei psycho-sozialen Risiken kompensatorisch wirken, um eine gesunde kindliche Entwicklung zu unterstützen.

Unter der Berücksichtigung und Förderung wesentlicher gesellschaftlicher Grundwerte, wie das Achten der Menschenwürde, Toleranz, das Zusammenleben mit Menschen unterschiedlicher sozialer, kultureller und ethnischer Herkunft und Menschen mit und ohne Behinderung und Solidarität, leisten frühpädagogische Fachkräfte einen Beitrag zu inklusionsorientierter Bildung in Kindertageseinrichtungen.

Wenn das Kind als Subjekt in seiner sozialen und kulturellen Umwelt in den Mittelpunkt didaktischer Überlegungen gestellt wird, erlangt das Verhalten der Frühpädagog*innen zur Unterstützung kindlicher Lernprozesse eine besondere Relevanz. Inwieweit ein didaktischer Moment entsteht, in dem ein tatsächlicher Lernimpuls erfolgt, hängt von den jeweiligen Haltungen, Kommunikationsformen, der Beziehungsgestaltung sowie Beobachtungen und Sensibilität für die Themen der Kinder und den jeweiligen Rahmenbedingungen ab. Hierzu können das Einnehmen eines forschenden Habitus in einem sich permanent wiederholenden Prozess von Reflexionen der Theorie- und Erfahrungsbestände sowie der Transfer dieses reflektierten Wissens in die Praxis eine Umgestaltung und Weiterentwicklung des professionellen Handelns ermöglichen.

Der berufliche Alltag der frühpädagogischen Fachkraft erfordert ein spontanes pädagogisches Handeln, welches sich in Kreisläufen von Nachdenken, Überprüfen, Handeln und Wahrnehmen der Ergebnisse entwickelt, so dass eine reflektierte Spontaneität entsteht, die ein angemessenes Handeln in spontanen Situationen gewährleisten kann. Das bedeutet ein flexibles Eingehen auf die aktuelle pädagogische Situation mit einem aus der Theorie entwickelten Gespür für die Gesamtlage, die Entwicklung einer Kompetenz aus einer Haltung heraus, die sich intuitiv im Einfühlen in die gemeinsame Situation entfaltet.

Aktuelle Leitlinien für das professionelle Handeln von frühpädagogischen Fachkräften sind bereits in Form von Kompetenzmodellen formuliert und haben sich in Struktur und Inhalt an übergeordnete Rahmen angepasst, um eine Verknüpfung mit anderen Modellen zu gewährleisten.

3 Bewegung in der frühkindlichen Bildung

Im Zusammenhang mit dem zugrundeliegenden Forschungsanliegen erhält die Betrachtung des Themas Bewegung auf der Basis eigener biografischer Bewegungserfahrungen sowie im Kontext von kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozessen seine Relevanz.

Eingebettet in die Ausgestaltung des professionellen frühpädagogischen Handelns sind das bewegungsbezogene Fachwissen sowie die Auseinandersetzung mit dem Erfahrungswissen im Bereich Bewegung. Daher beschäftigt sich das vorliegende Kapitel mit der Bedeutung von Bewegung als Bildungsbereich in der Frühpädagogik und stellt das Bewegungsverständnis, das dieser Arbeit zugrunde liegt, vor. Verbunden mit der Bewegung spielt der Körper eine bedeutende Rolle, denn Lernen, Denken, kreatives und intelligentes Handeln sind nicht nur Prozessabläufe des Gehirns, sondern des ganzen Körpers. Wahrnehmungen, Bewegungen, Emotionen und Funktionen zur Integration des Gehirns gründen im Körper. Im Anschluss wird das Thema Erfahrung in zwei Kontexten betrachtet: in der anthropologischen Perspektive werden Erfahrungen über den Körper gemacht und dieser ist zugleich Gegenstand der Erfahrungen. Darüber hinaus ist die Erfahrung der frühpädagogischen Fachkraft im Kontext von Bewegungsbiografien für diese Arbeit relevant.

3.1 Bewegung als Bildungsbereich in der Frühpädagogik

„Das Kind ist angewiesen auf die Aneignung der Umwelt über die aktive Tätigkeit. Über diese Selbsttätigkeit und über die Produkte seiner Tätigkeit kann es sich mit sich selbst identifizieren.“ (Zimmer 2014, 23) Dieses Bild vom Kind folgt einer anthropologischen Perspektive, die ein eigenaktives Erschließen der Umwelt durch das Eintreten in einen Dialog mit sich und der Welt über Sinneswahrnehmung und körperlicher Bewegung geschieht. Dies ist eine der fünf Perspektiven, die Zimmer anführt, um die Notwendigkeit der Bewegungserziehung im Elementarbereich zu begründen. Als weitere Begründungen werden entwicklungs-, lern- und neuropsychologische Perspektiven sowie sozialökologische und gesundheitspädagogische Aspekte im Fachdiskurs angeführt. (vgl. Zimmer zit. i. Fried/Roux 2013, 193 f.; vgl. Fischer et al. 2016; vgl. Schäfer 2011)

Die Bildungsgrundsätze für Kinder von null bis zehn Jahren NRW stellen seit 2016 die Bewegung als den ersten von 10 Bildungsbereichen dar. Bewegung wird als Grundbedürfnis des Kindes beschrieben in einer sinnlichen, begreifenden Form des Lernens, welche die körperliche und kognitive Entwicklung fördert. Bewegung wird mit Piaget als ‚elementare Form des Denkens‘ zitiert (MFFKJKS/MSW 2016, 78) und als Medium der Entwicklungsförderung vorgestellt. Hervorgehoben werden Perspektiven der körperlichen, kognitiven und

sprachlichen Förderung sowie der Anbahnung von Vorläuferkompetenzen für Mathematik. Das Thema Bewegung soll den gesamten pädagogischen Alltag durchziehen und mit allen Bildungsbereichen verbunden sein, was als Befürwortung für die Bewegung als Querschnittsthema im Kitaalltag gesehen werden kann. (vgl. ebd.) Anregende Spiel- und Bewegungsräume, die den individuellen Interessen und Fähigkeiten der Kinder entsprechen, sollen Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeiten für Kinder eröffnen. Die Bildungsgrundsätze führen eine Vielzahl an praktischen Bildungsmöglichkeiten und entsprechenden Leitfragen zur Gestaltung an.

Für den Bildungsbereich Bewegung wird die Leitidee „Erforschen und Begreifen der Welt, Sinneserfahrung, Ausdrucksmöglichkeit von Gefühlen, Kommunikation, Mobilität, Selbstbestätigung, Herausforderung und Lebensfreude“ (ebd., 81) beschrieben und Bewegung gilt als Entwicklungsträger für Erfahrungen, motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Körper-, Material- und Spielerfahrungen sollen eine realistische Selbsteinschätzung und Koordination herausbilden und zu einer lebenslangen „Motivation zu sportlicher Betätigung, die dem allgemeinen Wohlbefinden und der Gesundheit dienlich ist“ (ebd., 81) führen. Die Ausführungen zu beispielhaften Bildungsmöglichkeiten konkretisieren Bewegung als Medium zur Ausbildung vielfältiger Entwicklungsaspekte, wie zum Beispiel die Balance von Spannung und Entspannung, das Kennenlernen körperlicher Grenzen auch in der sozialen Interaktion, die Erschließung der Umgebung, das Schwimmen lernen, das Erfahren von Erfolgen, ein Umgang mit Fortbewegungsmitteln auch im Straßenverkehr, die Ausbildung der Feinmotorik für Alltagssituationen und Anderes. (vgl. ebd., 81) Neben Entwicklungsaspekten wird ein breites Spektrum von Bewegung eröffnet in Bezug auf Bewegungsgrundformen, Bewegung als Medium, um Vorläuferkompetenzen von Kulturtechniken anzubahnen, für das Alltagslernen und Spiel.

3.2 Das zugrundeliegende Bewegungsverständnis und Bedeutungsfelder der Bewegung

Die vorliegende Arbeit knüpft an die Erkenntnisse und Fachdiskurse des Forschungsprojektes „BiK“ an und legt konsequent das dort definierte Bewegungsverständnis zugrunde. Dabei wurde erstmalig eine fundierte und systematische Analyse des Bildungsbereiches Bewegung vorgenommen. Die Ergebnisse gliedern sich grob in die Unterscheidungskriterien Bewegung als Gegenstand und Bewegung als Medium von Bildungs- und Entwicklungsprozessen und begründen die besondere Bedeutung von Bewegung als anthropologische Kategorie für kindliche Bildungsprozesse. Der Beitrag von Fischer/Kopic/Schneider (2016) fokussiert ein Verständnis von Bewegung im Zusammenhang frühkindlicher Bildung und Erziehung, zum

einen unter Einbezug der im Forschungsprojekt generierten Bedeutungsdimensionen von Bewegung für Bildungs- und Lernprozesse, zum anderen Entwicklungs- und Gesundheitsförderung in der Lebensspanne der frühen Kindheit. Die wissenschaftliche Grundlage dazu stützt sich auf eine umfassende Recherche zahlreicher Monografien, Herausgeberwerke und Fachzeitschriften der Bewegungswissenschaften und Fachzeitschriften der Disziplinen der Sport-, Erziehungs- und Neurowissenschaften, Medizin und Psychologie. Theoriebasierte Schlüsselbegriffe und Kernthemen wurden extrahiert und ein Analyseraster erarbeitet, indem die Bedeutungen von Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern zusammengeführt wurden. (vgl. Fischer/Kopic/ Schneider 2016, 233-256) In einem nächsten Arbeitsschritt wurden diese interpretativ als die folgenden Bedeutungsfelder kategorisiert: Bewegung als Lerngegenstand, Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung, des Lernens und der Gesundheitserziehung. (vgl. Bahr et al. 2012, 98 f.; Schneider/Kopic/Jasmund 2015, 12 f.) Im Weiteren wurden diese vier Bedeutungsfelder mit ihren theoretischen Grundlagen und praktischen Bezügen präzisiert.

Das Bedeutungsfeld ‚Bewegung als Lerngegenstand‘ fokussiert die Aufgabe der ‚Erziehung zur Bewegung‘ und umfasst die Auffassung, dass Bewegung nachhaltig als eine lebenslange Teilhabe an Bewegungs-, Spiel- und Sportkulturen erwirken soll. Auf der Basis der Grundtätigkeiten des Bewegens sollen im Anschluss die Grundlagen des Sports für ein eigenes Sporttreiben erlernt werden. Dazu gehören die Entwicklung der motorischen Grundeigenschaften, wie konditionelle und koordinative Fähigkeiten, und das Erlernen der jeweiligen Bewegungstechniken. Für eine soziale Teilhabe an Spiel und Sport sind Interaktions- und Kommunikationskompetenzen notwendig, die eine Erziehung zur Fairness und Kooperation benötigen. (vgl. Bahr et al. 2012, 99 f.)

Das Bedeutungsfeld ‚Bewegung als Medium der Gesundheitserziehung‘ bildet „die Vielschichtigkeit und ganzheitliche Sicht von körperlichen, psychisch-emotionalen und sozialökologischen Gesundheitsfaktoren“ (Krus/Bahr 2016, 62) ab. Es geht um den Aufbau physischer Gesundheitsressourcen zur Vorbeugung gegen Haltungsschwächen, zur Stärkung der Körperkonstitution, für eine verbesserte Körperkontrolle hinsichtlich Risikokompetenz und realistischer Einschätzung von Situationen und Sicherheitserziehung. Weitere zu berücksichtigende Faktoren stellen die Förderung einer differenzierten Wahrnehmung in Bezug auf Entspannung und Wohlbefinden, Stressabbau und der Aufbau körperlicher Ressourcen zur Stärkung der kindlichen Resilienz dar. (vgl. ebd.) Ressourcen-zentrierte Konzepte, wie das Entwicklungskonzept der psychomotorischen Entwicklungstherapie (Krus 2004), greifen in Regulationsmechanismen zur Bewältigung von Krisen im kindlichen Entwicklungsverlauf ein und können Anregungs- und Umgebungsbedingungen schaffen, die selbsttätiges, motivier-

tes Handeln in stressfreien Settings ermöglichen, um einen konstruktiven Umgang mit Entwicklungsaufgaben zu unterstützen.

Das Bedeutungsfeld ‚Bewegung als Medium des Lernens‘ stellt Zusammenhänge von Bewegung und Kognition ins Zentrum und geht davon aus, dass kindliche Aktivität und kindliches Handeln als entscheidende Triebfedern in der und für die kognitive Entwicklung anzusehen sind. (vgl. Beudels 2016, 57) Die Bewegung wird primär verstanden als die spielerische, experimentierende, explorierende Handlung des Kindes in der Auseinandersetzung mit der Erschließung der dinglichen und personalen Umwelt. Bei diesen Lernprozessen sind „immer Wahrnehmung und Empfinden, Fühlen und Denken, Handeln und Denken beteiligt.“ (Zimmer 2004, 42) Bewegung schafft Voraussetzungen für schulisches Lernen, da durch sie die neuronale Entwicklung unterstützt und die kognitive positiv beeinflusst wird, was wiederum Auswirkungen auf Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit sowie Gedächtnisleistungen hat. (vgl. Bahr et al. 2012, 103; vgl. Beudels 2016, 47-60)

Das Bedeutungsfeld ‚Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung‘ schreibt den Bereichen Bewegung und Körperlichkeit eine fundamentale und verbindende Bedeutung für alle Entwicklungsdomänen zu und sieht Bewegung als Träger von Entwicklungsprozessen an. (vgl. Fischer 2016, 75) Dabei geht es um die Wechselwirkung von Bewegung, Kognition und sozial-emotionaler Kompetenz im Verständnis für Prozesse der kindlichen Entwicklung und ihrer Entwicklungsförderung. (vgl. Bahr et al. 2012, 104 f.) Es liegt die Annahme einer handlungsbezogenen ökologischen Sichtweise (Gibson) zugrunde, die Handlung als Erkundungsaktivität und Wahrnehmungslernen in einer Person-Umwelt- Beziehung sieht. „Bewegung wird somit zum Mittler von Entwicklungsprozessen und die Art des Gestaltungsprozesses zu einer bedeutsamen didaktischen Kategorie.“ (Bahr et al. 2012, 105) Der Körper wird dabei vor dem Begriff des ‚embodiment‘ gesehen, als eine gelebte Erfahrung, die sich aktiv mit der Welt soziokultureller und physikalischer Objekte verbindet.

Alle Entwicklungsbereiche und Entwicklungsthemen werden vor einer psychomotorischen Perspektive, insbesondere zum Aufbau des kindlichen Selbstkonzeptes, in den Blick genommen. Eine ergänzende Kategorie stellt der ‚Handlungsspielraum‘ dar, als Bedeutungsträger für Entwicklungsprozesse in Form des physikalischen Raumes selbst, mit seiner materialen Beschaffenheit und Erfahrungsmöglichkeiten für kindliche Erkundungs- und Planungsprozesse. (vgl. Seeger/Seeger 2011)

In einem weiteren Teilprojekt des Forschungsprojektes „BiK“ wurden die Bildungs- und Orientierungspläne aller Bundesländer sowie die ergänzenden Handreichungen zur Analyse des Bildungsbereiches Bewegung und seiner Bedeutung in der frühen Kindheit untersucht.

Das thematische Codieren (nach Flick 2002) der Dokumente ermöglichte einen Zugang, „um der komplexen Thematik mehrperspektivisch im Fallvergleich zu begegnen“ (Behrens 2013, 39) Die Auswertungskategorien wurden in Anlehnung an die erarbeiteten Bedeutungsfelder von Bewegung (vgl. Bahr et al. 2012) gebildet. Die Bildungs- und Orientierungspläne wurden systematisch bewertet und zur Dokumentengruppe der Modulpläne aus 67 Bachelor- und zehn Masterhochschulstudiengängen der Frühen Kindheit in Beziehung gesetzt. Die Analyse zeigte geringe quantitative und qualitative Übereinstimmungen zwischen den Bildungsplänen einerseits und den Ausbildungscurricula andererseits. Offensichtlich entwickeln Expert*innengruppen auch in demselben Bildungsbereich Bewegung unterschiedliche Vorstellungen und Konzepte für die fachspezifische Praxis und Ausbildung. Die Fachschulausbildung und der entsprechende Bildungsplan stimmen inhaltlich selten überein. Bewegungsthemen mit Projektcharakter eignen sich, neben dem Gegenstandscharakter, als Erkenntnisprinzip für Bildungs- und Ausbildungsprozesse. (vgl. Bahr/Behrens/Fischer 2013, 150)

Ergänzend zu den Bedeutungsfeldern der Bewegung liegen dem Verständnis von Bewegung sport- und bewegungspädagogische Diskurslinien zugrunde, um den „vorschulischen Bewegungsbegriff als sinngeladete Handlung und als didaktische Kategorie der Erfahrung zu nutzen.“ (Fischer/Kopic/Schneider 2016, 233) Bewegung wird als eine anthropologische Kategorie verstanden, wobei die kindliche Erkenntnistätigkeit über Bewegung und Spiel in der Auseinandersetzung mit der Umwelt und die Bewegungserfahrung im Mittelpunkt stehen. Das Projektteam „BiK“ „fokussiert die phänomenologisch-geisteswissenschaftliche Sichtweise, welche die ganzheitlichen Bewegungshandlungen des Menschen im Sinnzusammenhang seines Lebens erklärt“ wobei die Erlebnisdimensionen, Ausdruckskraft und der dynamische Verlauf von Bewegung besonders bedeutsam sind. (vgl. ebd., 234) Ausgehend von einer Körper-Leibperspektive nach Merleau-Ponty soll Bewegung im Handlungskontext „als sinngeladete Handlung des Menschen [...] als Medium zur Überwindung der Trennung von Körper und Geist“ (Fischer/Kopic/Schneider zit. Hölter 2011, 20, 21) verstanden werden.

Die qualitativen Erfahrungsdimensionen des Sich-Bewegens stehen im Zentrum des dialogischen Bewehens wie es nach Gordijn, und in der Weiterführung des Gordijn-Schülers Tamboer, entwickelt hat. Tamboer (1994) versteht den Menschen als ein handelndes Wesen, was sich über Bewegungshandlungen - „der Mensch kann sich nicht nicht-bewegen“ - (Tamboer 1994, 14) in eine Auseinandersetzung mit der (Um-)Welt begibt. Wann immer Menschen in ihrem Alltagsleben ihr eigenes oder fremdes Bewegen zur Sprache bringen, erweist sich ‚Bewegen‘ als mehrsinnig, die Bedeutung ist nicht eindeutig festgelegt. Tamboer legt für seine Bewegungsauffassung die Vorannahme eines relationalen Körperbildes zugrunde. Mit Körperbild ist eine „zeit- und ortsabhängige, mehr oder weniger kohärente, ein-

grenzbare und auf Allgemeingültigkeit zielende Interpretation von dem, was der menschliche Körper ist und sein sollte“ gemeint. (ebd., 27) Menschliches Bewegen hat mit leiblicher Aktivität zu tun: dem menschlichen Leib muss „eine inhärente Relationalität zuerkannt werden, die nicht nur dynamischer Art ist, sondern auch derartig wirksam, dass das ‚spezifisch Menschliche‘ nicht in einer von ihr abgetrennten Instanz aufgesucht werden muss.“ (ebd., 36) Die dynamische Aktivität lässt sich durch Tätigkeitsworte sprachlich fassen, wobei Tamboer Beispiele, wie Denken, Fühlen und Bewusstsein anführt, die die Möglichkeiten des leiblichen Menschen andeuten. Die Tätigkeitswörter benennen und charakterisieren die spezifische Einzigartigkeit einer bestimmten Relationsart. „Im Rahmen des relationalen Körperbildes haben wir es immer mit einem ‚Welt-verstehen-in-Aktion‘ zu tun, und somit erscheint der Mensch primär als ein handelndes Wesen. ‚Handeln‘ bedeutet in diesem Zusammenhang das Verwirklichen (Aktualisieren) von Bedeutungsrelationen.“ (ebd., 36) Körperbewegungen bilden „eine Vermittlungsinstanz zwischen einer (psychischen) ‚Innenwelt‘ und einer ‚Außenwelt‘, wodurch ihr Handlungskonzept von indirekter Art ist.“ (ebd., 43) Die Einwirkung auf die Umgebung erfolgt durch indirekte Weise dadurch, dass der Körper zu bewegen ist. Eine Handlung ist dann als Bewegungshandlung charakterisiert, wenn drei Voraussetzungen, die in einem wechselseitigen Zusammenhang stehen, gegeben sind

1. „Es muss sich um eine *primär auf Ortsverändern gerichtete Intentionalität* handeln (wobei ‚Ortsverändern‘ als eine spezifische zeit-räumliche Veränderung im Hinblick auf die Umgebung aufgefasst wird);
2. die Umgebung wird in *für das Ortsverändern relevanten* Begriffen bezeichnet werden müssen (zum Beispiel etwas, um damit zu rollen, um darin oder darauf zu klettern, um davon hinunter zu springen);
3. die *Art* des Ortsveränderns wird in Begriffen von *zeit-räumlichen Verhältnissen* näher spezifiziert werden müssen (zum Beispiel langsam, schnell, nach oben, nach unten, vorwärts, seitwärts und so weiter).“ (Tamboer 1994, 47)

Diese Komponenten bilden einen relationalen Rahmen, der es ermöglicht, Bewegungshandlungen von anderen Handlungen abzugrenzen. Bewegungshandlungen sind in Netzwerke von Bedeutungsrelationen in einer bestimmten Bewegungskultur eingebettet, die historisch gewachsen sind und über Regeln, Normen und bestimmte Wertevorstellungen die jeweiligen Bewegungshandlungen mit konstituieren. Denn über ein praktisches, körperlich-sinnliches Tun, in der Interaktion mit anderen und der Umgebung, vollzieht sich die Vergesellschaftung der Menschen „Das Sich-Bewegen in der Welt ist eine Form der unmittelbaren Teilhabe an dieser Welt ebenso wie ihrer praktischen Anerkennung, d.h. stets auch eine Vollzugsform der ‚autonomen‘ Einordnung in die Verhältnisse.“ (Alkemeyer 2003, 7) In Bezugnahme auf Bourdieus Habituskonzept (2001, 172) konstatiert Alkemeyer, dass ein ‚Sich auf Begebenheiten der Welt‘ zu beziehen das Erfassen der Welt voraussetzt, also eine Einverleibung der weltlichen Strukturen und ein daraus resultierendes Ausbilden innerer Schemata, die es ermöglichen die eigenen, biografisch erworbenen Dispositionen, Interessen und Wünsche

wahrzunehmen. Wenn Bewegungen in den vielfältigen sozialen Praxen geformt und eingeschliffen werden, sind sie mehr als Mittler zwischen Ich und Welt, sie werden zu „fundamentalen Existenzweisen des Sozialen und zu Trägern kultureller Bedeutung.“ (Alkemeyer 2003, 7) Die Spuren zeigen sich im Bewegungsverhalten, in der Gestik und Mimik, in den Haltungen, es kommt zur Ausbildung eines körperlichen Habitus. Weil die Umgebungen, in denen sich Menschen bewegen, eine empirisch beschreibbare gesellschaftliche Ordnung haben, erhalten auch die Bewegungen eine gesellschaftliche Struktur. Aus dem praktischen Umgang mit Material entwickeln sich beispielsweise auf das Objekt abgestimmte technisch-funktionale Könnensbewegungen und die Herausbildung von Körpertechniken, um mit der räumlich-gegenständlichen, symbolisch gedeuteten Umgebung den Gebrauch der Dinge zu vervollkommen. In den Prozessen der Vergesellschaftung des Körpers und der Bewegungen handelt es sich um „Vorgänge der (Re-)Produktion, (Re-)Konstruktion und (Re-)Organisation von Körpertechniken, Bewegungsmustern, Haltungen und Gewohnheiten, ohne die Handlungsfähigkeit unter spezifischen kulturellen und sozialen Lebensbedingungen nicht zu erlangen ist.“ (ebd., 5)

Prohl hat das den Dialogbegriff metaphorisch als sinngerichtete Relation in semantischer Fortführung des relationalen Leibbildes aufgefasst. Tamboer hat das intentionale Verständnis des Sich-Bewegens als Weltverstehen in Aktion bezeichnet. (vgl. Prohl 2010, 236-239) „Entwicklung ist als Erweiterung und Vertiefung des Dialogs zwischen Subjekt und Welt zu begreifen. Sich in direkter Überschreitung der imaginären Grenze zwischen Körper und Welt bewegend, kennt das Kind die Natur der Welt schon lange, bevor es in der Lage ist, diese in Begriffen und Symbolen zu deuten.“ (Prohl 2010, 243) Daher sollte ein erzieherischer Umgang mit dem Kind ein selbstbestimmtes Handeln in der Auseinandersetzung mit der Umwelt ermöglichen und „aus der Gegenwart seines Agierens heraus einen Zukunftshorizont [...] entfalten, der den Übergang zur erlernten Überschreitung markiert.“ (ebd.)

Anlehnend an die bildungstheoretischen Grundlegungen des erziehenden Sportunterrichts mit einem Konzept des erziehenden Unterrichts von Prohl (2012) hebt das Verständnis des „BiK“-Projektes die Bedeutung von „Erziehung mit dem Ziel der Bildung“ hervor. (Fischer/Kopic/Schneider 2016, 236 f.) Auf der Basis anthropologischer und bildungstheoretischer Erkenntnisse plädiert Prohl (2010, 245 f.) für eine Verknüpfung zwischen „selbstständiger Eigentätigkeit des Kindes und erzieherischer Einflussnahme“ und somit für eine Bewegungserziehung im Sinne einer „Erziehung durch Bewegung“ und räumt diesem Ansatz einen zentralen Stellenwert in der Frühpädagogik ein. „Aufgrund der Einheit des Wahrnehmens und Bewegens bzw. Spürens und Bewirkens stellt Sich-Bewegen ein Erziehungsmedium dar, das bezogen auf diese Altersgruppe wie kein anderes geeignet ist, entwicklungs-gemäße Bildungsprozesse zu ermöglichen.“ (ebd.)

Fischer (2009) legt die Erfahrung als wichtige didaktische Kategorie des Bildungsaspektes zugrunde, denn „Erfahrungslernen ist strukturbildend im doppelten Sinne für Können und Wissen. Wissen stellt dabei die abstrahierte Form der Tätigkeit dar.“ Die Bewegung vervollkommt über vielfältiges Experimentieren und Variieren die Handhabung von Dingen (Können). (vgl. ebd., 131) Ebenso vollzieht sich nach Prohl (2010) Bildung in der Gegenwart auf der Grundlage von Erfahrungen, die in der Vergangenheit erworben worden sind und zwar in der subjektiv sinnvollen Auseinandersetzung mit spezifischen Bewegungsproblemen, um diese zu lösen. „Das Wie, also die Weise der Vermittlung und die Qualität des Erwerbs von Bewegungskönnen sind dabei von ebensolcher Bedeutung wie das Was, also die Inhalte.“ (Prohl 2010, 168)

Das Verständnis von Erfahrung im „BiK“-Projekt lehnt sich an die Ausführungen von Giese (2009) und Scherer (2004) an, die Erfahrung als einen Mensch-Umwelt-Dialog ansehen und den Neuigkeitsaspekt von Erfahrungen im Sinne von „Umlernen und Abschied von bekanntem und Vertrautem“ betonen, „um die flexible Verfügbarkeit der Erfahrungen im Mensch-Umwelt-Dialog zu ermöglichen.“ (Fischer/Kopic/Schneider zit. Scherer 2004, 76) Bewegungshandlungen können unterschiedliche Bedeutungen und darüber hinaus in den verschiedenen Entwicklungs- und Lebensabschnitten unterschiedliche Funktionen einnehmen. Das „BiK“-Bewegungsverständnis stützt sich auf die Ausführungen von Grupe (1976, 1992) und Zimmer (vgl. 2014, 21) und positioniert sich im Grundverständnis für die folgenden fünf relevanten Bedeutungsdimensionen, die sich in der Praxis überlagern und ergänzen können.

Eine personale / psychisch-emotionale und kognitive Bedeutung von Bewegung, in der das Kind in der Bewegung und durch die Bewegung sich selbst erlebt, sich erfährt und findet, sich auch verändern kann und somit im Wesentlichen in der Bewegung die eigene Person erlebt. (vgl. Gruppe/Krüger 2007, 250 f.) Dass die kognitive Entwicklung zu erheblichen Anteilen auf der sensomotorischen Entwicklung beruht, konnte Piaget (1969) nachweisen. „Der motorische Ursprung kognitiver Begriffe kommt zum Beispiel in Worten wie begreifen, aufpassen oder verstehen zum Ausdruck.“ (Prohl 2010, 243)

Die personalen Erfahrungen in Bewegung umfassen Möglichkeiten und Begrenzungen des Körpers, Grundspannungen und Erfahrungen des Könnens und Nicht-Könnens. In Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung im Kindesalter sind die personalen Erfahrungen zur Ermöglichung des Aufbaus einer realistischen Selbsteinschätzung von besonderer Bedeutung. (vgl. ebd., 254 f.) Die Ursachen von Emotionen verändern sich im Verlauf der Kindheit. Wenn sich das kindliche Selbstwertgefühl und die Selbstbewertung im Rahmen der kognitiven Entwicklung und Erfahrung ändern, ändern sich tendenziell auch die Ereignisse, welche die Gefühle auslösen. (vgl. Siegler/DeLoache/Eisenberg 2011, 386) Somit gewinnen Bewegungserfahrungen als Einflussfaktor auf die Bildung eines positiven Selbstkonzeptes in Bezug auf einen

„offenen und selbstbewussten Umgang mit neuen Herausforderungen“ und „positiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ eine besondere Bedeutung (Fischer 2009, 89 zit. Zimmer 2001, 59).

Die sozial-kommunikative Bedeutung von Bewegung umfasst Bewegung als Medium sozialer Erfahrungen und stellt eine Basis für Begegnungen und soziale Beziehungen dar.

Sozial-kommunikative Erfahrungen über Körper und Bewegung können auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Im Spiel und der sozialen Gemeinschaft lernen Kinder, sich auf andere Menschen einzustellen, das Wahrnehmen anderer Körperlichkeiten, das Aushandeln und Akzeptieren von Regeln, Werten und Normen, eine Verständigung und Anpassung ohne Worte, eine Auseinandersetzung mit Konflikten und Kompromissen, Kontakt und Kooperation sowie eigener Durchsetzungsfähigkeit. (vgl. Gruppe/Krüger 2007, 256; vgl. Fischer 2009, 258)

Die instrumentelle und produktive Bedeutung von Bewegung übernimmt Werkzeugcharakter, wie etwas greifen, erreichen, festhalten, selber etwas schaffen, etwas herstellen, erproben, verändern, und überzeugt durch Funktionalität. Eine Verbesserung von Fähigkeiten und Fertigkeiten setzt eine Bereitschaft zum Üben und Vertiefen sowie den Spielraum für schöpferisches Handeln und Gestalten voraus. (vgl. Fischer/Kopic/Schneider 2016, 241)

Die explorative Bedeutung von Bewegung bezieht sich auf die Erschließung, Erkundung und Auseinandersetzung mit einer materiellen und räumlichen Umwelt sowie auf die Anpassung an Umwelanforderungen bzw. sich eine Situation passend zu machen (Akkommodation, Akkumulation). Die explorative Bedeutung betont die Eigenaktivität des Kindes, das erforschende und erkundende Entwickeln von Strategien zum Auffinden eigener Lösungen, und braucht Raum für ein Selbsttätigsein und Eigensteuerung. „Über Bewegungstätigkeit kann das Kind gezielt seinem Entdeckersinn folgen und auf Erfahrungsgewinn ausgerichtet sein.“ (Fischer/Kopic/Schneider 2016, 241)

Die impressive Bedeutung von Bewegung zeigt sich in der Empfindung von Gefühlen wie Energie und Erschöpfung, Lust, Freude und das Spüren des sich selbst durch die Bewegung. Das Expressive bedeutet, sich über Bewegung ausdrücken zu können, Gefühle und Empfindungen/Stimmungen, sich körperlich auszuleben und ggf. dies zu verarbeiten. Der Ausdruck über die Bewegung kann gestalterisch-schöpferischer Art sein. (vgl. ebd.)

Kinder machen sich in mimetischen Prozessen den Erwachsenen körperlich-sinnlich ähnlich, eignen sich motorische Schemata an und spielen sich in die soziale und kulturelle Ordnung der Erwachsenenwelt hinein. Indem Bewegungen in vielfältigen, sozialen Praxen gebildet, geformt und eingeschliffen werden und sich damit Verhaltensroutinen und eine individuelle Körpergeschichte ausprägen, verschränken sich in ihnen das Natürliche und das Kulturelle, das Individuelle und das Gesellschaftliche, das Körperliche und das Mentale. (vgl. Alkemeyer

2003,6) Darüber hinaus können Bewegungen die Funktion von kollektiven Selbstdarstellungen und Selbstinszenierungen übernehmen und den Glauben an die eigene Existenz immer wieder aufs Neue erzeugen, zu bewahren und sich dadurch eine soziale Existenz verleihen. Dieser Aspekt verdeutlicht, dass Reflexionsprozesse für ein Bewusstsein der Verkörperung eigener Selbst- und Weltbilder für das frühpädagogische Handeln von Bedeutung sind.

3.3 Sichtweisen auf den Körper

„An allem was wir denken, fühlen, sagen und tun, ist unser physisches Selbst beteiligt: das Verhalten wird ‚verkörpert‘, und Körperveränderungen führen zu Verhaltensveränderungen“ (Siegler/DeLoache/Eisenberg 2011, 115) Dieses Zitat aus der Entwicklungspsychologie zeigt eine Weitung der psychologischen Annahmen hinsichtlich einer ganzheitlichen Sichtweise auf den Körper. Seit Beginn der 1990er Jahre wird in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen ein Perspektivenwechsel in der Entdeckung des menschlichen Körpers als Forschungsgegenstand konstatiert. In der soziologischen Forschung bezeichnet Gugutzer (vgl. 2006, 9 ff.) diese Wende als *body turn*, was eine systematische Integration der Kategorie ‚Körper‘ in die Konzeption von Sozialität bedeutet. Empirische und theoretische Arbeiten stellen gesellschaftliche Bedingungen in den Zusammenhang mit Bedeutungen und Konsequenzen körperlicher Wissens- und Erkenntnisformen. Die breite Hinwendung zum menschlichen Körper erfolgt dabei auf drei Ebenen: auf der Ebene des Körpers als Forschungsprojekt, Theoriekategorie und Erkenntnisinstrument. Gugutzer differenziert eine körperbasierte Theorie des Sozialen, wo es darum geht, soziale Institutionen und Prozesse grundlegend von der Tatsache der körperlich-leiblichen Existenzweise des Menschen her zu denken und formuliert acht analytische Dimensionen und Fragestellungen der Soziologie des Körpers. Die Beziehung zwischen Sozialsystem (Gesellschaft, Kultur) und dem Symbolsystem (Körper als Ausdrucksmedium) ist ein wechselseitiges Bedingungsverhältnis von sozialem und physischem Körper.

„Der Körper als soziales Gebilde steuert die Art und Weise, wie der Körper als physisches Gebilde wahrgenommen wird; und andererseits wird in der (durch soziale Kategorien modifizierten) physischen Wahrnehmung des Körpers eine bestimmte Gesellschaftsauffassung manifest. Zwischen dem sozialen und dem physischen Körpererlebnis findet ein ständiger Austausch von Bedeutungsgehalten statt, bei dem sich die Kategorien beider wechselseitig stärken. Infolge dieser beständigen Interaktion ist der Körper ein hochgradig restringiertes [eingeschränktes] Ausdrucksmedium.“ (Gugutzer 2006, 93)

Der Körper als Produkt der Gesellschaft wird von Gugutzer in fünf Dimensionen dargestellt: es geht um die Frage, wie der menschliche Körper als gesellschaftliche Konstruktion zu verstehen ist und wie sich die Sicht auf Körperperformance, Körperdiskurs, Körperumwelt, Körper-

repräsentation und Leiberfahrung gestaltet (Abb. 4). Der Körper ist ein gesellschaftliches Produkt aus der Sicht der soziologischen Systemtheorie, insofern er als Kommunikationsobjekt konzipiert wird. Er ist Träger von Zeichen und Zuschreibungen, die auf die soziale Herkunft, auf soziale Zugehörigkeiten und Machtverhältnisse verweisen. Dazu gehören die Arten und Weisen der gesellschaftlichen Körperformung und die Beantwortung der Frage, wie Gesellschaft auf den menschlichen Körper ein wirkt, indem der Körper als Objekt behandelt wird. (vgl. ebd., 17)

Analytische Dimensionen der Soziologie des Körpers	Körperformung	Körperdiskurs	Körperumwelt	Körperrepräsentation	Leiberfahrung
Fragestellungen	Wie wirkt Gesellschaft auf den Körper ein?	Wie wird der Körper diskursiv hervorgebracht?	Wie wird der Körper kommuniziert?	Was symbolisiert der Körper?	Wie wird der Körper gespürt?
Forschungsthemen	Der Körper als Objekt von Strukturen Institutionen Technologien	Der Körper als Objekt von Wissensformen Deutungsmustern	Der Körper als Thema von subsystemischen Kommunikationen	Der Körper als Träger von Zeichen Zuschreibungen	Der Körper als Ort von Leiberfahrungen

Abb. 4: Der Körper als Produkt der Gesellschaft (Gugutzer 2006, 17)

Das Korrelat zu dieser Perspektive ist, dass der Körper als Produzent von Gesellschaft, als körperliche Konstruktion von Gesellschaft gesehen wird und Aufschluss darüber gibt, wie körperliche Praktiken zur Herstellung, Stabilisierung und zum Wandel sozialer Ordnung beitragen.

Dabei lassen sich drei Varianten von Körperpraktiken unterscheiden, von denen zwei auf den Körper als Medium für soziales Handeln und eine auf den Körper als Subjekt eigensinnigen Handelns verweisen (Abb. 5). Soziales Handeln ist immer ein körperliches und leibliches Handeln, mit dem Menschen ihre Wirklichkeiten konstruieren und das vom Individuum bewusst-intentional eingesetzt wird. (vgl. Gugutzer 2006, 17) Dabei kommt den Routinehandlungen, den KörperROUTINEN, eine entscheidende Rolle zu, da sie den Großteil sozialer Handlungen ausmachen.

Analytische Dimensionen der Soziologie des Körpers	Körperpraxis		
	KörperROUTINEN	KörperINSZENIERUNGEN	KörperEIGENSINN
Fragestellungen	Wie handelt der Körper gewohnheitsmäßig?	Wie wird der Körper präsentiert?	Wie handelt der Körper vorreflexiv?
Forschungsthemen	Der Körper als Medium für Routine- und Gewohnheitshandlungen	Der Körper als Medium für Selbstdarstellung Performativität	Der Körper als Subjekt von eigensinnigem Handeln

Abb. 5: Der Körper als Produzent von Gesellschaft (Gugutzer 2006, 20)

Im Mittelpunkt der Dimension der Körperinszenierung steht das absichtsvolle in Szene setzen, die face-to-face-Interaktionen, in denen die beteiligten Individuen durch bewusste Arbeit an ihrer körperlichen Erscheinung und ihrem körperlichen Ausdrucksverhalten auf bestimmte Art und Weise ihr Selbst darstellen, gemeint sind die ‚Aufführungen des Sozialen‘ in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen. (vgl. Goffman 1983; vgl. Gugutzer 2015, 104 f.) Die Wahrnehmung des anderen Körpers und das Wahrgenommenwerden des eigenen Körpers sowie die Empfindungen haben einen unmittelbaren Einfluss auf den Fortgang der Interaktion und die Aufrechterhaltung der Interaktionsordnung unter Beachtung der Körperregeln. „Der Körper ist in jeder Situation ein Kommunikationsmittel, Körpersprache darüber hinaus eine hoch konventionalisierte und normative soziale Angelegenheit.“ (Gugutzer 2015, 106) Für einen störungsfreien Ablauf muss das in der Gesellschaft vorhandene Vokabular der Körpersprache bekannt sein, die Körpersymbolik des Anderen entziffert werden und durch das Einhalten der sozialen Körperregeln erhält der Körper seine dramaturgische Bedeutung.

„Goffmans Untersuchungen zum dramaturgischen Körper verdeutlichen die Relevanz des sichtbaren, handelnden Körpers für die Aufrechterhaltung einer Situationsdefinition. Sie zeigen, dass die Interaktionsordnung (insbesondere bei möglichen Störungen) in hohem Maße von der Kompetenz der Teilnehmenden abhängt: die eigenen Emotionen, Bewegungen und körperlichen Ausdrucksformen zu kontrollieren – der dramaturgische Körper ist ein kontrollierter Körper, der vor allem zur Vermittlung eines sozial angemessenen, normativ richtigen Eindrucks eingesetzt wird.“ (Gugutzer 2015, 110 f.)

Ein fundamental körperbasierter Sozialbereich stellt der Sport dar, an dem sich deshalb das für die Soziologie des Körpers grundlegende Thema „das wechselseitige Durchdringungsverhältnis von Körper und Gesellschaft – geradezu idealtypisch nachzeichnen lässt.“ (Gugut-

zer 2006, 41) Bevorzugte Themen der Körpersoziologie sind insbesondere im Sport zu finden, wie Geschlecht, Gesundheit, Identität, Lebensstil, Alter, Ästhetik, Behinderung, Rassismus u.a.m., die sich in Bewegungs- und Sportbiografien untersuchen lassen. Der Körper ist im Sport u.a. eine konstitutive Quelle für Spiele, wobei die spielerischen Fähigkeiten des Körpers sowohl zur individuellen Identitätsbildung als auch zur Herstellung kollektiver Identitäten genutzt wird. (vgl. Gugutzer zit. Shilling 2005, 101-126)

Aus der anthropologischen Sichtweise von Plessner ist das Verhältnis des Menschen zu seinem Körper ein Zweifaches: „Ein Mensch ist immer zugleich Leib und hat diesen Leib als diesen Körper.“ (Plessner 1970, 43) Der Mensch ist sein Körper und er hat seinen Körper. Sein und Haben sind die zwei Weisen, mit denen dem Menschen sein Körper gegeben ist. (vgl. Gugutzer 2015, 13) Damit sind zwei Facetten des menschlichen Daseins, Körpersein und Körperhaben, untrennbar miteinander verbunden und bedingen sich wechselseitig. Plessners Unterscheidung liefert eine Verschränkung von natürlichem und kulturell geprägtem Körper. „Der Mensch ist Naturwesen, insofern er sein (biologischer) Körper ist, und er ist Kulturwesen, insofern er (qua Sozialisation) seinen Körper hat.“ (ebd., 15)

Im Alltag wechselt das Erleben in der Auseinandersetzung mit der Umwelt beständig zwischen dem vordergründigen und dem latenten Modus der Leiblichkeit. (vgl. Fuchs 2015, 147) Im Nachspüren von Erinnerungen in der Biografiearbeit betont Ruhe (2012) den Leib als Ort der Erinnerungen, als ein Organismus „der sich selbst erlebt und seine Erlebnisse speichern kann, der also ein Bild, eine innere Repräsentation hat von sich selbst und seiner Welt. Ein Leib ist daher ein wahrnehmender und sich gewahr-seiender, sich erinnernder Organismus.“ (Ruhe 2012, 142) Den Leib als Sitz der Emotionen, der sich affektiv in einen Dialog begeben kann, stellt Waldenfels (2015) in den Mittelpunkt folgender Betrachtungen, in denen der Leib als Vermittler zwischen Ich und Welt fungiert. „Der Leib, der wir sind und den wir nie völlig haben, umschreibt eine Gefühlssphäre, die sich sowohl einer dualistischen Aufspaltung wie einer eindeutigen Hierarchisierung widersetzt.“ (Waldenfels 2015, 326) Aufgrund unterschiedlicher Polaritäten und Intensitäten von Gefühlen fühlt das leibliche Selbst sich auf verschiedene Weise angesprochen, es ist immer nur mehr oder weniger beteiligt. Die einfachste sinnliche Erfahrung geht über eine bloße Registrierung und Kodierung von Daten und über deren Verarbeitung hinaus. Das Aufmerken und die Erinnerung als Gedächtniskultur münden in einem Gefühlsausdruck in dem Eigen- und Fremderfahrung sich verflechten und sich in der Körpersprache zeigen. Darin kommt zum Ausdruck, was den Menschen anspricht, anregt, aufregt, bevor in Worte gefasst oder in Taten umgesetzt wird. Hinzu kommen Mimik, Physiognomie, Haltung, Gangart, Kleidung und Körperschmuck. „In der Selbstdarstellung, in der Art des Auftretens und im Gehabe, zeigt sich, wie sich jemand befindet.“ (Waldenfels

2015, 330) Die Körpersprache setzt sich fort in einem Körpergespräch, beginnend mit einem affektiven Dialog zwischen Kind und Bezugsperson und eröffnet eine Sphäre des Hineinfühlens oder Hineinlegens als ein Ineinandergreifen eines Körpergesprächs. (vgl. ebd., 330 f.)

Die anthropologische Theorie geht davon aus, dass die sich historisch verändernden Vorstellungen von Körper und Natur gesellschaftliche Konstrukte darstellen, die sich in Auseinandersetzung des Menschen mit seiner materiellen und sozialen Umwelt ausbilden. Grundlage dieser Formungsprozesse sind körperliche Handlungen in Form von Bewegungen, die als Mittler zwischen Welt und Subjekt verstanden werden. (vgl. Evert 2003, 9) In mimetischen, kreativen Handlungen eignet sich der Mensch spezifische Bewegungen eines jeweiligen kulturellen Kontextes an und formt sie individuell aus. Der Körper ist als Ganzes aktiv und an seiner Ausgestaltung beteiligt, die an ihm wiederum sichtbar wird. Die Aneignungsprozesse sind nicht nur auf Körpertechniken beschränkt, sondern auch auf den Umgang mit Geräten und technischen Artefakten. Im Erlernen ihres Gebrauchs wird der Körper umgebildet und fähig gemacht, ihn technisch zu nutzen. Bewegungen werden zu zweckvollen, oft zielgerichteten, aber nicht-reflektierten, habitualisierten Tätigkeiten gemacht, die stetig verfeinert und in den spezifischen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens spezialisiert werden. In der Aneignung sozialer Praxen wird der Einzelne selbst zum Mitgestalter in einer ständigen Transformation. Die habitualisierten Bewegungstechniken bilden die Basis des Körpergedächtnisses als ein Wissen und Können, das im jeweiligen Vollzug immer wieder aktualisiert wird. (vgl. ebd., 38; vgl. Gebauer/Wulf 1998) Den Menschen als ein „intelligentes, lernfähiges, leibliches Selbst“ anzusprechen impliziert, dass dieses Selbst leiblich-affektiv in der Welt verankert ist, auf diese Weise an ihr teilhat, sie gestaltet und sie wie sich selbst wahrnehmen und reflektieren kann.“ (Abraham/Müller 2010, 18)

„Was dem Körper geschieht, geschieht auch dem Leben“ (ebd., 34 zit. Keil/Maier 1984,111) Der Körper ist ein existenziell bedeutsames, überaus komplexes und zugleich störanfälliges Phänomen, mit dem das Leben und die Gestaltung der Welt in einem hohen Maß beeinflusst werden. Der Körper ist prinzipiell in einer mehrfachen Weise gegeben: als ein ‚Objekt‘ oder ‚Gegenstand‘, über den der Mensch verfügen kann und muss und als ein Mittel oder Medium, das nicht nur das Wahrnehmen, Erleben, Erkennen und Handeln ermöglicht, sondern auch selbst ist. Der Körper selbst kann zum Gegenstand des Fühlens, Denkens und Handelns gemacht werden und ist zugleich der Ort, von dem man als Person, Subjekt oder Ich ausgehen und in Kontakt mit der Welt treten, in der man aber auch auf die vielfältigste Weise immer wieder zurückfallen kann - etwa in der Krankheit, im Schmerz oder auch in der Freude, im Selbstaussdruck und in der Identifikation mit der eigenen Erscheinung, den eigenen Bewegungen und den eigenen Gesten. (vgl. Abraham/Müller 2010, 23) Demzufolge ist das Körperhandeln zu verstehen

1. als ein Handeln, das dem Körper geschieht – der Umgang mit dem Körper bzw. Gebrauch des Körpers, die Ausbildung von Körpertechniken und –praktiken;
2. als ein Handeln, das über den Körper geschieht – der Körper fungiert als Medium des Empfindens, Unterlassens, Denken, Tuns;
3. als ein Handeln des Körpers – der Körper übernimmt autonom gesteuerte Bewegungen und körpereigene Reaktionsformen zur Abwehr oder Überwindung von Krankheit, aber auch bei Routinehandlungen, inkorporierten Verhaltensmustern und psycho-emotionalen Körperreaktionen. (vgl. Abraham/Müller 2010, 23; vgl. Gugutzer 2006, 16-20)

Theoretischer Hintergrund der Unterscheidung zwischen Leib und Körper ist die Phänomenologie, jene philosophische Richtung, in deren Mittelpunkt der Begriff der Erfahrung steht. Erfahrungen sind immer leiblich, mit Leib ist ein Zustand eigenleiblichen Befindens gemeint, der gespürt wird. In der phänomenologisch inspirierten Körpersoziologie geht es um die soziale Prägung und Bedeutung leiblicher Erfahrungen und damit um die Frage: Wie wird der Körper gespürt? Auch das Sich-spüren ist gesellschaftlich-kulturell geformt. Unter dem Rückgriff auf Helmuth Plessners Untersuchung von Körper-Haben und Leib-Sein geht Lindemann (1996) von einer Verschränkung von Leib und Körper aus, wobei das Körper-Haben das Leib-Sein prägt. Körper-Haben setzt Lindemann synonym mit dem Wissen vom Körper und folgert, dass das Körperwissen das Sich-Spüren strukturiert. Insofern jedes Wissen ein Kulturprodukt ist und dieses kulturell normierte Körperwissen die Art und Weise der Leibeserfahrung beeinflusst, ist auch das leibliche Spüren ein kulturelles Produkt.

Darüber hinaus hängen leibliche Erfahrungen ebenso von kulturspezifischen Körperpraktiken ab. (vgl. Gugutzer 2004, 111; 2006, 16 f.) Prohl skizziert die phänomenologische Struktur der menschlichen Leiblichkeit anhand der Merkmale Relationalität, Zentrierung und Intentionalität. Die Relationalität des Leibes drückt sich in „einem dynamischen Wechselspiel zwischen Ich-Zentrierung und Weltzentrierung“ (Prohl 2010, 225) aus, mit dem Merkmal einer vorbewussten, sinnhaften Ausrichtung auf die Welt.

Folgt man der Leibphänomenologie von Merleau-Ponty so ist der Ausgangspunkt der Soziologie des Körpers der verkörperte Akteur. Die menschliche Existenz ist fundamental durch ihre leibliche Verfasstheit und sinnliche Orientierung zur Welt hin gekennzeichnet. Leibliches Zur-Welt-Sein heißt, die eigene (Um-)Welt mittels der eigenen Sinne wahrzunehmen, ihr gegenüber geöffnet zu sein und auf sie hin zu handeln. In diesem Sinne ist die Grundlage menschlichen Handelns die sinnliche Wahrnehmung von Welt. (vgl. Gugutzer 2015, 187) Merleau-Pontys (1966) Untersuchungen des Leibes als Ausgangspunkt einer Phänomenologie der Wahrnehmung und Bewegung verdeutlichen, dass Kognition kein bloßer Gehirnvorgang ist, sondern Gehirn, Körper und Umwelt involviert sind.

Hier findet der als ‚verkörperte Kognition‘ (embodied cognition EC) bezeichnete Ansatz seinen Ursprung, der seitdem in zahlreichen interdisziplinären Veröffentlichungen mit Bezügen zur Phänomenologie, Philosophie, Psychologie, Neurowissenschaften und Robotertechnik

ausgearbeitet worden ist. Unterschiedliche Auffassungen von Kognition und unterschiedliche Ansätze von radikaler bis minimaler Verkörperung mit allen Zwischenstufen haben zu verschiedenen Perspektiven der wissenschaftlichen Diskurse geführt, ohne einen Konsens darüber, welches Gewicht der Verkörperung zugemessen werden soll.

Die aktuelle Embodimentforschung sucht nach Wechselwirkungen zwischen Handlung und Körperlichkeit, Kognition und Emotion. (vgl. Gallagher 2012, 320 ff.; vgl. Fischer 2019, 118 ff.) Aus der Embodimentperspektive werden körperliche Signale und Prozesse, innere Zustände und Handlungen als wichtiger oder obligatorischer Bestandteil kognitiver Prozesse betrachtet. Weitgehende Einigkeit besteht im Hinblick auf die allgemeine Definition von Embodiment bezüglich der Annahme, dass Kognition in körperlichen Prozessen und Handlungen verankert ist und dass der Körper und Handlungen zentral für das Verständnis kognitiver Prozesse sind. (vgl. Rieger/Wenke 2017, 775)

3.4 Die Bedeutung von Erfahrungen

„Immer ist der Mensch in Versuchung, sich in seinen bisherigen Erfahrungen als einem endgültigen Ergebnis zu verschließen und sich resignierend gegen alles Neue zu versperren. Aber aus der Bereitschaft, sich neuen und wahrscheinlich wiederum schmerzhaften Erfahrungen auszusetzen, die das Gebäude der festgefahrenen Gewohnheiten wieder sprengen, entspringt das schöpferisch Neue, im Leben des einzelnen Menschen wie in der Geschichte im Ganzen. Erfahrung ist darum die Grundkategorie der menschlichen Geschichtlichkeit.“ (Bollnow 1974,7)

Erfahrung stellt sich als ein Begriffsfeld dar, „das ein paar zentrale Komponenten, aber auch einige unscharfe Ränder aufweist“ (Margreiter 2013, 94) und wirkt trotz Aussiedlung und Verlusten an Bedeutungsgehalt „verborgen in vier Feldern weiter: in den Studien zur Erinnerungskultur, Körpergeschichte, Subjektivität und Performativität.“ (Peskoller 2013, 55) Die Erfahrung hat begrifflich einen Bewegungscharakter über den Aspekt des Fahrens, Reisens und nimmt damit Bezug auf Weltläufigkeit und Weltklugheit (vgl. Margreiter 2013, 93), zeigt somit die Qualität der Veränderung an und setzt Aktivität beim Erleben und Erleiden der Welt voraus. (vgl. Bollnow 2013,21 ff.) Die aktive Seite der Erfahrungen umfasst nach Dewey das Ausprobieren, das Machen von Erfahrungen, die passive Seite ist die des Erleidens, des Hinnehmens. Das aktive und passive Element sind in besonderer Weise miteinander verbunden „Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen unseres Tuns zu erleiden“. (Dewey 2011, 186) Erfahrungen sind möglich, wenn die Aufmerksamkeit in der Wahrnehmung außerhalb von Routinen gegeben ist, um zu forschen und aufzunehmen, ‚um Schöpfer seiner eigenen Erfahrungen (zu) sein‘. (vgl. ebd.)

Das Erfahren ist sachbezogen, objektivierend und die Sache, die der Mensch bei der Erfahrung erfährt, steht im Blickfeld der Aufmerksamkeit. „Während das Erlebnis ganz in sich selber ruht und nicht über sich selber hinausweist, so daß am Schluß nur die Erinnerung an das Erlebnis zurückbleibt, bewirken die Erfahrungen eine bleibende Veränderung des betreffenden Menschen.“ (ebd., 25) Erfahrungen mit etwas machen bedeutet mit etwas umzugehen und zielt auf ein unmittelbares eigenes Können ab. Erfahren in der Praxis sein erfordert eine beständig fortschreitende und sich vertiefende Auseinandersetzung in einer „immer wachen Bereitschaft, Neues aufzunehmen und zu verwerten“, was zu jener Reife an Kenntnissen und Fähigkeiten führt. (vgl. ebd., 29) Um Erfahrungen zu machen „muss man sich engagieren, man muss sich dem aussetzen, was an Unerwartetem auf einen zukommt“. (ebd., 30) Das bedeutet, dass ihr Erwerb Offenheit erfordert, also nicht von einer gesicherten Position ausgeht und somit die Möglichkeit von Gefahr und Schmerzen miteinschließt. (vgl. ebd., 30) Der Erfahrungsbegriff wird von Peskoller (2013, 69 f.) eher in einen Merkmal- und Bedingungsmodus gefasst „Was Erfahrung ausmacht, drückt sich als Gemenge aus und findet nicht ohne Körper, Zeit, Ort und Anlass statt. Als untergründige Bewegung hält sie Praktiken zusammen, schließt dabei weder Naturdinge noch Kulturobjekte aus und ist gekennzeichnet durch eine unausweichliche Verflochtenheit.“ (Peskoller zit. Daniel 2004, 62; vgl. Böhme 2006, 78). Der Körper ist Schnittstelle und Reflexionspunkt, „gilt als erster Raum der Erfahrung, ist Ort der Stimme, des Sprechens, der Sprache und der Bilder“ (ebd., 56) und drückt sich zusammengreifend in einem körpernahen, räumlich-zeitlich differenzierten Begriff von Erfahrung aus. Denn Erfahrung braucht Zeit, um gemacht zu werden, und Ruhe für eine Transformation des Besonderen in das Allgemeine, ein Ausgleichen des Empfindens, Wahrnehmens und Erinnerns. (vgl. ebd.)

Im Kontext der Bewegung beschreibt Fischer (2019) das Erfahrungslernen, in Anlehnung an den Erfahrungsbegriff von Giese (2009, 2013) und Scherer (2009): Kindliche Erfahrungen entstehen durch aktives Tun, erzeugen Selbstwirksamkeit und ermöglichen zukunftsgerichtete Handlungsentwürfe sowie eine realistische Selbsteinschätzung des Kindes. (vgl. Fischer 2019, 275) „Bewegungserfahrungen sind Mensch-Welt-Dialoge, also immer Gegenstände und Resultate der Wechselbeziehung zwischen dem Akteur und seiner materialen und sozialen Umwelt (Prozess und Produkt).“ (ebd.)

Im Zusammenhang mit dem Bereich der Entwicklungsförderung über Bewegungsthemen lassen sich leibliche, sensomotorische, soziale und materiale Erfahrungen unterscheiden. (vgl. Fischer 2009) Prohl (2010) stellt die Bewegungsbildung als einen qualitativ strukturierten Erfahrungsprozess dar. (vgl. ebd., 163-172) Er betont einen prozessualen und strukturellen Aspekt in der Bewegungsbildung und legt den Begriff der Erfahrung als Grundkategorie fest. Der prozessuale Aspekt meint, dass den Bewegungserfahrungen im Entwicklungsver-

lauf eine unterschiedliche Bedeutung zukommt, auf unterschiedliche Weise erworben werden und stets unmittelbar an die Bewegungstätigkeit geknüpft sind.

Der strukturelle Aspekt von Bewegungsbildung orientiert sich an der Vorerfahrung und dem jeweiligen Entwicklungsstand. Dewey macht deutlich: „Keine Erfahrung ist pädagogisch, wenn sie nicht erstens das Wissen vergrößert und zweitens das Wissen systematischer ordnet und strukturiert.“ (Prohl 2010, 167 zit. Dewey 1994, 303) Die Erfahrung grenzt sich vom kognitiven Wissen dadurch ab, dass sie am „eigenen Leibe“ zu machen ist und nicht weitergegeben oder gelehrt werden kann. In der aufmerksamen Wahrnehmung unterscheidet sich Erfahren vom Erleben. „Bewegungs- und Körpererfahrungen beruhen auf den Wahrnehmungen und Empfindungen, die unmittelbar mit der Bewegung einhergehen. Solche Erfahrungen sind unerlässlich für den Aufbau körperlicher Identität und damit auch Selbsterfahrungen.“ (ebd., 164) Ruhe hebt den prozesshaften Aspekt der Erkenntnisgewinnung durch Erfahrungen hervor: „Erfahrungen sind verdichtetes Lebenswissen – oft gesammelt über Generationen. Sie bedürfen sorgsamer Vermittlung und Annahme, weil sie in anderen Lebenszusammenhängen entstanden.“ (Ruhe 2012, 19) und impliziert eine reflexive Auseinandersetzung „Erfahrung hat weniger mit Leistung und mehr mit Lebenszusammenhängen zu tun: Was habe ich in und aus meinem Schicksal gelernt, was hat mein persönliches Wachstum gefördert oder behindert?“ (Ruhe 2012, 48) Winter (2010) sieht bei der Erforschung von Erfahrungen den Fokus in der sozialen Auseinandersetzung mit dem Selbst und der Umwelt: es sind nicht die Individuen, sondern die Welt, wie sie von den Individuen erfahren wird. „Wissen, Erfahrung und das Selbst sind stets sozial verankert“ (Winter 2010, 123) und sieht die Sprache als eine Form des sozialen Handelns, sie „bildet nicht die Wirklichkeit ab, sondern bringt diese hervor.“ (ebd., 124)

Nicht jede Erfahrung ist eine pädagogisch wertvolle oder wichtige Erfahrung, sie ist abhängig von Voraussetzungen, die in der jeweiligen Persönlichkeit und Biografie liegen und sind somit subjektbezogen. Grupe/Krüger unterscheiden vier Typen von Erfahrungen über den Körper und Bewegung:

- Leibliche Erfahrungen, die sich auf körperliche Vorgänge beziehen und Informationen zum „Gefühl“ des eigenen Körpers geben wie z.B. Ermüdung, Anstrengung und Erholung.
- Materiale Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit Dingen aus der Natur und Gegenständen aus der materialen Umwelt wie z.B. Erleben im Wasser, Fahrradfahren, die Beschaffenheit und physikalischen Eigenschaften von Geräten.
- Soziale Erfahrungen und Erfahrungen des Spiels wie z.B. Erfahrungen von Gemeinschaft, Solidarität, spielerische Erfahrungen von Spannung und Aufregung, Fairness und Niederlage.
- Selbsterfahrungen bzw. personale Erfahrungen, Erfahrungen unseres Selbst als Person, Erfahrungen des Könnens und Nichtkönnens, der Selbstständigkeit und Abhängigkeit. (vgl. Grupe/Krüger 2007, 110 f.)

Diese primären Erfahrungen ‚aus erster Hand‘ bilden „die Grundlage für sicheres Wissen“ (ebd.) und erfordern für einen Erkenntnisgewinn eine Form der reflexiven Auseinandersetzung.

Nach Dewey sind Erfahrungen ebenso an ein konkretes Erleben und eine Auseinandersetzung mit physischen oder sozialen Realitäten gebunden, es geht um das ‚Machen von Erfahrungen‘: „Erfahrung in diesem vitalen Sinne wird von jenen Situationen geprägt, die wir spontan als ‚reale‘ Erfahrung bezeichnen; von jenen Dingen, von denen wir in der Erinnerung sagen: ‚Das war ein Erlebnis!‘“ (Dietrich/Krinniger/Schubert 2013,54 f. zit. Dewey 2000, 48). Dewey schließt in die Erfahrungsqualität neben einem rational-reflexiven Verständnis von Erfahrung auch emotionale und praktische Anteile mit ein, was zusammen ihre Ganzheitlichkeit ausmacht. Entscheidend ist die begleitende Aufmerksamkeit, welche „die Kohärenz und Besonderheit des Geschehens bewusst macht“ (ebd.) Eine Erfahrung zu machen, beschreibt Dewey in einem geistig-kreativen Erfahrungsprozess die Veränderung eines Gegenstandes und der Nachvollzug dieser Veränderung im Denken: „Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen.“ (ebd., Dewey 2000, 187) Den Aspekt der Veränderung beschreibt Zirfas dahingehend, dass Erfahrungen „beginnen mit einem ‚Anderen‘, ‚Fremden‘, das die gewohnte Codierung der Erfahrung in Frage stellt: Etwas ist anders, fällt uns auf, stört uns.“ (Zirfas 2004, 78) Erfahrungen zu machen, bedeutet einen reflexiven Akt zu vollziehen und dabei Transformationen von Erfahrungsmustern zu bewirken.

Den Aspekt der Verkörperung von Erfahrungen fokussiert Hustvedt

„Die wahrgenommene Welt wird in der Erinnerung Teil unser selbst, gleichzeitig befinden wir uns aber auch mitten in ihr. Viel von dem, was wir wahrnehmen, wird, sobald es sich eingepägt hat, Teil unseres impliziten Verständnisses von den Dingen, wird zum Wissen des Körpers, und dieses Wissen ist untrennbar verknüpft mit unserer Bindung an Menschen und Dinge in unserer jeweiligen Umgebung.“ (Hustvedt 2015, 448)

Aus der Sichtweise, dass das Individuum im Horizont seiner Leiblichkeit steht, der Leib der Gesichtspunkt zur Welt schlechthin ist begründet Merleau-Ponty die präreflexive Intentionalität des Verhaltensaktes

„Die Bewegungserfahrung unseres Leibes ist kein Sonderfall der Erkenntnis; sie eröffnet uns eine Weise des Zugangs zur Welt und zu Gegenständen, eine ‚Praktognosie‘, die es als eigenständig, ja vielleicht als ursprünglich anzuerkennen gilt. Mein Leib hat seine Welt oder begreift seine Welt, ohne erst den Durchgang durch ‚Vorstellungen‘ nehmen oder sich einer ‚objektivierenden‘ oder ‚Symbolfunktion‘ unterordnen zu müssen.“ (Merleau-Ponty 1966, 170)

Dieser vorobjektive Bereich ist ein wesentlicher Bestandteil des Erlebens, der anspruchsvolleren kognitiven Fähigkeiten vorausgeht: wenn das Gehirn einen Reiz aus der Gegenwart erhält, generiert es eine Hypothese auf der Grundlage dessen, was es aus der Vergangenheit kennt, um Erkennen und Handeln in der unmittelbaren Zukunft anzuleiten. Die Bedeutung von Erfahrungen für die Entwicklung zeigen hier die Ausführungen von Siegler/DeLoache/Eisenberg (2011) aus neuronaler Sicht. Das Gehirn weist eine erfahrungsabhängige Plastizität auf – „der Prozess, durch den Nervenverbindungen im Verlauf des Lebens als Funktion der Erfahrungen eines Individuums hergestellt und restrukturiert werden.“ (Siegler/DeLoache/Eisenberg 2011, 112) Die neuronale Plastizität befähigt das Gehirn, sich auf der Basis seiner genetischen Möglichkeiten auf die Gegebenheiten der Umwelt einzustellen. Wechselnde Umweltbedingungen erfordern individuelle Erfahrungen, welche die Feinabstimmung synaptischer Verbindungen beeinflussen. „Viele Aspekte der perzeptuellen, sprachlichen, kognitiven und sozio-emotionalen Entwicklung sind in hohem Maße erfahrungsabhängig. Sie manifestieren sich im Gehirn, indem sie neue Verbindungen ausgebildet oder bestehende verändert werden.“ (ebd.) Die Erfahrung kann in der Entwicklung auf der Basis von Interaktion zwischen einem Organismus und seiner Umwelt von unterschiedlicher Bedeutung sein: sie kann „erhaltend, fördernd und auslösend wirken, aber auch, gegenüber bestimmten Reifungsprozessen, völlig wirkungslos sein.“ (Petermann/Niebank/Scheitauer 2004, 103) Für erfahrungsabhängige Reifeprozesse muss die Umwelt anregend und „hinreichend differenziert sein und in ihrer Struktur den Bedürfnissen des Gehirns sowie der motorischen und sensorischen Organe entsprechen.“ (ebd.) Erfahrungsabhängige Prozesse zählen zu den individuellen Erfahrungen, welche das ganze Leben lang möglich sind und dienen hauptsächlich der Konsolidierung von Erinnerungen. Der Organismus reagiert auf individuelle Erfahrungen mit Synapsenveränderung. Erfahrungserwartende Prozesse dagegen finden während der sensiblen Entwicklungsphasen statt und werden als eine Vorbereitung des neuronalen Netzes auf erfahrungserwartende Prozesse, die hauptsächlich der Ausbildung von Fertigkeiten dienen, angesehen. „Der Organismus bereitet sich durch Synapsenüberproduktion auf arttypische Erfahrungen vor.“ (ebd.) Ein Beispiel für eine solche Erfahrung ist, dass ein Kind eine vorhersagbare, arttypische Abfolge von Handlungen durchläuft, wie das Augen-Öffnen, visumotorische Interaktion und Greifen, die dem Nervensystem zuverlässige Informationen liefert. (vgl. ebd., 105 f.) Wegen der Bedeutsamkeit der Erfahrungen für die Gehirnentwicklung müssen die relevanten Umweltbedingungen innerhalb der sensiblen Phasen zuverlässig und konstant verfügbar sein, weil das Timing einen entscheidenden Faktor darstellt. (vgl. Siegler/DeLoache/Eisenberg 2011, 115)

„Die Erfahrung spielt eine entscheidende Rolle bei der Stärkung oder Eliminierung von Synapsen und somit bei der normalen Verdrahtung des Gehirns. An der Feinabstimmung des Gehirns sind zum einen erfahrungserwartende Prozesse beteiligt, bei denen existierende Synapsen als Funktion derjenigen Stimulation, die praktisch jeder

Mensch erfährt, erhalten bleiben, zum anderen erfahrungsabhängige Prozesse, bei denen neue Verbindungen als Funktion des Lernens gebildet werden. Plastizität bezieht sich auf die Tatsache, dass bei der normalen Entwicklung des Gehirns Umwelt und Anlage partnerschaftlich zusammenwirken. Dieser Umstand ermöglicht es dem Gehirn unter bestimmten Umständen, sich als Reaktion auf eine Schädigung neu zu verdrahten. Auch wird das sich entwickelnde Gehirn dadurch anfällig für das Fehlen von Stimulation in sensiblen Phasen der Entwicklung.“ (Siegler/DeLoache/Eisenberg 2011, 123 f.)

Die neuronalen Grundverschaltungen sind genetisch vorgegeben, ebenso wie die spezifischen Antworteigenschaften der einzelnen Nervenzellen. Vermittelt über individuelle Erfahrungen sorgt die Umwelt dafür, dass aus diesem vorgegebenen Repertoire an Entwicklungsmöglichkeiten die unter den gegebenen Umständen geeignetste ‚ausgewählt‘ wird. Um diese Aufgabe zu erfüllen, muss die Umwelt über bestimmte Eigenschaften verfügen: sie muss hinreichend differenziert sein und in ihrer Struktur den Bedürfnissen des Gehirns sowie der motorischen und sensorischen Organe entsprechen. Außerdem müssen die relevanten Umweltbedingungen innerhalb eines bestimmten Zeitraumes (sensible Phase) zuverlässig und konstant verfügbar sein. Wachheits- und Aufmerksamkeitszustände können sich hemmend oder fördernd auf erfahrungsabhängige Reifeprozesse auswirken. (vgl. Petermann/Niebank/Scheithauer 2004, 116)

Das Kind ist aktiv an der Formung seiner Entwicklung auf der Basis von Erfahrungen beteiligt. Aus der entwicklungspsychologischen Perspektive sind die Wirkungen selbstinitiierten Aktivitäten des Kindes, welche schon vorgeburtlich beginnen, entscheidend für den fortschreitenden Entwicklungsverlauf. Die eigenen Erfahrungen werden schon im ersten Lebensjahr in Form von Verstehensversuchen mit Vorstellungen verknüpft, was in der materiellen Welt möglich ist. Dazu gehören Beobachtungen zu sich bewegenden nicht belebten Objekten, Warum-Fragen, das Suchen nach Erklärungen zu aus Kindersicht zunächst noch nicht verstehbaren Phänomenen. Der Wunsch, verstehen zu wollen, motiviert jüngere Kinder, auch informelle Theorien über unbelebte Objekte, Lebewesen und Menschen zu bilden. Mithilfe dieser Theorien können sie über die Daten hinausgehen, die ihnen ihre Sinne liefern, und auf zugrundeliegende Ursachen schließen. Die Interpretation von Erfahrungen erweitert sich auf Schlussfolgerungen über sich selbst sowie über die äußere Welt. „Die subjektiven Interpretationen der eigenen Erfahrungen formen die Entwicklung also genauso wie die objektive Wirklichkeit.“ (Siegler/DeLoache/Eisenberg 2011, 624.)

Erfahrungen müssen für einen bewussten Gebrauch zunächst in sprachlich formulierbare Gedanken gebracht, also bewusst gemacht werden. In Bezug auf das Denken in Erfahrungszusammenhängen unterscheidet Schäfer (vgl. 2011, 120 ff.) die subjektiven Theorien, die vorwiegend auf konkreten Erfahrungen der Kinder im Rahmen ihres privaten Erlebnisho-

rizontes beruhen und den kulturellen Theorien, die in den externen Speichern der Kultur als sozial anerkanntes Wissen zur Verfügung gestellt werden. Das über Handlungs- und Sinneserfahrungen erlangte Wissen wird in „bedeutungsvollen Bildern und Szenen gelebten Lebens arrangiert, gespeichert und gedacht“ und verbindet sich in Erinnerungen zu neuen Szenen. (ebd., 129) Es findet ein Theoriewandel statt auf der Basis der Handlungs- und Sinneserfahrungen, als Ausgangspunkt von Erfahrungswissen, die gelebt, gedacht und gespeichert werden. Die Sprache, die bereits symbolisch strukturiert vorliegt, hebt die Erfahrungen aus dem Handlungskontext ins Bewusstsein und macht sie der bewussten Verarbeitung zugänglich. Die eigenen Denk- und Vorstellungswelten können mit den Gedanken anderer Menschen weiterentwickelt und mit dem kulturellen Wissen überprüft, in einen Theoriekontext gebracht werden.

Die frühkindliche Bildungssituation ist dadurch gekennzeichnet, dass Kinder zunächst noch in allen Bereichen der Weltaneignung Erfahrungsmuster entwickeln müssen, welche sie mit der Unterstützung ihrer Beziehungspersonen und des kulturellen Umfeldes strukturieren. Auf der Basis von Wahrnehmung und Bewegung und dem Bedürfnis, Neues und Unbekanntes kennenzulernen hat das Kind die Möglichkeit durch seine Erfahrungen zu lernen. Die sich entwickelnde Sprachfähigkeit führt zu einer Mischung von weitgehend durch Handlung erfahrenem Wissen und einer Übernahme von bereits Vorgedachtem. „Über Kommunikation werden Erfahrungen sozial und kulturell synchronisiert.“ (Schäfer 2010, 27) Das bedeutet, dass gesammeltes Erfahrungswissen zunächst individuell strukturiert ist und über kommunikative Prozesse, insbesondere durch Sprache, verglichen und neu abgebildet wird und einem kulturellen Abgleich zu Mustern abgestimmt wird. Der Weg ins Weltwissen führt von der Alltagserfahrung zur Beschreibung der Erfahrung mit Hilfe abstrakt theoretischer Symbolsysteme. (vgl. Schäfer 2010, 27)

In Bezug auf das frühkindliche Wissen wird unterschieden zwischen dem Wissen, das erfahrungsbasiert ist, und dem, welches bereits vorstrukturiert übernommen und mit vergleichbaren Erfahrungen verknüpft wird, um einen individuellen Sinn zu erschließen. Wissen, das aus den eigenen Erfahrungen gewonnen wird, ist in erster Linie Handlungswissen und entsteht weitgehend durch das Handeln der Kinder in der ihnen gegebenen Umwelt und wird nicht intentional durch Erwachsene vermittelt. Wenn Wissen nicht übertragen oder vermittelt wird, sondern individuell erzeugt werden muss, dann sind die Rahmenbedingungen bedeutend, in denen dies geschieht. Schäfer (vgl. 2011, 91 f.) skizziert Merkmale für das Erfahrungswissen in der frühen Kindheit in einem dynamisch-konstruktiven Wissensmodell. Ausgangspunkt ist ein weit gefasster Wissensbegriff, der alles umfasst, was im Gehirn als strukturierte Reaktion auf vergangenes Handeln repräsentiert, intern verarbeitet und umstrukturiert wird. Wissen entsteht durch Interaktionen, in denen äußere mit subjektiven inneren Kontexten abgeglichen

werden, über dessen Bedeutung das Subjekt entscheidet. Wissen entsteht im situationsbezogenen Handeln, daher sind subjektive, soziale und sachliche Dimensionen, bewusst oder unbewusst, mitbeteiligt. Wissen ist dynamisch, es wird im Augenblick hervorgebracht, unter Wachrufung von Erinnerungen, die neu organisiert oder im Moment orientierend an der jeweiligen Situation ergänzt bzw. variiert werden. Wissen verknüpft sachliche Bezüge mit einem bestimmten körperlichen Zustand, der psycho-emotionalen Befindlichkeit einschließt, daher bezeichnet Schäfer das Wissen als verkörpert. (vgl. ebd.) Neues Wissen entsteht kumulativ vor dem Hintergrund von früherem Wissen und wird orientierend am Vor-Wissen transformiert. Wissen besteht aus sachlichen Kompetenzen, sozialen und individuellen Handlungsmustern, unterliegt der Strukturierung durch emotionale Beziehungsmuster, bezieht sich auf kontextuelles Hintergrundwissen und enthält domänenspezifische und – übergreifende Anteile, was somit das Wissen zu einem komplexen Gefüge macht. (vgl. ebd.)

3.5 Zusammenfassung

Die Bildungsgrundsätze für Kinder von null bis zehn Jahren NRW stellen seit 2016 die Bewegung als den ersten von zehn Bildungsbereichen dar. Bewegung wird als Grundbedürfnis des Kindes beschrieben in einer sinnlichen, begreifenden Form des Lernens, welche die körperliche und kognitive Entwicklung fördert. Die Ausführungen zu den Bildungsmöglichkeiten konkretisieren Bewegung als Medium zur Ausbildung vielfältiger Entwicklungsaspekte. Zudem wird ein breites Spektrum von Bewegung eröffnet in Bezug auf Bewegungsgrundformen, Bewegung als Medium, um Vorläuferkompetenzen von Kulturtechniken anzubahnen, für Alltagslernen und Spiel.

Der vorliegenden Arbeit liegt ein Verständnis von Bewegung zugrunde, das im Zusammenhang mit frühkindlicher Bildung und Erziehung steht: zum einen unter Einbezug der im Forschungsprojekt „BiK“ generierten Bedeutungsdimensionen von Bewegung für Bildungs- und Lernprozesse, und das zum anderen die Entwicklungs- und Gesundheitsförderung in der Lebensspanne der frühen Kindheit fokussiert. Bewegung wird als eine anthropologische Kategorie verstanden, wobei die kindliche Erkenntnistätigkeit über Bewegung und Spiel in der Auseinandersetzung mit der Umwelt und die Bewegungserfahrung im Mittelpunkt stehen.

Das Wissen um die Plastizität des Gehirns schafft ein Bewusstsein für die Notwendigkeit der Ermöglichung kindlicher Erfahrungsräume. Die (Bewegungs-)Erfahrung spielt eine entscheidende Rolle bei der Synapsenbildung für erfahrungserwartende und –abhängige Prozesse, die an der Feinabstimmung im Gehirn beteiligt sind.

Wie Gugutzer (2006) konstatiert, ist der Körper ein Symbol unserer gesellschaftlichen Strukturen. Jedem Menschen ist es heute selbstverständlich, einen Körper zu haben, den Körper

als Besitz zu betrachten – eine Körpervorstellung, die zur Zeit der Aufklärung fremd gewesen wäre. Der Körper symbolisiert soziale Rollenmuster, Geschlechter- und Generationsverhältnisse, Macht- und Ungleichheitsstrukturen, soziale und kulturelle Zugehörigkeiten. Er ist ein Kommunikationsmedium, dessen Gebrauch von den sozialen Kontrollmechanismen abhängt und von einer extremen Körperinszenierung bis zu einer radikalen Körperverdrängung reichen kann und ist somit ein mikroskopisches Abbild der Gesellschaft. Die Ausführungen zur Bedeutung des Körpers machen deutlich, dass die Körper Routinen und das Vorreflexive, was in Handlungen sichtbar ist, für das professionelle Handeln bewusst gemacht und entschlüsselt werden sollte, beachtet man die Korrelation zu Schäfers Argumentation des Zeuge-Seins, gemeint ist das Zeigen einer reflexiven Resonanz in Bezug auf die professionelle Haltung.

Damit einbezogen sind die Leiberfahrungen von Nähe und Distanz, bedeutend für Grundhaltungen, und die Berücksichtigung eines gültigen Verhaltenskodexes, der für alle Personen einer Institution gültig ist. Die Balance von Nähe und Distanz sowie ein klarer Umgang mit Grenzen zur Förderung von Nähe, Geborgenheit einerseits, aber auch das Einhalten von Distanz für Freiraum, Entfaltung und Eigenständigkeit andererseits, können über einen professionellen beratenden Austausch und fachliche Unterstützung transparent gemacht werden. Das Beachten von Körpersignalen und die Berücksichtigung kultureller Unterschiede erfordern eine genaue Beobachtung zum Antwortverhalten und der eigenen Sicherheit im Umgang mit Bedürfnissen.

Eine beständige, vertrauensvolle Beziehung, die klaren Regeln folgt anhand des äußeren Rahmens von Interaktion unter Berücksichtigung der Basisvariablen nach Carl Rogers, wie Akzeptanz, Echtheit, Kongruenz, Authentizität und Empathie, ermöglichen eine wertschätzende Atmosphäre, in der Kinder sich positiv entwickeln können und sind Kern einer verstehenden Haltung.

Das Bewusstmachen von Bewegungserfahrungen und Erfahrungen aus pädagogischen Situationen im Berufsalltag erfordern eine permanente Reflexion für die Weiterentwicklung und Umgestaltung professionellen Handelns. Dazu ist eine Auseinandersetzung mit dem Thema Biografie erforderlich, das vor dem Hintergrund der Rekonstruktion des Bewegungsverständnisses frühpädagogischer Fachkräfte im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit seine Relevanz erhält.

4 Bewegung und Biografieforschung

Gegenstand des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit ist es, neben der Analyse des vorhandenen Bildungsverständnisses, auch die aktuelle Analyse von Bewegungsbiografien der befragten frühpädagogischen Fachkräfte. Somit richtet sich zunächst der Blick auf die Einführung des Begriffes Biografie, um Optionen für eine Untersuchung von Biografien zu eröffnen. Die Bedeutung der Biografie im Forschungskontext und als Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit begründen die Ausführungen im Weiteren. Im Zusammenhang mit der Entwicklung einer professionellen forschenden Haltung steht das Hinterfragen der eigenen Biografie, dessen Relevanz im pädagogischen Berufsfeld im Anschluss skizziert wird. Das Thema Bewegungsbiografie richtet sich auf den Kontext von Biografie und Bewegung und spezifiziert das eigene Gewordensein auf der Basis von Bewegungserfahrungen.

4.1 Definition und Merkmale

Ursprünglich leitet sich der Begriff Biografie aus dem Altgriechischen ab: „bios“, was gleichbedeutend mit Leben und „gráphein“ gleichbedeutend mit Schreiben übersetzt werden kann. (www.duden.de) Damit ist eine mündliche oder schriftliche Lebensbeschreibung gemeint.

„Versteht man ‚Biografie‘ als individuelle Geschichte eines Menschen in einer historischen Zeit mit den ihr eigenen gesellschaftlich-kulturellen Gegebenheiten, kollektiven Mustern und Normen, so entsteht eine Chronologie der Lebensereignisse, die auf das hin zu befragen wären, was sie an unverwechselbar Eigenem wie vergleichbar Allgemeinem enthalten. Biografien sind so in die Konstituenten von Raum (regional, wie auch umfassend als Lebensraum) und Zeit eingebunden. Auch wenn Chronologien nur theoretische Hypothesen sind, bilden sie doch eine geeignete Struktur zum Erfassen und Deuten gelebten Lebens.“ (Kämpf-Jansen 2012, 172)

In der Abgrenzung zum Lebenslauf, welcher äußere Daten in zeitlicher Abfolge berücksichtigt, erfasst die Biografie zusätzlich die subjektiven Bedeutungen, Interpretationen, die diese Fakten für die jeweilige Person haben.

Die Biografie setzt sich aus Erfahrungen zusammen, die während eines gesamten Lebens in unterschiedlichen Lebensbereichen erworben werden und die sich im aktuellen Handeln bewusst oder unbewusst ausdrücken. Verschiedenste Lebensereignisse können auf den persönlichen Lebensweg Einfluss nehmen, sind individuell unterschiedlich intensiv und in sozialgesellschaftlich-kulturelle Gegebenheiten eingebettet. Diese Ereignisse und Erfahrungen sind Teil der Identitätsbildung. (vgl. Hoernig in Voges 1987, 233 ff.) Nach Miethe (2017) hat die Biografie folgende Merkmale und Besonderheiten, die bei der Auseinandersetzung mit Biografien zu berücksichtigen sind:

Biografien

- sind bedeutungsstrukturiert, das bedeutet, subjektive Konstruktionen biografischer Daten erhalten eine positive bzw. negative Bedeutung vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen,
- basieren auf sequenziellen Erfahrungsaufschichtungen, das bedeutet Entscheidungen werden vor dem Hintergrund dessen getroffen, was bis zu diesem Zeitpunkt passiert und der entscheidenden Person bis dahin bekannt ist,
- sind subjektive Konstruktionen, Ereignisse und Erfahrungen werden individuell wahrgenommen und verarbeitet,
- werden bestimmt durch kognitive, emotionale und körperliche Dimensionen: neben dem kognitiven Erinnern von Ereignissen verknüpft der Mensch die Erinnerungen mit unterschiedlichen sinnlichen Wahrnehmungen, die in Körperhaltung, Gestik und Mimik zum Ausdruck kommen und während des Erzählens sichtbar sind,
- sind prozesshaft, unterliegen einem permanenten Prozess der Veränderung und Weiterentwicklung,
- beinhalten gleichzeitig Allgemeines, das gesellschaftliche Umfeld sowie Spezielles, das individuelle, subjektive Erleben,
- sind im Zusammenhang mit geschichtlichen Ereignissen zu betrachten. (vgl. Miethe 2017, 13 ff.)

Die Bedeutungsstrukturiertheit von Biografien meint, dass der Mensch von Beginn an bewusst und unbewusst permanent eine Selektion aus der Vielfalt von Eindrücken vornimmt, die für ihn eine Bedeutung haben. (vgl. Miethe 2017, 13) Ob überhaupt Ereignisse wahrgenommen, begrifflich gefasst und später erinnert werden können, hängt immer von der persönlichen Bedeutung ab, die dem jeweiligen Ereignis zugeschrieben wird. Die aktuellen Wahrnehmungen sind von den Erfahrungen bestimmt, die ein Mensch zuvor gemacht hat. (vgl. ebd.) Biografien sind nicht nur individuelle Konstruktionen oder ausschließlich sozial bestimmt, sie können als ein „vermittelndes Bindeglied zwischen Subjekt und Gesellschaft betrachtet werden“. (Kruse 2014, 327) Die gemachten Erfahrungen schichten sich während des Lebens auf, transformieren das biografische Wissen und integrieren sich in das eigene Selbstverständnis. Biografisches Wissen ist Ausdruck als auch Funktion und Mittel dieser Konstruktionen. Persönliche Relevanzsysteme an der Schnittstelle von sozialem und (re-)subjektiviertem Wissen, subjektive Theorien und Deutungsmuster sind in den biografischen Wissensdimensionen verwoben. Somit ist die

„biografische Perspektive innerhalb qualitativer Interviewforschung damit nicht nur genuin, sondern [...] muss stets auch sich selbst reflektieren im Hinblick auf implizierte Normative. Diese müssen re- bzw. dekonstruiert werden und es muss geprüft werden, welche gouvernementalen Logiken in unserer Gegenwart dazu führen, dass sich gesellschaftliche Subjekte in einer spezifischen Weise biografisch (neu) erfinden.“ (Kruse 2014, 327)

Das Merkmal der Prozesshaftigkeit betont, dass biografische Entwürfe als flexible Rekonfigurationsleistungen und nicht als statische Identitäten betrachtet werden. (ebd.) Erst im Erzählen erhalten die narrativen Konstruktionen ihre konkrete Gestalt.

4.2 Erforschen der Biografie

Biografieforschung bietet die Chance, über die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte handlungsfähiger zu werden. Sie unternimmt den Versuch, zu rekonstruieren, wie das Subjekt sich gegebene Bedingungen aneignet, sich mit ihnen auseinandersetzt, sie verändert und vor dem Hintergrund persönlicher lebensgeschichtlicher Erfahrungen und durch alltägliches Handeln gestaltet. (vgl. Musiol 2007, 286)

Betrachtet man das Thema Biografie in der Qualitativen Forschung, so wird Biografie gefasst als ein „sprachliches Produkt in Gestalt der narrativen Zuwendung zur eigenen Lebensgeschichte und als ein soziales Konstrukt, in dem Individuum und Gesellschaft interagieren.“ (Schulze 2010, 571) Das bedeutet, dass das Wechselspiel des Menschen mit der Gesellschaft als ein interpretativer Prozess gesehen wird, der sich im Medium signifikanter Symbole (z. B. Sprache) abspielt. (vgl. Marotzki 2013, 176) Die Biografie ist charakterisiert durch ihre ‚subjektive Ausformung des Lebens‘ und grenzt sich daher vom Lebenslauf ab, welcher durch eine ‚soziale Strukturiertheit der Lebensführung‘ gekennzeichnet ist. (vgl. Kruse 2011, 51) In dem Moment des Erzählens erhält die eigene Lebensgeschichte ihre Gestalt aus subjektiv konstruierten Sinndeutungen. „Eine Biografie stellt somit nicht nur eine konstruktive Aushandlung von Individuellem und Gesellschaftlichem, sondern auch eine konstruktive Annäherung und Durchdringung von Vergangenenem und Gegenwärtigem dar.“ (ebd. 52)

In der erzählten Biografie sind die repräsentative Ebene, also wie etwas damals wirklich war, und die performative Ebene, wie und zu welchem Zweck es erzählerisch dargestellt wird, miteinander verwoben. Die zeitliche Struktur der Biografie enthält somit nicht nur eine retrospektive Dimension als Deutung über das Vergangene, sondern auch eine prospektive Dimension, in der die Erwartungen für die Zukunft entwickelt werden. Biografiethoretisch geht es also darum, „die Fähigkeit zu entwickeln, gegenwärtige Praxis als ein Teil vergangener Praxis sehen zu können und anders herum vergangene Praxis aus der heutigen Perspektive immer wieder neu auslegen und sie so in neue Sinnzusammenhängen zu können.“ (Volkman 2008, 243) Dies setzt eine Sensibilisierung für biografische Auseinandersetzung voraus, um Zusammenhänge zwischen zurückliegenden Bewegungserfahrungen und pädagogischer Interpretation von Situationen im professionellen Alltag aufzeigen zu können. Für die Passung von Intention pädagogischen Handelns und realisiertem Handlungssinn wird erst nachträglich der Sinn durch die Erzählperson rekonstruiert. Dies erfolgt über die „Selbstreflexion als ein Versuch der Symbolisierung bisher nicht symbolisierten Wissens.“ (Radtke 1996, 86) Der Begriff Symbolisierung meint in diesem Zusammenhang das Deuten von Handeln.

Die Fähigkeit, sich im Verlauf der Lebensgeschichte immer wieder neu zu erfinden bzw. biografische Wissensbestände an die neuen biografischen Begebenheiten anschließen zu können, bezeichnet Allheit (1992) als Biografizität:

„Biographizität bedeutet, dass wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer wieder neu auslegen können, und dass wir diese Kontexte ihrerseits als ‚bildbar‘ und gestaltbar erfahren. Wir haben in unserer Biographie nicht alle denkbaren Chancen, aber im Rahmen der uns strukturell gesetzten Grenzen stehen uns beträchtliche Möglichkeitsräume offen. Es kommt darauf an, die ‚Sinnüberschüsse‘ unseres Lebens zu entziffern.“ (Allheit 1992, 77)

In diesem Sinn kann Biografizität als eine pädagogische Schlüsselqualifikation gesehen werden, denn es geht um einen aktiven und selbstreflexiven Umgang mit biografischen Bedingungen und das Eröffnen von Chancen für eine selbstbewältigende Auseinandersetzung und Gestaltung.

Die Biografie zu erforschen, bedeutet den Blick auf die Generierung sozialer, kultureller und gesellschaftlicher Phänomene zu richten, auf „die soziale Wirklichkeit, die die Menschen in Auseinandersetzung mit sich, mit anderen und der Welt für sich jeweils herstellen (Biografizität).“ (Marotzki 2011, 23) Das Subjektive, Individuelle rückt in den Fokus, um „individuumnahe Erfahrungsräume zu explorieren, in dem Sinne der Analyse der Ordnung sozialer Wirklichkeit, wie sie von den Subjekten in unhintergebar ablaufenden Interpretationsprozessen hergestellt wird.“ (ebd.) Relevant ist die Bedeutung der einzelnen sozialen Phänomene, welche die Befragten aus ihrem jeweiligen Blickwinkel analysieren.

Biografizität erscheint als ein Vermögen neue Erfahrungen an einen inneren Erfahrungscode anzuschließen, der seinerseits die selektive Synthese vorgängig verarbeiteter Erfahrungen darstellt. Diese Innenwelt der Außenwelt „muss als Konstruktion ‚in der Zeit‘, als biografische Temporalisierung sozialer Strukturen begriffen werden.“ (Allheit 2011, 25; vgl. 1997, 944) Der biografisch-zeitliche Eigendiskurs, welcher in Interviewsituationen versprachlicht wird, hängt zum einen vom biografischen Zeitpunkt der Interviewsituation und den eigenen biografischen Erfahrungsaufschichtungen ab und zum anderen von den jeweiligen historisch-kulturell abhängigen gesellschaftlichen Diskursen.

Die sprachlichen Darstellungen in Interviews können Auskunft über Motive, subjektive Deutungsmuster und Sichtweisen geben, wobei zu berücksichtigen ist, dass sich „Wirklichkeit“ sprachlich konstruiert in dem wechselseitigen Durchdringen von Repräsentanz und Performanz.“ (Kruse 2014, 335) Mittels rekonstruktiver Analyseheuristiken sollen die repräsentative Ebene – wie etwas damals wirklich war oder geschehen ist und die performative Ebene – wie es erzählerisch dargestellt wird und zu welchem Zeitpunkt - sowie Dimensionen der sprachlichen Wirklichkeitskonstruktionen als eine valide Sinngenesen herausgearbeitet werden. (ebd.) Biografieforschung wendet sich somit den Innenseiten des Lebenslaufes zu, den

subjektiven Verarbeitungsformen und Eigenlogiken. Damit trägt sie dazu bei, „Gründe für menschliches Verhalten zu finden, wonach zumindest subjektiv genau das zu tun war, was getan wurde.“ (Jansen 2010, 20 zit. Baacke 1993)

Ziel ist es die subjektiven Sinnstrukturen vor dem Hintergrund relevanter Kontexte, wie beispielsweise Kultur, Alltag und Milieu, systematisch als Verdichtungen und Relevanzstrukturen herauszuarbeiten und sichtbar zu machen. (vgl. Jansen 2010, 20) Sinn- und Bedeutungserzeugung heißt vor allem, dass ein Selbst- und Weltverhalten aufgebaut wird. Diese Welten müssen vom Individuum handelnd, kommunizierend und biografisierend erzeugt und aufrechterhalten werden. Das ständige Selbstentwerfen und die daraus resultierenden Blickwinkel auf die Welt, ihr Entstehen und ihre Wandlungen, stellen den Fokus der modernen qualitativen Biografieforschung dar. (vgl. Marotzki 2013, 184 f.)

Zusammenfassend untersucht die Biografieforschung das soziale Konstrukt Biografie als ein sozialweltliches Orientierungsmuster und fragt in diesem Sinne nach der Genese, Verbreitung, Aufrechterhaltung und Variation dieses Musters im Rahmen unterschiedlicher gesellschaftlicher Konstellationen. Sie untersucht das komplizierte Wechselspiel zwischen individueller biografischer Erfahrung, Erinnerung, Entwicklung und Selbstreflektion einerseits und gesellschaftlicher Rahmung und Bedingtheit dieser Erfahrungen, Erinnerungen, Entwicklung und Reflexionen andererseits. Mit dem Rekurs auf Erfahrungen und Handlungen wird auch die körperliche und leibliche Ebene mit angesprochen, „Erfahrungen und Handlungen sind raumzeitlich strukturiert und an einen empfindenden (passiv-rezeptiven) und agierenden (aktiv-verändernden) Leib gebunden - ohne Körper bzw. ohne Leib sind Bewegungen, Wahrnehmungen, Reflexionen, Deutungen und Handlungen nicht möglich.“ (Abraham 2017, 133)

4.3 Bedeutung der Biografie im pädagogischen Berufsfeld

Mit dem Eintritt der frühpädagogischen Fachkräfte in das Ausbildungs- und Berufsleben wird ein neuer biografischer Abschnitt vor dem Hintergrund der jeweiligen gesammelten Erfahrungen eröffnet, die als Interpretationsfolie für die Ausbildung mitgebracht werden. In der Ausbildung besteht die Aufgabe sich Kompetenzen und Kenntnisse anzueignen, um für die Anforderungen im beruflichen Feld vorbereitet zu sein. Es findet ein Habitualisierungsprozess statt, der die Voreinstellung mit dem Blick auf die Ausbildung und die anschließende Berufspraxis im Sinne einer Grundeinstellung beeinflusst. Die gesammelten Erfahrungen verfestigen oder verändern sich, werden umgedeutet und reinterpretiert. (vgl. Kruse 2014, 331) Mit dem Blick auf die Entwicklung einer professionellen Haltung erlangt die Rekonstruktion biografischer Zusammenhänge für den Professionalisierungsprozess an Relevanz, indem sie einen ständigen Abgleich zwischen biografischen Wissensbeständen und der Her-

stellung einer berufsspezifischen Passung erfordern. (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011, 56 f.)

„Erfahrungen sind verdichtetes Lebenswissen – oft gesammelt über Generationen. Sie bedürfen sorgsamer Vermittlung und Annahme, weil sie in anderen Lebenszusammenhängen entstanden.“ (Ruhe 2012, 19) In der Auseinandersetzung mit dem Thema Biografie steht der Mensch mit seinen Erfahrungen und Erlebnissen im Mittelpunkt der Betrachtung und ist im Kern auf die Zukunft ausgerichtet. Dies geschieht unter Einbeziehung der Vergangenheit in die Gegenwart mit Blick auf eine mögliche Zukunft. Rückblendend wird versucht, Lebenserfahrungen zu ordnen und ihnen Bedeutung zuzuschreiben. Sprechen über das Leben gehört zu den Grundbedürfnissen von Menschen. Es ist Selbstverwirklichung und Selbstwahrnehmung, Annahme und Integration des Individuums in sein Umfeld, wobei fremd- oder selbstgesetzte Strukturen, die sonst selten wahrgenommen werden, deutlich werden. (vgl. Kruse 2011, 10 f.)

Im Kontext von Pädagogik und Lebenserfahrungen beschreibt Zirfas die Lebensgeschichte, beeinflusst von Erziehung und Bildung, als reflektierte Bildungs- und Erfahrungsgeschichte und fasst diese zusammen als „eine Kombination aus Sinnstiftung, Ambiguitätsmanagement und Zeitsouveränität.“ (Zirfas 2013, 233) In seinem Vergleich, Lebenserfahrung als eine Form der Weisheit zu verstehen, würde diese durch Lebensbewältigungs- und Führungskompetenzen, Offenheit mit Sicht auf den Menschen und pädagogische Kompetenzen, einer unverzerrten Realitätswahrnehmung und Reflexivität gekennzeichnet sein und im Kontext einer professionellen pädagogischen Arbeit zuträglich sein. (ebd.)

„Doch um Erfahrungen zu machen und innerlich zu wachsen, gibt es keinen anderen, leichteren Weg. Wer einmal pädagogisch handeln will, muss auf vielerlei Weisen durch sich selbst hindurch gegangen sein, um auch Kindern und Jugendlichen diese Erfahrungsräume zu öffnen.“ (Kämpf-Jansen 2012, 223)

In der pädagogischen Arbeit mit Kindern treffen die Biografien von pädagogischen Fachkräften mit denen der Kinder, deren Biografien sich noch in den Anfängen befinden, und denen der Eltern aufeinander. Die Gestaltung der Gegenwart und Zukunft innerhalb der kindlichen Biografie entwickelt sich in dem wechselseitigen Einfluss aus den Begegnungen und Erfahrungen mit ihrem menschlichen Umfeld. (vgl. Cantzler 2014, 4) In der pädagogisch orientierten Biografiearbeit geht es um Wahrnehmen und Verstehen subjektiver Sinnstrukturen eingebunden in konkrete Formen der Unterstützung und Begleitung von Menschen in unterschiedlichen biografischen Abschnitten. „Mit dem gezielten Fokus auf biografische Verknüpfungsfähigkeit und einer biografischen Bewusstheit, die Kognition, Emotion und Körper um-

fasst, wird die Fähigkeit zur Arbeit an der eigenen Biografie zur Schlüsselkompetenz für die Gestaltung biografischer Verläufe.“ (Jansen 2010, 22)

Für eine verantwortungsvolle professionelle Weiterentwicklung der pädagogischen Fachkraft bietet die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie (Biografiearbeit) eine Chance zur biografischen Selbstreflexion, um pädagogisches Handeln verstehen, einordnen und weiterentwickeln zu können. Die Auseinandersetzung mit der Biografie in der Gegenwart leistet Erinnerungsarbeit auf der Basis der Vergangenheit mit Blick und Veränderungspotenzial für die Zukunft und in Folge durch das Anknüpfen an das eigene Erleben ein verändertes Verständnis für die Bedürfnisse und Interessen der Kinder. (vgl. ebd.) Neben der Sensibilität für eigene Biografie steht die Entwicklung von Verständnis für die biografischen Erfahrungen anderer Menschen aus dem beruflichen (Um-)Feld.

Die Pädagog*innen sind ihr eigenes ‚Werkzeug‘, weil es nicht möglich ist, die Persönlichkeit als Einflussfaktor vom professionellen Handeln abzuspalten. Den Einfluss von Kindheitserfahrungen auf das spätere Leben hat Miller (2007) in ihren Arbeiten thematisiert. „Biografische Erfahrungen (auch mit den eigenen Kindern) prägen Einstellungen, die für vielfältige Themenbereiche in der Frühpädagogik bedeutsam sind (Betreuung der unter Dreijährigen, ‚Sauberwerden‘, Inklusion usw.) und gegenüber wissenschaftlichen Erkenntnissen resistent sein können.“ (Neuss/Zeiss 2013, 23) Die biografische Reflexion soll eine Distanz zu eingeschliffenen biografischen Mustern im Handeln ermöglichen und ein breites Handlungsspektrum im beruflichen Kontext entwickeln. „Durch die eigenständige Aufarbeitung der individuellen Lebensgeschichte erfährt der Einzelne eine Persönlichkeitsentwicklung, die mit Selbstständigkeit und Eigenaktivität einhergeht.“ (Reich 2008, 3) Dabei sind die Identität, die Erfahrungen, das Erzählen und das Zustandekommen bestimmter Lebensereignisse wesentliche Aspekte der Biografiearbeit, um die ganze Person mit ihren inneren Empfindungen und äußeren Umständen in den Blickpunkt zu rücken.

Diese Selbstreflexion anhand der eigenen Biografie wird ergänzt mit der Auseinandersetzung von Fremdbiografien, damit das Individuum seine Einstellungen und Haltungen mit denen anderer Menschen abstimmen kann. Somit können Unterschiede zwischen den einzelnen Lebenswegen und neue Informationen über einen Kommunikationsaustausch dazu führen, die eigene Biografie neu zu überdenken und gegebenenfalls neu zu gestalten. Dieses biografische Lernen kann als Klammer stehen, die den selbstreflexiven Strang als Biografiearbeit und die Auseinandersetzung mit Fremdbiografien, auch immer eingebunden in die Gesellschaft, als Biografieforschung umspannt. (vgl. ebd.)

Ziel der Biografiearbeit ist die Fokussierung gesellschaftlicher, sozialer und kultureller Bedingungen des Gewordenseins. Neuss/Zeiss (2013) heben innerhalb dieser Auseinandersetzung die Wahrnehmung und Reflexion folgender Themen hervor:

die eigene Erziehungs-, Entwicklungs-, Beziehungs-, Lern- und Bildungsbiografie. Die biografische Reflexions- und Gestaltungskompetenz ermöglicht das Sichtbarmachen von eigenen Ressourcen, Kompetenzen, Vorlieben und Schwächen, Belastungen, Vermeidungsverhalten, eigenen Wertesystemen, Muster von Wissensaneignung und eröffnet dadurch eine mehrperspektivische Sichtweise in pädagogischen Situationen.

Diese Biografisierung der Lebensgeschichte ermöglicht es, unterschiedliche Lebensphasen, Ereignisse, Erfahrungen, Brüche und Übergänge des Lebens in einen kohärenten Zusammenhang zu bringen. Die Rekonstruktion biografischer Zusammenhänge dokumentiert sich in Erzählungen, narrativen Texten sowie in nonverbalen Ausdrucksformen.

Die biografische Gestaltungskompetenz rückt als besondere Kompetenz pädagogischer Persönlichkeiten in den Blickpunkt und sollte sich nach Nentwig-Gesemann in drei Schritten entwickeln: das Erkennen der eigenen Gewordenheit, die Übernahme von Verantwortung und das Ziehen von Konsequenzen für den weiteren Lebensweg. Durch eine aktive, methodisch angeleitete Arbeit an der eigenen Biografie kann der Prozess des Gewordenseins für eine zukünftige (berufs-)biografische Planung und Entwicklung neu konstruiert und bewertet werden. Die biografische Selbstreflexion ist relevant für die Kontrolle von Gegenübertragungen, damit keine unreflektierten Projektionen von Ängsten, Beziehungserfahrungen, Schwächen und Wünsche auf das Kind stattfinden. Neben der Arbeit an der eigenen Biografie kann die Auseinandersetzung mit der Biografie anderer Menschen wertvoll sein, um über das Verstehen und Erklären der Orientierungen und des Handelns Anderer eine neue Perspektive auf die eigene Sozialisation einzunehmen. (vgl. Nentwig-Gesemann 2011, 84, 56 f.)

4.4 Bewegungsbiografie

Die Bewegungsbiografie bezieht sich auf den Prozess des Gewordenseins auf der Basis von Bewegungserfahrungen. Als Grundvoraussetzungen für die Annahme der biografischen Bedeutung von Bewegung sind die sportanthropologischen Grundannahmen. Der Mensch ist ein handelndes Wesen, das sich entscheidungsfähig, flexibel und lernfähig zeigt und über Akkommodation und Assimilation eine Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt führt. Folglich ist der Mensch für sein Handeln verantwortlich, was Erziehung und Bildung notwendig macht. (vgl. Grupe/Krüger 2007, 225 f.) Der Mensch ist ein soziales Wesen, als Ergebnis seiner kulturellen und sozialen Lebenszusammenhänge, seiner Entwicklung und der Gruppe anzusehen, der er angehört. „Sprechen, Denken und Handeln, spielerische und sportliche Aktivitäten, Bewegung und Körperlichkeit, Wahrnehmung und Einschätzung des Körpers sind immer von sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren beeinflusst. Der Sport ist ein gesellschaftliches und soziales Phänomen, an dem diese anthropologische These von

der ‚Sozialität‘ des Menschen besonders deutlich wird.“ (Gruppe/Krüger 2007, 226) Der Mensch ist ein historisches Wesen, sein Gewordensein bezieht sich auf die soziale Gemeinschaft und auf seinen Körper, seine Körperlichkeit, Körperbilder, sein Umgang und Verhältnis zum eigenen Körper sind kulturell historisch geprägt und haben in diesem Sinne eine Körper- und Bewegungsgeschichte. (ebd.)

Im Hinblick auf die zugrundeliegende Forschungsfrage richtet sich der Fokus der Untersuchung explizit auf den Bereich bewegungsbiografischer Erfahrungen. In den zugrundeliegenden Interviews wurden Personen zu ihren Wissens- und Relevanzsystemen in Bezug auf Bewegung befragt. Dabei sind die Relevanzsysteme unterschiedlicher Personen das Ergebnis ihrer jeweils spezifischen biografischen Erfahrung und infolgedessen niemals identisch. (vgl. Schütz 1971) Auf der Basis der Forschungsergebnisse des Verbundforschungsprojektes „BiK“ lässt sich ableiten, dass die Reflexion der eigenen Bewegungsbiografie einen wichtigen Baustein für eine professionelle Bewegungspraxis in der frühpädagogischen Arbeit darstellt. (vgl. Fischer et al. 2016)

„Die Befunde der quantitativen und qualitativen Erhebung zeigen deutlich, dass die Reflexion der eigenen Bewegungsbiografie bisher einen eher geringen Stellenwert in der Ausbildung erhält [...] zudem zeigt sich deutlich, dass das Ausbildungsthema Bewegung vorwiegend auf theoretischer Basis vermittelt wird. Praxisbezogene Inhalte und die aktuellen Themen erhalten eine vergleichsweise geringere Bedeutung.“ (Böcker-Giannini/Stahl-von-Zabern 2016, 197)

Aus den vorgegangenen Darlegungen ergibt sich die Notwendigkeit, ein Gespür für den eigenen Körper und sein Gewordensein durch biografische Erfahrungen und Reaktionen zu erfahren. Über einen respektvollen Umgang, einem bewussten und wertschätzendem Wahr- und Annehmen muss der Mensch ein Sensorium für Signale und Botschaften, Bedürfnisse, die der Körper aussendet, für die brachliegenden oder verschütteten Potenziale des Empfindens, Wahrnehmens und Sich-Bewegens, die in ihm schlummern, entwickeln. (vgl. Abraham 2010, 131)

4.5 Zusammenfassung

Legt man die vorangegangenen Ausführungen für die Bewegungsbiografie zugrunde, erschließt sich die Notwendigkeit der Reflexion der eigenen Bewegungsbiografie als Ausgangspunkt für Lernprozesse, deren Erkenntnisse in das professionelle Handeln einfließen. Eine Erweiterung des theoretischen Wissens zu Bewegung und seiner Entwicklungsrelevanz für die kindliche Entwicklung sollte das Erfahrungswissen ergänzen, wie das Projekt „BiK“ (2016) empirisch untersucht und herausgestellt hat. Die Erforschung der eigenen Biografie wendet sich den Innenseiten des Lebenslaufes zu, den subjektiven Verarbeitungsformen und

Eigenlogiken. Sie trägt dazu bei, Gründe für menschliches Verhalten zu finden und die subjektiven Sinnstrukturen vor dem Hintergrund relevanter Kontexte sichtbar zu machen. In der pädagogisch orientierten Biografiearbeit stehen das Wahrnehmen und Verstehen subjektiver Sinnstrukturen eingebunden in konkrete Formen der Unterstützung und Begleitung von Menschen. Mit dem gezielten Fokus auf die biografische Verknüpfungsfähigkeit und einer damit einhergehenden biografischen Bewusstheit und Selbstreflexivität, wird die Fähigkeit zur Arbeit an der eigenen Biografie zur Schlüsselkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. Um den Anforderungen zur Ausbildung von Biografizität als Kompetenz nachzukommen, sind das Erkennen des eigenen Gewordenseins, die Übernahme von Eigenverantwortung und als Konsequenz ein Überdenken und Neubewerten des weiteren Handelns sinnvoll. Die Erkenntnisse aus der reflexiven Hinwendung zu den eigenen Körper- und Bewegungserfahrungen beeinflussen die pädagogischen Handlungspraxen und tragen zu einer professionellen Haltung bei. Im Zuge der Individualisierung wird die eigene Biografie zu einer lebenslangen Arbeit an der Biografie und muss im Rahmen der gesellschaftlichen Interdependenzen aktiv und selbst organisiert werden, denn sie ist als soziologisches Konstrukt ein vermittelndes Bindeglied zwischen Subjekt und Gesellschaft.

B EMPIRISCHER TEIL

5 Methodologie und Forschungspraxis

Die folgenden Ausführungen sollen die methodische Vorgehensweise im Forschungsgang nachvollziehbar und die relevanten Schwerpunkte deutlich machen. Nach der Bezugnahme des Untersuchungsvorhabens zum Forschungsprojekt „BiK“ folgt die Ableitung und Formulierung der Fragestellungen, welche die Relevanz für die Verknüpfung im Forschungsverlauf aufzeigt. Die umfangreichen Ergebnisse aus dem Verbundprojekt „BiK“ werden hier kurz skizziert, und zwar mit dem Fokus auf dem qualitativen Teilprojekt, welches den Ausgangspunkt das vorliegende Forschungsinteresse bestimmt.

Die methodische Umsetzung der Datenerhebung und -analyse wurde auf der Basis des Forschungsparadigmas der Grounded Theory Methodologie durchgeführt. Die Generierung der Daten und die relevanten Rahmenbedingungen sowie die Datenanalyse mit Hilfe des Integrativen Basisverfahrens nach Kruse werden in weiteren Schritten dargestellt. Eine Reflexion zum eigenen Forschungsprozess schließt das Methodenkapitel ab.

5.1 Ausgangspunkt: Bezug zum Forschungsprojekt „Bewegung in der frühen Kindheit“ (BIK)

Die vorliegende Untersuchung knüpft an die Forschungsergebnisse des Verbundprojektes „BiK“ an. Die Laufzeit des Projektes umfasste den Zeitraum vom 01.06.2011 bis zum 30.01.2014. Folgende Partner waren an diesem Forschungsprojekt beteiligt:

Universität zu Köln (Projektleitung),

Humanwissenschaftliche Fakultät, Prof. Dr. Klaus Fischer

Fachhochschule Dortmund

Fachbereich Angewandte Sozialwissenschaften, Prof.in Dr. Stefanie Kuhlenkamp

Hochschule Koblenz

Fachbereich Sozialwesen, Prof. Dr. Wolfgang Beudels

Hochschule Niederrhein

Fachbereich Sozialwesen, Prof.in Dr. Astrid Krus und Prof.in Dr. Christina Jasmund

Projektberatung: Prof. Dr. em. Gerd Hölter TU Dortmund.

Die Zielsetzung des Forschungsprojektes war es, den international und interdisziplinär hoch bewerteten Stellenwert des Faktors Bewegung für inklusive frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu untersuchen hinsichtlich seiner Bedeutung in den aktuellen Professionalisierungsprozessen der frühpädagogischen Fachkräfte in Fach- und Hochschulen. Über eine differenzierte Ist-Stand-Analyse wurden in der Folge Neukonzeptionen und Empfehlungen für den fachspezifischen Aus-, Fort- und Weiterbildungsbereich erarbeitet. (vgl. Fischer et al. 2016)

Folgende Untersuchungsschwerpunkte wurden im Projekt bearbeitet:

Die Analyse des nationalen und internationalen Bewegungsverständnisses fand auf der Basis einer umfassenden Literaturrecherche statt und diente als Grundlage für eine differenzierte Extrahierung von Schlüsselbegriffen und Kernthemen aus der Dokumentenanalyse und die Erarbeitung eines Analyserasters, indem die Bedeutungen von Bewegung für die Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern zusammengeführt wurden. Folgende Bedeutungsfelder von Bewegung wurden kategorisiert: Bewegung als Lerngegenstand, Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung, des Lernens und der Gesundheitserziehung. (vgl. Bahr et al. 2012; vgl. Kap. 3.2)

Die Ist-Stand-Analyse des Bildungsbereiches Bewegung in den 16 Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer (2004-2011), inklusive dazugehörige Handreichungen sowie Fachschul- und Hochschulcurricula, erfasste zunächst eine quantitative Erhebung zu den Anteilen der vier Bedeutungsdimensionen von Bewegung und im Anschluss eine qualitative Analyse des Stellenwertes von Bewegung als Bildungs- und Ausbildungsinhalt im Vergleich. Bewegung war zu dem Zeitpunkt in allen Bildungs- und Orientierungsplänen ein eigenständiger Bildungsbereich, vorrangig unter der Bezeichnung ‚Körper, Bewegung und Gesundheit‘. (vgl. Schneider/Kopic/Jasmund 2015, 9-27; vgl. Fischer 2014: Schlussbericht „BiK“) Alle untersuchten Dokumente zeigten wenig Übereinstimmungen und unterschiedliche Schwerpunktsetzungen.

„Offensichtlich entwickeln die jeweils involvierten Expertengruppen unterschiedliche Vorstellungen und Konzepte zu demselben Bildungsbereich Bewegung. Überwiegend scheint ein körperliches (somatisches) Verständnis von Bewegung vorzuherrschen und eine verbindende Perspektive von Bewegung und anderen Bildungsbereichen ist nur punktuell zu erkennen.“ (Bahr 2014,12)

Die Erstellung einer Datenbank mit dem Fokus „Bewegung in der frühen Kindheit“ (LitBik), basierend auf einer umfassend kriteriengeleiteten Sichtung, Sammlung und Kategorisierung nationaler sowie internationaler bewegungsbezogener Fachliteratur als Voraussetzung einer Forschungsarbeit zur Bedeutungsanalyse des Themenfeldes Bewegung in der frühen Kindheit sowie die damit verbundene Analyse der Bildungs- und Orientierungspläne, steht der Öffentlichkeit zur Verfügung unter www.kompetenzprofil-bik.de.

Das im Anschluss entwickelte Qualifikationsprofil (QP „BiK“) für fröhpädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte auf der Basis des DQR und der qualitativen und quantitativen Forschungsergebnisse, beschreibt Fachkompetenzen und personale Kompetenzen fröhpädagogischer Fachkräfte für den Anwendungsbereich Bewegung. (vgl. Abschlussbericht Fischer et al. 2014; Schneider/Kopic/Jasmund 2015; Fischer et al. 2016)

Ein weiterer Untersuchungsschwerpunkt des Projektes stellte die Situation und Kompetenzorientierung themenrelevanter bewegungsbezogener Fort- und Weiterbildungen zur frühen Kindheit im gesamten Bundesgebiet über Online-Portale dar. (vgl. Schneider/ Kopic/Jasmund 2015, 22-24)

Hauptziel der quantitativen Untersuchung war es, eine Ist-Stand-Analyse hinsichtlich des Stellenwertes und der Umsetzung des Themas Bewegung in frühkindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozessen durchzuführen sowie die Situation von bewegungsbezogenen Aus-/Fort- und Weiterbildungen der fröhpädagogischen Fachkräfte zu analysieren, um Erkenntnisse für Neukonzeptionen zu erhalten. Über einen bundesweiten Onlinefragebogen (März-Juni 2012) konnten hierzu freiwillig Lehrende an Fach- und Hochschulen und fröhpädagogische Fachkräfte teilnehmen. Angeschrieben wurden dazu 14.000 Kitas, 513 Fachschulen und 84 Hochschulen. Davon haben teilgenommen: fröhpädagogische Fachkräfte n=2.400, Lehrkräfte an Fachschulen n=127 und Lehrkräfte an Hochschulen n=53. Bei den Ergebnissen zum Bewegungsverständnis lag für alle Zielgruppen der Schwerpunkt auf der Bedeutung von ‚Bewegung als Entwicklungsförderung‘ und die fröhpädagogischen Fachkräfte machten differenzierte Angaben zu einer vielfältigen quantitativen Bewegungsumsetzung in der Kitapraxis. Es konnten signifikante Zusammenhänge zwischen eigenerlebte bewegungsrelevante Ausbildungsinhalte und die Umsetzung von Bewegung in die eigene Praxis festgestellt werden sowie Zusammenhänge zwischen der Bedeutungszuschreibung von Bewegung und dem prozentualen Anteil an täglichen freien Bewegungsaktivitäten in der Kindertagesstätte. In der Gruppe der Lehrenden belegten die Ergebnisse eine eher theoriebezogene Ausbildung, in der Bewegung nur wenig berücksichtigt wurde. Die Ergebnisse zur Situation der Aus-, Fort- und Weiterbildung zeigten ein klares Defizit an bewegungsbezogenen Themen. Es wurden vor allem Selbsterfahrungsmöglichkeiten, Praxisinhalte und aktuelle Themen wie Inklusion, Transition, Raumgestaltung und Kinder von 0-3, gewünscht. (vgl. Schneider/Kopic/Jasmund 2015, 15-19; Stahl von Zabern et al. 2013a; 2013b)

Die qualitative Untersuchung des „BiK“-Projektes bestand aus zwei Teiluntersuchungen: zum einen stand das Bewegungsverständnis sowie gelingende Umsetzungsfaktoren von Bewegungsthemen aus der Sicht von Fachberater*innen im Fokus. (vgl. Jaitner/Freitag/Kuhlenkamp 2016, 203-209) Die Ergebnisse konnten konkrete Anhaltspunkte für die Ausge-

staltung der Aus-, Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte liefern. Gebündelt herausgestellt wurden folgende Aspekte, die einen positiven Einfluss auf die Umsetzung von Bewegungsthemen nahmen:

- „Wissen um (Aus-)Wirkungen von Raum und Material auf das Bewegungsverhalten und die Entwicklung des Kindes
- Beobachtungskompetenz
- Entwicklungspsychologische Grundlagen
- Transfer Haltung und Wissen in pädagogisches Handeln
- Elternarbeit unter Berücksichtigung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften und die Vermittlung der Bedeutung von Bewegung für die Entwicklung der Kinder
- Realisierung Offener Konzepte mit Funktionsräumen und beweglichem Mobiliar.“ (Jaitner/Freitag/Kuhlenkamp 2016, 208)

Der Einflussfaktor der ‚Haltung‘ fand eine hohe Bewertung und wurde in diesem Zusammenhang als Aufgabe im Rahmen der biografischen Reflexion der frühpädagogischen Fachkräfte für eine Implementierung in Ausbildungsstrukturen gefordert.

Die zweite Teiluntersuchung der qualitativen Untersuchung ist relevant für die vorliegende Arbeit: die dort generierten Ergebnisse fließen in die Analyse der Bewegungsbiografien mit ein und ergänzen die Weiterführung der Thematik hinsichtlich der Forschungsfrage. Ziel der Untersuchung war es, subjektive Theorien für Bewegung anhand von biografischen Fallrekonstruktionen zu erfassen und die Ergebnisse in konzeptionelle Überlegungen für Aus-, Fort- und Weiterbildungsstrukturen einfließen zu lassen. Die zugrundeliegenden Forschungsfragen lauteten:

1. Welche zentralen Motive zur Bewegung haben frühpädagogische Fachkräfte, Lehrende an berufsbildenden Schulen und Lehrende frühpädagogischer Studiengänge?
2. Inwiefern beeinflussen die Motive und die persönlichen Bewegungsbiografien das professionelle Handeln?

In biografischen-teilnarrativen Interviews (vgl. Helfferich 2011, 37, 178 ff.) wurden 20-60jährige Frauen und Männer befragt, davon frühpädagogische Fachkräfte (n=10) und Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik bzw. in frühpädagogischen Studiengängen an Fachhochschulen und Universitäten (n=10). Die Auswahl der Stichprobe erfolgte nach dem theoretical sampling und dem Prinzip der minimalen bzw. maximalen Kontrastierung der vorliegenden Fälle. Auf der Basis des Forschungsprogramms der Grounded Theorie Methodologie (GTM) (vgl. Kapitel 5.3) wurden die Daten bearbeitet und mithilfe des Integrativen Basisverfahrens nach Kruse (2011) in Anlehnung an die Dokumentarische Methode nach Mannheim (1964) und die Ethnomethodologische Konversationsanalyse nach Garfinkel (1967) ausgewertet. Die sich anschließende Feinanalyse mit Hilfe des Sequenzialitätsprinzips nach Deppermann (2008, 54) konnte verschiedene Analyseperspek-

tiven berücksichtigen (vgl. Kruse 2011; vgl. Kapitel 5.5.1). Die Software MAXQDA diente zur Verarbeitung aller Daten und konnte einen Quervergleich zwischen den Interviews ermöglichen.

Die Ergebnisse der Forscherinnengruppe beschreiben die Komplexität biografischer Fallrekonstruktionen hinsichtlich der Entwicklung zentraler Motive zur Bewegung im Lebensverlauf der Erzählpersonen. Die generierten Motive zur Bewegung standen in einem wechselseitigen Prozess mit dem jeweiligen Erfahrungswissen und dem erworbenen Fachwissen und konnten über die Selbstreflexion das professionelle Handeln beeinflussen (Abb. 6).

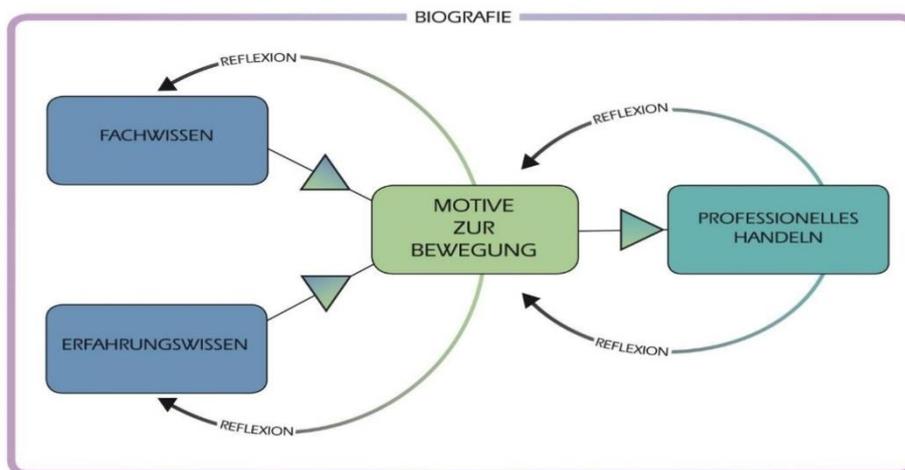


Abb. 6: Erfassung zentraler Motive zu Bewegung anhand biografischer Fallrekonstruktionen (Koch et al. 2016, 156)

Für eine kompetente Gestaltung und Weiterentwicklung eigener Handlungspraxen der frühpädagogischen Fachkräfte stellte sich die Notwendigkeit eines Reflexionswissens heraus, das durch eine fortlaufende Selbstreflexion erworben werden muss. (Koch et al. 2016, 158) „Professionalisierung ist nur im Zusammenhang mit einer kontinuierlichen Selbst- und Prozessreflexion zu realisieren.“ (Nentwig-Gesemann et al. 2011, 18)

Im Verlauf der rekonstruktiv-hermeneutischen Analyse sprachlicher kommunikativer Phänomene aus den Interviews konnten Motive, wie zum Beispiel „Bewegung ist Leistung“, „Bewegung ist Sinnlichkeit“, „Bewegung ist soziale Interaktion“, „Bewegung ist Mittel zum Zweck“ ermittelt werden. (vgl. Koch et al. 2016, 160) Im Rahmen der komparativen Verdichtung innerhalb der Queranalyse wurden die zentralen Motive „Bewegung ist Freiheit“ und „Bewegung ist Begrenzung“, welche durch ihre Dichotomie als Grundfigur einen Spannungsraum eröffneten, ermittelt. Dieser Spannungsraum wurde sowohl auf der Ebene des biografischen Einzelfalles als auch auf der Ebene aller Ergebnisse der biografischen Fallrekonstruktionen sichtbar und demnach als homologes Muster in den subjektiven Sichtweisen und Deutungen

der Befragten aufzufinden. (vgl. ebd.) Je nach Ausprägung lassen sich alle gewonnenen Motive innerhalb des Spannungsraumes jeweils tendenziell in die eine oder andere Richtung positionieren (Abb. 7).



Abb. 7: Zentrale Motive zur Bewegung im Spannungsraum zwischen den zentralen Motiven „Bewegung ist Freiheit“ und „Bewegung ist Begrenzung“ (Koch et al. 2016, 160)

Ein weiteres zentrales Motiv „Bewegung ist Fundament“ beschreibt Bewegung als ein lebenswichtiges Grundphänomen, als Ressource und ständigen Dialog in der Auseinandersetzung mit der (Um-)Welt zur Erkenntnisgewinnung und Persönlichkeitsbildung und somit als Basis für Entwicklung. (vgl. ebd., 161 ff.)

Das zentrale Motiv „Bewegung ist Freiheit“ konnte insbesondere in den frühen Kindheitserlebnissen ausgemacht werden, vorwiegend gekoppelt mit Erlebnissen draußen in der Natur, welche einem romantischen Topos entsprachen. Das zentrale Motiv „Bewegung ist Begrenzung“ fand sich im Erfahrungsbereich des Schulsports und im Erwachsenenalter in der Auseinandersetzung mit körperlichen oder strukturellen Grenzen. Die zentralen Motive finden sich auch auf der Ebene des professionellen Handelns zwischen Freispiel und zielgerichteten vorgegebenen Angeboten in Bezug auf die jeweiligen Zielgruppen. (vgl. Böcker-Giannini et al. 2016)

Die angeführten Ergebnisse bilden den Ausgangspunkt, welcher zu erweiterten und neuen Fragestellungen für die vorliegende Untersuchung geführt hat, die im Folgenden vorgestellt werden.

5.2 Ableitung und Formulierung der Fragestellungen

In der vorliegenden Arbeit wurden die im Forschungsprojekt „BIK“ ermittelten Motive der Bewegung genutzt, um die Motive in der aktuellen Untersuchung zu bestimmen.

Die Hauptaufgabe aber liegt in der Bestimmung der Motive zu Bildung und inwiefern Zusammenhänge erkennbar sind zwischen der jeweiligen Bewegungsbiografie, der subjektiven

Theorie von Bildung und dem jeweiligen professionellen Handeln. Die Bildungsgrundsätze NRW (MFKJKS/MSW 2016) sieht Bewegung als einen von sieben Bildungsbereichen an, daher kann die Annahme bestehen, dass im individuellen Bildungsbegriff der frühpädagogischen Fachkräfte die Bewegung eine bestimmte Bedeutung einnimmt. Dies gilt es, in diesem Vorhaben zu untersuchen.

Im ersten Schritt der vorliegenden Untersuchung steht die Analyse des jeweiligen Bildungsverständnisses der befragten frühpädagogischen Fachkräfte im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Im zweiten Schritt wird auf der Basis der Ergebnisse der biografischen Fallrekonstruktionen zur Bewegung aus dem vorangegangenen Forschungsprojekt „BiK“ für die Rekonstruktion der Bewegungsbiografien in der vorliegenden Untersuchung herangezogen und neu generiert. Für den dritten Schritt stellt sich die Frage nach dem Bildungsverständnis im Kontext von Bewegung auf der Basis möglicher Zusammenhänge zwischen der eigenen Bewegungsbiografie und dem jeweiligen frühkindlichen Bildungsverständnis. Dabei werden das professionelle Handeln der Befragten in ihrem Berufsfeld, der Prozess des eigenen beruflichen Gewordenseins sowie die persönliche Bewegungsbiografie betrachtet. Für dieses vertiefende Gegenstandsverständnis eignen sich qualitative Erkenntnismethoden. (vgl. Kruse 2014)

Die Autorin der vorliegenden Untersuchung orientiert sich an den theoretischen Leitlinien zum Bildungsverständnis in der Frühpädagogik, welches das Rollenverständnis, das Bild vom Kind, die Beziehungsgestaltung sowie eine professionelle Haltung in der Umsetzung des Bildungsgedankens als relevante Themen für das professionelle Handeln berücksichtigt: Das jeweilige Bildungsverständnis von frühpädagogischen Fachkräften spielt eine entscheidende Rolle in der Ausgestaltung des professionellen Handelns im Berufsalltag. Die Ausprägungen finden sich im Menschenbild, das der pädagogischen Arbeit zugrunde liegt, im Rollenverständnis sowie in der Umsetzung des eigenen Bildungsgedankens in die Praxis und der professionellen Haltung (vgl. Kap. 2). Die Orientierung am Bildungsauftrag (vgl. Kap. 2.1.3) sieht eine individuelle, ganzheitliche Förderung des Kindes in seiner Persönlichkeitsentwicklung als einen kontinuierlichen Prozess im Kontext der jeweiligen sozialen Systeme (Fachkraft - Kind, Team, Eltern) vor. Die Bildungsgrundsätze NRW (MFKJKS/MSW 2016) gelten als richtungsweisend für die Bildungsarbeit im Elementarbereich auf der Landesebene. Am Bildungsauftrag lassen sich komplexe Anforderungen zur Umsetzung des Bildungsgedankens für die frühpädagogischen Fachkräfte beschreiben, die sich aufgrund struktureller, rechtlicher und interaktionaler Bedingungen im Berufsalltag ergeben. Es liegen zahlreiche Veröffentlichungen vor, die Ausführungen dazu geben, wie das Bildungsverständnis für die frühpädagogische Ausgestaltung des professionellen Handelns aussehen sollte. Daran

schließt sich die Überlegung an, was unter frühkindliche Bildung im beruflichen Praxisfeld verstanden wird bzw. welches Bildungsverständnis frühpädagogische Fachkräfte, auf der Grundlage der Vorgaben, in der Gegenwart entwickelt haben.

Frühpädagog*innen sind auf der Grundlage ihres Aufgabenprofils in der Betreuungseinrichtung dem Bildungsauftrag verpflichtet. Welche Zielvorstellungen legen sie ihrer Aufgabe zugrunde, die sie selbst möglicherweise nicht als Bildung verstehen, die aber dennoch aus der Sicht von Bildungstheorien mit der Idee von Bildung zusammenhängen? Werden institutionell-organisatorische Rahmenbedingungen sichtbar, die einen Einfluss nehmen, den Bildungsauftrag so umsetzen zu können, wie die pädagogischen Fachkräfte ihn selbst interpretieren? Der aktuelle Forschungsstand (vgl. Kap. 1.2) eröffnet bisher noch keinen Blick auf die Auffassungen zum individuell entwickelten Bildungsverständnis von frühpädagogischen Fachkräften im beruflichen Feld. Aufgrund dessen wird in der vorliegenden Arbeit die Erschließung von Relevanzsystemen zur jeweiligen Bildungsidee in Einzelfallbetrachtungen vorgenommen. In der Untersuchung wird davon ausgegangen, dass sich berufsgruppenspezifische Bildungsverständnisse in der Form sukzessiv herausbilden, indem innerhalb der verschiedenen sozialen Bereiche des professionellen pädagogischen Handelns von den Beteiligten adäquate Erklärungsvarianten ausgehandelt werden müssen. Bildungsverständnisse können als Antworten auf die Wahrnehmung und Verarbeitung situativer komplexer Herausforderungen im beruflichen Alltag gesehen werden. Das (Theorie-)Wissen wird nicht direkt ohne eigene Interpretationsleistung in die Realität des Praxishandelns übertragen, es muss von den Handelnden erst anschlussfähig gestaltet werden, das bedeutet: das Bildungsverständnis wird nicht a priori, außerhalb jeder Erfahrung, im theoretischen vorkonstruiert. (vgl. Terhart 2001, 47)

Im zweiten Schritt des Forschungsprozesses steht die Bewegung im Fokus, deren förderliche Wirkung für frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse und deren bedeutsamer Stellenwert für Bildung, Gesundheit, Lernen und Entwicklung in der Entwicklungsspanne der frühen Kindheit bereits nachgewiesen wurden. (vgl. Fischer 2016, 9 ff.; Bahr/Fischer 2016, 79-104) Aufgrund dessen werden, auf der Basis von biografischen Erfahrungen im Bereich Bewegung, die subjektiven Sichtweisen und Orientierungen zur Bewegung rekonstruiert und ihr Einfluss auf das Handeln im beruflichen Kontext betrachtet. (vgl. Kap. 7) Die folgende Abbildung 8 verdeutlicht die Vorgehensweise im Forschungsgang. Im Anschluss stellt sich die Frage, ob und inwieweit ein Zusammenhang zwischen Bewegung und dem vorherrschenden frühkindlichen Bildungsverständnis hergestellt werden kann.

Die forschungsleitenden Fragestellungen sind im Einzelnen:

- Welche Sichtweisen und Orientierungen zu frühkindlicher Bildung lassen sich bei frühpädagogischen Fachkräften rekonstruieren?

- Welche subjektiven Theorien von Bewegung können bei den Fachkräften generiert werden?
- Welche Bedeutung hat das Thema Bewegung innerhalb des jeweiligen Bildungsverständnisses?
- Lassen sich Zusammenhänge zwischen dem Bildungsverständnis und dem Bewegungsverständnis aufzeigen?
- Welche Konsequenzen können für die Aus- und Weiterbildung abgeleitet werden?

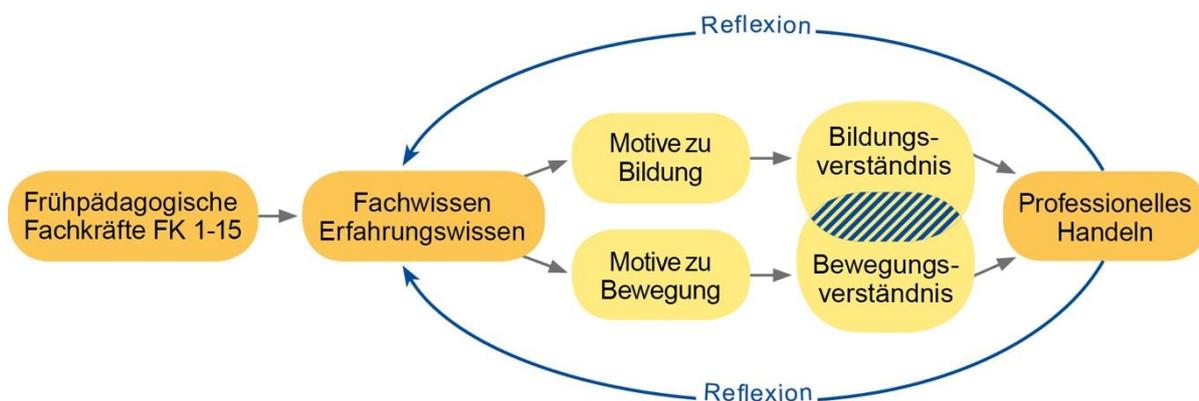


Abb. 8: Verdeutlichung der Vorgehensweise im Forschungsgang

5.3 Forschungsprogramm: Grounded Theory Methodologie (GTM)

Die Grounded Theory Methodologie (GTM) wurde von Strauss und Glaser (1967) als eine Konzeption für die Erfassung des sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses entwickelt und stellt als „Forschungsprogramm, als Paradigma (vgl. Strauss 1998) eine Praxistheorie der systematischen Strukturierung iterativ-zyklischer Erkenntnisprozesse dar.“ (vgl. Dewey 2004 in Kruse 2014, 399 ff.; vgl. Böhm 2013, 475 ff.) Die Verschränkung von Theorie und Empiriarbeit entwickelt sich im Forschungsprozess rekursiv und zirkulär. (vgl. Kruse 2011, 337-347; Strauss/Corbin 1996; Strauss 1998) Über die Methode des ständigen Vergleichs findet ein dreistufiger Kodierprozess des offenen, axialen und selektiven Kodierens (vgl. Strauss/Corbin 1996; Mruck/Mey 2010; Kruse 2014; Strübing 2004) statt zur Entwicklung und Überprüfung von Theorien, die eng am vorgefundenen Material arbeitet bzw. in den Daten verankert (grounded) ist. Kodieren bedeutet die Zuordnung von zentralen Begriffen zu Textbausteinen, anhand derer der Sinn des Textes offengelegt wird, wobei ein ständiger Vergleich zwischen den Kodierbegriffen und den Fragen an den Text stattfindet. In einem ersten Analysedurchlauf werden Textstellen mit Begriffen (Kodes) versehen, die aus dem

Text selbst entwickelt werden (invivo-codes). Diese Phase des offenen Kodierens meint das „Aufbrechen“ des Datenmaterials mit dem Ziel, eine Fülle an Codes zu generieren, um diese dann als Kategorien zusammenzufassen. In der zweiten Phase, dem axialen Kodieren, werden die relevanten Kategorien mit möglichst vielen Textstellen abgeglichen, Beziehungen und Zusammenhänge werden in kontinuierlichen Vergleichen geprüft, um Oberkategorien zu finden. In der dritten Phase, dem selektiven Kodieren, steht auf einem höheren Abstraktionsniveau die Identifikation einiger weniger Kernkategorien im Fokus. (vgl. Kruse 2011, 186 f.) Gefordert ist dabei ein vorurteilsfreies, induktives und offenes Herangehen an Texte und, nach dem Prinzip der Verlangsamung, ein zeilenweises Durcharbeiten des Materials (line by line). (vgl. Kapitel 5.5) Die Datensammlung orientiert sich am Theoretical Sampling, da Vorstellungen vom Fall zu Beginn der Untersuchung noch vage sind und sich erst im Verlauf der Untersuchung herauskristallisieren (vgl. Kapitel 5.4.1). (vgl. Merrens 2013, 295 ff.)

Im wissenschaftlichen Verstehensprozess bilden das Fremdverstehen, die Indexikalität und die Prozessualität die Säulen qualitativer Forschung. Alles Verstehen ist ein Fremdverstehen – in diesem Sinn gilt das Konzept der theoretischen Sensibilität, wobei der Erkenntnisprozess der Reflexion (das eigene Forschen beforschen) bedarf. „Nur durch die Sensibilisierung für die eigenen Selbstaussagen im Zuge der Erkenntnisversuche des Fremden, dadurch wird eine methodische Offenheit ermöglicht mit der das Fremde weitgehend – aber eben niemals vollständig - aus seinen Sinnstrukturen verstanden werden kann.“ (Kruse 2014, 114) Indexikalität betont die Kontextabhängigkeit von Sprache, die Bedeutung eines Begriffes ist nur in seinem konkreten Verwendungskontext verstehbar.

Das zentrale Erkenntnisprinzip rekonstruktiver Forschung ist das des (Fremd-) Verstehens als Mittel der Sinndeutung sozialen Handelns. (vgl. Soeffner 2013, 174) Das weitgehend Vertraute wird methodisch befremdet, für die Betrachtung auf eine Distanz gebracht.

„Fremdverstehen heißt: andere Menschen aus der Außenperspektive des oder der Anderen zu verstehen.“ (Helfferich 2011, 84) Nach Soeffner handelt es sich hierbei um einen Vorgang „bei dem wir einer Erfahrung den Sinn verleihen, das sie sich auf ein Ereignis in der Welt bezieht, dem Alter Ego bereits einen Sinn verliehen hat.“ (Soeffner 2013, 165)

Nach Schütze et al. (1973) erfordern Fremdverstehensprozesse im wissenschaftlichen Zusammenhang eine methodische Kontrolle des Fremdverstehens. Diese methodische Kontrolle des Fremdverstehens findet auf der Ebene der Datenerhebung und der Interviewdurchführung statt und verlangt in der Interviewkommunikation das Befremden des eigenen Normalitätshorizontes, das Zurücknehmen von Deutungen und den Verzicht auf ergebnisorientierte Führung. (vgl. Kruse/Biesel/Schmieder 2011, 47) Dies setzt die Akzeptanz voraus, dass Verstehen an „Nichtverstehen“ ansetzt, was bedeutet, dass verstandene, selbstverständliche Sinnstrukturen wieder befremdet werden. (vgl. Kruse 2014, 92) Die systematische Kontrolle

auf der Auswertungsebene erfolgt durch einen Prozess der Verlangsamung bzw. Entschleunigung und der Selbstreflexion, welche mittels der Irritation die eigenen Relevanzsysteme hinterfragt (Restrukturierung) und somit die vorhandenen Sinnstrukturen modifiziert. Das Wahrnehmen der im Feld stehenden Personen als Fremde soll der Gefahr vorbeugen, das Unbekannte innerhalb des eigenen Verständnishorizontes zu vereindeutigen. (vgl. Kruse, 2011, 38 f.)

5.4 Erhebungsmethode: biografisch-teilnarrative Leitfadeninterviews

In der vorliegenden Untersuchung geht es um die Erhebung und Rekonstruktion von subjektiven Bedeutungen, welche die Befragten den relevanten Themen beimessen.

Das Ziel des rekonstruktiven Verfahrens ist es, vor dem Hintergrund der qualitativen Dimensionen sinnstruktureller Muster in sozialen Phänomenen (Wirklichkeiten) die zugrundeliegenden Regeln herauszuarbeiten. Es geht darum, erklären zu können, *wie* und *warum* sich ein Phänomen genau in der Art und Weise zeigt und nicht anders. Die qualitative Aussagedimension wird darüber entwickelt, wie klar und konsistent sich ein ‚Muster hinter den Mustern‘ im Sinne einer ‚Homologie‘ rekonstruieren lässt. (vgl. Kruse 2014, 659 f.)

Die rekonstruktive Sozialforschung erfordert eine spezifische Haltung gegenüber Wirklichkeit und Erkenntnisprozessen. „Diese Haltung beruht auf einer hohen Sensibilität in Bezug auf die Konstruktion und Rekonstruktion von Wirklichkeit im qualitativen Forschungsprozess.“ (Kruse 2014, 146 f.) Kruse legt den wissenssoziologischen Ansatz von Karl Mannheim (1980) zugrunde, der davon ausgeht, dass die Untersuchung der sozialen Wirklichkeit die Entstehung beziehungsweise die Art und Weise ihrer Herstellung in den Mittelpunkt stellt. Es ist notwendig, das *Wie* zu untersuchen, um Aussagen über das *Was* zu generieren. (vgl. Kruse 2014, 132 f.; Bohnsack 2011, 42)

Als Voraussetzung in Bezug auf diese Vorgehensweise hat Kruse drei Axiome formuliert:

1. Wirklichkeit ist immer kontingent, da sie stets konstruiert ist: damit besteht die wissenschaftstheoretische Basisannahme, dass Wirklichkeit „stets interaktiv bzw. sozial hergestellte, also konstruierte Wirklichkeit“ ist.
2. Alles hat bzw. ergibt einen Sinn: damit wird jeder Äußerung eine Sinnhaftigkeit unterstellt.
3. Nichts ist selbstverständlich: damit ist die „Infragestellung allen Selbstverständlichen“ vorausgesetzt. (vgl. Kruse 2014, 147 f.)

Auf der Basis dieser Grundannahmen wurde das biografisch-teilnarrative Leitfadeninterview ausgewählt, welches Raum für narrativ-biografische Erzählphasen sowie dialogischere und stärker strukturierende Phasen ermöglicht. (vgl. Kruse 2014, 154)

Die Erschließung subjektiver Relevanzsysteme erforderte vor dem Hintergrund des Problems des Fremdverstehens Raum für narrative Anteile Leitfragen für eine thematische Orientierung. Die Leitfadenerstellung erfolgte nach dem SPSS-Prinzip von Helfferich (2011), wodurch zum einen die Offenheit und zum anderen eine für das Forschungsinteresse notwendige Strukturierung möglich waren. Diese Vorgehensweise bringt gleichzeitig das Vergewärtigen des eigenen theoretischen Vorwissens und die implizierten Erwartungen an die Erzählungen der Befragten. Die Schritte des SPSS-Prinzips beschreiben vier Arbeitsschritte, welche wie folgt in die Leitfadenerstellung umgesetzt wurden:

1. Schritt – das Sammeln von Fragen

Ein ausgewähltes interdisziplinäres Team von drei Expertinnen sammelte in einem offenen Brainstorming gemeinsam Fragestellungen zu dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsthema.

2. Schritt – das Prüfen der Fragenliste auf ihre Geeignetheit

Unter Berücksichtigung der Aspekte des Vorwissens und der Offenheit wurden Faktenfragen eliminiert sowie mögliche Fragen, die „einsilbig“ beantwortet werden können. Die Fragestellungen sollten dem Forschungsgegenstand Rechnung tragen und nicht etwas Bekanntes abfragen. Geeignet sind Fragen, welche das Relevanzsystem der befragten Personen treffen.

3. Schritt – das Sortieren

Das Sortieren der Fragen bezog sich auf die zeitliche Abfolge, inhaltliche Aspekte, offene Erzählaufforderungen, Aufrechterhaltungsfragen und konkrete Nachfragen, deren Einsatz nach Bedarf die Interviewsituation unterstützen.

4. Schritt – das Subsumieren

Dieser Schritt betraf die Einordnung der geprüften und sortierten Fragen in die Leitfadensform.

(vgl. Kruse, 2011, 79 f.; Helfferich 2011, 182-185)

Das Sammeln von Fragen für den Leitfaden wurde zunächst unabhängig von der Interviewerin in der Analysegruppe vorgenommen und im Nachgang diskutiert. Der entstandene Leitfaden entwickelte und modifizierte sich im Verlauf von durchgeführten Pretests. Die Organisation der Interviewvorbereitung und die Interviewdurchführung orientierten sich an der Checkliste nach Kruse. (vgl. 2014, 268 ff.)

Der Leitfaden weist ein unterschiedlich starkes Strukturierungsniveau auf, im Sinne von offenen, erzählgenerierenden Fragen, was zu einer asymmetrischen Gesprächsrollenverteilung und spezifischen Fragestellungen führt. Der Umgang mit der Selbstrücknahme und der Selbstreflexivität des Interviewenden beschreibt den Grad der Verfremdungshaltung, die man einnehmen möchte sowie die Art des Umgangs mit dem eigenen, oftmals theoretischen Vorwissen. Die Haltung des sich selbst Zurücknehmens lässt den Befragten den Raum für die Entfaltung ihrer subjektiven Relevanzsysteme. (vgl. Kruse 2011, 64 f.) Zur Erhöhung der theoretischen Sensibilität ist es, „vor allem in den Daten begründete Theorien herauszuarbeiten, nicht einfach in einem bloß deduktiven Sinne Theorien an die Daten heranzutragen.“ (Kruse 2014, 94) Denn sprachlich-kommunikativer Sinn wird weniger darüber entwickelt, was gesagt wird (Was-Ebene), also über wortsemantische, lexikalische Merkmale der menschl-

chen Sprache, sondern vor allem darüber, wie etwas gesagt wird (Wie-Ebene), also über performative Aspekte insbesondere Prosodie und Melodie, Interpunktion, paraverbale Merkmale (Abb. 9). (vgl. Kruse 2014, 349 ff.)

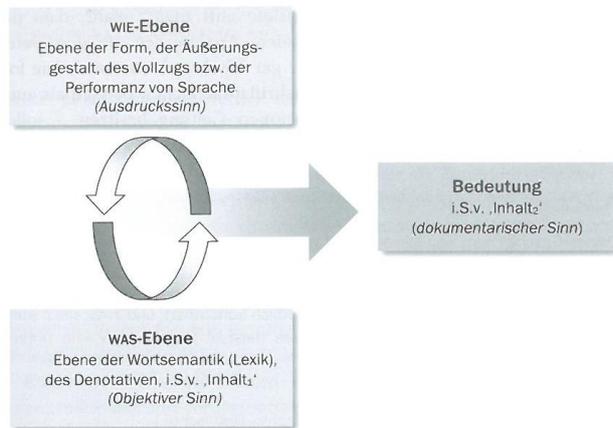


Abb. 9: Die Konstruktion sprachlich-kommunikativer Bedeutung (Kruse 2014, 351)

Das Transkript kann nicht die Gesamtheit aller der genannten Merkmale von Sprache exakt wiedergegeben (vgl. ebd.), daher wurden Grundregeln bei der Erstellung der Transkripte in der vorliegenden Arbeit befolgt, die ein ausreichendes Maß an Qualitätssicherung für die anschließende Analyse bereitstellten. Folgende Aspekte wurden nach Deppermann (vgl. 2001, 46 ff. in Kruse 2014, 359 ff.) berücksichtigt: alles Gehörte wurde verschriftlicht (umgangssprachliche Formulierungen, ähs, mhms etc.), Betonungen wurden in Großschreibungen überführt und Pausen je nach Sekunden entsprechend eingefügt, Diskursverläufe sind sichtbar gemacht, außersprachliche und sprachbegleitende Handlungen werden mit aufgenommen. Die Interviews wurden für die vorliegende Arbeit eigenhändig von der Interviewerin nach dem von Dresing/Pehl 2012 entwickelten GAT Transkriptionssystem transkribiert und in vier Durchgängen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Abgleich mit den Audiodateien kontrolliert.

Die Datenorganisation, die Zuordnung von Textstellen zu den entsprechenden Codes und das Erstellen von Memos, wurden in die computergestützte Software MAXQDA eingearbeitet und organisiert. Die Software wird zur Unterstützung von wissenschaftlichen Projekten angewendet, bei denen Interviews, Texte und Medien inhaltlich analysiert werden. Ziel ist es, Einblicke in das Datenmaterial zu geben, ohne die inhaltliche Interpretation durch die Forschenden vorwegzunehmen. Die Erstellung der Memos als erste Theoriefragmente, die sich auf die Kodenotizen gründen, fand von Analysebeginn an statt und wurde im Analyseprozess ständig überarbeitet. Die Vorgehensweise förderte eine Distanzierung von den Daten im Sinne von ‚stop and memo‘. Theoretische Memos können Bedeutungen inhaltlicher Codes dokumentieren oder Ausgangspunkt für Textformulierungen in der Endphase darstellen. (vgl. Böhm 2013, 477; Kuckartz 2010, 133 ff.)

5.4.1 Sampling

Die Fälle wurden nach dem Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung ausgewählt, um die Heterogenität des Untersuchungsfeldes zu berücksichtigen. Die theoretische Stichprobenziehung, das *theoretical sampling*, gehört zu den flexiblen Arten der Fallauswahl und „zeichnet sich dadurch aus, dass die Kriterien für die Zusammensetzung der Stichprobe erst sukzessive im Untersuchungsverlauf erarbeitet werden“ (Schreier 2010, 243). Glaser und Strauss (1967) haben dieses Verfahren im Zusammenhang mit der Grounded Theory Methodologie entwickelt. Die Erhebung der Daten, die rekonstruktive Analyse und die theoretische Reflexion bzw. Abstrahierung sind hier in einem iterativ-zyklischen Prozess eng verbunden. (vgl. Strauss/Corbin 1996) Das theoretische Sampling bedeutet die schrittweise Festlegung der Struktur der Stichprobe, wobei Umfang und Merkmale der Grundgesamtheit vorab nicht festgelegt sind.

„Beim *theoretical sampling* liegt einer der entscheidenden Unterschiede zu anderen Techniken des Stichprobenziehens darin, dass die Vorstellungen vom Fall am Beginn der Untersuchung noch vage sind und sich erst im Verlauf der Untersuchung herauskristallisieren. Insofern kann auch am Beginn noch kein Fall konstruiert werden. Die Konstruktion des Falls wird in den Forschungsprozess selbst verlagert.“ (Merkens 2013, 297)

Das theoretische Sampling stellt sich „als eine Kette aufeinander aufbauender Auswahlentscheidungen entlang des Forschungsprozesses dar, wobei die Auswahlkriterien im Verlauf des Projektes zunehmend spezifischer und eindeutiger werden.“ (Strübing 2011, 154; vgl. Kruse 2014, 246) Nach dem Prinzip der Prozessualität (vgl. Kruse 2014) vollzieht sich die Theorieentwicklung in einem Prozess des konstanten Vergleichs, daher verläuft die Fallauswahl ergebnisoffen: die Fälle werden nach dem Kriterium ihrer konzeptuellen Relevanz für die entstehende Theorie ausgewählt. Dabei wird die Minimierung und Maximierung von Kontrasten bei der Fallauswahl berücksichtigt: die Fälle sind hinsichtlich potenziell relevanter Faktorenteils ähnlich, unterscheiden sich aber teils. Die konzeptionelle Dichte der Theorie entsteht durch die Integration der gefundenen Phänomene in übergreifende Kategorien und wirkt so in Richtung auf eine umfassende Theorie des Gegenstandsbereiches. (vgl. Strübing 2011, 156) Wenn keine weiteren Daten gefunden werden können, mit deren Hilfe weitere Eigenschaften der Kategorien entwickelt werden können, ist die theoretische Sättigung erreicht.

Alle Befragten der vorliegenden Untersuchung verfügten über ausreichend Informationen in Bezug auf die Fragestellung. Zudem wurden standarddemografische Aspekte, wie Geschlecht und Altersgruppe, herangezogen. Es wurden insgesamt 15 frühpädagogische Fachkräfte befragt, davon sind 11 weibliche und vier männliche Personen. Alle Befragten

sind in Kindertagesstätten im Bundesland Nordrhein-Westfalen tätig und haben keine Leitungsfunktion in ihrer jeweiligen Einrichtung.

Der Zugang zu den Interviewpartner*innen im Forschungsfeld erfolgte mittels Gatekeeper*innen, damit Personen aus frühpädagogischen Einrichtungen über den vermittelnden Zugang leichter gefunden werden konnten. Dazu wurde der jeweilige Vertrauensstatus in dem betreffenden sozialen Feld genutzt. Der Erstkontakt fand per E-Mail oder telefonisch statt, wobei unmittelbar die Fragen des Vertrauens und der Gewährleistung des Datenschutzes geklärt wurden. Die entsprechende Verschriftlichung, inklusive der Einverständniserklärung, wurde in der jeweiligen Interviewsitzung von allen Beteiligten unterzeichnet. Die Durchführung aller Interviews erfolgte im beruflichen Umfeld der Befragten vor Ort. Allen Interviews ging ein kurzes Gespräch zum Thema voraus, auch zur Schaffung einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre. Die Befragten wählten den Ort für die Gespräche aus: 11 Interviews fanden in der jeweiligen Betreuungseinrichtung vor Ort, vier Interviews in Räumen von Ausbildungsstätten statt.

Nach der jeweiligen Durchführung der Interviews erstellte die Interviewerin ein Postskript. Das „Danach“ sollte Aufschluss geben zu Besonderheiten der Interviewsituation, wie zum Beispiel die Gesprächsatmosphäre, Entwicklungsdynamik im Interviewverlauf, besondere Interaktionssituationen, Störungen und Informationen aus der Nachinteraktionsphase. (vgl. Kruse 2011, 113 ff.)

5.4.2 Vertrauensschutz und Forschungsethik

Die Durchführung von Interviews stellt den Menschen in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses, daher sind Regelungen und Maßnahmen zum Schutz der Privatsphäre der Untersuchten und die Vertraulichkeit im Umgang mit erfassten Daten zu berücksichtigen. Die Forschenden übernehmen die Verantwortung für eine ausgewogene und gerechte Beziehung während des Interviews, da nur sie die gesamten Absichten kennen und einzuschätzen vermögen, denn auf der Seite der Befragten besteht eine verminderte Situationskontrolle. Dies erfordert ein bewusstes und ethisch korrektes Handeln seitens der Interviewenden. In der Interviewsituation leisten die Forschenden Fremdverstehen, wobei sie an ihre eigenen Relevanzsysteme, ihr Vorwissen und ihre Deutungen anknüpfen. (vgl. Helfferich 2011, 117 ff.)

Das Interview stellt einen Interaktions- und Kommunikationsprozess dar, indem die Interviewende und die Erzählperson wechselseitig aufeinander reagieren. In der Begegnung bilden sie Einschätzungen und Erwartungshaltungen und nehmen den Anderen „ganz anders“ oder als jemanden mit Ähnlichkeiten zur eigenen Person wahr. Die kongruenten bzw. inkongruenten Erfahrungshintergründe und die jeweilige Rolle erfordern einen reflexiven Umgang und eine Regulierung von Nähe und Fremdheit auf kognitiver und emotionaler Ebene. (vgl. ebd.)

„Indem die Fremdheitsannahme den Respekt vor dem Gegenüber fördert und auf eine Anpassung des fremden Sinns an die eigene Weltsicht der Interviewenden verzichtet, hilft sie auch zu einer Haltung, die eigenen Erklärungen und Deutungen nur als eine Möglichkeit unter anderen anzusehen, den eigenen Standpunkt oder ‚Normalisierungshorizont‘ zu relativieren und damit auch, ihn in einer offenen Erwartungshaltung zurückzustellen.“ (Helfferich 2011, 132)

Somit wird den Grundprinzipien der Offenheit und Reflexion entsprochen, welche als zentral in der qualitativen Forschung sowohl in der Erhebungs- als auch in der Interpretationssituation gelten. Wenn Forschungsbeziehungen eingegangen werden, ist es ein Ziel „jenseits des eigentlichen Forschungsziels das Wohl aller Beteiligten im Blick zu haben.“ (Kiegelmann 2010, 384) Grundsätzliche zu berücksichtigende Themen zur Regelung der Forschungsbeziehung sind die informierte Einwilligung, die freiwillige Teilnahme, eine größtmögliche Vermeidung von Schadensrisiken für alle Betroffenen, die Vermeidung von Täuschung, Wahrung der Anonymität und Vertraulichkeit der Daten, das Beachten der Vereinbarkeit von Ethikrichtlinien mit dem jeweils geltenden Recht, Objektivität und Selbstreflexion, Prozessethik und der interdisziplinäre Diskurs. Zudem ist ein bewusster Umgang mit möglichen Differenzen unabdingbar. (vgl. ebd. 391; vgl. DGS 2016 Ethikkodex)

Die aufgeführten Aspekte flossen in die Gestaltung der Rahmenbedingungen in Bezug auf die Vereinbarungen und Transparenz mit ein. Im Rahmen des Erstkontaktes zu den Interviewpersonen standen folgende Aspekte zur Klärung: die Nennung des Forschungsthemas, die spezifische Form der Befragung und die voraussichtliche Länge des Interviews. Auftretende Fragen seitens der jeweiligen Interviewpersonen wurden forschungsethisch im Sinne einer „situationsbezogenen Dialektik von Ehrlichkeit“ (Wolff 2013, 346; vgl. Kruse 2014, 259) beantwortet oder unter Ankündigung dem Interview nachgestellt, damit der Forschungsgang gewährleistet war. Der Umgang mit den persönlichen Daten der Interviewpersonen „zum Zweck der Identitätsstiftung des betreffenden Feldes und seiner Mitglieder“ (Wolff 2013, 344) erforderte im Vorfeld eine Klärung zur Vertraulichkeit und Gewährleistung des Datenschutzes. Dazu gehörten eine Zusicherung der Anonymisierung der verschriftlichen Interviewtexte und Audiodateien sowie die Geheimhaltung aller zusätzlichen Angaben. Im Anschluss füllten die Befragten einen Kurzfragenbogen mit Informationen zur Altersgruppe, zum Verlauf der Ausbildung und beruflichen Umfeld sowie zur Aktivität in Sportgruppen aus.

5.5 Datenanalyse: Integratives Basisverfahren als rekonstruktiv-hermeneutisches Programm

Das forschungspraktische Vorgehen in der Datenanalyse erfolgt mit dem integrativen Basisverfahren nach Kruse (2014), einem rekonstruktiv-hermeneutischem Programm zur Rekonstruktion von zentralen Motiven und Thematisierungsregeln. Gefolgt wird dabei dem Ansatz

der sensitizing concepts von Blumer (1954), der für die sensibilisierende Eröffnung von Erkenntnisprozessen im Zuge einer „Anerkennung der Indexikalität aller Begriffe“ (Kruse 2014, 490) im rekonstruktiven Analyseprozess steht. Die Sicht des Forschenden für ein empirisches Verstehen sozialen Handelns erfordert nach Blumer eine theoretische Offenheit und Sensibilität „er muß die Situation so sehen, wie sie vom Handelnden gesehen wird, er muß beobachten, was der Handelnde berücksichtigt er muß die alternativen Handlungsarten wahrnehmen, die dieser im Voraus entwirft, und er muß versuchen, der Interpretation zu folgen, die zu der Auswahl und der Ausführung einer dieser vorentworfenen Handlungen führte.“ (Blumer 2004, 381) Der Forschende muss sehen, dass gemeinsames Handeln zeitlich gesehen mit früherem gemeinsamem Handeln verbunden ist. (vgl. ebd., 385)

Das Integrative Basisverfahren (vgl. Kruse et al. 2011; Helfferich et al. 2006; Helfferich/Kruse 2007) wurde in Anlehnung an die Dokumentarische Methode nach Mannheim (1964) und die ethnomethodologische Konversationsanalyse nach Garfinkel (1967) entwickelt und wird in dieser Arbeit als Grundlage für die Auswertung der sprachlich-kommunikativen Phänomene gewählt. Der gesamte Analyseprozess im Rahmen des integrativen Basisverfahrens folgt einem ‚homologen Muster‘,

„nämlich der semantischen Figur von *Öffnung* – durch umfassende und vielfältige Deskription von sprachlich-kommunikativen Mustern sowie der Entwicklung von offenen Lesarten – *versus Schließung* – über einen iterativen, zunehmend abstrahierenden Prozess der Verdichtung und Bündelung zu (zentralen) Motiven und (zentralen) Thematisierungsregeln. Dies korrespondiert im Grundprinzip mit den Kodierstrategien bzw. Kodierphasen des offenen, axialen und selektiven Kodierens in der Grounded Theory Methodology bzw. im Kodierparadigma (vgl. Strauss/Corbin 1996).“ (Kruse 2014, 566 f.)

Nach Karl Mannheim steht das sozial generierte Wissen innerhalb einer Gesellschaft bzw. Gruppe als die zentrale Größe für das verstehende Erklären des Sozialen (vgl. 1980, 179) Die Generierung des sozialen Wissens ist rückgebunden in der ‚Seinsverbundenheit‘ von Gemeinschaften, was sich ausdrückt in Erlebens- bzw. Erfahrungskategorien der sozialen Akteure. (vgl. ebd., 201-303) In Kommunikation bzw. Sprache ist die ‚Seinsverbundenheit allen Wissens‘ im homologen Muster erkennbar. Das Homologe Muster ist damit insgesamt „eine soziale Figur, da eben die zugrundeliegenden Erlebniszusammenhänge [...] nicht einem Individuum, sondern einem gemeinschaftlichen Erlebnisstrom zuzuordnen sind.“ (Mannheim 1980, 101) Mannheim beschreibt den Begriff des Homologen Musters im Zuge seiner Erläuterung zur Weltanschauung als eine

„strukturell verbundene Reihe von Erlebniszusammenhängen, die zugleich für eine Vielheit von Individuen die gemeinsame Basis ihrer Lebenserfahrung und Lebensdurchdringung bildet [...] Die Voraussetzung [...] ist stets, dass grundlegende Erlebnisse und Stellungnahmen zum Lebenssubstrat in den Individuen nicht isoliert auftreten können, sondern dass der Grundfonds des Erlebnisgehaltes von zusammengehörigen Individuen derselben Gruppe der gleiche ist. Die einzelnen Erlebnisstrecken be-

stehen in diesen Grundformen nicht isoliert nebeneinander, sondern sie besitzen eine innere Kohärenz und konstituieren dadurch sozusagen ein Lebenssystem.“ (Mannheim 1980, 101 f.)

In der Versprachlichung ist das homologe Muster als eine objektive Folie hinter dem Subjektiven erfassbar und steht für den zentralen, subjektiv gemeinten und symbolischen Sinn der Erzählpersonen. Die folgende Abbildung 10 zeigt den Analyseprozess des integrativen Basisverfahrens nach Kruse in der Gesamtschau:

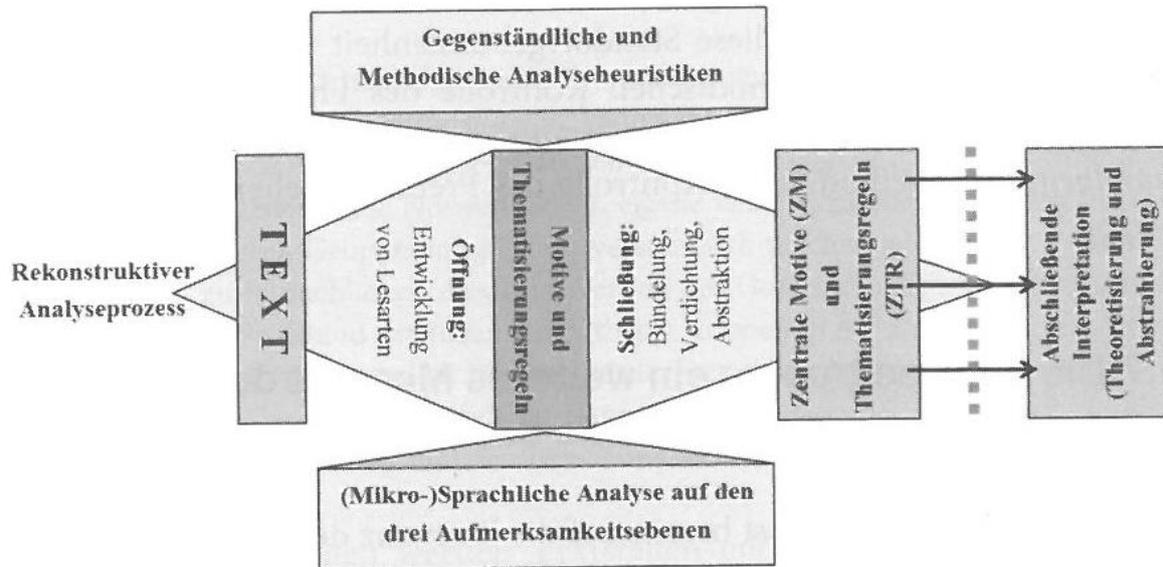


Abb. 10: Der Analyseprozess des integrativen Basisverfahrens nach Kruse in der Gesamtschau (Kruse 2014, 567)

Die Mikrosprachliche Feinanalyse von Syntax, Interaktion und (Wort-)Semantik erfolgt auf den sprachlichen Aufmerksamkeitsebenen (vgl. Kap. 5.5.1) und ermöglicht die Generierung von (zentralen) Motiven und (zentralen) Thematisierungsregeln aus dem Text heraus. Die rekonstruktive Analyse erfolgt zunächst mittels einer umfassenden Deskription der sprachlich kommunikativen Phänomene im Text, ohne direkt eine Interpretation vorzunehmen. Basierend auf der Wissenssoziologie nach Mannheim (1980) werden der objektive Sinn, der Ausdruckssinn und der Dokumentsinn unterschieden.

Die Ebene des Ausdruckssinns umfasst das Erkennen was wie bzw. wie was versprachlicht wird. (vgl. Kruse 2014, 545 ff.; 576) Auf der Wie-Ebene bedeutet dies das Finden von Mustern „dahingehend, wie sich eine Interviewperson über eine Vielzahl an sprachlich-kommunikativen Sequenzen hinweg darstellt und sich somit eine spezifische Architektur der Rede finden lässt.“ (Kruse 2014, 560) Diese Thematisierungsregel bezieht sich im individuellen Sinn darauf, „WIE der/die Sprecher/in persönlich das konkret thematisiert, WAS sie/er versprachlicht.“ (ebd.; vgl. Kruse/Biesel/Schmieder 2011, 58 ff.)

Nach Kruse hat die deskriptive Analyse auf beiden Sinnebenen zugleich stattzufinden mit dem Ziel, „Muster auf diesen beiden Ebenen zu entdecken, die sich zusammen verdichten lassen zu einem dokumentarisch ‚homologen Muster‘.“ (2014, 551)

Im Verlauf eines iterativ-zyklischen Prozesses der zunehmenden Verdichtung und Abstraktion entlang des Datenmaterials bilden sich zentrale Motive und zentrale Thematisierungsregeln heraus. Die Formulierung von zentralen Motiven und Thematisierungsregeln stellt den Übergang von der deskriptiven Rekonstruktion zur rekonstruktiven Interpretation dar.

Auf der Ebene der Analysemethodik wird dem Prinzip der Verlangsamung gefolgt. (vgl. Kruse 2014, 386 f.) Auf der Basis einer suspensiven Haltung wird sequenzanalytisch vorgegangen, um dem emergenten Charakter sprachlich-kommunikativen Sinns Rechnung zu tragen. „In der Analyse darf somit Früheres (bezogen auf den Textprogress) nicht mit späterem erklärt werden, umgekehrt jedoch Späteres mit Früherem in eine kohärente bzw. konsistente Deckung gebracht werden, was als Beachtung der Konsistenzregel bezeichnet werden kann.“ (Kruse 2014, 386)

Die Bündelung, die Verdichtung und Strukturierung der Analysearbeit erfolgt in einem zweiten Analysedurchgang, in dem der Konsistenzregel folgend, Cluster oder Bündel von Motiven und Thematisierungsregeln herausgearbeitet werden und somit der Schließungsprozess von Interpretationen einsetzt. Das Ergebnis für jede Fallrekonstruktion ist die Benennung von zentralen Motiven und Thematisierungsregeln, die mit Textdeskriptionen auf allen Analyseebenen belegt werden. Damit ist die Basis für eine abschließende Interpretation der Fallgeschichte gegeben, in der die beschriebenen Motive und Thematisierungsregeln interpretativ aufeinander bezogen und Hypothesen über ihre Zusammenhänge aufgestellt werden. (vgl. Kruse 2011, 176 ff.)

5.5.1 Methodische Analyseheuristiken für die mikrosprachliche Feinanalyse

Die offen-deskriptive Analyse sprachlich-kommunikativer Phänomene wird in der vorliegenden Arbeit auf den drei Aufmerksamkeitsebenen der Pragmatik (Interaktion) als Positioninganalyse, der Syntaktik als Agencyanalyse und (Wort-)Semantik als Metaphernanalyse vorgenommen und für die Nachvollziehbarkeit folgend dargestellt.

Die Positioning-Analyse verfolgt einen integrierenden Ansatz zwischen der Konversationsanalyse und der Diskursanalyse und versucht „bei den sprachlichen Äußerungen [herauszuarbeiten], wie Interaktanten den sozialen Raum bestimmen und ihre jeweiligen Positionen darin festlegen, beanspruchen, zuweisen und aushandeln. Ziel der Analyse ist [...] die Funktion beliebiger sprachlicher Handlungen, Positionen zu erstellen und zuzuweisen.“ (Lucius-

Hoene/ Deppermann 2004, 196) Mikrosprachliche Phänomene werden im Hinblick auf ihre Funktion der Positionierung von Personen und ihre Organisation im sozialen Raum analysiert. „Selbst- und Fremdpositionierung sind als sprachliche Handlungen im interpersonellen Raum miteinander verwoben. Jeder Positionierungsakt im Hinblick auf den einen Interaktanten (sich selbst oder den Partner) hat gleichzeitig immer auch eine Komponente in Bezug auf den anderen, d. h. sowohl einen selbstbezüglichen als auch einen auf den Interaktionspartner gerichteten Aspekt.“ (ebd.) Die Positionierungsleistungen können eine sozialstrukturelle bzw. sozialräumliche Verortung von sich selbst und / oder von anderen Personen oder narrativen Figuren darstellen. Mit selbstbezüglichen Aussagen, wie der Zuschreibung zu spezifischen Gruppen, spezifische Rollenübernahmen, persönliche Attribute, Fähigkeiten etc., wird aus der Selbstsicht die eigene Identität markiert. In der Positioning-Analyse stehen somit die Interview-Dynamik, die jeweils inszenierte Rollenverteilung, die Gestaltung der sozialen Beziehungen im Interview und die Positionierungen narrativer Personen im Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Diskursanalyse versucht, kommunikative Anschlussregeln zu analysieren, die den öffentlichen Diskurs bilden bzw. wie übergelagerte gesellschaftliche Diskursordnungen sich in den individuellen Kommunikationen repräsentieren. (vgl. Kruse 2011, 192 f.)

Agency wird im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit im Rahmen der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung als eine Vorstellung von Wirkungsaspekten basierend auf einer induktiven, vom Text ausgehenden Heuristik betrachtet. Im Kern stehen sprachlich-grammatikalische Besonderheiten bzw. Formen als Ausdruck kognitiver Strukturen, die auf subjektive Vorstellungen von handelnden und wirkenden Agenten hinweisen. „‘Agency‘ ist ein Grundbestandteil aller Konzepte, die erforschen oder erklären, wer oder was über welche Art von Handlungsmächtigkeit verfügt oder diese zugeschrieben bekommt bzw. als welchen und wessen Einwirkungen geschuldet etwas zu erklären ist.“ (Bethmann et al. 2012, 10 ff.) In der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung ist Agency „als individuell oder kollektiv verankertes, subjektiv Gedeutetes und möglicherweise in Theorien der Handlungsfähigkeit und Wirkmächtigkeit der eigenen Person und anderer ‚Agenten‘ Gefasstes.“ (ebd.) Helfferich führt vier verschiedene Implikationen in Bezug auf Agency-Konstrukte ins Feld, „die unendliche Vielfalt von Formen, die Agency annehmen kann“, die Dezentrierung des Individuums in einer relationalen Agency-Ordnung“, die Annahme „sozialer Bestimmtheit [...] durch Sprache und kulturelle Deutungen und einer Potenz [...] Wirklichkeit(en) herzustellen“ und dass Agency eine „subjektive Wahrheit“ darstellt. (Helfferich 2012, 14 ff.) Die Theorien der Entstehung von Agency-Konstruktionen beziehen kulturelle Auseinandersetzungen und gesellschaftliche Bewertungen von Handlungsmacht in verschiedenen Kontexten mit ein. Die Art der Gestaltung (inter-)subjektiver Handlungsmächtigkeit als Auseinandersetzung mit gesell-

schaftlichen Fragen, wie Macht, Kontrolle und Ohnmacht, die Positionierung von Menschen zu Anderen und in der Umwelt und ihre Wirkungen, Fragen von Verantwortung und Schuld birgt Annahmen zum Verhältnis von Gesellschaft und Individuum, welche netzwerk- oder individuenbezogen sein können.

(vgl. Bethmann et al. 2012, 32 f.) Die der Arbeit zugrundeliegende induktive, vom Text ausgehende, Heuristik gewinnt die Vorstellungen von Handlungsmächtigkeiten und Wirkmechanismen aus den verbalen Daten, den Interviewtexten. Sprachliche Formen geben Hinweise auf subjektive Vorstellungen von handelnden und wirkenden Agenten aller Art durch z.B. grammatikalische Modi der Aktivität oder Passivität („ich habe...“ oder „ich wurde...“). Weitere Hinweise geben Hilfsverben wie „müssen“ oder „sollen“, oder Verben, wie „versuchen“, oder Subjekt-Prädikat-Verbindungen, wie „alles ging seinen Gang“ oder „es ist passiert“, zeigen eine bestimmte Zuordnung der Handlungsmacht. (vgl. ebd.) Je nachdem, wie sich Personen als Inhaber*innen von Kontrollmöglichkeiten und Entscheidungsspielräumen erleben oder sich von anonymen Mächten dirigiert fühlen, lassen sich verschiedene Agency-Formen herausstellen: anonyme, kollektive, strukturelle, konsensuale (Wir-Bezug), individualisierte (Ich-Bezug) Agency oder die Agentivierung anderer Personen oder Materialitäten. (vgl. Kruse 2011) Bei der Analyse sind zwei Aspekte relevant: zum einen sind sprachliche Ausdrücke im Kontext zu sehen und es können durchgehend wiederkehrende Strukturen erkennbar sein, die sich so auf eine „verdichtende sprachliche Besonderheit“ (ebd.) richten. Zum anderen können Sprachstrukturen mit einem dahinterliegenden Sinn in Beziehung gesetzt werden, der sich auf der inhaltlichen Ebene des Gesprochenen erkennen lässt.

Die in dieser Arbeit durchgeführte Agency-Analyse besteht nach Helferrich „aus der mikrosprachlichen Analyse der grammatikalischen, semantischen und begrifflichen Wahlen, die einer sprachlichen Äußerung (z.B. in einem Interviewtext) zu Grunde liegen“ (ebd.) und die jeweilige Wirkmächtigkeit den spezifischen Personen oder Geschehnissen zuschreiben (auch Agentivierung). (vgl. Lucius-Hoene 2012)

Metaphern, aus dem Griechischen von ‚metapherein‘ mit der Bedeutung ‚anderswo hintragen‘, projizieren Eigenschaften eines Gegenstandes auf einen anderen Gegenstand, wodurch sie Bedeutung von einem bekannten Zusammenhang zu einem unbekanntem Zusammenhang – oder von einem abstrakten Konzept in ein weniger abstraktes Konzept transportieren. (vgl. Kruse/Biesel/ Schmieder 2011, 65) Metaphern sind nicht nur ein ornamentales, sondern ein konzeptuelles Phänomen. Sie verringern Kompliziertheit, können abstrakte Theoriebegriffe veranschaulichen und in etwas Begreifbares, Bekanntes übersetzen. (vgl. ebd.) Die Metaphernanalyse wurde maßgeblich von Lakoff und Johnson entwickelt und geht auf die kognitive Linguistik zurück. Lakoff und Johnson rekonstruieren metaphorische Konzepte unter Einbeziehung von Fühlen, Denken und Handeln sowie den Grad der Domi-

nanz eines metaphorischen Konzeptes. (vgl. Srubar 2011) Sie bietet Möglichkeiten für die Rekonstruktion von subjektiven Deutungsmustern, Alltagskonzepten, Relevanzsystemen und Weltverständnissen. (vgl. Kruse 2011, 194 f.) „Unser alltägliches Konzeptsystem, nach dem wir sowohl denken als auch handeln, ist im Kern und grundsätzlich metaphorisch.“ (Lakoff/Johnson 2011, 11 f.) Die universelle Verbreitung der Metapher „das zentrale Sinnesorgan für unsere soziale und kognitive Welt“ (ebd., 263) basiert auf Erfahrungen und spielt bei der Definition von Alltagsrealitäten eine zentrale Rolle. In diesem Zusammenhang gibt die Sprache darüber Auskunft wie dieses System beschaffen ist. „Das Wesen der Metapher besteht darin, daß wir durch sie eine Sache oder einen Vorgang in Begriffen einer anderen Sache bzw. eines anderen Vorgangs verstehen und erfahren können.“ (ebd. 11) Lakoff und Johnson sehen in der Metaphorik nicht nur ein rein sprachliches Phänomen, sondern betonen, dass sprachliche Metaphern eine sekundäre Ausdrucksform darstellen, deren Grundlage auf der Ebene des handlungsgeprägten Denkens entsteht. Diese Ebene ist die eines unmittelbaren, leib-zentrierten und handlungsbezogenen Verstehens, dessen versprachlichte Deutungsmuster die Form von Metaphern annehmen und so dem ‚indirekten‘ sprachlichen Verstehen dienen. Das Verständnis von Welt entwickelt sich in unmittelbarer Auseinandersetzung der handelnden Subjekte mit ihrer ‚physikalischen‘ Umgebung. (vgl. Lakoff/Johnson 1980, 176 ff., Herv. a. d. Original in Srubar 2009, 39) In der Textanalyse stehen Besonderheiten der Wortwahl, metaphorische Konzepte wie Orientierungsmetaphern zu Zeit und Raum, Ontologische Metaphern: Metaphern der Entität und Materie, Gefäßmetaphern, Tropen, Röhrenmetapher etc., berührte oder ausgelassene semantische Felder in der Aufmerksamkeit.

5.5.2 Validität im Forschungsprozess und Reflexion der methodischen Vorgehensweise

Unter Beachtung der Qualitätskriterien der qualitativen Forschung (vgl. Kruse 2014, 58) wurde im Verlauf des Forschungszeitraums dem Programm der Grounded Theory Methodologie folgend vorgegangen sowie die Vorgehensweise des integrativen Basisverfahrens eingehalten. Die Nähe zum Untersuchungsgegenstand war durch die Datenerhebung im beruflichen Feld der frühpädagogischen Fachkräfte gegeben.

Der Einsatz der Analysegruppe im Prozess der Interpretation stellte einen relevanten Aspekt zur Ermöglichung einer methodischen Kontrolle des Fremdverstehens und dem Entdecken von neuen Lesarten dar. Der erste Einsatz erfolgte bereits in der vorbereitenden Phase zur Sammlung von möglichen Fragen für den Interviewleitfaden (vgl. Kapitel 5.5). In der vorliegenden Untersuchung wurde eine fachlich interdisziplinäre und forschungserfahrene Gruppe

aufgestellt, deren vier Teilnehmerinnen bereit waren ihr Fach- und Forschungswissen in die verschiedenen Untersuchungsphasen einzubringen. Die Herstellung der Intersubjektivität wurde dadurch ermöglicht, dass die Teilnehmerinnen mit dem Gebrauch der Forschungssprache, den vorliegenden Erkenntnissen und Methoden vertraut waren und somit eine, über die Subjektivität hinausgehende, Unabhängigkeit der Daten erzielt wurde.

Nach der Datenerhebung wurden mehrmals ausgewählte Interviewpassagen eigenständig analysiert und die Ergebnisse in Form von Motiven und Thematisierungsregeln, welche aus dem Text herausgelesen wurden, diskutiert. Diese Verständigung zu Kodierungs- und Interpretationsvarianten fand während des gesamten Forschungszeitraumes statt, um dem Qualitätskriterium der Intersubjektivität durchgängig Rechnung zu tragen. Die Annäherung an intersubjektiv nachvollziehbares Verstehen erfolgte durch Reflexion der eigenen Vor-Urteile, Rekonstruktion des Fremden und Verortung der eigenen Deutung sowie des Deutungsgegenstandes in einem wissenschaftlichen Kontext. (vgl. Soeffner 2013, 171 f.)

„Darin bestand die Chance einer gegenseitigen reflexiven theoretischen Sensibilisierung in Bezug auf die Kontingenz von Wirklichkeit, die sich stets in unterschiedlichen perspektivischen Zugängen zur Wirklichkeit ausdrückt.“ (Kruse 2011, 183) Nach Lucius-Hoene/Deppermann fungiert die Analysegruppe „als Supervision für die Interviewführung und den Forschungsstil“. (Lucius-Hoene/Deppermann 2002, 98)

Die Arbeit am Text erforderte eine Verfremdungshaltung und folgte dem Prinzip der Offenheit für einen multiperspektivischen Zugang. Der Sinn wurde nicht in den Text hineingelegt, sondern aus dem Text herausgearbeitet. Über den Prozess der Verlangsamung wurden „die Dynamik und das Tempo des Deutungsprozesses reduziert,“ (Kruse 2014, 386) und eine Verfremdung des Selbstverständlichen erreicht. (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002, 98) Durch eine Segmentierung der Interviewtexte wurden Text- und Themenwechsel erfasst und im Anschluss eine stringente Sequenzanalyse durchgeführt: die segmentierten Interviewpassagen wurden Satz für Satz („line by line“) analysiert (Abb. 11), um den sprachlich-kommunikativen Sinn sukzessiv (emergent) herauszubilden. Dadurch wurden den Gütekriterien Prozessualität und methodische Kontrolle der reflektierten Subjektivität im Forschungsverlauf Folge geleistet. (vgl. Kruse 2014, 54 ff.)

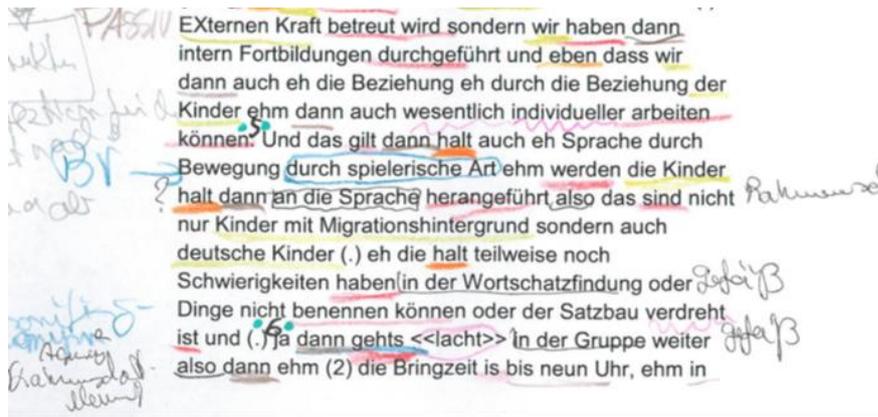


Abb. 11: Beispiel für die Sequenzanalyse ‚line by line‘

Bezogen auf den Textprogress wurde Späteres in eine kohärente Deckung mit Früherem gebracht, um der Beachtung der Konsistenzregel Rechnung zu tragen. Mit der beschriebenen Vorgehensweise im Forschungsgang wurde der methodeninternen Triangulation Rechnung getragen „Methodeninterne Triangulation [...] liegt dann vor, wenn die unterschiedlichen Zugänge innerhalb einer Methode systematisch und theoretisch begründet werden.“ (Flick 2011a, 49)

An dieser Stelle soll Raum für die Reflexion des eigenen Forschungsprozesses gegeben werden. Im Vorfeld zur vorliegenden Arbeit wurden bereits umfassend Daten einer Interviewreihe mit dem Forschungsprogramm der Grounded Theory Methodologie und dem rekonstruktiv-hermeneutischen Programm des Integrativen Basisverfahrens im BMBF-Verbundprojekt „BiK“, begleitet von Prof. Dr. Jan Kruse (2012-2013), bearbeitet. Die praktischen Vorerfahrungen erleichterten die Auseinandersetzung mit Subjektivität und Reflexion zu den eigenen Handlungen und Beobachtungen im Forschungsprozess (vgl. Kapitel 5.3.1). Die Anwendung der rekonstruktiven Analyseverfahren hat die Herausarbeitung von Regeln hinter den spezifischen Mustern der Äußerungen der Befragten ermöglicht. Wichtig war, wie klar und konsistent sich ein ‚Muster hinter den Mustern‘ im Sinne einer Homologie nach Mannheim (1980) rekonstruieren ließ und damit eine qualitative Aussagedimension darstellte. (vgl. Kruse 2014, 660) Die Methodenwahl war für die Beantwortung und Bearbeitung der Forschungsfragen geeignet. Es konnten zentrale Motive und Thematisierungsregeln zum jeweiligen Bewegungs- und Bildungsverständnis der fröhpädagogischen Fachkräfte sowie Relationen zwischen Bewegungsbiografien und dem professionellen Handeln generiert werden.

Die biografisch-teilnarrativen Interviews, mit elf weiblichen und vier männlichen Fachkräften, wurden über einen Zeitraum von vierzehn Monaten sukzessive erhoben. Um dem Prinzip der

maximalen strukturellen Variation zu folgen, wurden im Verlauf der Akquise von Interviewpersonen erweiternd berufliche Schwerpunktsetzungen beachtet, wie die ausschließliche pädagogische Betreuung von Kindern von null bis drei Jahren, die Berücksichtigung einer motopädischen oder heilpädagogischen beruflichen Schwerpunktsetzung sowie das Absolvieren eines frühpädagogischen Studiengangs.

Für die Kontaktherstellung mit geeigneten Interviewpersonen standen ausreichend Gatekeeper*innen zur Verfügung, wobei sich die Akquirierung von männlichen Interviewpersonen organisatorisch aufwendig gestaltete.

Alle Interviews wurden vollständig von der Forscherin transkribiert. Es erfolgte eine mehrmalige Kontrolle zwischen Audiodateien und Transkripten, um eine enge Übereinstimmung mit den Interviewtexten zu erreichen. Die Transkription wurde auf der Basis des Transkriptionssystems GAT nach Dresing/Pehl (2012) vorgenommen. Die Erstellung von Postskripten und Memos ermöglichte die Entlastung von Eindrücken, die während der einzelnen Gespräche entstanden sind, und förderten die Fokussierung auf den reinen Text sowie die reflexive Zugänglichkeit. Die Darstellung und Organisation der generierten, umfassenden Datenmenge mit der Software MAXQDA hat den Analyseprozess erleichtert und Relationen aufgezeigt. Kurzfragenbögen zu bereits vorhandenen Bewegungs-/Sporterfahrungen und zu absolvierten Fort- und Weiterbildungen der Fachkräfte haben die ermittelten Ergebnisse ergänzt.

Für die Arbeitsvorgänge mit der Analysegruppe waren die Organisation einer gemeinsamen Zeitstruktur und die Berücksichtigung der jeweiligen vorhandenen Ressourcen erforderlich, was teilweise zu zeitlichen Verzögerungen im Forschungsprozess geführt hat.

6 Ergebnisdarstellung: Zentrale Motive und zentrale Thematisierungsregeln zum Bildungsverständnis

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Forschungsarbeit in den generierten Motiven zum Bildungsverständnis der Befragten abgebildet. Die Darstellung eines Motivs basiert auf wiederholt auftauchenden Bildern oder Argumentationsstrukturen, Figuren, Modellen, thematischen Äußerungen und Positionierungen, die im Zusammenhang von subjektiven Deutungen und Repräsentationen stehen. Damit weist das jeweilige Motiv das aus, was inhaltlich zentral ist. Die Thematisierungsregel kennzeichnet die kommunikativen und konversationellen Regeln und weist aus, wie eine Interviewperson etwas versprachlicht. Die Thematisierungsregeln ziehen sich konsistent durch das jeweilige Interview (Kap. 5.5). (vgl. Kruse 2011, 361 f.)

6.1 Der Spannungsraum als Grundfigur der Zentralen Motive zu Bildung

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ist ein Modell entstanden, welches Motive zum frühkindlichen Bildungsverständnis anhand biografischer Fallrekonstruktionen erfasst. Das folgende Modell (Abb. 12) beschreibt die Komplexität biografischer Fallrekonstruktionen hinsichtlich der Entwicklung zentraler Motive zur Bildung im biografischen Verlauf der Erzählpersonen. Die generierten Motive zum Bildungsverständnis basieren auf dem jeweiligen Fach- und Erfahrungswissen der Erzählpersonen, welche im Lebensverlauf erworben werden und beeinflussen wechselseitig entsprechend das professionelle Handeln im Berufsalltag. Die Ergebnisse aus dem BMBF-Projekt „Bewegung in der frühen Kindheit“ (BiK) haben diese Zusammenhänge zwischen Fach- und Erfahrungswissen und Professionellem Handeln im frühpädagogischen Berufsalltag deutlich herausgestellt. (vgl. Böcker et al 2014, 13) Der Berufsalltag der Fachkräfte erfordert situative Entscheidungen im Kontext von Handlungen, die sich auf den jeweiligen praktischen Sinn und das Erfahrungswissen stützen.

„Der Kern ‚expertenhaften‘ pädagogischen Handelns ist der professionelle Umgang mit dieser Ungewissheit – eine Professionalität, die es ermöglicht, auch in ungewohnten Kontexten eine fall- und situationssensible Passung zwischen Theorie und Praxis, zwischen theoretischem und didaktischem Wissen und Können sowie zwischen Handlungs- und Erfahrungswissen herzustellen.“ (Nentwig-Gesemann et al 2011, 19 zit. Stichweh 1994)

Die Verzahnung von Theorie und Praxis soll von einem Nachdenken und Reflektieren über Praxis geprägt sein und im Sinne von Schütze (1994) eine Auseinandersetzung mit biografischen Verflechtungen des professionellen Handelns folgen. (vgl. ebd.)



Abb. 12: Motive zum frühkindlichen Bildungsverständnis im Spannungsraum zwischen den Zentralen Motiven „Bildung ist Selbstbildung“ und „Bildung ist Vorgabe“ (in Anlehnung an Böcker et al. 2014,13)

In der Abbildung wird der durch die Dichotomie entstehende Spannungsraum der zwei zentralen Motive „Bildung ist Selbstbildung“ und „Bildung ist Vorgabe“ deutlich. Dieser Spannungsraum ist sowohl auf der Ebene des biografischen Einzelfalles, als auch auf der Ebene aller Ergebnisse der vorliegenden biografischen Fallrekonstruktionen erkennbar und demnach als homologes Muster (vgl. Mannheim 1980) zu definieren. Den Begriff des homologen Musters beschreibt Mannheim im Zuge seiner Erläuterung zur Weltanschauung als eine

„strukturell verbundene Reihe von Erlebniszusammenhängen, die zugleich für eine Vielheit von Individuen die gemeinsame Basis ihrer Lebenserfahrung und Lebensdurchdringung bildet. [...] Die Voraussetzung [...] ist stets, dass grundlegende Erlebnisse und Stellungnahmen zum Lebenssubstrat in den Individuen nicht isoliert auftreten können, sondern dass der Grundfonds des Erlebnisgehaltes von zusammengehörigen Individuen derselben Gruppe der gleiche ist. Die einzelnen Erlebnisstrecken bestehen in diesen Grundformen nicht isoliert nebeneinander, sondern sie besitzen eine innere Kohärenz und konstituieren dadurch sozusagen ein Lebenssystem.“ (Mannheim 1980, 101-102)

In der Versprachlichung ist das homologe Muster als eine objektive Folie hinter dem Subjektiven erfassbar und steht für den zentralen, subjektiv gemeinten und symbolischen Sinn der Befragten.

Das vorliegende Kapitel stellt die subjektiven Theorien der Erzählpersonen zum Bildungsverständnis dar. Die generierten Motive zu Bildung werden vor dem personenbezogenen biografischen Hintergrund erläutert. Je nach Ausprägung positionieren sich alle Motive im Spannungsraum tendenziell zwischen den zentralen Motiven „Bildung ist Selbstbildung“ und „Bildung ist Vorgabe“. Die Ausgestaltung des Spannungsraumes geschieht vor dem Hintergrund der Analyse der Einzelfälle und berücksichtigt somit alle Perspektiven zum Motiv. Im Rahmen der Analyse können die Motive „Bildung ist Erfahrungen machen“, „Bildung ist selbstständig werden“ und „Bildung ist Alltagsbildung“ eher dem zentralen Motiv „Bildung ist Selbstbildung“ zugeordnet werden. Das zentrale Motiv „Bildung ist Vorgabe“ hingegen wird eher durch die Motive „Bildung ist Struktur“, „Bildung ist Rahmen“, „Bildung ist Leistung“, „Bildung ist Vorgedachtes“ und „Bildung ist Vorbereitung auf die Schule“ charakterisiert.

6.2 Zentrales Motiv: „Bildung ist Selbstbildung“ und zentrale Thematisierungsregeln

Das zentrale Motiv „Bildung ist Selbstbildung“ ist in fast allen Interviews zu finden.

Sich selbst zu bilden setzt eine intrinsische Motivation, Neugier und Interesse, voraus und ist von Selbstbestimmtheit und Eigenaktivität geprägt. Zugrunde liegt der Gedanke von Freiheit und Offenheit, der sich in sozialen, partizipativen Situationen, in autotelischen Aktivitäten und einer Vielfalt an Selbsterfahrungen vollziehen kann. Letzteres nimmt auch den Moment des Wagnisses auf „Wagen heißt wachsen wollen. Wer keine neuen Wege sucht, wird auch keine finden. Wer sie nicht ausprobiert, wird sie nicht nutzen können.“ (Warwitz 2001, 4) Das Wagnis betrifft das existenzielle Sinn- und Wertgefüge des Menschen und umfasst „frei entschiedene, aktiv gestaltete, persönlich verantwortete, in den Folgen akzeptierte, gefährliche Handlungen, die intensiv und ganzheitlich fordern.“ (ebd., 333)

Das zentrale Motiv manifestiert sich in den folgenden Thematisierungsregeln, die auf der Ebene der Pragmatik im Hinblick auf die Beziehungsgestaltung, auf wortsemantischer Ebene sowie auf der Ebene der Syntaktik sichtbar sind und daher als zentrale Thematisierungsregeln (Muster) bezeichnet werden können. Das Subjekt ist handelnd aktiv und versteht sich als Verursacher*in des eigenen Handelns. Deutlich wird dies in sprachlich-kommunikativen Phänomenen wie in der Verwendung von Aktivformen und Vorgangs-/Tätigkeitsverben sowie über die Nutzung von Eigenagentivierungen und Positionierungen, die Kompetenzen und Ressourcen der jeweiligen Person aufzeigen. Die eigene Handlungs- und Wirkmächtigkeit wird in einer aktiven individualisierten sowie in der konsensualen Agencyform sichtbar. Semantische Differenzierungen, die der Ausweisung reflektorischer Kompetenz dienen, der Aufbau von Argumenten und die Ausweisungen von Reflektiertheit unterstreichen die Ichpositionierungen. Metaphorische Konzepte zu Freiheit und Offenheit signalisieren das Gewähren von Raum für Entfaltung, Experiment, individuelle Entwicklung und Selbstbestimmtheit. Die Versprachlichung in metaphorischen Konzepten, die ein Ermöglichen von Ursprünglichkeit, Natürlichkeit und Gleichheit der menschlichen Natur ausdrücken, beschreibt weiterhin das zentrale Motiv zur Selbstbildung. Dahinterliegend kann das Menschen- und Gesellschaftsbild von Rousseau als Erziehung der Natürlichkeit und die Freiheit der Entfaltung für das Kind angenommen werden. Zudem entfaltet sich das Motiv der Selbstbildung in Wortfeldern zum Thema Subjektbezogenheit, wie beispielsweise Selbstsein und Selbstwerden, sich entwickeln und eigenaktiv sein, entdecken und experimentieren, bedürfnis- und selbstkompetenzorientiert aus sich selbst heraus sein.

Die Beantwortung der Einstiegsfrage nach dem eigenen Berufsalltag eröffnet die Erzählperson FK9 mit der Faktifizierung „*wir arbeiten bei uns offen*“ (FK9/3)

und formuliert das Prinzip der Offenheit. Die Verwendung der Pronomina „*wir [...] bei uns*“ und das aktive Vorgangsverb zeigen eine konsensual wirkmächtige Agency. Damit wird aus-

gedrückt, dass das „wir“ am Zustandekommen des Inhalts dieser Aussage beteiligt war. Direkt im Anschluss positioniert sich FK9 über „Ich“-Aussagen zum Thema Bewegung und stellt die Bewegung, deutlich an der Verwendung der Totalisierungen „immer“ und „stark“, als bedeutsames Thema ins Zentrum der pädagogischen Arbeit *„bei mir is sowieso die Bewegung immer ehm ja ein starker Bestandteil [...] überall find ich wo die Kinder sich bewegen können is es immer gut so meine Erfahrung einfach je mehr die sich bewegen können desto besser isses (2) ja.“* (FK9/4-5) Das metaphorische Konzept des Raumes „offen“, „überall“ wird mit der Konjunktion „je mehr“ und „desto besser“, also eine positiv bewertete Quantifizierung, verknüpft. Die Steigerungen „mehr offen“, „glücklicher“ und „fitter“ bekräftigen den Argumentationsaufbau im Sinne der Selbstbildung. Im weiteren Verlauf des Interviews beantwortet die Erzählperson die Frage nach bedeutsamen Themen im Berufsalltag

„ein gutes bedeutendes Thema is für mich [...] WIE ich arbeite [...] und aus meiner Erfahrung kann ich eben auch sagen je mehr offen wird desto besser wird's einfach das (.) merk ich bei den Kindern [...] wo offene Arbeit ist sind die Kinder deutlich glücklicher [...] gerad eh was Umgang miteinander angeht eh sind sie häufig auch fitter“ (FK9/7-8)

Die Ausweisung von Reflektiertheit und Legitimation auf der Basis eigener Erfahrungen werden von der Erzählperson im Interviewteil zur Bewegungsbiografie noch einmal aufgenommen. An der Stelle lässt sich eine deutliche Relation zwischen den zentralen Motiven „Bewegung ist Begrenzung“ und „Bildung ist Selbstbildung“ rekonstruieren (siehe Kap. 7).

Im Folgenden steht die Agentivierung der Kinder im Fokus, die „frei“ und „selber“, unterstützt durch das Possessivpronomen „ihren“ aktiv handeln. Die Betonung des Adjektivs „geRECHT“ scheint eine Legitimation darauf zu sein, Rechte von Kindern zu berücksichtigen *„dass die Kinder die Möglichkeiten haben sich frei zu bewegen ehm selber die Sachen auszusuchen und dadurch die Möglichkeiten haben ehm ihren Fähigkeiten geRECHT zu werden.“* (FK9/10) Zur weiteren Begründung führt die Erzählperson den Aspekt mittels aktiver Vorgangsverben im Sinne der Benötigung weiter aus *„brauchen sie jetzt gerade“* dann *„können sie“* sich *„viel bewegen“*, *„künstlerisch [...] zu malen zu basteln irgendwas zu gestalten dann ziehn sie sich Dahin zurück [...] und eben auch direkt das Kind es umsetzen kann und sich dadurch eben auch fördert.“* (FK9/12) Die Agentivierung der Kinder mündet am Ende der Argumentationslinie in das Motiv der Selbstförderung.

„und ehm (2) gleichzeitig hats eben auch dadurch dass die Kinder sich das aussuchen können WO und bei WEM sie gerade sind [...] dass sie mit allen Kindern in Kontakt treten hat eben den Vorteil dass sie von den ganz Großen können sie lernen mit den Gleichaltrigen finden sie Spielgefährten mit denen sie dann spielen können, sie haben dadurch dass sie auch frei sind [...] ham sie die Auswahl zwischen ALLEN Kindern also sie können wirklich gucken da sind jetzt Kinder die passend für MICH sind.“ (FK9/12-13)

Dem Selbstbildungsauftrag von Kindern folgend, überlässt die Erzählperson den Kindern die Aushandlung, welche „Spielgefährten“ sie wählen, deutlich in der Kindsperspektive, und „mit denen sie gut klarkommen.“ (FK9/13) Die Betonung des Reflexivpronomens „MICH“ zeigt die Positionierung des Kindes als eigenständig in der sozialen Auseinandersetzung. Die Zuordnung von Vorgangsverben wie „umsetzen“, „fördert“ und „aussuchen“ unterstreicht die Aktivität des Kindes. Die Betonung „WO“ und „WEM“ sowie der Allquantor „ALLEN“ bekräftigen das Ausmaß der räumlichen und personalen Möglichkeiten, sowie des „frei“-Seins. Im Weiteren agentiviert die Erzählperson die Gruppe der „Kleinen“ mittels aktiven Vorgangsverben und erweitert das Sich-Selbst-Fördern um die Stärkung ihrer Persönlichkeit „dass [...] die Kleinen etwas zu tun ham was sie machen können und sich entsprechend eh weiter eh in ihren Fähigkeiten bestärken können.“ (FK9/17) Der dazu benötigte Raum zeigt sich in den räumlichen Orientierungsmetaphern und betont subjektbezogen „für sich“, „ihren“: „und da brauchen sie den Raum auch für sich“ (FK9/28) und anschließend „die brauchen auch ihren Platz.“ (FK9/31) Die Bedürfnisse der Kinder sind somit Ausgangspunkt dieses Verständnisses „dass die einerseits Freiheiten haben andererseits [...] sich zurückziehen können aber immer auch mal wieder durch das Offene ineinander wieder übergreifen wieder die andern treffen und sich dadurch auch immer wieder [...] zusammenspielen.“ (FK9/33)

Das Wortfeld zu „frei“ zeigt sich in Begriffen wie freiwillig, frei bewegen, frei sein, Freispielphase, Freispiel, Freiräume, frei zugänglich, frei von Schubladendenken.

Das Motiv der Offenheit, immanent für „Bildung ist Selbstbildung, ist erkennbar in räumlichen Orientierungsmetaphern „zurückziehen“, „ineinander wieder übergreifen“, „treffen“ und „zusammen“. Die Handlungsverläufe manifestieren sich in einem zyklischen Zeitmodell immer wiederkehrender Abläufe. Die Aspekte Freiheit und Offenheit weisen eine Konsistenz im Interviewverlauf mit FK9 auf.

Über das Epistem „ich glaube“ entwickelt die Erzählperson FK8 die Überlegung, dass das Motiv der Freiheit der kindliche Zugang zur Eigenständigkeit darstellt und betont die Subjektbezogenheit „Ja ich glaube wir eh viele Freiräume in denen die Kinder zu ihren Interessen eigenständig arbeiten können ehm in Freispielthemen für sich bearbeiten können.“ (FK8/32)

Neben Rousseus Forderung nach Freiheit für die kindliche Entfaltung betonte Montessori die in der Freiheit innewohnende Selbsttätigkeit des Ergreifens und die Kraft, diese zu gebrauchen, um zur Erkenntnis zu gelangen „Freiheit ist Aufbau; man muß sie aufrichten sowohl in der Umwelt wie in sich selbst. Hierin besteht unsere eigentliche Aufgabe, die einzige Hilfe, die wir dem Kind reichen können.“ (Montessori 1923, 9)

Die Bewegungsbiografie von FK9 weist das Motiv „Bewegung ist sportliche Aktivität“ bezogen auf Mannschaftssportarten auf, womit die Verwendung von Sportmetaphern im anschließenden Zitat, hinsichtlich eines notwendigen Rollenverständnisses seitens der Fachkräfte, hindeuten kann *„ein Team muss sich verstehn nen Team muss zusammen arbeiten die Kinder müssen merken ,okay dat is eine Mannschaft.“* (FK9/36) Die Fachkraft *„muss kompetent sein in seiner Arbeit das is (.) versteht sich von selbst gleichzeitig sollte gegeben sein für die Kinder dass (.) ja bei der Beobachtung da is die Interessen eh des Kindes beobachtet werden und entsprechend auch eh der Kitaalltag angepasst wird an den Interessen den Bedürfnissen des Kindes dass [...] geschaut wird.“* (FK9/36-37) Die Erzählperson agentiviert hier die Gruppe der Fachkräfte, denen die Aufgaben der Beobachtung und der Anpassung der Rahmenbedingungen zukommen, um sich einer Kongruenz zwischen den „Bedürfnissen“, „Interessen“ und Rechten der Kinder gegenüber den Möglichkeiten in der Einrichtung anzunähern. Die Aussage betont hiermit die Subjektbezogenheit und nimmt die Kompetenz der Fachkräfte *„versteht sich von selbst“* in einer naturalistischen Gesetzmäßigkeit als immanent wahr.

Das folgende Zitat verdeutlicht die Bedeutung des Sich-Selbst-Bildens über die Thematisierungsregel der Kontrastierung von Freiheit versus Zwang

„das Kind sollte die Freiräume haben sie zu nutzen und gleichzeitig aber auch haben die Möglichkeiten haben sich zurückzuziehen es sollte nie aufgezwungen sein weil in dem Moment wo man das Kind dazu zwingt hats auch keine Lust mehr und dann vergeht die Interesse und is die Interesse einmal weg eh ja bildets sich dann nich weiter und (2) ja das wäre schade.“ (FK9/39)

Die Eröffnung von Eigenhandlungen und Entscheidungsfreiheit der Kinder wird bei FK15 durch die räumlichen Orientierungsmetaphern deutlich *„wenn sie sich genug bewegt haben eh dann auch in einen Ruheraum gehen entweder in den Snoezelraum oder in den Differenzierungsraum und beschäftigen sich dann auch.“* (FK15/10) Die Erzählperson

agentiviert die Gruppe der Kinder über die Zuordnung aktiver Vorgangsverben und betont über die Wiederholung des Pronomens „sich“ die Subjektbezogenheit.

Eine beobachtende, emotionale Aufmerksamkeit für Bedürfnisse und Raum für Eigenbewegung der Kinder, werden in den folgenden Zitaten deutlich

„jetzt heut war konnten wir nich so raus merkt man UNheimlich stark dass die Kinder nen RIEsen Bewegungsdrang haben genau dann wenn se auch merken wir können heute gar nicht raus ne? (atmet hörbar) dann kommt das so manchmal nen bisschen raus dann genau den Ball aufzugreifen also im Grunde genommen.“ (FK12/14)

„Aber ansonsten können die Kinder eigentlich ihre Bedürfnisse und Wünsche äußern und können dann selber entscheiden worauf sie Lust haben mit wem oder wo sie spielen wollen.“ (FK4/28) Die Verwendung der Possessivpronomen „ihre“ und „selber“ betont die Subjektbezogenheit.

Das Motiv „Bildung ist Selbstbildung“ drückt sich metaphorisch im mehrfach wiederholten Bild des Ball Aufzugreifens aus. Anhand einer Alltagssituation verdeutlicht die Erzählperson eine subjektive Theorie von verantwortlicher Impulsgebung, die für das Motiv der Selbstbildung immanent ist

„ich merk auch (.) ja an welcher Stelle sie sehr interessiert sind oder frag auch nach und das is mir halt wichtig also dann eben den Ball aufzugreifen wenn ich merk da is ne kleine Gruppe die beschäftigt sich jetzt draußen mit Eicheln mit Kastanien oder sowas dann da den Ball aufzugreifen (atmet hörbar) und dann auch mal nachzufragen ne? und mal zuzuhören was sie dazu zu sagen haben und dann kann man darauf aufbauen.“ (FK12/13)

Die Erzählperson FK14 beschreibt das Motiv der Selbstbildung in Kindergruppen (Brandes 2008); die Adverbien „gemeinsam“, „aufeinander“, „voneinander“ drücken das Merkmal der Beziehungsstruktur aus

„Also dass sie eben auch gemeinsam voneinander lernen und auch aufeinander Rücksicht nehmen können oder eben auch LERNEN aufeinander Rücksicht zu nehmen, das ist meiner Meinung nach auch ja, sehr wichtig, und eh eben auch eh (2) ein etwas offeneres Konzept also vielleicht so ne Mischung aus komplett offen und geschlossenen Kindergarten also dass man eben die Gruppen auch öffnet.“ (FK14/19)

An dieser Stelle verrät FK 14 einen Spannungsraum zwischen der Freiheit zur Selbstbildung und der Begrenzung als Vorgabe sprachlich sichtbar durch die Vagheitsformulierungen „etwas“ und „vielleicht“. Das Pronomen „man“ beschreibt eine Distanz zur Aussage und stellt die Fachkraft selbst als nicht handlungsmächtig dar. Passend spricht FK14 im weiteren Verlauf das Thema Sicherheit an und stellt den Wunsch nach eigener Freiheit kontrastierend gegenüber. Das Motiv der Selbstbildung wird folgend durch die Agentivierung der Kinder mittels aktiver Vorgangsverben und der Kontrastierung innerhalb eines räumlichen Metaphernkonstruktes sichtbar *„aber dass sie die Sicherheit haben ,okay hier gehöre ich dazu, eh es ist halt Platz an dem ich morgens kommen kann und mich dann eben erstmal orientieren kann und meine Freunde habe. Aber eben auch die Freiheit habe mich aus dieser Gruppe auch zu entfernen und auch mal was Anderes zu machen.“* (FK14/21-22)

Mit der wörtlichen Rede reinszeniert FK14 die Kommunikation des Kindes und nimmt die Perspektive des Kindes auf. Dadurch wird das Involvement der Erzählperson deutlich und die Argumentation gewinnt Plastizität. (vgl. Kruse 2011, 213) Die räumliche Orientierungsme-

tapher des Dazugehörens und der Platzstatus drücken einen festen Bezugspunkt aus. Anschließend konstruiert FK14 eine Differenz zwischen dem festen Bezugspunkt und der Offenheit über die Verwendung von aktiven Vorgangsverben, wie das sich Entfernen aus dem begrenzten Raum der Gruppe und dem unkonkreten „was Anderes machen“.

Im Interviewverlauf mit der Fachkraft FK5 ist konsistent die Thematisierungsregel zu Positionierungen des „wir“ versus „die Kinder“ und „die“ sichtbar. Dadurch wird das Motiv des Gewährens mit dem Verb „lassen“ von der Seite des kollektiven „wir“ und der Freiraum auf der Seite der Kinder über aktive Vorgangsverben wie beispielsweise „machen“ deutlich,

„also die zweckentfremden ganz viel die Kinder und das wollen wir denen auch gewähren lassen ne“ (FK5/13),

„dass man die auch mal lassen muss und dass man die nicht erziehen kann in dem Sinne in nem Alter ehm wo ehm dieser Egoismus noch ganz groß ist, dieses Lassen und Gewähren lassen“ (FK5/37),

„weil die Kinder zu beobachten, die zeigen einem ja eigentlich das was sie machen möchten in dem Alter und ehm ja da muss man sich drauf einlassen können“ (FK5/22),

„die sind einfach die laufen überall die brauchen einen Raum für sich [...] Die haben Materialien Fahrzeuge Sandsachen und ehm ja und dann die machen das einfach ne?“ (FK5/24)

Mit der folgenden Aussage weist FK5 darauf hin, dass Kinder über eigene Ressourcen für ihre Selbstbildung, die aus sich selbst heraus „entsteht“, verfügen, was sprachlich mit der Verwendung der Gefäßmetapher deutlich wird *„das ist auch son bisschen ehm die Art des Kindergartens zu arbeiten, dass die Projekte von den Kindern aus den Kindern entstehen“* (FK5/32) und stellt grundlegend die Entscheidungsfreiheit in den Fokus und betont die Subjektbezogenheit *„Die Kinder entscheiden ganz viel SELBST ne? also die Kinder im Grunde genommen entscheiden die Kinder bei uns was sie lernen möchten, das versuchen wir aufzugreifen und ehm das zu vertiefen, die DAUER oder die ART bestimmen die Kinder eigentlich AUCH mit.“* (FK5/32) Die Vagheitsformulierung „eigentlich“ verrät die Unsicherheit der Fachkraft. Die Eigenmächtigkeit der Kinder zeigt sich in der Totalisierung und Betonung „ganz viel SELBST“ und der Wiederholung des Aktivverbs „entscheiden“. Der Spannungsraum zwischen dem Selbstbildungsraum der Kinder und der Vorgabe durch die Fachkräfte zeigt sich in der Rückversicherung „ne?“ zur Selbstvergewisserung sowie durch das Verb „versuchen“, das auch ein mögliches Scheitern impliziert. Die Betonungen stellen einen strukturell begrenzten Rahmen in Aussicht, der in der Verantwortung der Fachkräfte liegt. Der Abtönungspartikel schwächt die kindliche Eigenmächtigkeit ab und deutet an, dass die

Fachkräfte an einer möglichen Aushandlung beteiligt sind. Am Beispiel einer Praxissituation beschreibt die Fachkraft die indirektive Haltung

„Es werden auch Angebote von UNS aus angeregt, aber im Großen und Ganzen sinds immer die Kinder die entscheiden [...] dann bauen wir vielleicht was auf bringen mal Bälle dazu und schauen mal was daraus entsteht. Und dann wird das dann entweder weitergearbeitet oder nicht. Genau und das ist so die Grundlage, dass die ganz viel Möglichkeit haben, ganz viel Material zur Verfügung, damit die ehm damit die ganz viel Anregung haben, dass von denen aus auch was entsteht. So ist das in der Art <<lacht>>.“ (FK5/33)

Die Wiederholung des Allquantors „im Großen und Ganzen“ und die Totalisierung „immer“ verdeutlichen die Allgemeingültigkeit. Die Betonung der Positionierung „UNS“, das kollektive „wir“ in der Funktion des „schauen mal“ steht im Gegensatz zur Agentivierung „die Kinder“, bekräftigt durch die Wiederholung des „daraus“ und „von denen was entsteht“. Die wiederholte Faktifizierung „so ist das“ betont die „Grundlage“ des pädagogischen Handelns. Der unkonkrete Abschluss der Aussage gekoppelt mit einem Lachen verrät eine Abschwächung der Argumentation. Das Abschlusszitat von FK5 zeigt nochmal das Verständnis von „Bildung ist Selbstbildung“ in der Ablösung vom kollektiven „wir“ hin zu einer individualisierten Agency

„wenn mein Kind den ganzen Tag draußen gespielt hat dann wars nich nur DRAUSSEN sondern hats ganz viel Erfahrung gemacht und ganz viel erlebt und dass das ganz wichtig is für die Kinder und ehm dass das wichtiger ist als zehn Angebote hintereinander, vor allem wenn die dreckig sind, dass das okay is ne? weil wenn das Kind dreckig is dann hats Spaß gehabt.“ (FK5/57)

Die Fachkraft beschreibt eine Alltagssituation über einen Bedingungssatz, dessen Inhalt scheinbar auf Erfahrungen mit dem eigenen Kind beruht, aus der Perspektive „mein Kind“. Das Motiv der Selbstbildung manifestiert sich in der Wiederholung und der Betonung des Adverbs „DRAUSSEN“ als Modus der Freiheit und Natur sowie in der Häufung von Totalisierungen in Verbindung mit dem Motiv des Erfahrens und Erlebens. Die Fachkraft setzt das Motiv der Selbstbildung in einen Kontrast zur Äußerung „wichtiger als zehn Angebote hintereinander“, an denen in der Regel Erwachsene beteiligt sind. Die wiederholte Metapher des „dreckig“-Seins kann auf ein sinnliches Erleben hindeuten, das abschließend in einem Bedingungssatz mit einer positiven Emotion verknüpft wird und das Motiv der Selbstbildung unterstützt.

FK8 objektiviert im folgenden Zitat das Motiv der Selbstbildung auf einem hohen Allgemein-niveau mit Hilfe des Allquantors „DER Welt“ und schließt mit einer Agentivierung des Auftrages, deutlich über die Passivform des Lassens. Mit dem Pronomen „einen“ distanziert sich die Erzählperson und begründet „natürlich“ die Begrenzung „jaha die Kinder in der Aneignung ihrer Welt oder DER Welt in der wir halt nun mal leben ehm zu unterstützen und ehm (.) und dabei jedes Kind halt nach Möglichkeit nach seinen individuellen Bedürfnissen (.) was

eh einen natürlich auch teilweise an seine Grenzen stoßen lässt.“ (FK8/4) Die Aussage kann auf einen möglichen Spannungsraum zwischen der kindlichen Eigenschließung der (Um-)Welt auf der einen Seite und der Vorgabe einer vorgefertigten Weltsicht aus der Erwachsenenperspektive andererseits hindeuten.

Die Eigenaktivität des Kindes zeigt sich im Motiv der Selbstbildung folgend in der dreifachen Wiederholung des Verbs „kann“ in Kombination mit aktiven Vorgangsverben „explorieren kann“, „Themen widmen kann“ und „machen kann“. Die Wegmetapher unterstreicht die Prozesshaftigkeit. Die Fachkraft sieht die Beziehungsebene als fundamental „gesetzt sein“ für die Selbstbildung des Kindes an

„ja vor allem (2) muss das Kind eh (.) emotional gesetzt sein und muss (.) ja halt ne gute Bindung haben [...] ja dieses Sicherheitsbedürfnis eh bestätigt fühlt eh bestätigt bekommt und eh ja wo es dann halt eben (2) von da ausgehend explorieren kann und sich (.) seinen Themen widmen kann und darüber hin (.) halt (.) Bildungswege machen kann.“ (FK8/37)

Die Rolle der Fachkraft in diesem Prozess wird im Folgenden deutlich über die Metapher des „Zurückwerfens“, die FK8 mehrmals im Interviewverlauf nennt *„eben als Mitlernende größtenteils dass ich Fragen auch zurückwerfe und mir auch eingestehe wenn ich keine klare Antwort hab oder auch nicht die Antwort vorwegnehme.“ (FK8/19)*

Die Subjektorientierung betont nachstehend auch die Fachkraft FK7, sichtbar an der Häufung der Pronomina und der Metapher „bei sich bleiben“. Die Wiederholung des Modalpartikels „einfach“ unterstreicht die Selbstverständlichkeit der Äußerung *„dass die Kinder da den Raum haben eh selber auch zu agieren und eh ihre Zeit einzuteilen ihre Interessen zu finden [...] eh das find ich einfach auch so für das weitere Leben so wichtig dass die Kinder einfach auch so bei sich bleiben [...] vor allen Dingen auch dass sie dass sie ihre Meinung äußern.“ (FK7/32-33)*

Das folgende Zitat drückt das Handeln der Fachkraft im Sinne eines Bildungsverständnisses aus, das die Selbstbildung des Kindes ins Zentrum des pädagogischen Handelns stellt.

In einem zyklischen Zeitmodell von sich stets wiederholenden Mustern drückt die Fachkraft FK4 die Anpassungsprozesse im Umgang mit dem Kind in der Wegmetapher aus. FK4 verortet sich in einem Prozess, der gekennzeichnet ist von flexiblen Handlungen „alles umzuwerfen“ und erkenntnisorientierten Veränderungen „komplett Neues überlegen“. Die Subjek-

torientierung wird durch die Pronomina „mein eigenes“ deutlich und die Totalisierungen bekräftigen die Aussage der Fachkraft

„das Kind GANZheitlich und unvoreingenommen wirklich wahrzunehmen ehm zu überlegen so welchen WEG oder welche Vorgehensweise könnte ich denn dem Kind anbieten, um es auf seinem Weg bestmöglichst zu unterstützen und vor allem auch ehm Ergebnisse oder auch mein eigenes Handeln auch immer wieder zu reflektieren und gegebenen falls dann wenns nötig is auch alles umzuwerfen und sich nochmal was komplett Neues zu überlegen.“ (FK4/22)

Ein weiterer Aspekt, der mit Selbstbildungsprozessen einhergeht, ist das Eingehen einer unvorhergesehenen Situation mit der Möglichkeit eines Risikos. „Risiko ist die Entscheidung, einen Nutzen zu genießen und dabei einen zukünftigen Schaden mit einer mehr oder weniger gut bestimmaren Eintrittswahrscheinlichkeit und einem ungewissen Ausmaß in Kauf zu nehmen.“ (Kristiansen/Bonfadelli 2014, 299) Das Ausmaß und die Bestimmbarkeit eines Risikos stehen im Verhältnis zum Nutzen einer Situation. Roth (2015) beschreibt einen Menschen mit einer normalen Persönlichkeit darin, dass er Risiken und Gefahrenquellen erkennt und offen für neue Erfahrungen ist. „Die psychische Ausgeglichenheit wird über ein teils genetisch, teils über Umwelteinflüsse und eigene Erfahrungen bedingte höchst komplexe, aber recht stabile Interaktion vieler Botenstoffe und Hirnzentren bewirkt, die als Gesamtergebnis ein stabiles, sozial ausgewogenes Selbstgefühl und einen hohen Grad an Selbstwirksamkeit liefern.“ (Roth 2015, 68) Ein Wagnis einzugehen bedeutet eine psycho-emotionale Herausforderung und wird daher zu einer nachhaltigen Erfahrung „Gefühle haben einen starken Einfluss auf Lern- und Gedächtnisleistungen.“ (Roth 2015, 209)

Die Erzählperson FK4 hebt den Aspekt des Lernens im Umgang an einer Gefahrensituation hervor. Die Fachkraft agentiviert zu Beginn der Aussage die Gruppe der Kinder und verdeutlicht im weiteren Verlauf die Gesetzmäßigkeit des Vorgegebenen, versprachlicht durch die Häufung des Pronomens „man“ in Verbindung mit dem Modalverb „muss“ und die Verwendung des Modalpartikels „einfach“. Die Aussage mündet in der Verwendung einer Metapher, deren Deutung auf alle Individuen, mittels des Allquantors „jeder“, zutreffen soll

„weil Kinder sich nunmal auch verletzen und eben auch in Gefahrensituationen lernen mit Gefahr umzugehen, ein Kind das nie in ner riskanten Situation war, wird diese Situation nie lernen abzuschätzen oder ehm ne Erfahrung oder nen Handlungsreertoire aufzubauen wie es denn in so ner Situation reagiert oder handelt, wenn es dann nie in so oder einer ähnlichen Situation war.“ (FK4/61)

Das Eingehen eines Risikos hält die Fachkraft für eine normative erforderliche Bedingung zur Selbsterfahrung und versprachlicht diese Einstellung über die Verwendung von Modalisierungen

„das ist einfach was, was man persönlich eh erfahren muss oder vielleicht auch einmal eh ja sich weh getan haben muss, um wirklich zu wissen oder zu erfahren wie das ist und wie man [...] das nächste Mal reagieren kann oder um die Gefahr abzuwenden oder muss man dann doch SELBER erfahren, jeder muss dann mal auf ne HERDplatte fassen <<lacht>> im übertragenden Sinne.“ (FK4/61)

Durch die Thematisierungsregel eines dichotomen Gegensatzpaares setzt die Erzählperson FK1 das subjektbetonte Entwickeln und Umsetzen eigener Ideen der Kinder in den Gegensatz zu den Vorgaben der Fachkräfte. Mit der Betonung „DIEsen“ und dem Adjektiv „genau“ drückt die Erzählperson die Enge der Vorgaben aus. Das „selber fasziniert“ sein hebt die subjektbezogene emotionale Beteiligung als Voraussetzung hervor

„nich immer genau nach DIEsen Regeln sondern dass sie auch wirklich mal ihre eigenen Ideen umsetzen können [...] ersma selber fasziniert sind von den Bildern und da gibt's ja sogar zwei Karten von [Memory] und ne? dass sie dann ganz neue Ideen entwickeln Spielideen entwickeln ne?“ (FK1/44)

Über eine Häufung von Modalverben versprachlicht die Fachkraft FK2 folgend das Motiv der Selbstbildung und spricht sich für das Recht des Kindes im Sinne des Erlaubens aus. Die aktiven Vorgangsverben betonen die Selbstaktivität und Entscheidungsfreiheit des Kindes. Die Einschränkung „hauptsächlich“ schwächt die Aussage zum Ende hin ab und scheint auf die Wirkmächtigkeit der Fachkräfte hinzudeuten

„Und dann nehmen die da meiner Meinung nach MEHR mit als wenn ich immer sage ‚so und so ist das‘ also sie müssen es halt selber machen ja <<lacht>>“ (FK2/28),

„also sind SEHR viele Möglichkeiten die die Kinder bei uns im Alltag haben sich eh (.) ja selber zu bilden und selber auch zu lernen und eh die Kinder können das halt auch nur indem sie selber aktiv werden [...] die Kinder müssens halt selber tun“ (FK2/34),

„ein Kind muss (.) selbst handeln dürfen und muss selbst seine Erfahrungen machen und das halt auch hauptsächlich nach seinem eigenen Interesse.“(FK2/46)

Über die Thematisierungsregel der Kontrastierung beschreibt die Fachkraft FK3 das Motiv der Selbstbildung. Die Ich-Positionierungen in Kombination mit den Verben „lassen“, „wissen“ und „beobachten“, rücken die Fachkraft in eine nichtaktive Position, die im Gegensatz zum aktiven „SELBER erfahren“ der Kinder steht

„ich lass den Kindern halt FREIraum auch wenn ich eigentlich weiß dass ne Handlung, die ich gerade zum Beispiel beobachte [...] nicht zu dem gewünschten Ergebnis führen kann, dann lass ich sie das SELBER erfahren und eh (.) besprech das dann vielleicht nachher mit denen.“ (FK3/30)

Das nächste Zitat weist als Thematisierungsregel eine soziale Ordnungsstruktur aus, die das Kollektiv anerkennt. Das Modalverb „dürfen“ drückt an dieser Stelle die kollektive Wirkmächtigkeit, die etwas erlaubt, und schwächt die Aussage hinsichtlich des Freiheitsgrades ab. Die für das Motiv der Selbstbildung notwendige Abgrenzung von den Erwachsenen zeigt sich in der Thematisierungsregel der Subjektbezogenheit „aLLEine“ und des Deiktikons „die da“. Damit schafft Fk3 eine Distanz zwischen sich selbst und den Kindern *„weil es so ist dass die Kinder aLLEine in die Turnhalle bei uns gehen dürfen [...] und die da keine Begleitung BRAUchen.“* (FK3/20)

6.2.1 Motiv: „Bildung ist Erfahrungen machen“

Das Erleben von materialen, sozialen und Ich-Erfahrungen sowie Bewegungserfahrungen, stellt einen Teil des Selbstbildungsprozesses dar. Daher tendiert das Motiv im beschriebenen Spannungsraum eher in die Richtung „Bildung ist Selbstbildung“. Bei diesem Motiv sind die Rahmenbedingungen relevant, welche von außen initiiert und vom Kind selbst wahrgenommen werden. Daher ist die Versprachlichung zu diesem Motiv sichtbar über die Thematisierungsregel metaphorischer Konzepte des Raumes, wie beispielsweise das (Be-)steigen, Überklettern, explorative Erfahrungen in der Natur mit einhergehendem natürlichem Erleben und Fühlen, sowie die Verwendung von aktiven Vorgangsverben, die dem Wortfeld des Erkundens und Erfahrens zugeordnet sind. Weiterhin sind kognitive Repräsentationen der Handlungsmächtigkeit der Kinder sowie des kollektiven „wir“ im Sinne einer konsensualen Agency generierbar. Die Beschreibung der Subjektbezogenheit ist sichtbar in Begriffen zu Wortfeldern des „Selbst“. Die Relevanz der Erfahrung für die kindliche Entwicklung wurde in Kapitel 3.4 umfassend dargestellt. „Das Ausmaß der Fähigkeit, Verstand und Gefühle zu trennen, ist ein wichtiges Persönlichkeitsmerkmal, das natürlich auch stark von Erfahrungen abhängig ist.“ (Roth 2015, 55)

Die Fachkraft FK4 geht davon aus, dass Erkenntnisgewinn auf der Basis von „selber machen“ entsteht und stellt dafür Zeit und Materialien zur Verfügung

„Natürlich auch hauptsächlich ehm eigenes AUSsprobieren und sich Erfahren und selbstständig damit auseinandersetzen aber ehm mir geht es dann hauptsächlich darum dass die Kinder dann (.) ehm ob ich es ihnen jetzt erklär und die es dann selber machen, dass sie es wirklich verSTEHN.“ (FK4/13)

„dass das Kind so viel wie möglich ErFAHrungen sammeln sollte, gerade mit sich und seinem eigenen Körper (.) ehm und einfach auch die Zeit kriegen sollte sich ehm (.) eben auch LANGE mit Gegenständen oder mit womit es sich auch immer gerade be-

schäftigt damit dann wirklich auseinander zu setzen [...] eher dann doch noch das Auseinandersetzen mit sich und der eigenen Umwelt und vielleicht auch kleine Experimente aber dann doch eher das eigene Erfahren und Erleben.“ (FK4/39-41)

Im vorangegangenen Zitat verraten die Vagheitsformulierungen „eher dann doch noch“, „dann doch eher“ die Unsicherheit der Fachkraft und lassen eine weitere Konkretisierung offen.

Die Erzählperson FK11 setzt eigene biografische Erfahrungen in das Verhältnis zur Ermöglichung von kindlichen Erfahrungen im Hier und Jetzt und weist Reflektiertheit „rückgespiegelt“ aus:

„wenn man dann halt sich SELBER was gesucht hat ich hab dann zum Beispiel viel Badminton gespielt (.) das war dann gleich was ganz Anderes weil man dann sozusagen selber entscheiden konnte was gefällt mir jetzt? Wie möchte ich es machen? (2) ehm man hat selber Erfolge erlebt das ist auch ganz wichtig gewesen“ (FK11/29),

„von daher war das wenn man was Eigenes gemacht hat natürlich was ganz Anderes, viel mehr Erfahrungserlebnisse gesammelt (2) jo“ (FK11/29),

„auf jeden Fall den Kindern möglich zu machen [...] eigen etwas erleben können [...] man entwickelt sich ja auch weiter und ehm (2) wo man das jetzt so selber sich so rückgespiegelt hat was man früher noch so gut gefunden hat [...] eh ich mich dann doch schon eigentlich in einem richtigen Weg.“ (FK11/32-33)

FK11 positioniert sich erklärungs-pflichtig und formuliert eine sich zeitlich wandelnde Sichtweise im biografischen Verlauf und stellt kollektive Bezüge über das Pronomen „man“ heraus. Eine an den jeweiligen Möglichkeiten der Kinder orientierte Pädagogik berücksichtigt die jeweils vorhandenen Potentiale der Kinder als Ausgangspunkt. (vgl. Schäfer 2011, 84 ff.)

FK4 betont den Aspekt der erforderlichen Zeit, die mit dem Machen von Erfahrungen einhergeht. Es bedarf der Zeit, wenn es darum geht „Prozesse der Entstehung von Wirklichkeit, die zudem ein leibliches Spüren und Entstehenlassen beinhaltet, zudem ein sich Beziehen auf kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge, die in jenen Ereignissen erst erzeugt werden müssen.“ (Stenger 2007, 70)

„dass das Kind so viel wie möglich ErFAHrungen sammeln sollte, gerade mit sich und seinem Körper (.) ehm und einfach auch die Zeit kriegen sollte sich ehm (.) eben auch LANGE mit Gegenständen oder womit es sich auch immer gerade beschäftigt damit dann wirklich auseinander zu setzen [...] das Auseinandersetzen mit sich und der eigenen Umwelt und vielleicht auch kleine Experimente aber dann doch eher das eigene Erfahren und Erleben.“ (FK4/39-41)

Die kindliche Entwicklung ist als Passung der Person-Umwelt-Interaktion zu sehen, dabei ist von Bedeutung, dass die Wahrnehmungsentwicklung multimodal ausgerichtet ist und das Wahrnehmungslernen wesentlich von der Selbstbewegung, von den eigenmotorischen Erfahrungen des Kindes abhängen. (vgl. Fischer 2011, 66; Gibson 1992) Dazu formuliert die Fachkraft FK10 *„die sind von sich aus so motiviert so interessiert eh dass schon kleine Alltagsgegenstände reichen damit sie neue Erfahrungen machen können und damit ehm neue Dinge wahrnehmen.“* (FK10/37)

Die Subjektorientiertheit in Bezug auf Erfahrungen fokussiert FK3 *„die sollen schon selber lernen indem sie Erfahrungen machen.“* (FK3/30)

Für die Ermöglichung kindlicher Materialerfahrungen ist das Bereitstellen vielfältiger Materialien in geeigneten Lernumgebungen von Bedeutung. Der Umgang mit Material als Ausdrucksmittel prozessualer ästhetischer Praxis (vgl. Reuter 2007, 26) stellt Bezugspunkte zum Experimentieren als konstitutiver Bestandteil offener Handlungsprinzipien her. Im Experimentieren entfalten sich nach Kirchner (2003) die kindliche Neugier und der Forscherdrang des Kindes. Die Unvorhersehbarkeit des Prozesses lässt Raum für überraschende Vorgänge und Ergebnisse. Die entstehenden subjektiven Erkenntnisse und neuen Situationen, die Anpassung erfordern, nehmen so Einfluss auf die kindliche Entwicklung. (vgl. Reuter 2007, 35; Kirchner 2003, 5) Je mehr das Kind entdeckt, sowohl an sich selbst und seinen Möglichkeiten als auch in seiner Umgebung, desto mehr werden seine Sinnesreize angesprochen, und desto komplexer sind die dadurch ausgelösten Anpassungsreaktionen. *„Je abwechslungsreicher es sein Spiel gestalten kann, desto mehr fördert es seine eigene Entwicklung.“* (Ayres 1992, 236) In den folgenden Zitaten werden die Aspekte Offenheit für Gestaltungsräume und Erkenntniserschließung im Sinne des Motivs der Selbstbildung der Kinder deutlich

„Manchmal sind es aber auch einfach die Möglichkeiten oder Impulse wo Materialien auf den Tisch gestellt werden, Farben, egal was, verschiedene Papiersorten oder wertfreie Materialien, wo die Kinder dann eben mit machen können was sie möchten und dann letztendlich danach ihr eigenes Kunstwerk haben“ (FK13/23-24),

„bei den Jüngeren stell ich fest die kennen einfach die müssen erstmal die Materialien kennen lernen und die Beschaffenheit also ob das jetzt Ton ist oder ehm (2) oder oder Kleister da is einfach noch viel das ehm das Ausprobieren das Freie ehm kennen lernen des Materials und bei den Älteren tatsächlich im Atelier auch thematisch“ (FK8/14),

„auf jeden Fall ehm viel Raum für eigenes Ausprobieren, es geht ja dann auch hauptsächlich um das Begreifen selber aktiv werden und dadurch dann die Umwelt verstehn und ehm selber machen (.) also (.) ausprobieren und sich auseinanderzusetzen“ (FK4/14),

„Da bin ich schon eher auf der Experimentierseite ausprobieren ehm (2) Freiräume schaffen auch mal GROSSräumlich arbeiten ma ganz andere Materialien nehmen und so das is ehm (.) dann eher meins.“ (FK6/37)

Die Reihung von aktiven Vorgangsverben impliziert den räumlichen Bedarf für ein Experimentieren und Ausprobieren. Das Schaffen entsprechender Rahmenbedingungen wird als Aufgabe der Fachkräfte beschrieben. Das bedeutet, dass an freiem Tun und Selbstbilden der Kinder auch die Fachkraft mit entsprechender Haltung beteiligt ist und den Erfahrungsraum der Kinder sicherstellt.

Das Motiv „Bildung ist Erfahrungen machen“ wird im Anschluss über ein räumliches Metaphernkonstrukt und Quantifizierungen beschrieben. Das aktive Vorgangsverb „sammeln“ sowie das wiederholte Pronomen „mehr“ betonen die Vielzahl von Erfahrungen mit entsprechendem Freiraum als Zielorientierung *„Bedeutende Themen sind für mich erstmal dass die Kinder ehm Möglichkeiten haben (2) ehm zu experimentieren Erfahrungen zu sammeln.“ (FK1/18)* Auf die Frage was für die Erzählperson bildungsrelevant sei, folgt *„mehr PLATZ zum Spielen mehr RAUM sich zu entfalten mehr Raum zum Experimentieren und ausprobieren.“ (FK1/49)*

6.2.2 Motiv: „Bildung ist selbstständig werden“

Dieses Motiv zielt spezifisch auf den Prozess zur Selbstständigkeit ab. Das ‚selbst für sich stehen‘, ‚auf eigenen Füßen stehen‘, das Erlangen von Mündigkeit wird als Bildungsgedanke rekonstruiert. Die Hinwendung zum selbständigen Tätigsein der Kinder war bereits ein Grundgedanke der Freinetpädagogik, der ein Übertragen an Freiheit und Verantwortung, für eigene Entwicklungs- und Lernprozesse und eine zunehmende Unabhängigkeit von Erwachsenen, voraussetzt. (Klein 2002; Hellmich/Teigeler 2007) Daher liegt die Verortung des Motivs im beschriebenen Spannungsraum eher in Richtung „Bildung ist Selbstbildung“.

„Das Bedürfnis nach innerer Selbstständigkeit ist mit dem Bedürfnis nach Selbsterkenntnis verknüpft.“ (Bieri 2015, 81) Das Verstehen des eigenen Erlebens und das Gelangen zu innerer Autorität, erfordert das Bewusstmachen von Emotionen, Wünschen und Vorstellungen. Dazugehörig sind eine zunehmende Wachheit nach innen, die sprachliche Artikulation und ein lebensgeschichtliches Verstehen, um ein Wachsen der Selbsterkenntnis und damit eine größere innere Selbstständigkeit zu erlangen. (vgl. ebd. 82) *„Die öffentliche Verantwortung für die Entwicklung und Erziehung junger Menschen verlangt, dass alle Kinder und Jugendlichen die Chance erhalten, durch Bildung diejenige Selbstständigkeit zu erwerben, die zur Lebensbewältigung heute erforderlich ist.“ (BMFSF 2002, 46)*

Die Fachkraft FK4 sieht das Motiv der Selbständigkeit in der Erkenntnisfähigkeit und im eigenen Nachvollzug *„also ich lege dann viel Wert auf Selbständigkeit oder dass die Kinder eh auch meine GedankenGÄNGE oder mein Handeln einfach nachvollziehen können.“* (FK4/12) Die Fachkraft sieht im weiteren Verlauf den Zusammenhang mit freier Bewegung *„ansonsten können sich die Kinder eigentlich frei im Raum bewegen und sollen sie ja auch sollen die dann auch, Selbständigkeit ja selbstständig werden und sich frei bewegen können.“* (FK4/25)

Die Selbstbestimmtheit als inhärentes Merkmal der Selbständigkeit wird folgend herausgestellt *„die Kinder da viel eigenbestimmt handeln auch zu lassen [...] auch selber bestimmen können was sie zusammen sozusagen machen möchten.“* (FK11/33) Das „lassen“ aus der Sicht der Fachkraft deutet auf die Übertragung von Verantwortung hin.

„die Angebote die wir machen die richten sich in der Regel immer so an dem was die Kinder gerne möchten und das is halt das was die Kinder uns sagen was sie machen möchten, wir setzen uns mit denen zusammen [...] und dann hören wir halt was sie sozusagen interessiert und was eh ihnen gefällt.“ (FK11/35)

Das Sensibilisiertsein für das SELBST der Kinder betont die Fachkraft FK3 *„ich achte auch sehr auf die SELBSTständigkeit der Kinder.“* (FK3/9) Die Selbständigkeit kann auch als ein metaphorischer Ausdruck gesehen werden im Sinne eines eigenen Stehvermögens. In der Einrichtung von FK3 besteht eine konsensuale Agency mit dem Team, das bestimmte Rahmenbedingungen vorschreibt, damit Kinder „Sachen alleine schaffen“. Mit der Ich-Positionierung betont FK3 am Ende die Subjektorientierung in Bezug auf Kind

„U:nd gleichzeitig finde ich auch die SELBSTständigkeit sehr wichtig also in dem Kindergarten wirds halt auch generell groß geschrieben eben dass die nicht zu sehr betüddelt werden und damit kann ich mich perSÖNlich auch sehr gut identifizieren indem ich eh schon sehr viel motiviere auch Sachen alleine zu schaffen [...] dass ich das nicht grundsätzlich übernehme, sondern ich sage dann eher eh ‚versuch mal SELber wenn du nicht weiter kommst dann helfe ich dir‘. Ja genau“ (FK3/12)

Im weiteren Verlauf beschreibt die Fachkraft den Prozess des Selbständigwerdens als eine Erkenntnisgewinnung durch Eigentun *„Und so kam er dann auf die Schaukel halt auch selbstständig drauf und war stolz. Und DA gehe ich dann davon aus dass er sich das MERKT und beim nächsten Mal weiß wie er auf die Schaukel kommt.“* (FK3/31)

Die Perspektive des Begleitens scheint ein bedeutendes Merkmal im Zusammenhang mit Selbständigkeit darzustellen *„wenn ich sie begleite also wenn ich Handlungen der Kinder begleite, sei es beim Händewaschen, beim Tischdecken oder beim Anziehen. Ich achte auch sehr auf die SELBSTständigkeit der Kinder und eh ja ich spiele halt auch gerne mit denen.“* (FK3/8-9) Im Gegensatz dazu formuliert die Fachkraft zu einem späteren Zeitpunkt der Ar-

gumentation „weil es so ist dass die Kinder aLLEIne in die Turnhalle bei uns gehen dürfen also zwei aus jeder Gruppe macht dann insgesamt sechs Kinder (.) und die da keine Begleitung BRAUchen.“ (FK3/20) Die Erzählperson verwendet und schafft damit eine Distanz zwischen ihrer Person und der Gruppe der Kinder. Wie groß der Raum zwischen Fachkraft und Kind in der Begleitung ist, bleibt unklar „die Größte oder das Interessanteste für die ist halt quasi wirklich die Begleitung durch die Erzieherinnen SELBER in dem Moment indem die sich quasi dann Gedanken machen und Neues schaffen.“ (FK3/43)

6.2.3 Motiv: „Bildung ist Alltagsbildung“

Kinder bilden sich außerhalb der Kindertagesstätte zu jeder Zeit und in vielfältigen Alltagssituationen. Dabei geht es um die Relevanz von Orten und Modalitäten der so genannten non-formalen und informellen Bildung wie die Bedeutung der Familie, der Gleichaltrigengruppen, Situationen im Kindergarten und allen anderen Sozialräumen, in denen sich Kinder jenseits von formalen Bildungssettings bewegen. (vgl. Otto/Rauschenbach 2008,17) Das BMFSF (2002, 16) spricht sich im 11. Kinder- und Jugendbericht für eine Anerkennung des Stellenwertes von informell erworbenen Fähigkeiten, die als Schlüsselkompetenzen zudem immer mehr an Bedeutung gewinnen, aus. Die emotionalen, sozialen und künstlerisch-ästhetischen Dimensionen des Menschseins, informelle Netze zu Gleichaltrigen und die daraus resultierenden informellen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sollten neben dem traditionellen Schulwissen als notwendige und gleichwertige Bildungsbestandteile akzeptiert werden. (vgl. ebd. 10) Es kommt hinzu, dass individuelle, informelle und selbstgesteuerte, nach eigenem Sinn gesteuerte Bildungsprozesse zunehmen, und zwar sowohl innerhalb wie außerhalb von Institutionen. Für die informellen, außerhalb der Institutionen selbstbestimmt gestalteten Bildungsprozesse ist die zunehmende Teilhabe am wachsenden Angebot der Medien von großer Bedeutung. (vgl. ebd.153) Informelle Bildung kann eine Nähe zur Selbstbildung haben oder gebunden sein an Bezugspersonen, Rahmenbedingungen oder feste Strukturen. (vgl. Rauschenbach 2007) Da die Alltagsbildung sich sowohl auf der Basis von selbstbildenden Situationen als auch in gelenkten Strukturen vollziehen kann, ist das Motiv im beschriebenen Spannungsraum in der Mitte positioniert.

Die Fachkraft FK7 weist nachfolgend familiäre Zusammenhänge aus, die Hinweise auf das Motiv der Alltagsbildung geben durch die Metapher des Übertragens „Also bedeutende Themen finde ich eh (.) iss eh die EINGewöhnung (.) die ehm wie kommt ein Kind mit seiner Familie hier an (.) es muss ja nich nur dem Kind gutgehen sondern auch den Eltern die über-

tragen das auf ihr Kind.“ (FK7/8) Die Grundansicht des Existenziellen drückt sich nachfolgend in einem räumlichen Metaphernkonstrukt aus „Kinder müssen eh verschiedene Methoden und Techniken und Materialien kennen lernen im Alltag [...] den Boden müssen WIR legen [...] der Rest findet dann natürlich auch im Alltag statt.“ (FK7/17-18) Deutlich ist, dass die Fachkräfte, betont durch das kollektive „WIR“, Vorgaben leisten „müssen“. Die Wirkmächtigkeit bleibt hier anonym. Die Vorgaben verbleiben unkonkret bei sachorientierten Oberbegriffen. Auch die Agentivierung „der Rest findet [...] statt“ wird nicht näher beschrieben, die Erzählperson bekräftigt durch die Verwendung des Modalpartikels „natürlich“ das Vorgegebene. Im weiteren Verlauf formuliert FK7 eigene Erfahrungen als elementaren Ausgangspunkt für die Entwicklung von Kindern „das sind dann einfach auch die Lernerfahrungen die die Kinder im Alltag dann auch machen müssen.“ (FK7/31) Sichtbar ist die wiederholte Versprachlichung des naturalistischen Deutungsmusters von Wirklichkeit „einfach auch“ sowie der Ermächtigung einer diffusen Instanz von außen, die Vorgaben zu machen scheint. Die Bedeutsamkeit von Erfahrungen für die kindliche Entwicklung wird bei Siegler et al bestätigt „das Gehirn [wird] durch Erfahrungen geformt, die in der Interaktion jedes [...] Individuums mit jeder normalen Umwelt verfügbar sind“ und die günstigste Zeit scheint die frühe Kindheit zu sein. (Siegler et al. 2012, 115)

Das nachstehende Zitat beschreibt den Aspekt der informellen Bildung in der Gleichaltrigen-Gruppe, dessen Ausmaß durch die Quantifizierung betont wird. Die Totalisierungen und die betonte Verwendung des Allquantors „ALLES“ verstärken die Allgemeingültigkeit der Aussage. Das Motiv der Alltagsbildung charakterisiert die Fachkraft über die räumliche Orientierungsmetapher als Dimension der Ganzheit im Abschluss

„der ganze ALLtag also ich find das so bezeichnend dass Kinder im Alltag so viel erfahren können. Sei es draußen sei es in der Gruppe sei es mit anderen Kindern im Freispiel. Das ist für mich ALLES Bildung mir fällt es schwer da jetzt wirklich was genau rauszuziehen weil alles so in einem übergeht ne?“(FK2/40)

Die Fachkraft FK11 beschreibt das Motiv der Alltagsbildung mit dem Modus des Täglichen in Abwesenheit der Erwachsenen über ein räumliches Metaphernkonstrukt und bestärkt die Aussage mittels Totalisierungen

„da gehen wir eigentlich täglich nach draußen dass die Kinder sich eh sozusagen nicht nur in der Gruppe spielend bewegen können sondern auch draußen sich eh bewegen können und eh sozusagen offen spielen können wir ham hier eine Turnhalle wo wir einmal die Woche auch turnen gehen mit jeder Gruppe (.) wir ham unten den großen Flurbereich wo die Kindern sich eh sehr viel ausleben können also von daher ist hier Bewegung schon mal sehr wichtig.“ (FK11/14-15)

6.3 Zusammenfassung

„Bildung ist Selbstbildung“ ist als zentrales Motiv in den Interviews darstellbar. Im Mittelpunkt der Beschreibungen zu diesem Motiv steht die Subjektorientierung und das Gewähren von Freiheit und Offenheit für die Selbstbestimmtheit und Eigenaktivität des Kindes (Kap. 6.2). In diesem Verständnis beschreiben die Fachkräfte das Kind als Selbstorganisator und Verursacher des eigenen Handelns. Neben einer Entwicklungsorientierung ist eine Auseinandersetzung mit dem Moment des Wagnisses und Risikos erkennbar. Auffällig ist ein hohes Maß an Positionierungen im Spannungsraum zwischen Selbstbildung und Vorgabe.

Das Motiv „Bildung ist Erfahrungen machen“ wird im Kontext der Erschließung der kindlichen Mit- und Umwelt über materiale, soziale Erfahrungen, Naturerfahrungen und des Sich-Ausdrückens in ästhetischen Prozessen ausgewiesen. Ein deutlicher Schwerpunkt ist auf der Ebene der materialen Erfahrungen erkennbar (Kap. 6.2.1). Die Fachkräfte sehen sich in der Aufgabe der Bereitstellung einer Umgebung, die Kinder zum Experimentieren, Ausprobieren und Gestalten auffordert, denn dem Motiv ist das „Selber-Tun“ immanent. Es liegt die Annahme zugrunde, dass Kinder durch handelnd erlebte Erfahrungen zu Erkenntnis und Wissen gelangen.

Mit dem Motiv „Bildung ist selbstständig werden“ betonen die Fachkräfte den Prozess einer wachsenden Autonomie des Kindes und seinen Weg zur Mündigkeit. Der kindliche Lernprozess mit dem Ziel des Selbst-Stehens wird aus der Sicht der Befragten in einer wachsenden Erkenntnisfähigkeit, Selbstbestimmtheit und dem wachsenden Abgeben von Verantwortung charakterisiert. (Kap. 6.2.2). In diesem Motiv ist die Perspektive des Begleitens interessant, die entweder anhand der jeweiligen Positionierung im Spannungsraum gestaltet ist oder unkonkret verbleibt.

In dem Motiv „Bildung ist Alltagsbildung“ beschreiben die Erzählpersonen die Allgegenwärtigkeit von Bildungssituationen für Kinder in und außerhalb der pädagogischen Einrichtung sowie in der Familie (Kap. 6.2.3). Es wird die Annahme deutlich, dass professionelles pädagogisches Handeln in der Betreuungseinrichtung das Fundament für eine Passung von Bildungssituationen im kindlichen Alltag darstellt und somit ein Wirkverhältnis besteht. Die Publikationen von Rauschenbach (2002) zum informellen Lernen im Lebensalltag von Kindern und Jugendlichen und die Beachtung dessen durch das Bundesministerium (BMFSF) im 11. Kinder- und Jugendbericht (2002) haben das Thema in das Blickfeld der öffentlichen Diskussion gerückt. Dass nicht bei allen Befragten das Motiv „Bildung ist Alltagsbildung“ generiert werden konnte, lässt die Frage zu, inwieweit die Alltagsbildung und mögliche Konsequenzen im Bewusstsein und demnach im Bildungsverständnis der Fachkräfte angelangt sind.

6.4 Zentrales Motiv: „Bildung ist Vorgabe“ und zentrale Thematisierungsregeln

Das Bildungsverständnis im Sinne des zentralen Motivs „Bildung ist Vorgabe“ gestaltet sich fremdbestimmt durch vorgegebene Gesetze, Bestimmungen und Regeln von außen. Der berufliche Alltag ist leitungszentriert, gelenkt und geprägt durch die Vermittlung von Vorgefertigtem. In diesem Verständnis sind Einflüsse einer materialen Bildungstheorie sichtbar, geprägt von einem bildungstheoretischen Objektivismus, der eine Vermittlung von Sach-/Wissen ins Zentrum stellt. (vgl. Jank/Meyer 2014, 212 f.) Das Motiv „Bildung ist Vorgabe“ manifestiert sich in den Thematisierungsregeln der anonymen Agency, in denen Deutungsmuster von Wirklichkeiten geprägt sind von Übermächtigkeit und Undurchschaubarkeit. Anhand der Verwendung von Passivformen und Modalverben wie „müssen“, „sollen“, „dürfen“, kann ein Fügungsmotiv beschrieben werden. Die Implikation des Begründungspflichtigen lässt sich anhand von Wortfeldern generieren, die von formalen, administrativen Begriffen und einer Häufung von Fachausdrücken gekennzeichnet sind.

Die Fachkraft FK7 versprachlicht im Folgenden deutlich über die Verwendung der Passivform, der Metapher der „Hürden“ und des Modalverbs „müssen“ eine anonyme Agency *„neben den ganzen Hürden die wir halt rechtlich und gesetzlich haben ehm trotzdem immer noch den Blick auf das Kind zu halten“* (FK7/38) und weiter *„es gibt ja immer wieder neue Sachen die gemacht werden müssen und so weiter und so fort.“* (FK7/39)

Die Erfahrungen der Erzählperson manifestieren sich in einem zyklischen Zeitmodell mit sich stets wiederholenden Mustern wie „und so weiter und so fort“ und „immer wieder neu“. Die genannten „Hürden“ werden von FK7 in sachbezogenen Begriffen „rechtlich und gesetzlich“ und „Sachen“ deutlich, die nicht weiter konkretisiert werden. Die Pronomina „meinem“ und „gemeinsam“ drücken eine konsensuale Agency aus in Bezug auf das Motiv des Vordenkens, verstärkt durch die Betonung „ÜBER“. In der abschließenden Metapher des Festhaltens formuliert die Fachkraft das Motiv der Vorgabe *„ÜBERlege mit meinem Team gemeinsam ehm wie wir arbeiten, halte die Fäden zusammen.“* (FK7/4)

Im Argumentationsverlauf ist ein fachsprachlicher Topos erkennbar. Die Erzählperson verwendet sachorientierte Substantive sowie kognitionsorientierte Verben wie beispielsweise denken, überlegen, verstehen, lernen, Gespräche führen

„Da iss mir eigentlich auch ganz wichtig dass ehm dass die Kinder da das Wort haben dass ehm wir MIT den Kindern auf Augenhöhe sind“ (FK7/6),

„Is immer wunderbar wenn ein Problem da is über Probleme lern ich wunderbar“ (FK7/37),

„ehm wie kommt ein Kind mit seiner Familie hier an (.) es muss ja nich nur dem Kind gutgehen sondern auch den Eltern die übertragen das auf ihr Kind.“ (FK7/8)

Folgend macht die Fachkraft den Zugang zum Kind durch das Metaphernkonstrukt deutlich *„ich find so die Gespräche mit Kindern zu führn das ebnet sehr viel und öffnet ganz viele Türn und Fenster.“* (FK7/22) Individualisierte Aussagen im Zusammenhang mit Bewegung oder Spiel im Berufsalltag sind nicht sichtbar.

Die Positionierung der Fachkraft FK11 ist gekennzeichnet durch eine Distanz zum pädagogischen Alltag, belegt durch eine Konsistenz in der Verwendung von Deiktika wie beispielsweise „die da“. Zudem positioniert sich die Erzählperson konsistent über das Pronomen „man“ (54 Nennungen) und drückt damit eine Orientierung an Allgemeingültigem aus, das nicht weiter hinterfragt wird. Das folgende Zitat verdeutlicht die Passivität der Haltung gegenüber den Vorgaben *„ich lass das so auf mich zukommen“, dann läuft das sozusagen von sich alleine“*(FK11/58) Im Anschluss zeigt sich das Motiv „Bildung ist Vorgabe“ weiter darin, wie *„man WEISS“* wie etwas zu tun ist. Über eine sprachliche Kontrastierung, in der das Vorgegebene den Ich-Aussagen gegenübergestellt wird, versprachlicht FK11 die persönliche Ohnmächtigkeit

„man WEISS halt jetzt schon sehr viel man hat sehr viel erlebt, die Erfahrungen, die man selber gesammelt hat [...] die Fachkenntnisse sind natürlich wichtig [...] aber der Alltag is immer anders wie das Fachwissen oder die Überlegungen die dann angefertigt werden [...] ich hab sehr VIEL gelernt vorher und war froh das Wissen anzuwenden aber wenn man dann erstmal im Alltag drinsteckt dann merkt man einfach wie viel der Alltag einem wegnimmt [...] wie viel dann auch plattgetreten wird durch die ehm Aufgaben die man zusätzlich neben dem Betreuen von Kindern hat.“ (FK11/58-59)

Die Metaphern des „drinsteckens“ und „plattgetreten“ sein sowie die Agentivierung des „Alltags“ zeigen deutlich die Mächtigkeit der Vorgaben und die damit einhergehende Unzulänglichkeit des eigenen Agierens.

Das Motiv „Bildung ist Vorgabe“ wird in folgenden Zitaten durch eine Versachlichung von Bildung und deren Orientierung an Gesetzmäßigkeiten sowie Vorgaben durch die Fachkräfte beschreiben:

„Unterstützung um gegebenenfalls mehr Input geben zu können oder (.) nochmal neue Aspekte oder Materialien oder Techniken auch zu zeigen“ (FK10/36),

„Die dürfen nicht Schmeißen wir gucken dass wie die son bisschen in son Regelwerk führen“ (FK5/13),

„zum Beispiel arbeiten wir auch nach Rahmenthemen also es is ja eigentlich auch schon vorgegeben, Frühling Sommer Herbst und Winter, was passiert, dann gibts da ne Bilder-

buchbetrachtung wobei ich dann wieder sagen muss bei einem Bilderbuch dann TRENnen wir die Gruppe“ (FK1/10),

„wir haben die einzelnen Bildungsbereiche vor Augen wie sie in den Bildungsvereinbarungen auch verankert sind.“ (FK13/4)

Die Verwendung der Metapher „vor Augen“ haben, unterstreicht die richtungsweisende Vorgabe, die metaphorisch durch einen festen Bezugspunkt lokalisiert ist. Die Fachkraft faktifiziert im weiteren Verlauf *„das müssen wir wissen“ (FK13/17)* und begründet sich *„Also die Angebote orientieren sich halt immer an den verschiedenen Bildungsbereichen.“ (FK13/24)*

Die Erzählperson FK9 antwortet auf die Frage zur Bedeutsamkeit im eigenen Umgang mit Kindern *„dass ich eben immer finde is eh dass man den Kindern auch beibringt eh [...] ja dann nen bisschen frei von diesem Schubladendenken kommt von wegen wir kategorisieren in eine Kategorie ein Ähnliches sondern (.) man auch schaut und guckt (2) ja mh.“ (FK9/21)*

Erkennbar ist die Vorgabe, als Gefäßmetapher einer „Schublade“ im Sinne einer engen Ordnung und dem Motiv des „Beibringens“. FK9 kann sich lediglich „nen bisschen frei“ von der Vorgabe positionieren. Im Verlauf mündet das Motiv der Vorgabe in die Metapher des Zwangs und wird der Berücksichtigung des „Interesses“ und der „Lust“ des Kindes entgegengesetzt. Mit der Verwendung der Konjunktivform und des Pronomens „man“ distanziert sich die Erzählperson von der Aussage *„es sollte nie aufgezwungen sein weil in dem Moment wo man das Kind dazu zwingt hats auch keine Lust mehr und dann vergeht die Interesse und is die Interesse einmal weg eh ja bildets sich dann nich weiter und (2) ja das wäre schade.“ (FK9/39)*

Das folgende Zitat zeigt eine klare Positionierung am Vorgegebenen *„daher orientier ich natürlich erstmal an den Eckpunkten auch an KIBITZ natürlich ne? auch eh daran was die Kinder so offensichtlich brauchen was allgemein bekannt is.“ (FK12/13)*

Bei FK12 scheint es soziale Regeln mit verknüpften Aufgaben zu geben, denen alle Beteiligten folgen. Die Erzählperson versteht sich als Agent, verdeutlicht durch die Vorgangsverben wie zum Beispiel „hingehen“, „arbeiten“, „abzuholen“, der aktiv am emotionalen Bedarf des Kindes ansetzt

„das Kind ganz ganz klar zeigt es hat irgendwie Druck aufm Kessel und der muss raus und (atmet hörbar ein) trägt das vielleicht schon ganz ganz lange mit sich rum und an irgendeiner Stelle kommt das raus ohne dass da nen Vorfall wirklich war also kein MERKlicher Vorfall fürs Kind wird einer dagewesen sein da kann ich entweder hingehen oder genau dagegen zu arbeiten oder versuchen ihn dann abzuholen.“ (FK12/23)

Im Verlauf ist die Eigenagentivierung weiter deutlich durch Vorgangsverben und begründet das eigene Handeln demgegenüber mit einer kollektiven Agentivierung *„da muss man eben*

aufpassen“ was durch die Rückversicherung „ne?“ und die Abtönung „son bisschen“ eine Unsicherheit verrät *„ich hab dann das Kind aus der Situation rausgezogen weil das eben auch alle anderen betraf und dann flogen Dinge durch die Gegend da muss man eben aufpassen ne? und hab ihn son bisschen isoliert.“* (FK12/24)

Der Sprachstil der Erzählperson FK6 ist geprägt durch eine Häufung von Substantiven und unvollständigen Sätzen. Die Fachkraft nutzt den geschlechtsneutralen Obergriff „die Kinder“ und positioniert sich mittels des kollektiven „wir“. Die Person folgt dem Selbstverständlichen „natürlich“, dem Vorgegebenen, entsprechend und bekräftigt das Motiv der Vorgabe durch die Aufzählung von Fachbegriffen. Das Adjektiv „verstärkt“ fokussiert die Sichtweise der Vermittlung von Vorgedachtem *„ja Förderung der Kinder in den verschiedensten Bereichen (2) Bewegung (.) Spaß Spiel Motorik Feinmotorik weil wir Montessorikindergarten sind natürlich auch eh verstärkt Wissensvermittlung.“* (FK6/4)

Die Fremdpositionierung „bei einer Erzieherin“ hebt das folgende Zitat distanzierend auf eine allgemeine Ebene *„das is immer ja eigene Schwerpunkte und je breiter gefächert die bei einer Erzieherin sind desto breiter und gefächerter kann ich die auch an die Kinder geben“* (FK6/36) Die Charakterisierung des Oberbegriffs „Schwerpunkte“ der Fachkraft erfährt anhand der räumlichen Orientierungsmetapher ein unklares Ausmaß und drückt gleichzeitig Unkonkretes aus. Die Vorgabe wird hier ausgedrückt in der Metapher einer Übergabe an die Kinder.

Die Fachkraft FK4 beschreibt nachfolgend den Prozess der Eigenreflexion zur Umsetzung des Bildungsgedankens, der charakterisiert ist durch eine starke Eigenbeteiligung. Der Sprachstil weist einen hohen Modalisierungsgrad und Totalisierungen auf, die auf die Nachdrücklichkeit der Aussage hinweisen

„Also ich BIN LEider in Anführungsstrichen SEHR aktiv dabei <<lacht>> also ehm gerade so in Bewegungsstunden bin ich doch eigentlich auch immer mit da drin und mach die Übungen mit wo mir dann [...] zum Beispiel gesagt wurde dass ich doch eher so versuchen sollte so ne so ne beobachtende Rolle einzunehmen, was man so im Alltag natürlich auch zwischendurch macht, aber ich merk dann SELber, dass ich dann oft ZU sehr dabei bin, dass die Kinder sich dann eher an MIR orientieren oder was mache ICH denn oder mir dann alles NACHmachen als das die dann selber ehm ihre eigenen Verhaltensweisen ausprobieren (.) ehm (.) also eigentlich sollte der Erzieher wirklich eher beGLEitend sein oder ne beobachtende Rolle einnehmen da muss ich mich oft noch nen bisschen zurücknehmen <<lacht>> aber ehm ja es is alles Selbstreflexion also man arbeitet noch daran <<lacht>>.“ (FK4/16)

Die Zitate von FK3 beschreiben das Motiv der Vorgabe durch einen hohen Grad an Versachlichung von Bildung

„selbstständig Alltagshandlungen ausführen können und halt Sachen die in der Gesellschaft wichtig sind ehm die die zu erlernen also auch sei es Werte-Normen-Erziehung bis halt irgendwie auch ehm Dinge die in der Gesellschaft akzeptiert sind die man viel tut ehm (.) also bestimmte Spiele Rituale und so weiter dass die Kinder daran gewöhnt werden.“ (FK3/13)

Die Selbstpositionierung zum Thema Raumgestaltung wird verstärkt durch die Modalpartikel „halt“, der die Unsicherheit der Fachkraft bezüglich Vorgaben verrät, und schafft Distanz mit der Fremdpositionierung der Gruppe der „Pädagogen“ und „sie sollten“. *„Und deswegen finde ich halt auch Raumgestaltung und auch das was die Pädagogen in der Gruppe besprechen sollten und wie sie PLANen sollten ihre Arbeit ganz wichtig.“ (FK3/34)*

Die Positionierungen in Konjunktivform verdeutlichen die Unsicherheit der Fachkraft und erhalten durch die Totalisierung eine Bestärkung

„fänd ich halt total wichtig dass man das auch mal begleitet, weil die Kinder sich ja oft auch die Sachen zum Spielen suchen die sie am liebsten machen und auch am besten können. Also unsere großen Jungs sind viel in der Bauecke weniger am Maltisch und viel halt irgendwie in der Turnhalle, spielen da vielleicht Fußball aber machen nicht feinmotorisch oder keine Ballwerfspiele oder so die man aber AUCH mal wiederum irgendwie fördern müsste.“ (FK3/20-21)

Die von der Erzählperson sprachlich vorgenommene Kontrastierung zeigt die Dichotomie zwischen den eigenen Beobachtungen im Alltag und den Vorgaben, nämlich das, was man „irgendwie fördern müsste“. Am Ende bleibt mit dem Adverb „irgendwie“, eine Unklarheit bezüglich einer gelingenden kindlichen Bildung, wenn Kinder nicht „begleitet“ sind.

Das folgende Zitat von FK2 drückt eine mechanistische Deutung der Wirklichkeit im Alltag aus, was in der Gefäßmetapher „im Alltag funktionieren“ und „ausbrechen“ deutlich wird. Die Kinder befinden sich in Begrenzungen, die von äußeren Wirkmächten aufrechterhalten werden. Das Motiv des Erlaubens zeigt sich in der Häufung der Modalverben „dürfen“ und „müssen“

„also ich hab einfach für MICH gemerkt ehm (.) dass Kinder sehr oft im Alltag funktionieren müssen (.) und ich finde es wichtig dass Kinder Kinder sein dürfen und Kinder (.) auch mal Quatsch machen dürfen dass sie auch nicht immer alles direkt können und einfach mal sie selber sein DÜRFen und deswegen [...] die dürfen auch mal ausbrechen bei mir wirklich.“ (FK2/17)

Die Fachkraft argumentiert mit einer konsensualen Agency zum Motiv des Vordenkens und holt sich über die wiederholte Rückversicherung „ne?“ eine Selbstvergewisserung ein. Das kollektive „wir“ mit dem allgemeinen „man muss trotzdem“ stellt FK2 der personifizierten „Konzeption“ gegenüber und drückt auf diese Weise den Spannungsraum zwischen den vor-

gegebenen Strukturen und dem eigenen Wunsch „für mich so sehr“ nach einem „BeGINN der pädagogischen Arbeit“ aus

„dass eh wir gemeinsam auch überlegen welchen Weg wollen wir gehen also es ist natürlich gibts in jedem Kindergarten ne Konzeption ehm Aber man muss trotzdem jedes Kindergartenjahr und auch jeden Monat ne? sich zusammensetzen was ist uns wichtig und was ist genau ehm was für Kinder haben wir überhaupt VOR uns ne? keine Konzeption kann einem vorschreiben ich muss mit dem Kind xy so und so umgehen ehm deswegen ist dieser Austausch unter Kollegen für mich so sehr der BeGINN der pädagogischen Arbeit.“ (FK2/30)

Die Konsistenz der Vagheitsmarkierungen und der Selbstvergewisserung im Interviewverlauf mit der Fachkraft FK1 weisen auf die Unsicherheit der Erzählperson hinsichtlich einer Erfüllung von vorgegebenen Prinzipien hin

„Bedeutende Themen sind für mich erstmal dass die Kinder ehm Möglichkeiten haben (2) ehm zu experimentieren Erfahrungen zu sammeln ich versuch auch oder, wir versuchen auch immer das so in der Gruppenstruktur im Gruppengeschehen umzusetzen ehm (.) zum Beispiel es gibt zwar feste REgeln ja?“(FK1/18),

„auf jeden Fall dass ich versuch oder wir versuchen immer so den Interessen und Bedürfnissen der Kinder irgendwie gerecht zu werden. Es is leider nich immer umsetzbar“ (FK1/19),

„Also wie gesagt eh mir is es wichtig da wirklich ehm nachdem das WENNS möglich is dann auch wirklich so die Bedürfnisse und die Interessen der Kinder sehe und versuche dem ganzen gerecht zu werden(.) ne?“ (FK1/21),

„da isses manchmal halt schwierig bei 25 Kindern wirklich jedem Kind gerecht zu werden [...] und eben durch die Beobachtung (unvst.) ‚okay, das Kind hat das Bedürfnis‘ und wir können wirklich den Kindern wesentlich gerechter werden als jetzt in ner Gruppe von 25 Kindern“ (FK1/49),

„irgendwann kam so dieser Punkt früher wars ja so Kinder früher Kinder heute, die Kinder brachten so ne Basis mit und ehm irgendwann war so dieser Knackpunkt da ich denk mal das war so vor zehn fünfzehn Jahren da hab ich gedacht ne, das da stimmt was nicht, wir können den Kindern nich mehr gerecht werden ja?“ (FK1/51)

Die Ausführungen zeigen die fehlende Wirkmächtigkeit der Erzählperson, die sich mit dem eigenen Wunsch nach anderen Rahmenbedingungen konfrontiert sieht. Als Konsequenz wählt die Fachkraft zur Herstellung einer Ordnung strukturelle Strategien, die im späteren Verlauf des Interviews sichtbar werden (Kap. 6.3.1).

6.4.1 Motiv: „Bildung ist Struktur / Rahmen“

Die Institution der Kindertagesstätte ordnet die Zuständigkeit für bestimmte Aufgabenbereiche auf der Basis ihres Auftrages und weist ein Regelsystem vor, das Handlungssituationen aller Beteiligten beeinflusst und lenkt. Die Betreuungseinrichtung ist als soziales Phänomen relevant für die Art und Weise der Interaktion der Beteiligten. Ergänzend regeln gesetzliche Bestimmungen die Rahmenbedingungen und geben Orientierungshilfen zur Umsetzung des Bildungsauftrages.

Das Motiv „Bildung ist Struktur“ weist festgelegte inhaltliche, zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen auf. Das Bildungsverständnis ist sachbezogen und durchdrungen von geplanten Abläufen wie zum Beispiel Entwicklungs- oder Tagesprogrammen. Netzwerkstrukturen und Systeme bilden Verknüpfungen, die zu verbindlichen Handlungen auffordern und herausfordern. Daher verortet sich das Motiv im beschriebenen Spannungsraum in der Nähe des Motivs „Bildung ist Vorgabe“.

Auf der Agency-Ebene sind kognitive Repräsentationen von anonymer Wirkmächtigkeit sowie Agentivierungen anderer Personen oder Materialitäten sichtbar. Mikrosprachlich zeigen sich hierzu beispielsweise die Verwendung von Passivformen, Deiktika, Rückversicherungspartikel und Modalverben wie „müssen“ und „sollen“. Weiterhin liegt eine Konsistenz im Sinne von Häufigkeit an Verwendung des Pronomens „man“ als Ausdruck einer kollektiven Agency vor, ein durch alltägliches praktisches Handeln Hineingewachsen-Sein in gesellschaftliche Denkmuster, Gewohnheiten und Handlungsformen, welche nicht hinterfragt werden „man macht das so, man denkt so, man handelt so.“ (Schäfer 2017, 11) Im Vordergrund steht das Verfolgen einer sozialen Norm, das Alltagsleben wird aus der Perspektive des Üblichen, des Typischen betrachtet, innerhalb der persönlichen Biografie wird dabei das Normale, also die kollektiven Bezüge herausgestellt. (Kruse 2011, 204 f.) Auf der metaphorischen Ebene zeigen sich zeitlich-räumliche Orientierungsmetaphern, Quantifizierungen, sowie Metaphernkonstrukte des Organisierens und Strukturierens.

Die Fachkraft FK 5 nutzt zur Strukturierung des eigenen alltäglichen Handelns konsistent ein raum-zeit-metaphorisches Konzept. Der Verursacher der alltäglichen Handlungen, die in dem räumlich-zeitlichen Orientierungsrahmen stattfinden, bleibt unklar. Mittels Passivformen und Abtönungspartikeln beschreibt FK5 alltägliche Abläufe und formuliert dadurch die eigene fehlende Wirkmächtigkeit „ist dann Frühstück angesagt [...] da ist das halt so“ (FK5/4), „dann geht's halt weiter [...] ja UNSERE Situation is halt so“ (FK5/5-6), „son Lauf drin ha-

ben.“ (FK5/8) Der Modus des Arbeitens stellt eine Konsistenz im Sinne der Häufigkeit im Interview dar (18 Nennungen) und wird mit Zielsetzungen verknüpft

„wir haben uns da so reingearbeitet und die Erfahrung gemacht also wenn wir versuchen ein Angebot zu machen ein geZIELTES [...] können die so lange sie das schaffen und die Motivation da ist was machen [...] und manchmal ist ein Ziel mit den Händen das zu verwischen, manchmal legen wir Materialien dazu wo die auch mit arbeiten können.“ (FK5/16)

Die Fachkraft positioniert sich innerhalb des Kollegiums der Einrichtung durch die Verwendung des kollektiven „wir“ wie beispielsweise „wir selber“, „uns“, „unser aller“ und „gemeinsam“. Die Pronomina werden häufig wiederholt und im Sprachverlauf stellenweise betont. Dem gegenüber benutzt FK5, wenn Aussagen vom Team im Zusammenhang mit den Kindern der Einrichtung gemacht werden, durchgehend Deiktika wie *„dass wir denen ne Atmosphäre bieten also sprich Räumlichkeiten, in denen die lernen sich wohl zu fühlen ehm die dass die sich wohlfühlen mit UNS mit den Erzieherinnen und eh JA dass ist die Grundlage, die die ja haben müssen, um überhaupt lernen zu können, damit die offen sind um eh Sachen anzunehmen.“* (FK5/30) Die dadurch ausgedrückte Distanz hält FK5 im gesamten Verlauf der Alltagserzählung aufrecht. Auffallend ist, sobald FK5 Eigenerfahrungen beschreibt, beispielsweise zum Umgang mit eigenen Kindern oder mit Grundschulkindern, oder biografische Erfahrungen sammeln konnte, ist in den Argumentationen eine individualisierte Agency sichtbar

„das also wurde auch ganz viel dadurch geprägt dass ich EIGENE Kinder habe, besonders auch in Bezug auf die Kleinen mit denen ich jetzt arbeite ehm ich weiß nicht ob ich das gemacht hätte wenn ich nicht die Erfahrungen mit eigenen Kindern in dem Alter gehabt hätte weil ich mich sehr wohl gefühlt hab mit Grundschulkindern immer schon und ehm ich profitiere da ganz viel von [...] also ich finde (2) ich find dass ich das GUT mache.“ (FK5/37)

Das folgende Zitat zeigt die Rolle des kollektiven „wir“ als statisch, während die Gruppe der Kinder mit aktiven Vorgangsverben von der Erzählperson agentivert wird *„die machen das einfach, ne? wir sind dabei und gucken wir beobachten auch ganz viel auch diese Interaktion“* und weiter *„die bringen sich gegenseitig Sachen und wir sitzen ganz oft da gucken uns an.“* (FK5/25)

Das Team der Einrichtung schafft einen Rahmen aus Material-, Zeit- und Raumangebot, in dem die Kinder aktiv sind *„die Zeit bestimmen eigentlich die Kinder“* (FK5/16), die Fachkräfte *„stellen [...] zur Verfügung [...] legen wir Materialien dazu [...] wir sitzen dabei [...] wir begleiten das eigentlich sprachlich“* (FK5/16-17) und im Anschluss *„nen bisschen Impulse zwischendurch setzen und Anregung oder Ideen falls die nich darauf kommen.“* (FK5/18)

Das Motiv „Bildung ist Struktur“ kann bei FK5 in einem Wortfeld von Sachbegriffen generiert werden wie Themen, Rituale, Abläufe. Räumlich-zeitliche Orientierungsmetaphern unterstützen als Thematisierungsregel das Motiv *„wir haben ganz viel Rituale im Morgen die immer wieder kehren weil das für das Alter ganz wichtig ist.“* (FK5/3) In der nächsten Aussage vertritt der Abtönungspartikel die Unsicherheit der Erzählperson *„Wir haben eigentlich keine festen Themen in dem Sinne also wie gesagt es geht ganz viel um den um die Rituale um den Tagesablauf und ehm die Zeit die wir dazwischen haben“* (FK5/11)

In einer Listung von Abläufen stellen die Fachkräfte etwas zur Verfügung, das von der Gruppe der Kinder genutzt wird *„dass wir denen einfach das Material Wasser zur Verfügung stellen mit verschiedenen Behältern, Gefäße da geht's dann ums Schütten so das ist das ehm und die können so lange sie das schaffen und auch die Motivation da ist was machen und dann ist das auch beendet.“* (FK5/16) Folgend macht die FK5 deutlich, dass die Fachkräfte fundamentale Strukturen legen, damit kindliche Bildung möglich wird

„also so die Grundausrüstung [...] dass wir denen ne Atmosphäre bieten also sprich Räumlichkeiten, in denen die lernen sich wohl zu fühlen ehm die dass die sich wohlfühlen mit UNS mit den Erzieherinnen und eh JA dass ist die Grundlage, die die ja haben müssen um überhaupt lernen zu können [...] dann ist es ganz viel ja Materialien, Impulse, Anregungen, die der Kindergarten bietet.“ (FK5/33)

Über das metaphorische Konzept der Zeit strukturiert und ritualisiert die Erzählperson FK10 Regelmäßigkeiten des beruflichen Alltags *„der klassische Tag“* (FK10/4), *„ganz klassisch der Morgenkreis“* (FK10/7), *„dann eh gibts auch immer das gleiche Abschlusslied.“* (FK10/7)

Die Dimension des Zeitaspektes ist geprägt von *„alles in Ruhe [...] ein paar Minütchen“* (FK10/4), einer Verniedlichung, sprich Verkleinerung des Zeitaspektes, bis hin zur Verwendung der Metapher der *„Blitzrunde [...] was is akut“* (FK10/4). Der Zeitaspekt wird von der Erzählperson sprachlich gesteigert bis zur Metapher der Personifizierung, quasi einer Ver selbstständigung *„als erstes is mir Zeit in den Kopf gesprungen es muss Zeit da sein“* (FK10/36). Dazwischen verwendet die Fachkraft durchgängig zeitliche Orientierungsmetaphern zur Darstellung der eigenen Arbeitsvorgänge. Die Fachkraft quantifiziert Zeit unter einem wirtschaftlichen Aspekt *„dann kann ich Zeit investieren eh den Raum vorzubereiten gegebenenfalls Materialien rauslegen“* (FK10/5) und sieht die eigene Aufgabe in der Herstellung einer vorgedachten und vorbereiteten Umgebung.

Strukturelemente des Berufsalltags werden von der Erzählperson durch Personifizierungen gekennzeichnet, die scheinbar ohne die eigene Wirkmächtigkeit passieren *„dann geht so der geregelte strukturierte Kitaalltag los [...] dann ganz klassisch der Morgenkreis [...] der auch immer nach dem gleichen Ritual abläuft [...] so geht das weiter.“* (FK10/6-7)

Stellenweise grenzt sich die Fachkraft von der vorgefertigten Struktur im Kollektiv ab und positioniert sich folgendermaßen „mit dieser Bereichseinteilung das is auch immer sehr erfüllend finde ich weil man nich jeden Tag das Gleiche machen muss.“ (FK10/18) Das Vordenen von strukturierenden Elementen wird deutlich in „Ehm (2) gut überlegen die Aufgaben sind auf jeden Fall ehm vielfältig.“ (FK10/3) Auf die Frage nach didaktischen Prinzipien antwortet FK10 folgend mit einer epistemischen Markierung von Ungewissheit „also ich hoffe ehm (.) oder das ist mein Anspruch an mich selbst wo ich aber gar nicht weiß ob ich den immer erfüllen kann oder erfülle einfach ehm dass ich schon versuche immer auf Augenhöhe zu kommunizieren ehm (2).“ (FK10/22)

Das Motiv „Bildung ist Struktur“ zeigt sich sprachlich-kommunikativ bei der Erzählperson FK15 in einem linearen Zeitmodell mit Listungen von Handlungen für den Gang des Tages verknüpft mit Häufungen von „und dann“. Das Motiv wird weiterhin deutlich durch Setzungen von Regeln, Ritualen und zeitlich-räumlichen Orientierungsmetaphern „Ja, also eh, ich habe einen geregelten Tagesablauf [...] um viertel nach acht einen Morgenkreis (2) ehm das ist auch immer ganz wichtig [...] weil in diesem Morgenkreis wird besprochen was also so tagsüber angeboten wird.“ (FK15/3)

Die Angebotsstruktur wird von den Fachkräften entweder eigenagentiviert „ich mache“ oder über die Agentivierung des Kollektivs „wir machen“ zeitlich-räumlich organisiert

„Ich, ja (.) mache im Moment noch vorrangig die Angebote im Morgenkreis, das heißt wir machen grundsätzlich ein Fingerspiel, ehm manchmal auch zwei, oder singen dann, und singen das Begrüßungslied, ehm und das ist eh (.) und dieses Begrüßungslied ist für die Kinder also wirklich so ein Ritual [...] und dann achten wir darauf dass gleich nach dem Morgenkreis ehm ein Angebot gemacht wird. Entweder von X oder ich mache ein Angebot in Bewegung oder im Kreativraum dass wir aber möglichst um neun Uhr fertig sind.“ (FK15/4)

Bei der Erzählperson FK12 lässt sich das Motiv „Bildung ist Struktur“ über die Thematisierungsregel der strukturellen Agency genieren. Es sind wirksame Gefüge installiert, die dafür sorgen, dass bestimmte Vorgänge in Gang gesetzt werden und den Ablauf von Handlungen gewährleisten, hier ein Betreuungs- und Fördermodus. Die Verben „schauen“ und „versuchen“ deuten die Unsicherheit der Fachkraft an, die sich einer strukturellen Wirkmächtigkeit gegenüber sieht „Wir ham gerade ganz wenig Personal müssen schauen dass wir ne Betreuung hinkriegen aber über diesen Betreuungsmoment kommen wir gar nicht weiter hinaus im Moment also ich wir versuchens wir machen auch kleinere Angebote oder versuchen genau darauf einzugehen.“ (FK12/15)

„WEIL wir eben so eine große Mischung haben und relativ viele Kinder mit einem HPK-Status ist es wichtig halt sie da abzuholen weil (.) in dem Augenblick wo eh sagen wir mal jemand der ganz offenSICHTlich noch nen Förderbedarf hat der steht ganz oft im Vordergrund das sieht man ne? Aber die Kinder die dann eben aus den Regelbereichen dazu kommen die gehen ganz oft unter ne? Also hat man das Gefühl hab ich das Gefühl und eh da is es mir wichtig halt ALLEN gerecht zu werden.“ (FK12/9)

Im Abschluss der Argumentation weist die Fachkraft ihre Legitimierung zunächst in Form einer kollektiven Agency aus, deutlich durch das Pronomen „man“ und den Temporalpartikel „ganz oft“. Die wiederholte Selbstvergewisserung verrät eine Abschwächung der Äußerung. Die Verwendung des Allquantors „halt ALLEN gerecht werden“ verdeutlicht die Allgemeingültigkeit der Aussage.

Über die Verwendung der Wegmetapher verdeutlicht die Erzählperson FK9 die Vielfalt von Strukturen, zu denen die Fachkraft erforderliche Richtungsentscheidungen treffen muss. Das rhetorische Mittel der Anapher bestärkt die Quantität der Strukturen, worin auch ein Leistungsaspekt deutlich wird, denn die Fachkraft sieht sich für eine Vorkalkulation möglicher Lösungen herausgefordert *„oder aber verschiedene Wege eben das es einfachere Wege gibt dass es schwierigere Wege gibt, das muss man eben dann immer einberechnen.“ (FK9/17)*

Die Fachkraft FK13 versprachlicht ebenfalls das Motiv der Struktur durch räumliche Orientierungsmetaphern „Bahnen“ und Begrenzungen, Rollen und Regeln *„wenn die Leitung für mich meines Erachtens nicht gut ist, dann läuft es nicht. Also ein Team oder auch eine Kita steht und fällt für mich mit der Leitung. Das fängt da an wie zum Beispiel die Gruppen zusammengesetzt sind“ (FK13/54), „dann ist einfach so das oberste Ziel zu gucken: alles läuft gut und hat einfach seine geregelten Bahnen.“ (FK13/5)* Die Metapher der Personifizierung „alles läuft“ zeigt eine anonyme Agency und drückt die fehlende Wirkmächtigkeit der Fachkraft aus. In Form einer Netzwerkstruktur, in der Materialitäten agentiviert werden, beschreibt die Fachkraft das Motiv

„Das ist ne Sache die hier ganz wesentlich ist, an Beratungsstellen weiter leiten, nen enger Kontakt mit dem Jugendamt, da kommen jetzt diese anderen Institutionen ins Spiel weil wir eben auch viele Familien durch Familienhelferinnen oder solche Leute vom Jugendamt eben begleitet werden, ehm, viele Eltern brauchen hier Unterstützung, weil sie einfach noch nicht lange hier leben oder eben auch andere Probleme mit sich bringen, das heißt im Prinzip hilft man den Kindern und ihren Eltern dabei den Alltag gemeinsam zu gestalten.“ (FK13/9)

Die Erzählperson dirigiert eine strukturelle Agency innerhalb derer die beteiligten Systempartner*innen mit berufsspezifischen Aufgaben am Zustandekommen von Ereignissen beteiligt sind. Das Motiv der Struktur ist zudem in der Verwendung von Oberbegriffen wie Eltern, Familien, Kinder und Leute, denen soziale Strukturen immanent sind, sowie in Begriffen der Versachlichung sichtbar.

In den folgenden Zitaten lässt sich das Motiv der Struktur ebenfalls in struktureller und anonymer Agency generieren sowie in einer mechanistischen Sichtweise von Handlungen

„Weil das auch Pausenzeit ist für uns, wo dann die Kollegen sich abwechseln mit der Mittagspause. Das ist da so ne Sache, die auch irgendwie logistisch, sag ich mal, geregelt werden muss, ne? Ja und dann nach dem Mittagessen geht es im Prinzip wie beim Morgen auch weiter.“ (FK13/20-21) Die räumlichen Orientierungsmetaphern des Stehens, Fallens und Laufens zeigen eine strukturelle Agency. Das Epistem verleiht der eigenen Aussage Geltungskraft. Die Positionierung des Teams in Abhängigkeit zur Leitung wird durch die Präposition „mit“ verdeutlicht, wodurch die Wechselseitigkeit des Systems dargestellt wird

„Also ich hab einfach ehm in meiner dreijährigen Berufserfahrung jetzt gemerkt oder auch ehm ja festgestellt, dass wenn die Leitung für mich meines Erachtens nicht gut ist, dann läuft es nicht. Also ein Team oder auch eine Kita steht und fällt für mich mit der Leitung.“ (FK13/54)

Die Erzählperson FK8 beschreibt das Motiv der Struktur in der Dichotomie einer individualisierten Agency, deutlich über Metaphernkonstrukte, die Emotionalität und Unsicherheit beschreiben wie „clash“ und „schwer für mich“, gegenüber kognitionsorientierten Äußerungen, die das vorgegebene Strukturelle beschreiben

„hab mir dann immer aufgeschrieben was jedes Kind an also (.) an dem Tag für Themen hatte und Interessen [...] ja diese eigenen Ansprüche und ich muss sagen ich hab die schon immer noch aber (.) zum Teil verliert man wieder musst ich auch son bisschen weil man halt merkt es is einfach nich so umzusetzen wie man sichs vorstellt oder wies vielleicht auch von der Theorie gedacht is und ehm (.) ja das war am Anfang schwer für mich einzusehen weil das so Theorie Praxis ehm Clash war aber ehm ich glaube dass es nen gesundes Maß is ehm irgendwie das man da haben muss und ehm (.) ja das is so die Ansicht die ich jetzt habe.“ (FK8/27)

Die Erzählperson scheint sich in einem Spannungsraum zwischen den Motiven „Bildung ist Struktur“ und „Bildung ist Selbstbildung“ zu befinden und formuliert die eigene Unsicherheit in der Verwendung von Vagheitsformulierungen und Kontrastierungen

„aktuell steht Elternabend an dann muss da die Powerpoint und eigentlich würd ich lieber was Anderes machen für die Gruppe und mir da Gedanken machen was kann

man gerade oder wie kann man die Themen der Kinder aufgreifen oder nachbereiten durch Form von Dokumentationen oder da muss man son bisschen gucken.“(FK8/28)

„aber an vielen Stellen hätt ich wirklich Bedenken ob es für sie gut is ehm oder ob sie nich mehr Struktur bräuchten und ob für sie nen geschlossener Raum der von mir aus diese Viereckenpädagogik mit Puppenecke und Bauecke und Malecke hat ob das für sie nich einfach (.) dann doch sinniger wäre so ne Begrenzung zu haben.“ (FK8/35)

„bei den Jüngeren [...] die müssen erstmal die Materialien kennen lernen und die Beschaffenheit [...] da is einfach noch viel das ehm ja das Ausprobieren das Freie ehm Kennen lernen des Materials und bei den Älteren tatsächlich im Atelier auch thematisch.“ (FK8/14)

„ich hab den Eindruck dass es auch Kinder gibt (.) denen die mit zu viel Freiräumen wie wir sie hier teilweise haben überfordert sind.“ (FK8/34)

„vielleicht is auch manchmal gut einfach das Wissen weiter zu geben (.) aber es is vielleicht auch die Art und Weise wie mans dann macht.“ (FK8/22)

Die folgenden Aussagen von FK7 sind durch den Topos der Fachlichkeit gekennzeichnet.

In zeitlichen Orientierungsmetaphern werden Aufgaben, Räume, Spielbereiche, Abläufe, geordnet und in einem versachlichten Thematisierungsduktus dargestellt *„also der Tag iss eh ehm klar mit Ritualen ehm durchzogen.“ (FK7/5)* Metaphorisch ist hier die Struktur eines Musters erkennbar, das folgend in Form von Zuständigkeiten weitergeführt wird *„also ich bin für die Malarbeiter zuständig da sind wir zu dritt wir wechseln uns dann ab ehm und ehm bei den Waldkindern sind wieder andere Kollegen zuständig und dann gibt es noch die Vorschulkinder die sich dann auch einmal in der Woche treffen.“ (FK7/19)* Im Abschluss des folgenden Zitates findet sich das Motiv des Fundamentes metaphorisch als Grundlage einer Struktur

„das is natürlich auch immer stark von UNS geprägt was wolln wir den Kindern mitgeben? Welche Methoden sind auch nochmal wichtig? Also das is jetzt für mich auch sone Hinführung eh das durchzieht sich aber auch durch den Alltag Kinder müssen ehm verschiedenen Methoden und Techniken und Materialien kennen lernen [...] den Boden müssen WIR legen.“ (FK7/16-17)

In der nachfolgenden Aussage deuten die Betonung und Wiederholung der Gefäßmetapher des Hauses umfassende Begrenzungen an. Die Aufgaben der Fachkräfte bildet FK7 in den Verben „arbeiten“ und „wissen“ ab. Die Erzählperson beschreibt die Bezugsform der Begleitung gleichbedeutend mit einer engen Nähe zum Kind, um Vorgedachtes weiterzugeben. Die Fachkraft versteht sich als „selber so mit forschend zu sein“, gleichzeitig schwächt die Ver-

wendung des Abtönungspartikels „eigentlich“ die Aussage ab und drückt Unsicherheit aus. Die wiederholte Äußerung „immer wunderbar“ bekräftigt das Involvement der Erzählperson, das in einer Totalisierung abschließt

„ja es muss es muss ein HAUS sein wo ehm (2) auch wieder die Haltung da is also ein (.) alle die in diesem Haus arbeiten oder die in dieses Haus kommen sollten einfach wissen dass Kinder selber lernen wir sind nicht der Trichter der irgendetwas einfüllt ich eh ich versteh mich als Begleiterin der Kinder (.) auf Zeit ehm (.) ich finde das auch echt sehr schön ehm sie da zu begleiten und ihnen Wirklichkeiten aufzuzeigen ehm (.) dass sie aber selber auch Handlungsalternativen finden wenns gerade nicht klappt weil das is eigentlich das was auch zum Beispiel in Projekten dann immer wieder is es is immer wunderbar wenn ein Problem da is [mhm] über Probleme lern ich wunderbar und ehm das mit zu begleiten und selber so mit forschend zu sein das ehm find ich super.“ (FK7/35-37)

Der Modus des Begleitens drückt eine vorgedachte Rahmung aus, eine Form der Verbundenheit im Sinne von ‚an der Seite sein‘, um gegebenenfalls zu intervenieren. Die Gesetzmäßigkeit des Vorgegebenen drückt sich in der Versachlichung, der Passivform und dem Modalverb aus *„natürlich müssen auch andere Sachen gegeben sein.“ (FK7/38)*

Im Folgenden ist das Motiv der Struktur in zeitlich-räumlichen Metaphernkonstrukten und Quantifizierungen deutlich

„die Kinder treffen sich morgens in den Gruppenräumen (.) da werden da wird dann erstmal der Begrüßungskreis abgehalten, in den Räumen ehm finden dann auch tja die die meisten Rituale statt“ (FK4/25),

„wir haben auch ne große Turnhalle wo die Kinder ehm eigentlich auch (.) jederzeit rein können ehm aber natürlich nicht alle Materialien zur freien Verfügung stehen also bei vielen Sachen muss dann auch einfach nen Erzieher dabei sein ehm denn nach diesem Prinzip sind eigentlich so alle Gruppen aufgebaut“ (FK4/27),

„also was da ehm natürlich erstmal gegeben sein müsste wären natürlich genügend Leute, die sich dann auch ehm mal direkt vielleicht auch mal mit einzelnen Kindern beschäftigen können, das einzelne Kind einfach zu kurz kommt, also wenn man das ausrechnet dann hab ich so sechs Minuten am Tag pro Kind von meiner achtstündigen Arbeitszeit abgezogen mit Pause [...] dass man wirklich pro Kind sehr wenig Zeit zur Verfügung“ (FK4/35),

„Also ich BIN LEider in Führungsstrichen SEHR aktiv dabei <lacht>> also ehm gerade so in Bewegungsstunden bin ich doch eigentlich auch immer mit da drin und mach die Übungen mit [...] aber ich merk dann SELber, dass ich dann oft ZU sehr dabei bin, dass die Kinder sich dann eher an MIR orientieren oder was mache ICH denn oder mir dann alles NACHmachen als dass die dann selber ehm ihre eigenen Verhaltensweisen ausprobieren“ (FK4/16),

„und ich muss mir auch sehr viel aufschreiben <<lacht kurz>> also gerade so to-do-listenmäßig also würd ich schon behaupten dass ich schon jemand bin der sich sehr gut vorbereitet <<lacht>>und durchplant und ganz und alle Möglichkeiten noch bedenkt dann <<lacht>>.“ (FK4/19)

Die Freiheit findet in Grenzen im Regelmodus statt wie das „Einhalt gebieten“ und muss über Verteilungen quantifiziert werden, damit die Rechte jeder Person berücksichtigt werden

„Also da können die Kinder dann auch frei also so lange jetzt nicht zehn Kinder aus unserer Gruppe dann natürlich in ne andere Gruppe gehen und die dann da zu dritt dann mit 30 Kindern auf einmal sitzen, das ist klar da muss man dann irgendwo Einhalt gebieten und die Kinder besser verteilen oder dann ehm darauf achten dass die Kinder sich dann auch abwechseln.“ (FK4/27)

Die Fachkraft FK6 formuliert das Motiv der Versorgung in einer strukturellen Agencyform „von der Versorgung der Kinder ehm wir sind ein Kindergarten wo die Kinder NICHTS mitbringen das heißt es wird alles gestellt [...] sind noch einige dabei die gewickelt werden müssen [...] ansonsten natürlich die Förderung [...] natürlich eh auch verstärkt die Wissensvermittlung.“ (FK6/3-4) Das Motiv „Bildung ist Struktur“ wird folgend deutlich in einer Raum-Zeit-Metaphorik. Die Verwendung von wiederholten Anzahlquantoren drückt eine Quantifizierung aus. Die Formulierungen „es gibt immer“ und „wir ham das Prinzip“ drücken eine gegebene Gesetzmäßigkeit aus

„dass die Kinder von halb acht bis neun in der Bringphase sind ehm Freispiel mit Frühstück (.) dann eh ein Zirkel gemacht wird ehm danach [...] halt raus dann gemeinsames Mittagessen die die dann schlafen gehen gehen schlafen ansonsten beginnen die Kinder mit Montessoriarbeiten, ab ein Uhr ist die erste Abholphase ab halb drei gibt es einen Snack [...] ab drei Uhr ist die zweite Abholphase [...] Wir sind ein bilingualer Kindergarten das heißt es gibt immer eine mindestens eine niederländische Kollegin [...] wir ham das Prinzip one person one language das heißt im letzten Jahr sprach die eine NUR niederländisch die eine NUR englisch ich nur deutsch mit den Kindern.“ (FK6/4-6)

Wie im letzten Zitat zeigt auch das folgende eine strukturelle Agency über vorgegebene Rahmenbedingungen, die bestimmte Funktionen erfüllen. Der Modus der Struktur zeigt sich in einer Häufung von fachbezogenen Substantiven

„also bei uns iss jetzt ganz groß natürlich Montessori (.) bilinguAL jetzt kommt dazu Bewegung aber auch Ernährung ehm (.) Freispielförderung (2) mmh (2) [...] Schulkinder(.)aktionen ehm wir ham aber auch Therapeuten im Haus das heißt Logopädie Physio Ergotherapie (.) können wir IM Haus anbieten.“ (FK6/8)

Dem Vorgegebenen angepasst „iss jetzt ganz groß natürlich“ bekräftigt die Totalisierung das Ausmaß einer Wirkmacht von außen. Ontologische Metaphernkonstrukte von Zeit und Raum durchziehen die Ausführungen der Erzählperson wie beispielsweise das Nennen von Uhr-

/Tages-/Jahreszeiten sowie Räumen, in denen etwas stattfindet. Die häufige Nennung des Adverbs „dann“ macht ein lineares Zeitmodell deutlich. Die Metapher „es hakt“ macht folgend deutlich wie die Fachkraft die vorgegebenen Strukturen wahrnimmt „*ich habe bisher immer (.) oder am liebsten situativ oder intuitiv gearbeitet mit den Kindern ehm (.) das versuch ich auch da umzusetzen es hakt manchmal so an den Vorgegebenheiten der (.) Montessoripädagogik.*“ (FK6/10) Die Vagheitsmarkierung drückt im Zusammenhang mit der weiteren Aussage eine Distanzhaltung der Fachkraft gegen die vorhandenen Strukturen aus „*ICH gebe meinen Kindern (.) verSUCHe meinen Kindern möglichst VIEL Raum zu geben im übertragenden Sinne (.) nach dieser (.) engen Montessoriarbeit manchmal entgegen steht.*“ (FK6/31) Das Motiv der Struktur ist räumlich hierarchisiert sichtbar „*Bewegung steht bei mir ganz oben aufn Dings ehm ich bin auch die wo die Kinder dann auch wirklich aus der Puste und ausgeSCHRIEN aus der Turnhalle kommen*“ (FK6/11) und weiter in der Metapher der Waage, als ein Ausloten zwischen Struktur und Bedürfnissen „*du bist immer diejenige die immer alles im Blick hat und das versuch [ich] so in die Waage zu bringen.*“ (FK6/12) Die Häufung von räumlich-zeitlichen Orientierungselementen gibt eine Struktur der Handlungsabläufe vor. Die wiederholte Verwendung des Temporaladverbs „dann“ drückt das lineare Zeitmodell im Interviewverlauf aus

„an dem Wochentag an dem ICH immer da bin ist WALDtag, das heißt es gibt ne kurze Spielsequenz meistens noch bevor wir rausgehen [...] in der Regel gehen wir so ab zehn Uhr oder ja halt nach draußen genau. Und wir fahren dann in verschiedene Wald- und Grünflächen [...] wo dann gespielt wird [...] genau ehm wir kommen zurück meistens gegen zwölf kurz nach zwölf um halb eins gibt es Mittagessen [...] die U3-Kinder gehen dann SCHLAFen, in dem Zeitraum haben alle Kinder der Gruppe SPIELphase in der sie halt etwas Ruhigeres auch spielen sollen.“ (FK3/6-8)

Folgend geht die Erzählperson FK3 davon aus, dass Kinder „Input und Begleitung BRAUCHen“ und legitimiert ihr Antwortverhalten mit dem Verb „LANGweilen“ und der Betonung des Adjektivs „ÖDE“. Das Motiv des Ausfüllens einer empfundenen Leere kennzeichnet eine funktionale Ansicht von sozialer Welt. Zudem scheint es einen Orientierungsrahmen zu geben, der Kinder als „sehr fit“ einstuft. Spiele in der Gemeinschaft sind „sehr angesiedelt“ im Sinne einer festen Implementierung. Gemeinschaftsspiele können für eine kulturelle Wertvorstellung stehen und betonen die Bedeutung von sozialer Interaktion. An dieser Stelle zeigt sich eine Parallele zum Motiv „Bewegung ist soziale Interaktion“, in der „GRUPPENgefühl“ (FK3/52) und „GeMEINschaftsevent“ (FK3/53) im Fokus stehen

„also ich mache sehr viel Gesellschaftsspiele, das ist auch in der Gruppe, in der ich mich gerade befinde sehr angesiedelt wir haben viele Vorschulkinder die sehr fit sind die sich langsam schon ein bisschen LANGweilen so, Kindergarten wird ja irgendwann dann auch ÖDE, die dann Input und Begleitung BRAUCHen und ehm mit denen spielen wir dann viel Uno Skippo Mensch ärgere dich nicht oder sonstige Spiele genau (.) ja.“ (FK3/9)

Das Motiv „Bildung ist Struktur“ zeigt sich weiterhin in einer strukturellen Agency *„ehm kompetente Pädagogen die Bedarfe SEHEN und auch begleiten und auch Materialien dementsprechend anbieten und auch immer mal umstrukturieren.“* (FK3/33) Im nachfolgenden Zitat ist eine Distanz der Fachkraft zum Gesagten sichtbar über die Verwendung der Deiktika „die da“ und des Pronomens „man“. Die Gefäßmetapher „ins Boot zu holen“ kann als eine Art der Sicherung durch die Fachkraft interpretiert werden, die Lösungen bereitstellt für mögliche Bedarfe (siehe oben). Der Modalpartikel „einfach“ drückt aus, dass die Fachkraft damit scheinbar einer vorgegebenen Leitlinie folgt. Das Motiv des Versuches und der Abtönungspartikel „eigentlich“ schwächen die Aussage ab. Dass die Kinder „irgendwie neben uns [...] neben mir“ stehen, zeigt die Positionierung der Fachkraft in Bezug auf die Gruppe der Kinder. Das Adjektiv „irgendwie“ verrät Unkonkretes in Bezug auf den Umgang mit dieser Positionierung. Der Anzahlquantor drückt einen Zeitrahmen für das *„theoretisch [...] damit auseinandersetzen“* innerhalb eines zyklischen Zeitmodells aus. Bekräftigt wird das Zeitmodell als ein sich wiederholendes Muster durch die Wiederholung und Betonung des Temporalpartikels „IMMER“

„man braucht IMMER neue Ideen, weil die einfach Input brauchen, also die stehen oft irgendwie neben uns Erziehern oder jetzt auch ganz viel neben mir, gucken zu wenn man etwas spielt oder irgendwas gerade zusammen schraubt und fragen und ehm dann versuch ich die auch immer gleichzeitig mit ins Boot zu holen weil die kennen eigentlich ja theoretisch schon alle Sachen, die im Kindergarten zur Verfügung stehen [...] hatten zumindest schon drei Jahre Zeit sich damit auseinanderzusetzen.“ (FK3/42-43)

Die Interviewaussagen der Fachkraft FK2 weisen eine Konsistenz in der Verwendung der Modalpartikel „einfach“, „natürlich“ und „halt“ auf. Die Konsistenz drückt ein naturalistisches Deutungsmuster von Alltagstheorie aus, in dem Sachverhalte und Handlungen nach Ordnungsprinzipien verlaufen, die erwartet werden *„man hat natürlich immer die Sachen die auch den normalen Tagesablauf durcheinander bringen wie Elterngespräche und eh (.) ja Hospitationen mit anderen Kollegen ehm aber der normale ALLtag sieht so aus.“* (FK2/5) Tätigkeiten im Alltag sind sprachlich durch Versachlichungen gekennzeichnet wie „SEHR viele Sachen“ (FK2/13), „nochmal Sachen angesprochen“ (FK2/6) und durch die Häufigkeit des Substantivs „Sachen“ (10 Nennungen) im Interviewverlauf sowie die Verwendung von Begriffen wie Angebote, Übungen, Einheiten.

Die mangelnde Wirkmächtigkeit der Fachkräfte zeichnet sich in der Personifizierung eines täglichen Strukturelementes, der Pause, aus sowie in der Betonung des Modalverbs *„dann kommt so ne Art Mittagspause wo halt auch wir Kolleginnen eine Pause machen MÜSSEN.“* (FK2/7) Die Passivformen und Agentivierung von Materialitäten in der Erfüllung von Aufgaben wie beispielsweise *„ich hab die Kinder morgens in Empfang zu nehmen“* (FK2/4), *„es*

beginnt“, „dann wird irgendwie ein Kreis gemacht“, „es geht nach draußen“ unterstreichen eine anonyme Wirkmächtigkeit von außen. Die Fachkraft befindet sich scheinbar in einem Prozess, der in der Verwendung der Wegmetapher sichtbar wird „*es war schon nen Weg so, man muss sich erstmal klar machen*“ (FK2/43), „*und muss für sich einfach den Weg finden (.) was is meins und so mach ich das und so SEHE ich das Kind ne deswegen dauert das eher ne Zeit lang <<lacht>>.*“ (FK2/44)

In der konsensualen Agency zeigt sich ein ausgehandelter Beschluss mit Ordnungsprinzipien, die das Motiv „Bildung ist Struktur“ beschreiben „*Wir besprechen uns morgens meistens dass wir sagen ‚du kümmerst dich um DEN Bereich und ich kümmere mich dann um DEN Bereich‘ [...] Kinder auch zu wickeln das ist ein neuer Bereich [...] den Bereich eh die Kinder morgens in Empfang zu nehmen [...] dann es das FREispiel ganz großer Bereich*“ (FK2/4-5) und im Weiteren „*also was irgendwo schriftlich festgelegt ist gibt es NICHT ehm wir haben einfach nur die Absprache.*“ (FK2/9)

Die Fachkraft FK1 eröffnet das Interview auf die Frage nach der Beschreibung des Berufsalltags mit den eigenen Aufgaben „*Oi, also der Kitaalltag läuft ab*“ (FK1/3). Die Form der Interjektion deutet auf eine emotionale Beteiligung hin. Die Personifizierung „der Morgen beginnt“ drückt eine nicht vorhandene Handlungsmächtigkeit aus. Das Motiv der Struktur manifestiert sich in einem räumlich-zeitlichen Metaphernkonstrukt sowie in Quantifizierungen wie Anzahlquantoren und Ordnungsprinzipien wie „*Kinder zusammenfassen*“ (FK1/12), „*die KLEIneren Kinder eh die sind dann auch zusammengefasst in einer anderen Gruppe.*“ (FK1/13). In einem linearen Zeitmodell gliedern sich vorbestimmte Handlungsabläufe ein und bestimmen die Organisation des Berufsalltags von FK1. Die Fachkraft agentiviert die Gruppe der Fachkräfte über die Zuordnung aktiver Vorgangsverben wie beispielsweise „arbeiten“ (15 Nennungen), „machen“, „vorbereiten“ sowie durch verschiedene Formen des Führens. Das Motiv „Struktur“ zeigt sich weiterhin in sachorientierten Vorgaben „für die Kinder wird vorbereitet“ (FK1/3) und im weiteren Verlauf „*das wir dann halt so verschiedene Arbeitsblätter machen ehm mit den Kindern erarbeiten*“ (FK1/15) als auch im Einhalten von Regeln „*Da müssen die Kinder SITZEN bleiben und AUFzeigen.*“ (FK1/12)

Die Fachkraft FK1 sieht sich in der Funktion des Ermöglichens „*dass die Kinder natürlich auch die Möglichkeit haben das, was wir erarbeiten auch irgendwie KREATiv umzusetzen oder anhand von Bildern dass man dann das was sie interessiert das man das in mehreren ich sag mal Aktionen Angeboten ehm (.) in verschiedenen Formen von Geschichten Bilderbüchern und so dass ich das den Kindern dann ermögliche.*“ (FK1/36) Das Motiv Struktur ist sichtbar in den sachbezogenen Oberbegriffen „*ich überlege natürlich ehm ich beobachte die*

Kinder wo sind die Interessen wo sind die Bedürfnisse was ist im Moment Thema“ (FK1/35) und weiter „gemeinsam mit dem Kind mit den Kindern eine Lösungsmöglichkeit finden wie können wir das jetzt DURCHFühren.“ (FK1/9) Das Strukturelement der Gruppenorganisation zeigt das nächste Zitat „dass wir uns dann mit der Gruppe zuSAMMENen finden (.) dann auch nochmal geMEINSam gucken.“ (FK1/8)

Die Fachkraft formuliert eine kognitionsorientierte Zielsetzung *„ich versuch natürlich den Kindern nicht alles VORzugeben sondern durch die gezielte Fragestellung den Kindern natürlich viele Informationen zu entlocken ja?“ (FK1/32) und stellt über die Verwendung der Gefäßmetapher das Kind als einen Hohlraum dar, aus dem die Fachkraft etwas hervorholt, bearbeitet und als Leistung im Sinne eines Profits zur Verfügung steht „dass die Kinder da wirklich selber überlegen und mitDENken und ne? dass ich wirklich so die Information aus den Kindern raushole [...] ja dass das Thema trotzdem erarbeitet wird und dass die Kinder auch davon profitieren und WISSen.“ (FK1/33)*

Der Verlauf der Erkenntnisgewinnung erfolgt über die Strukturhilfe der Fachkraft, wobei die Rückversicherungspartikel und Endbetonung Unsicherheit und somit einen Spannungsraum andeuten. Das Motiv der Struktur ist zudem in Maßnahmen zur Gruppenorganisation sichtbar, in Form von räumlichen Ordnungen und Quantifizierungen, die FK 1 folgendermaßen umsetzt

„wobei ich dann wieder sagen muss bei einem Bilderbuch dann TRENNEn wir die Gruppe. dann geht meine Kollegin mit den KLEInen und ich mit den ÄLTERen Kindern oder umgekehrt (.) ehm weils dann doch in dem kleinen Kreis eh wesentlich individueller is [...] anstatt so im großen Kreis mit 25 Kindern [...] dann nach dem Stuhlkreis ehm (.) gehen wir dann meistens in den Außenbereich ehm ja um 12 Uhr werden dann die ERSten Kinder abgeholt.“ (FK1/10-11)

und im weiteren Verlauf

„wir versuchen auch immer das so in der Gruppenstruktur im Gruppengeschehen umzusetzen ehm (.) zum Beispiel gibt es zwar feste Regeln ja? Dass da Kinder zum Beispiel in der Bauecke die is halt nich so grOSS es dürfen vier Kinder drin und jetzt möchte grad das fünfte Kind [...] wenn das dann funktioniert.“ (FK1/18) Im Zitat „dass das wirklich funktionIERT hat ne?“ (FK1/20) zeigt FK1 eine mechanistische Sichtweise für Abläufe, denen die Fachkraft unsicher gegenübersteht „dass man dann irgendwie durch Materialien versucht ehm dass die Kinder das auch wirklich ihre Ideen auch umsetzen können.“ (FK1/21)

Die Erzählperson beantwortet Interessen und Bedürfnisse von Kindern mit strukturellen Rahmenbedingungen, mit betont „mehr PLATZ“ und „mehr RAUM“ in entsprechenden Angeboten, um die fehlende Basis durch das „begleiten“ und „unterstützen“ der Kinder auszugleichen

„das isses manchmal halt schwierig bei 25 Kindern wirklich jedem Kind gerecht zu werden ehm [...] und da wäre natürlich eine Gruppenstärke ich sach mal von 15 Kindern das heißt auch mehr PLATZ zum Spielen mehr RAUM sich zu entfalten mehr Raum zum Experimentieren und ausprobieren und natürlich für uns mehr Raum mehr Zeit.“ (FK1/49)

Die Orientierungsmetaphern des Raumes stellen Beziehungen zwischen den Kindern und ihrer Umgebung her. Die Grundlage der metaphorischen Orientierung des Raumes unterliegt physischen und kulturellen Erfahrungen, in diesem Fall, der Fachkraft. (vgl. Lakoff/Johnson 2011, 22) Die Verwendung der Anapher im Abschluss der Aussage stellt eine eindringliche Verstärkung des Quantums dar.

Das Motiv der Struktur wird mehrfach von der Erzählperson in der Metapher des Gerechtwerdens deutlich, womit eine quantifizierende Gleichverteilung für jedes Kind ausgewiesen wird

„wir können den Kindern nich mehr gerecht werden ja?“ (FK1/51),

„wir versuchen immer so den Interessen und Bedürfnissen der Kinder irgendwie gerecht zu werden“ (FK1/19),

„WENNS möglich is dann auch wirklich so die Bedürfnisse und die Interessen der Kinder sehe und versuche dem Ganzen gerecht zu werden (.) ne?“ (FK1/21),

„da isses manchmal halt schwierig bei 25 Kindern wirklich jedem Kind gerecht zu werden“ (FK1/49),

„mehr Raum mehr Zeit (.) für die Beobachtung und ehm können wir auch wesentlich individueller auf die Kinder eingehen und eben durch die Beobachtung (unvst.) okay, das Kind hat das Bedürfnis und wir können wirklich den Kindern wesentlich gerechter werden als jetzt in ner Gruppe von 25 Kindern.“ (FK1/49)

Der diachrone Wandel der Einstellung der Fachkraft ist in der folgenden Äußerung sichtbar und gilt als Indiz für eine biografische Reinterpretation *„früher wars ja so Kinder früher Kinder heute, die Kinder brachten so ne Basis mit und ehm irgendwann war so dieser Knackpunkt da [...] da hab ich gedacht ne, das da stimmt was nicht, wir können den Kindern nich mehr gerecht werden ja?“ (FK1/51)* Die Metapher „dieser „Knackpunkt“ deutet einen Umbruch an, der mit einer strukturellen Maßnahme beantwortet wird *„hab mich weitergebildet und ehm hab noch (.) zwei Zusatzausbildungen ehm absolviert“ (FK1/52)* in der Hoffnung die Situation der fehlenden „Basis“ innerhalb der vorgegebenen Rahmenbedingungen zu bewältigen.

Das Motiv „Bildung ist Rahmen“ gestaltet sich als eine spezifische Form der Struktur mit der Besonderheit einer Umgrenzung. Der Rahmen ist als Bereich gekennzeichnet, in dem etwas stattfindet, dessen Ordnung unterschiedliche Relationen aufweisen kann. Zugeordnet werden Räume mit Umgrenzungen, das Schaffen einer Umgebung, die Leitung von Angeboten sowie Basiselemente, die Begrenzungen abbilden. Daher tendiert das Motiv im beschriebenen Spannungsraum eher in Richtung „Bildung ist Vorgabe“. Die sprachlich-kommunikativen Phänomene zeigen, dass innerhalb der strukturellen Eingrenzung eines Rahmens durchaus Offenheit und Selbstbestimmung einen Raum haben können.

Das Motiv „Bildung ist Rahmen“ manifestiert sich in den Thematisierungsregeln der Gefäßmetaphern, Metaphern zu Wegen und Mustern sowie zeitlich-räumlichen Metaphernkonstrukten. Durch die Thematisierungsregel der dichotomen Gegensatzpaare werden zwei Aussagen, die Gegensätzliches beschreiben, in Beziehung zueinander gesetzt. Diese Thematisierungsregel kommt zum Tragen, wenn im ersten Teil der Aussage beispielsweise ein Strukturmotiv und im zweiten Teil ein Selbstbildungsmotiv dargestellt und aufeinander bezogen werden. Die Thematisierungsregel ist sowohl innerhalb eines Satzes als auch als Reaktion auf eine vorherige Aussage darstellbar.

Die folgenden Zitate weisen die Beteiligung des Kindes aus und / oder betonen die Beziehungsebene zwischen Fachkraft und Kind. Mit einer Wegmetapher beschreibt die Erzählperson FK11 das Motiv in Form einer Orientierungshilfe, um den Blick auf das „Spätere“ auszuweisen *„im Kindergarten ebnen wir sozusagen den Weg für das spätere Leben und es ist so wichtig die Kinder professionell und auch gemeinsam mit den Kindern zusammen auf das Spätere vorzubereiten“* (FK11/63) und an anderer Stelle *„natürlich sind wir Vorbilder [...] das Gemeinsame ist bei uns sehr wichtig“* (FK11/10-11),

„dann müssen sie erstmal Kontakt zu uns aufbauen [...] dann entwickelt sich das [...] so dass die Kinder immer sicher gebundener sind und halt immer (.) immer mehr spielen und immer mehr sich auch zusammentun und geMEINsam Dinge erledigen.“ (FK11/7)

Die Metapher der Form drückt einen vorgedachten Rahmen aus *„das war schon schwierig sozusagen aus dem ganzen Neuen jetzt eine neue Gruppe zu formen.“* (FK11/48)

Die Erzählperson FK11 sieht das Fachkräfteteam als *„sichere Basis“* (FK11/46) und beschreibt das Motiv über die Verwendung von Gefäßmetaphern

„die Besonderheit an unserer Gruppe is einfach die Gemeinschaft, dass alles gemeinsam geschieht“ (FK11/37),

„wie in einer echten Familie dass halt verschiedene Altersgruppen zusammen eh den Alltag erleben und [...] jeder von jedem sozusagen das Wichtigste was man benötigt genommen wird um dann sozusagen ein Ganzes zu bekommen.“ (FK11/43)

Die Gefäßmetaphern und metaphorischen Formen des Vergleichs drücken die Ansicht der Erzählperson aus, dass Bildung innerhalb der Familie sich durch Geben und Nehmen als Selbstbildung entwickelt *„die Kinder gewöhnen sich AUCH an die Gruppe (.) sind sozusagen da wie in einem zweiten Zuhause.“ (FK11/ 50)* Die Fachkraft verwendet konsistent die Modalpartikel „einfach“, „halt“, „sozusagen“ und deutet so die Orientierung an vorgegebenen Gesetzmäßigkeiten an.

Die Rahmung des kindlichen Handelns wird folgend in der Verwendung der Metapher „die Erwachsenenkarte ausspielen“ bei FK12 deutlich

„Klar gibt's auch mal nen Moment wo man sagt ‚jetzt reicht's‘ (atmet hörbar) da muss man die Erwachsenenkarte ausspielen aber ich versuch eben (.) nich einer eh sagen wir mal so die Kinder kennen mich sehr sehr gut wissen auch dass ich ganz viel Quatsch mitmache aber an ner gewissen Stelle is dann auch Schluss ne? also da was gefährlich wird oder da was abdriftet und eben zum Nachteil von andern Kinder is ne?“(FK12/22)

Dichotom steht die Aussage zu der vorangegangenen Äußerung in Bezug auf die Beziehungsebene zum Kind *„ja es is ne gleichberechtigte Partnerschaft is es in dem Sinne nicht aber es geht in die Richtung.“ (FK12/20)*

Der Erzählperson FK15 geht es um die Notwendigkeit einer Rahmenstruktur, um *„einen geregelten Tagesablauf“ (FK15/3)*, der geprägt ist von *„festen Angeboten“* und Ritualen *„wir machen auch übrigens immer einen Schlusskreis, das ist genau son Ritual [...] Auch DAS ist für die Kinder GANZ wichtig [...] auch diese Lieder müssen sein.“ (FK15/7)* Einlenkend betont die Fachkraft die Meinung der Kinder, die scheinbar im Vorfeld eingeholt wurde.

Die Dichotomie zwischen der kollektiven Agentivierung und Fürsprache „für die Kinder“ im Gegensatz zum Motiv der Struktur, zeigt sich ebenso in der folgenden Äußerung

„und dann machen wir gemeinsam mit den Kindern [...] einen Morgenkreis (2) ehm das ist auch immer ganz wichtig [...] wir machen grundsätzlich ein Fingerspiel [...] und singen das Begrüßungslied ehm und das ist eh (.) und dieses Begrüßungslied ist für die Kinder also wirklich so ein Ritual, wenn sie das vergessen, dann gehen sie gar nicht aus der Gruppe erst heraus ehm und dann achten wir darauf dass gleich nach dem Morgenkreis ehm ein Angebot gemacht wird.“ (FK15/4)

Der Hintergrund der Struktur gründet auf einem Metaphernkonstrukt der räumlich-zeitlichen Orientierung. Die Äußerung „dann achten wir darauf“ deutet eine Kontrollmarkierung an.

Die Beantwortung der Frage nach bedeutenden Themen im Berufsalltag erfolgt als eine naturalistische Deutung der beruflichen Wirklichkeit „*Also natürlich Bewegung, wir sind ein Bewegungskindergarten und wir merken auch dass eh diese Kinder die Bewegung brauchen*“ (FK15/10) dem Vorgegebenen entsprechend und unterstellt dieses als Regel für das Funktionieren des Einrichtungskonzeptes. Die Personifikation drückt die Identifizierung mit dem Konzept des Bewegungskindergartens aus gefolgt von einer Begründungspflicht, die durch die kollektive Positionierung „wir merken auch“ (FK15/10) bekräftigt wird. Orientierend am Konzept zum Bewegungskindergarten der Sportjugend NRW (2016) sieht die Fachkraft das Thema Bewegung als notwendig und fundamental für die kindliche Entwicklung an. Der Schwerpunkt „Bewegungsförderung“ ist im pädagogischen Konzept verankert und umfasst freie und angeleitete Bewegungsangebote. Bewegung „zieht sich wie ein roter Faden durch alle Bereiche des Kindergartenalltags und kommt so nicht nur den kindlichen Bedürfnissen nach Bewegung und Spiel entgegen, sondern öffnet ihnen auch das Tor zum Lernen.“ (SJ NRW 2016, 7) Gefordert ist eine Durchdringung von Bewegung im Kindergartenalltag und eine Integration von Bewegung in andere Bildungsbereiche der pädagogischen Arbeit (vgl. ebd. 8). Die Rahmung des kindlichen Spiels ist in der Beobachtung der Fachkräfte sichtbar, verknüpft mit dem Motiv des Vorgedachten „*Also eh neben der Spielbegleitung ist eben auch die Beobachtung ganz wichtig.*“ (FK15/11) Die Beobachtung ist geprägt von Fragestellungen zum kindlichen Verhalten „*Also wir beobachten die Kinder was sie machen, wir eh gucken auch wenn es bestimmte Kinder gibt zum Beispiel die uns Sorgen machen eh was machen sie an diesem Tag? Mit wem haben sie Kontakt? Warum haben sie vielleicht Probleme?*“ (FK15/11) Die Reinszenierung der Kommunikation zwischen den Fachkräften mittels Fragenreihung drückt das Involvement der Fachkraft aus. Die Bedeutung der beobachtenden Wahrnehmung ist zudem durch eine Häufung von Verben wie „schauen, gucken, beobachten“ im Interviewverlauf präsent. Mit dem Thema der Beobachtung von Kindern folgt die Erzählperson einer Strukturvorgabe des Programms des Bewegungskindergartens „fit zu sein in der Bewegungsbeobachtung und Dokumentation“ (SJ NRW 2016, 18), die die Beobachtung im Kontext von Bewegungsförderung als Qualifikationsmerkmal auszeichnet.

Die Fachkraft FK13 beschreibt das Motiv in Form von Angebotsrahmen und quantifiziert das Ausmaß „*es gibt zum Beispiel Kreativangebote, die dann das Entdecken und Ausprobieren ganz vieler verschiedener Materialien beinhalten*“ (FK13/23), „*Wir machen wieder Angebote oder wir gehen nach draußen, wir gehen in den angrenzenden Wald hier ganz viel (.) und warten dann bis es halb fünf spätestens ist und die Kinder abgeholt werden.*“ (FK13/21)

Die Vorbereitung der Umgebung durch die Fachkräfte, die aufbauen, anleiten oder geschlossene Spielformen umsetzen, steht der Gestaltung von Eigenaktivität gegenüber

„Manchmal sind es geleitete Angebote, wo man sagt wir gestalten jetzt das und das.[...] Dann gibt es aber auch Angebote wie zum Beispiel hauswirtschaftliche Sachen, das wir sagen: wir bereiten ne Obstspeise zu oder wir backen nen Kuchen. (.) Dann gibt es Bewegungsangebote, wo wir Bewegungsbaustellen aufbauen oder irgendwelche Bewegungsspiele spielen oder auch Singkreise.“ (FK13/24)

Die Verwendung aktiver Vorgangsverben zeigt das kollektive „wir“ als handlungsmächtig. Die inhaltlich handlungsbeschreibenden Substantive, hervorgehoben durch die Alliteration, stellen quantifizierend die Leistung der Fachkräfte dar. Die Modalpartikel „gewisse“, „irgendwie“ und der Superlativ des Adjektivs „verschiedenste“ kennzeichnen Unsicherheit bezüglich der Genauigkeit der Aussage. Alle Substantive dieser Aussage sind Oberbegriffe, welche die Äußerung zunächst auf eine allgemeine Ebene bringen. *„wir machen Aktionen, Aktivitäten, wir bieten gewisse Angebote an, die jetzt irgendwie aus den verschiedensten Bereichen kommen können Kreativität, Bewegung, das ist ganz unterschiedlich.“ (FK13/5)* Im direkten Anschluss zeigt sich der dichotome Gegensatz, indem die Fachkraft das Motiv der Offenheit betont *„Das ist so zum einen der Alltag mit dem Kind, ist ganz geprägt von vielen Freispielsituationen, in denen die Kinder sich eh (.) ja individuell damit beschäftigen können wo sie gerade ihr Interesse finden MIT den Kindern mit denen sie es möchten ALLEINE, egal welche Altersstufen.“ (FK13/6)*

Das folgende Zitat ist von sachorientierten Substantiven gekennzeichnet. Die Gefäßmetaphern mit Umgrenzungen wie „in einer anderen Gruppe“, „im Kindergarten“, „in der Krippe“ unterstreichen das Motiv des Rahmens. Die Begriffe „Rotationsverfahren“ und „Fördergramme“ haben in ihrer Bedeutung bereits eine Struktur inne. Die Metapher „unterschiedlichste Gestalt“ und das Adjektiv „ganzheitlich“ stehen im Gegensatz zu den Äußerungen

„ich bin [...] im Rotationsverfahren jede Woche in einer anderen Gruppe und führe eh dort speziell Angebote zur Sprachförderung und Sprachbildung durch sowohl im Kindergarten als auch in der Krippe. Und eh das reicht von Einzelförderung bis eh Förderung in Kleingruppen aber auch eh ganzheitliche Förderung der Sprache und das kann unterschiedlichste Gestalt haben, ich hab eh spezielle Förderprogramme.“ (FK14/3-4)

Das Motiv „Bildung ist Rahmen“ wird von der Erzählperson über die Gefäßmetapher der „Angebote“ beschrieben und dichotom zur Entscheidungsfreiheit der Kinder gestellt *„ich führe dort speziell Angebote zur Sprachförderung und Sprachbildung durch“ (FK14/3),*

„dass man vielleicht in einer gewissen Regelmäßigkeit Angebote den Kindern bietet, die sie eben wählen können und eben nicht immer nur in derselben Gruppe sind sondern eben nach ihren Interessen und Neigungen eben auch wählen können in welches Angebot ich zum Beispiel gehe.“ (FK14/20).

Die zeitlich-räumliche Orientierungsmetapher der Regelmäßigkeit weist auf die Vorplanung durch die Gruppe der Fachkräfte hin. Das Pronomen „man“ hebt die Aussage auf eine allgemeine Ebene. Die Verwendung von Abtönungspartikeln schwächt die Aussage der Fachkraft ab.

Im Verlauf der folgenden Argumentation wird die Unsicherheit der Fachkraft FK2 in Bezug auf die eigene Selbstpositionierung deutlich. Dichotom stellt die Erzählperson die „Bedürfnisse“ und „Ideen“ der Kinder der Rahmenvorgabe gegenüber. Die subjektive Theorie einer Zusammenführung drückt sich in der Äußerung „vielleicht zu verBINden“ aus. Die wiederholten Vorsichtigkeitsmarkierungen wie „ich versuche“, „vielleicht“, „relativ“ und die Verwendung der Modalpartikel „einfach“ und „natürlich“ den Vorgaben entsprechend, verraten die Unsicherheit in der eigenen Verortung

„wo sie einfach verschiedene Materialien wählen können und auch sich aussuchen können dieses Material interessiert mich jetzt gerade und damit möchte ich arbeiten ehm weil ich einfach denke manchmal hat das Kind vielleicht gar keine Lust mit dem Ball da zu arbeiten sondern will lieber mit nem Tuch oder sowas arbeiten [...] ich versuche da relativ flexibel zu sein“ (FK2/24),

„natürlich bereite ich etwas vor, aber auch ich versuche auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder dann auch einzugehen und das vielleicht zu verBINden oder auch auf die Ideen von den Kindern einzugehen, weil manchmal haben die die besseren Ideen als ich <<lacht>>“ (FK2/24-25),

„Das ist das Wichtigste in meiner Arbeit dass ich den Kindern den Rahmen zwar vorgebe aber die Kinder müssens halt selber tun. Ich kann dabei unterSTÜTZen und ich kann auch gucken wo hilft das ne? wo muss ich genau ansetzen?“ (FK2/35),

„Ich biete dem Kind etwas an und das Kind (.) nimmt sich das dann also ne? Es gibt immer Momente da müssen Kinder auch mal etwas machen was sie vielleicht NICHT wollen, das ist ganz klar.“ (FK2/46)

Das Modalverb „dürfen“ und die Verwendung von Passivformen weisen auf eine Erlaubnis erteilende Instanz hin, die in der Äußerung anonym bleibt. Im Gegensatz dazu steht die Entscheidungsfreiheit der Kinder in einem vorgegebenen Rahmen *„es beginnt dann mit dem Kreisspiel wo die Kinder dann ehm sich selbst aussuchen dürfen wann sie dann frühstücken,*

dann wird meist aufgeräumt und dann wird noch irgendwie ein Kreis gemacht wo die Kinder selber auch meist entscheiden dürfen was wir dort machen.“ (FK2/5) Die Unsicherheit der Eigenpositionierung zum „Freiraum“ im „Rahmen“ wird auch bei der Fachkraft FK10 deutlich

„also ich hoffe ehm (.) oder das ist mein Anspruch an mich selbst wo ich aber gar nicht weiß ob ich den immer erfüllen kann oder erfülle einfach ehm (2) eh genau ich versuche versuche immer auf Augenhöhe zu kommunizieren ehm (2) eh genau ich versuche wenig zu beSTIMMen obwohl das sicherlich auch also Kinder brauchen auch den Rahmen aber innerhalb dieses Rahmens eh ihnen den Freiraum zu geben und da was nötig is obwohl sie kognitiv auch schon in der Lage dazu sind den Rahmen zu erklären.“ (FK10/22-23)

Das Motiv „Bildung ist Rahmen“ zeigt sich in der Thematisierungsregel der Kontrastierung. Der Versuch im Voraus „wenig“ festzulegen steht der Betonung der Erforderlichkeit einer vorgegebenen Struktur gegenüber.

6.4.2 Motiv: „Bildung ist Vorgedachtes“

Die frühpädagogische Fachkraft denkt vor und gibt ihr Wissen weiter an das Kind. Die Thematisierungsregel „Ich erzähle Dir / bringe dir etwas bei, was ich gelernt habe“ findet sich in alltäglichen und angeleiteten Situationen sowie in der Umsetzung geschlossener Konzepte. Es geht um die Einflussnahme des Vordenkens, die mit einer Verantwortungsübernahme für die Relevanz und Sinnhaftigkeit des Vorgeachten in Bezug auf die Empfänger verknüpft ist. Zugleich rückt die Didaktik einer Vermittlung mit der Gestaltung unterschiedlicher Zugänge in den Fokus. Anstatt offene Fragen zu stellen, wie beispielsweise ‚was sind die Themen der Kinder und wo befindet sich ein bestimmtes Thema in dem was sie tun?‘, wird bereits Vorgedachtes weitergegeben. Fachdidaktisches Wissen wird rezeptartig und in alter Unterrichtsmanier umgesetzt. (vgl. Daiber/Schorr 2008,179)

Das Motiv „Bildung ist Vorgabe“ zeigt sich in den Thematisierungsregeln anonymer und struktureller Agencyformen, Konstruktionen zu Begründungspflichtigem und Epistemen, mit Positionierungen durch Selbstrücknahme, Vagheitsmarkierungen, Kollektivierungen und die Anrufung von Autoritäten. Die Thematisierungsregel der Normalisierung zeigt sich in einem sachlichen und fachsprachlichen Topos gegenüber einer selbstreflexiven Distanzierung.

In der Verwendung der Modalverben in der folgenden Äußerung wird deutlich, dass die Fachkraft FK9 einen Auftrag darin sieht, Kindern einen Umgang miteinander zu vermitteln. Die Äußerung bildet den Modus der Allgemeingültigkeit ab, dadurch verbleibt der Urheber des vermeintlichen Auftrags anonym „*dass ich eben immer finde is eh dass man den Kindern*

auch beibringt eh (.) es is miteinander immer eine Sache des Respekts [...] und dass man dementsprechend auch drauf reagieren muss und sollte.“ (FK9/19-20)

Ausweisung der Reflektiertheit, die im Vergleich von damals und heute deutlich wird, bringt die Erzählperson FK15 Vergangenes mit der Identifizierung des Heutigen an dieser Stelle in einen Bezug

„es waren immer viele Kinder auch in den Ferien bei uns zuhause und ehm ja man hatte wenig und man hat geguckt was kann man draus machen. Das geht mir heute noch so, wenn ich dann irgendwas entdecke dann denk ich: ja das kann man irgendwie vielleicht mit den Kindern mal zusammen machen. Ich schöpfe schon aus dieser Zeit.“ (FK15/18)

Die Versprachlichung des Prinzips ‚hic et nunc‘ setzt somit die Verhältnisdimension fest. Die Eigenagentivierung von FK15 macht deutlich, dass auf der Basis eigener Erfahrungen der Vergangenheit, gekennzeichnet durch die Gefäßmetapher, Aktionen *„mit den Kindern zusammen machen“* vorausgedacht werden. Die Vagheitsformulierungen *„irgendwas“*, *„irgendwie vielleicht“* schwächen die Aussage im Nachgang ab. Die Wiederholungen des Pronomens *„man“* heben die Aussage auf eine allgemeingültige Ebene im Sinne von *„das war damals so“*.

Fachsprachliche Versachlichungen beschreiben das Motiv der Vorgabe im Folgenden

„aktuell steht Elternabend an dann muss da die Powerpoint und eigentlich würd ich lieber was Anderes machen für die Gruppe und mir da Gedanken machen was kann man gerade oder wie kann man die Themen der Kinder aufgreifen oder nachbereiten durch Form von Dokumentationen oder da muss man son bisschen gucken“ (FK8/28),

„ich muss mir auch sehr viel aufschreiben <<lacht kurz>> also gerad so to-do-listenmäßig also würd ich schon behaupten dass ich schon jemand bin der sich sehr gut vorbereitet <<lacht>> und durchplant und ganz und alle Möglichkeiten noch bedenkt dann <<lacht>>“ (FK4/19),

„das Interessanteste für die ist halt quasi wirklich die Begleitung durch die Erzieherinnen SELBER in dem Moment indem die sich quasi dann Gedanken machen und Neues schaffen.“ (FK3/43)

Der Sprachstil der Fachkraft FK13 ist sachorientiert und weist eine hohe Anzahl an fachlichen Substantiven sowie ein metaphorisches Konzept der Zielorientierung auf.

Letzteres zeigt sich in der Verwendung der Begriffe „Fokus“ (6 Nennungen), „Mittelpunkt“, „Punkt“, „zielorientiert“ und „das Ziel worauf wir hinarbeiten“. Die Handlungsmacht wird in den Antworten von FK 13 den Fachkräften, dem kollektiven „wir“, zugesprochen und zeigt sich durchgängig in der Koppelung mit Vorgangsverben wie arbeiten, beschäftigen, machen, gestalten, setzen an und unterstützen „*wir machen Aktionen, Aktivitäten, wir bieten gewisse Angebote an.*“ (FK13/5) Im Kontrast zur Aktivität des „wir“, versprachlicht die Erzählperson die Situation des Kindes als statisch „*in meinem Alltag ist ja vordergründig das Kind mit dem wir uns beschäftigen [...] im Vordergrund steht eben das Kind, an dem wir arbeiten [...] da achten wir eben darauf wo die Kinder stehen wir arbeiten da im mer ganz kindzentriert.*“ (FK13/3-4) Die Vorgabe obliegt einer anonymen Wirkmächtigkeit, die FK13 beispielsweise in folgenden Äußerungen formuliert „das läuft ab“, „das fängt morgens an“, „ganz verschieden wie das abläuft“. Die formale Sprache der Erzählperson FK13, gekennzeichnet durch eine hohe Dichte an Substantiven und versachlichten Darstellungen, ist auch folgend sichtbar in der Versprachlichung des Systemischen

„Durch dieses Seminar eben ist mir nochmal vor Augen geführt worden, was wir eigentlich als Fachkräfte so alles beitragen können, was eh alles damit zusammenspielt: also dass man natürlich bei dem Kind anfängt, aber sich ausweitet auf Eltern, auf Bekannte, auf Arbeitgeber der Eltern, auf Erfahrungen, die die Eltern auch gemacht haben, also wirklich den Blick vom Kind aus entdecken, mhm wie soll ich das sagen, dessen Biografie sag ich mal, zu erweitern. Ne?“ (FK13/37)

Die Erzählperson weitet ein von außen herangetragenem Anliegen auf ein allgemeines Anliegen aus und nimmt ein kollektives Ziel an, das ausgeführt werden soll. Über die Thematisierungsregel der Kontrastierung, die Metapher der Fokussierung versus „mitläuferisch nebenher“, beschreibt die Erzählperson das Motiv der Vorgabe

„also es ist ne Kita Plus-Einrichtung, das heisst sie hat nochmal nen besonderen Wert auch für den Träger, weil es eh als sozialer Brennpunkt gekennzeichnet ist, aber mein Gefühl war, dass gerade in solchen Kitas erst so GANZ fokussiert daraufhin gearbeitet wird. Und das es in vielen anderen Einrichtungen nen bisschen so mitläuferisch nebenherläuft.“ (FK13/36)

Die Struktur des Systemischen wird weiter aufgenommen und von der Erzählperson bekräftigt durch eine starke Modalisierung mittels Gradpartikel. Die Aussage bildet inhaltlich einen fachlichen Topos ab und wird auf einer allgemeingültigen Ebene durch die Verwendung von Oberbegriffen und einem Allquantor dargestellt

„Also, dass das Kind ja nicht nur für sich selber da steht, sondern auch ne ganz eigene Biografie mit sich bringt, wo ganz viele Menschen dran beteiligt sind. Die auch alle wiederum ne Biografie mit sich bringen, also es spielt ganz viel ineinander ein, was aber letztendlich dann bei dem einen Kind ne große Wirkung hat.“ (FK13/38)

Das fachlich Vorgedachte wird folgend wiederholt deutlich *„also wir sehen uns als Familien ergänzende Institution.“* (FK 13/14)

In den weiteren Ausführungen der Erzählperson ist das Motiv des Vorgedachten sichtbar in thematisch breit angelegten fachsprachlichen Auflistungen, die durch die Verwendung von Allquantoren wiederholt eine Ebene der Allgemeingültigkeit ausweisen. Ein bedeutsames Thema für die Erzählperson ist *„die Vielfältigkeit aller Menschen in jeglicher Hinsicht.“* (FK13/36) In dieser und der folgenden Aussage fehlt die Konkretisierung, verstärkt durch die Verwendung der Passivform

„sei es die Herkunft, sei es die Sprache, die Religion, sei es irgend ne Beeinträchtigung, körperlich geistig wie auch immer. Und das ist was, was auch so meine Arbeit heutzutage eigentlich am besten beschreibt, deswegen glaub ich, bin ich auch hier in der Einrichtung gelandet, weil es hier einfach nicht dieses EINE Kind gibt, sondern es gibt hier ganz viele, oder es gibt eigentlich in jeder Einrichtung auch, aber das wird hier nochmal präsent: es gibt jedes Kind mit seinem individuellen Hintergrund, was aber auch beachtet wird.“ (FK 13/36)

Die epistemische Markierung von Ungewissheit lässt den Schluss zu, dass die Erzählperson ihren Standpunkt während der Aussage zu entwickeln scheint. Nach den zuvor beschriebenen sprachlichen Hinweisen, verrät der Abtönungspartikel „eigentlich“ Unsicherheit. Die Verwendung von Oberbegriffen bleibt im Verlauf weiterhin sichtbar. Die anfängliche Eigenwahrnehmung der Fachkraft stellt im Nachgang eine fachliche Zielsetzung dar, die nachdrücklich erfüllt werden „muss“ (3 Nennungen). Das bedeutet, dass FK 13 das eigene Anliegen auf ein allgemeines Anliegen ausweitet *„ich hab ganz oft das Gefühl gehabt, dass wirklich das Emotionale der Kinder, dieses Gefühlsmäßige, die Gefühlswelt der Kinder, die das Thema auch ist, was die Kinder im Grunde genommen beschäftigt“* (FK13/33),

„aber so die Gefühlswelt war für mich immer so was nen ganz zentrales Thema bei den Kindern ist, was sehr sensibel angegangen werden muss, WAS aber angegangen werden muss. Durch ganz sensible Beobachtung Beachtung finden muss sag ich mal (.) so.“ (FK13/34) Die Passivform in den vorangestellten Zitaten unterstreicht die sachbezogene Vorgabe einer anonymen Macht von außen.

6.4.3 Motiv: „Bildung ist Vorbereitung auf die Schule“

Das Motiv „Bildung ist Vorbereitung auf die Schule“ hat eine funktionale Ausrichtung und orientiert sich in diesem Zusammenhang an den Vorgaben der Schulentwicklung. Bildung wird als Mittel zum Zweck gedacht, um an die vorgegebenen Entwicklungsforderungen der Schule anzuknüpfen. In dem Denken, den Kindern einen angemessenen Schulstart ermögli-

chen zu können, werden (vor)schulspezifische Inhalte im frühpädagogischen Alltag bearbeitet. Vom Bildungs- und Lernverlauf eines Kindes aus gedacht, ist die institutionelle Zuordnung zweitrangig. Es kommt darauf an, „ob die Lernszenarien den Kindern ausreichende und angemessene Lerngelegenheiten anbieten, um ihren kumulativen Kompetenzaufbau zu unterstützen.“ (Roßbach 2010, 87) Das konstruktivistische Verständnis von Lernen, das inzwischen in der Elementar- und Grundschulpädagogik akzeptiert wird, basiert auf der Erkenntnis, „dass Lernen nicht im Sinne eines bloßen Wissenstransfers funktioniert, sondern stets eigenaktive Konstruktion des Lernenden ist. [...] So gilt Selbststeuerung der Lernenden als konstitutives Element, das didaktisch in verschiedenen Formen eines geöffneten Unterrichts verwirklicht wird.“ (Leu/Diller/Rauschenbach 2010, 11 zit. Speck-Hamdan 2006, 26) Die Elementarpädagogik bestätigt die Annahme, dass Kinder sich bereits früh in Lernprozessen befinden. In der Erschließung und dem Verstehen der kindlichen Umwelt sind das Lernen mit allen Sinnen und die Unterstützung durch die Beziehungen relevant. Trotz aller Ganzheitlichkeit verläuft kindliches Lernen nach Leu/Diller/Rauschenbach (2010) auch domänenspezifisch.

„Kinder können sich in ihrem Sprachvermögen, ihren mathematischen Grundvorstellungen und ihren sozialen Kompetenzen und Fertigkeiten sehr unterschiedlich entwickeln, und das in Abhängigkeit von Lernangeboten und –vorgaben, die ihnen von außen entgegengebracht werden. Dabei hat das Ausmaß, in dem entsprechende Kenntnisse frühkindlich erworben werden, auch Folgen für den späteren Schulerfolg.“ (Leu/Diller/Rauschenbach 2010, 11 f.)

Die Frage, in welchem Maß und in welcher Form die Lerninteressen und –anstrengungen der Kinder unterstützt und in Kindergarten und Schule aufeinander abgestimmt gefördert werden sollen, wird kontrovers diskutiert. Dabei sind entwicklungspsychologische Erkenntnisse zu berücksichtigen, die eine veränderte Informationsverarbeitung etwa im Alter von sechs Jahren bestätigen. (vgl. ebd. 12)

Das Motiv „Bildung ist Vorbereitung auf die Schule“ zeigt sich zum einen in einer domänenspezifischen Orientierung und zum anderen in einer funktionalen Entwicklungsförderung mit einer vorbestimmten Zielsetzung. Daher verortet sich das Motiv im beschriebenen Spannungsraum in der Nähe des Motivs „Bildung ist Vorgabe“.

Das Motiv manifestiert sich weiterhin in den Thematisierungsregeln der strukturellen und anonymen Agency sowie in Metaphernkonstrukten, die ein Optimierungsprinzip charakterisieren.

Die Beschreibung des Motivs ist folgend erkennbar in der sachorientierten Darstellung und dem Prinzip der Optimierung *„ja Förderung der Schulkinder da arbeite ich eng mit den eh*

Therapeuten zusammen, Rückmeldungen der Schule wenn die da ihren Test haben Auswertung Umsetzung zur Verbesserung.“ (FK6/12) Das Deiktikon „die da“ deutet eine Distanz der Erzählperson zur Aussage an. Das Quantifizierende ist auch bei FK7 sichtbar, dass Kinder etwas „mitnehmen“ sollen, wobei die Frageform und die Agentivierung einer Materialität die eigene Unsicherheit andeuten „auch wenn ich daran denke dass Kinder ehm was solln sie mitnehmen? Find ich is ganz wichtig für die Schule und für die weitere Zeit für das Erste was kommt.“ (FK7/33) Die Totalisierung „ganz wichtig“ bekräftigt die Aussage.

Das folgende Zitat beschreibt eine Kontrastierung, in der auf der einen Seite das kollektive „wir“ als handlungsmächtig mittels aktiver Vorgangsverben beschrieben wird. Demgegenüber steht das Kind, dem FK13 die Passivform „betitelt werden“ zuordnet

„Das Ganze machen wir immer schon sehr zielorientiert, also wir haben die einzelnen Bildungsbereiche vor Augen wie sie in den Bildungsvereinbarungen auch verankert sind, die eben ja wichtig dazu sind, dass das Kind im Endeffekt nach unserer Zeit hier in der Kita auch als schulfähig betitelt werden kann, das ist ja im Prinzip das Ziel worauf wir hinarbeiten.“ (FK13/4)

Die Fachkräfte „arbeiten“ am Kind, damit es am Ende eine symbolische Befähigung erhält für den anschließenden Lebensabschnitt. Die Metapher der Verankerung drückt die Vorgabe aus, die der Fachkraft im pädagogischen Alltag die Richtung angibt. Durch aktives Tun seitens der Frühpädagog*innen gilt es einen „Endeffekt“ zu erreichen. Die Totalisierungen und das Prinzip der Zielorientiertheit, woraufhin gearbeitet wird, zeigen ein vorgegebenes räumliches Orientierungsmuster.

Die Fachkraft FK1 beschreibt das Motiv anhand von sachorientierten Begriffen aus dem Wortfeld Schule und zeigt sprachlich über die Frageform und Betonungen das eigene Involvement

„nach dem ehm Mittagessen haben wir das Projekt ‚wir spielen Schule‘ [...] so dass wir nochmal individuell (.) die Kinder zusammenfassen die in dem nächsten Jahr eingeschult werden und ehm dann wird das auf so spielerische Art gemacht eh gespielt ‚wir spielen Schule was is Schule? Wie sieht das da aus?‘ Da müssen die Kinder SITZEN bleiben und AUFzeigen und ehm da ham wir es dann auch so gemacht ehm dass die VORSchulkinder, die ham dann von ein Uhr bis (.) viertel vor zwei also jeden TAG dann auch ehm dieses Projekt“ (FK1/12-13),

„Ja und in der Vorschule ‚wir spielen Schule‘ das haben wir dann auch wie die Schule geMACHT so montags ist dann so der Naturbereich und Sachbegegnung im Wechsel mit der Kreativität und dienstags ist der mathematische Bereich haben wir die Zahlenzwerge und eh Mengenerfahrungen eh Mengen (.) mit logischen Blöcken und eh mittwochs ham wir dann das Sprachprogramm [...] und ehm donnerstags ham wir dann so Schwungübungen, das wir dann halt so verschiedene Arbeitsblätter machen ehm mit den Kindern erarbeiten [...] Tafel [...] so die Kinder das Gefühl haben ach einmal nach vorne zu kommen und ne? als wenn se zur Tafel gehen.“ (FK1/14-16)

Die Fachkraft versprachlicht das Motiv in einer konsensualen Agency *„Die Kinder freuen sich eigentlich immer drauf <<lacht>> also es kommt auch wirklich sehr gut an. Muss ich auch sagen haben wir wirklich gute Erfahrungen gemacht“* (FK1/15-16) und äußert nachfolgend *„dann sehn wir natürlich auch ist die Transferleistung gegeben? [...] können die Kinder das umsetzen? wie is das Lerntempo?“* (FK1/16)

Die Erzählerperson befindet sich in der Annahme, dass das regelmäßig durchgeführte Angebot positiv aufgenommen wird. Der Abtönungspartikel „eigentlich“ in der Kombination mit der gruppenbezogenen Totalisierung „immer“ verrät Unsicherheit und löst sich im direkten Anschluss über ein Lachen. Eine eindringliche Versicherung der Aussage erfolgt über eine positive Annahme von anonymer Stelle, verstärkt durch die Modalpartikel, was auf ein Selbstlobtabu hindeuten kann.

Die Fachkraft FK2 formuliert betont die Vorgaben auf einer allgemeingültigen Ebene durch die Verwendung des Pronomens „man“ und des Modalpartikels „natürlich“. Auffällig ist die Entwicklung der Perspektivität im Verlauf der Aussage von der „KLAR“en Betonung der Vorgaben über die Frageform bis hin zur Darstellung konkreter Alltagssituationen mit der abschließenden Betonung des Spiels

„KLAR es gibt ganz viele Bildungsangebote für die Kinder und eh dann setzt man natürlich auch nochmal gezielt an bevor es in die Schule geht [...] wo man nochmal wirklich guckt was brauchen die Kinder um fit für die Schule zu werden noch? Wenn man dann wirklich (.) verschiedene Techniken ausprobiert ne? dass sie schneiden können dass sie den Stift halten können dass sie Schwungübungen machen können aber das halt alles SPIELERisch.“ (FK2/41)

Die Fachkraft formuliert das vermeintlich Tatsächliche durch das wiederholte Adjektiv „wirklich“, dass Kinder Kompetenzen wie „fit“ sein und „Techniken“ brauchen. In den Aussagen ist eine anonyme Wirkmächtigkeit deutlich, deren Vorgaben nicht hinterfragt werden *„manchmal müssen auch Kinder sich das selber nehmen dürfen was GERade für sie wichtig ist. Ja.“* (FK2/35) Dieser Aspekt wird ebenfalls in der Abschlusssatzung von FK3 deutlich *„da sieht man im Vergleich halt wirklich (.) oder denkt man sich manchmal okay da muss man nochmal gucken dass das nochmal mehr gemacht wird. Weil ne grad es geht bald auf die Schule zu (.) und da besteht BeDARF <<lacht >>.“* (FK3/69)

6.4.4 Motiv: „Bildung ist Leistung“

Das Motiv „Bildung ist Leistung“ findet sich bei Erzählerpersonen, die Bildung als Arbeitsprozess oder Arbeitspensum ansehen und durch die Erledigung von Aufgaben in einer vorbestimmten Zeit gekennzeichnet ist. Bildung ist vor diesem Hintergrund quantifizierbar und op-

timierbar sowie sachbezogen funktionalisiert. Das Motiv ist sowohl auf der Ebene der Kinder als auch auf der Ebene der Fachkräfte generierbar.

Das Motiv „Bildung ist Leistung“ manifestiert sich in den Thematisierungsregeln zeitlich-räumlicher Metaphernkonstrukte, mechanistischen Metaphoriken und funktionalisierenden Semantisierungen. Generierbar sind Agentivierungen von Maschinen und technischen Funktionen sowie anonyme Agencyformen. Die sprachlich-kommunikativen Phänomene sind geprägt von Passivkonstruktionen, starken Modalisierungen und Totalisierungen.

Die Dimension des Optimums *„man will eh immer das Bestmögliche rausholen“* (FK8/6) und der Quantifizierbarkeit *„der Rest is halt ne Riesengruppe an Kleinen die wir jetzt haben (atmet tief) und es is wirklich ne Umstellung gestern da ham wir es gelassen weil wir gemerkt haben okay wir kommen da einfach nich durch“* (FK8/10-11) sowie das Motiv des Arbeitens auf beiden Ebenen der Beteiligten werden hier deutlich *„viele Freiräume Räume in denen wir indem die Kinder zu ihren Interessen eigenständig arbeiten können eh in Freispielthemen für sich bearbeiten können als auch (2) Räume in denen gemeinsam mit uns Themen erarbeitet werden können (.).“* (FK8/32) Das tiefe Atmen und die Rückversicherung der Erzählperson deuten ein Involvement an, das in der Metapher des Nichtdurchkommens seine Bestärkung findet. In der Metapher der Spirale nach oben an die Grenze des Leistbaren wird das Motiv der Leistung besonders deutlich. Die Totalisierungen von „ÜBER“ und „Zuviel“ bestärken den Wunsch der Fachkraft nach einem Anhalten der Situation

„das eigene Reflektieren das eh das stetige Reflektieren der eigenen Arbeit des eigenen Handelns eh (räuspert) wobei ich das Gefühl hab man sich auch ÜBERreflektieren und eh gerät dann manchmal auch so in ne Spirale statt einfach mal das Ganze setzen zu lassen eh (.) is vielleicht auch manchmal ZUviel Engagement drin.“ (FK8/6)

Das Motiv der Leistung zeigt sich bei der Fachkraft FK10 in der Optimierung *„natürlich arbeiten wir pädagogisch aber da is noch mehr Potential das man nutzen kann da sind wir jetzt auch im Team und im Haus dabei zu entwickeln wie wir den Nachmittag noch effektiver nutzen können“* (FK10/11) sowie in der Versachlichung, wobei die Verwendung von Vagheitsformulierungen die Aussage abschwächen *„da versuchen wir halt oder wir ich eh (2) die Kinder an ihren Prozessen oder in ihren (.) Vorgängen was sie in ihren Themen zu begleiten zu unterstützen eh wenns geht zu dokumentieren.“* (FK10/9) Im weiteren Argumentationsverlauf ist das Motiv in sachbezogenen Substantivaufzählungen deutlich, begleitet durch Quantifizierungen wie „mehr“ und „neue“. Die Modalisierung und Passivform drücken eine anonyme Agency aus *„es müssen aber auch Anreize da sein damit Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden können eh Unterstützung um gegebenenfalls mehr Input geben zu können oder (.)*

nochmal neue Aspekte oder Materialien oder Techniken auch zu zeigen.“ (FK10/36) Die Metaphernkonstrukte der Quantifizierung und Optimierung sind in den folgenden Zitaten weiterhin konsistent

„und einfach zu sehen was (.) was Kinder unter sechs alles schon können“ (FK10/44)

„okay das IS auch mein Bereich [Frühpädagogik] ich (.) find das sehr gut weil man halt noch so viel erreichen kann es manchmal auch Herausforderungen sind weil halt diese ganze kognitive Ebene am Anfang fehlt ne?“ (FK10/45),

„mir passiert es manchmal passiert es in son (2) son zack zack zack also man muss das arbeiten das arbeiten das abarbeiten und die Kinder müssen manchmal oder an manchen Tagen funktionieren“ (FK10/12),

„da bin ich selber sehr frustriert und merke das mir das keinen Spaß macht und deswegen versuch ich immer (.) so gut es geht eh halt kindorientiert zu sein und zu schaun wo kann man diesen Stress und diesen Druck rausnehmen wo kann man zurück fahrn und sich auf das Wesentliche also auf das Kind konzentrieren und noch die Bedürfnisse die da ausgestrahlt werden.“ (FK10/13)

Das zuletzt angeführte Zitat weist Reflektiertheit und Kognitivität aus, indem die Erzählperson die eigene Positionierung zu Beginn der Aussage in einen emotionalen Kontext stellt. Die Vagheitsformulierungen und die Metapher des Zurückfahrens bekräftigen die Unsicherheit der Fachkraft. Die Metapher des Ausstrahlens kann auf das Aussenden eines Signals oder auf die Beziehungsebene hindeuten. Der Mangel an eigener Wirkmächtigkeit wird deutlich in der Modalisierung des Müssens. In zeitlichen Orientierungsmetaphern stellt die Erzählperson eine Optimierungsstrategie für ein Arbeits-Zeit-Modell vor *„dass man sagt so halt Stopp ab jetzt is auch mal egal wenn wir ne Viertelstunde später zum Mittag gehen oder so jetzt müssen wir mal einfach nen bisschen (.) Druck und Zeitdruck rausnehmen und uns Zeit nehmen ne Situation durchzustehen“ (FK10/14)* und konstatiert zu einem späteren Zeitpunkt *„es muss Zeit da sein ehm es Interesse da sein es muss es müssen aber auch Anreize da sein damit Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden können.“ (FK10/36)*

Der hohe Modalisierungsgrad hebt die folgende Aussage auf eine allgemeingültige Ebene, wobei die einleitende epistemische Markierung auf Unsicherheit der Erzählperson schließen lässt *„Ich glaube dass man immer an sich arbeiten muss um diese Professionalität nicht aus dem Auge zu verlieren.“ (FK10/55)* Die Allgemeingültigkeit zeigt sich auch nachfolgend in der Verwendung der Allquantoren *„niemand wird hier zu Irgendwas gezwungen Freiwilligkeit is ganz eh oben auf der Liste ehm Sachen die in ihre Lebenswelt gehören ehm zu thematisieren.“ (FK10/23)* Die Bedeutung pädagogischer Prinzipien wird versachlicht dargestellt und hierarchisch verortet über die räumliche Orientierungsmetapher. Die Wirkmächtigkeit zeigt

sich über die Passivform anonym. Im Gegensatz dazu steht die folgende distanzierende persönliche Positionierung der Fachkraft *„hab so gemerkt dass so die schulische Pädagogik is nich meins (.) die sind alle schon so groß eh und eh (.) ham oft kein Enthusiasmus mehr.“* (FK10/42) Die Fachkraft geht von einem persönlichen Involvement aus, das für den pädagogischen Einsatz erforderlich ist.

Die Erzählperson FK13 beschreibt das Motiv der Leistung in einer Metaphernkonstruktion der Nutzen-Effekt-Bilanzierung. Die Wirkmächtigkeit liegt im kollektiven „wir“, das mit dem Kind „arbeitet“

„Und da erfährt man eben auch ganz viel von Zuhause, das ist so auch das wozu wir den Morgenkreis auch nutzen: zu erfahren wie ist eigentlich der Lebensraum der Kinder außerhalb dieser Kita? Weil das kommt im Endeffekt auch dann alles mit IN die Kita, das müssen wir wissen, um mit dem Kind bestmöglich arbeiten zu können.“ (FK13/18)

Das Motiv des Systemischen wird hier mit der Erweiterung der Grenzen nach außen ergänzend zu den Grenzen der Einrichtung sichtbar. Das Motiv der Leistung ist weiterhin manifestiert in einem Optimierungsmodus unter Beibehaltung der Positionierung in der kollektiven Agency *„Das Ganze machen wir immer schon sehr zielorientiert [...] im Endeffekt nach unserer Zeit, das ist ja im Prinzip das Ziel“* (FK13/4) und im weiteren Verlauf *„Weil das kommt im Endeffekt auch dann alles mit IN die Kita, das müssen wir wissen, um mit dem Kind bestmöglich arbeiten zu können.“* (FK13/18)

Die Fachkraft FK9 versprachlicht das Motiv in der Optimierung eines Entwicklungsstandes

„gleichzeitig auch guckt wo haben die Kinder Schwierigkeiten wo hinken sie hinterher? [...] und guck dass ich sie eingliedere dass da eben dran gearbeitet wird.“ (FK9/24-25)

Hier wird das Anlegen eines genormten Tempos deutlich, an das die Kinder angepasst werden sollen, wenn sie „hinterherhinken“. Die Aufgabe der Beobachtung durch FK9 steht im Gegensatz zur Agentivierung der Gruppe der Kinder durch die Verwendung aktiver Vorgangsverben. Für die kindlichen Bewegungshandlungen formuliert FK9 mittels Sportbegriffen den Leistungsaspekt als Mittel zum Zweck

„was ich persönlich sehr gut finde weil dadurch ham die Kinder immer dieses Treppensteigen drinne und eh (.) dat sorgt eben auch ganz gut für Ausdauer und die lernen das Treppensteigen eben sehr schnell (.) und das is immer erstaunlich wie schnell auch die Kleinen das schaffen [...] aber die machen dat eine Woche und dann gehen die da hoch wie die Profis.“ (FK9/32)

Das zyklische Zeitmodell eines sich stets wiederholenden Musters bestärkt den nachfolgenden Prozessaspekt von Entwicklung. Über die Kontrastierung von „wegnehmen“ und „rein-geben“ sowie den nachfolgenden Einsatz von Sportmetaphern wird die Optimierung ausgedrückt

„dass geschaut wird geht was gar aktuell kann mans wegnehmen gibt man neue Impulse rein neue Sachen rein dass die Kinder immer wieder neuen Anspruch haben immer neuen Ansporn sich Neues zu finden neu zu entwickeln und das wo se gerade wollen eben auch verbessern können also auch gucken wenn man etwas hat und [...] da überlegen eh ‚reicht das jetzt gerade noch aus? oder sollten wir noch nen bisschen mehr dazu geben?‘“ (FK9/37)

Der Belohnungsaspekt bei dem Erreichen von Leistungen wird von FK9 folgend abgebildet und korreliert mit Erfahrungen aus der eigenen Bewegungsbiografie (Kap. 7) *„die machen so viele Fortschritte die ham so viele Erfolge und eh bei denen sieht man auch richtig man macht was denen die entwickeln sich weiter die schaffen neue Dinge und man is dafür verantwortlich man merkt einfach das macht auch Spaß zu sehen wie sie besser werden.“* (FK9/45-46)

Ergänzend zu einem zeitlichen Metaphernkonstrukt verwendet die Fachkraft FK4 ein mathematisches Konzept, um das Motiv der Leistung zu beschreiben *„das einzelne Kind einfach zu kurz kommt, also wenn man das ausrechnet dann hab ich so sechs Minuten am Tag pro Kind von meiner achtstündigen Arbeitszeit abgezogen mit Pause und eh Gemeinschaftsangeboten wie Mittagessen einfach dass man wirklich pro Kind sehr wenig Zeit zur Verfügung steht.“* (FK4/35)

Das zyklische Zeitmodell von sich stets wiederholenden Mustern ist ebenfalls bei FK6 deutlich. Das Motiv der Leistung wird sichtbar in einem Arbeits-Zeitmodus, der sich in einer Aktivkonstruktion mit der Adversation „TROTZ“ ausdrückt

„ich bereite mich vor indem ich immer wieder versuche TROTZ dieses Alltags der weil man ja doch viel alleine iss also ich war jetzt zum Beispiel zwei Wochen alleine mit den 21 Kindern (.) neben den ganzen pflegerischen Aufgaben noch die Schulkinder-vorbereitung und so weiter trotzdem Freiräume für Beobachtungen zu schaffen.“ (FK6/24)

Die Erzählperson FK1 verwendet durchgängig ein lineares Zeitmodell, das durch das Temporaladverb „dann“ mit detaillierter Struktur gekennzeichnet ist. Zeit stellt eine begrenzte Ressource dar, die genutzt wird, um Ziele zu erreichen und Aufgaben zu erledigen. Der Umgang mit Zeit strukturiert die fundamentalen Alltagsaktivitäten auf basale Weise. Die Tatsa-

che, dass gehandelt wird, als ob Zeit ein wertvolles Gut sei – Zeit ist Geld - hat ihre Entsprechung in der Art, wie mit Zeit kognitiv umgegangen wird. (vgl. Lakoff/Johnson 2011, 15 ff.) Die Nutzung der Zeit mit bestimmten Arbeiten und Aufgaben zeigt einen kalkulierten, kognitiv investierenden Charakter, verdeutlicht durch Verben wie beispielsweise nutzen, aufteilen und trennen. Die Verwendung der Anapher im nächsten Zitat verstärkt eindringlich die Bedeutung des Begriffes der Arbeit

„erstmal mit pädagogischen Arbeiten pflegerischen Arbeiten hauswirtschaftlichen Arbeiten ehm der Morgen beginnt um sieben Uhr [...] da werden ersma alle Türen aufgeschlossen die Nebenräume dann wird der Tee gekocht der Frühstückstisch für die Kinder wird ersma vorbereitet und so gegen viertel vor sieben dann die ersten Kinder, wir ham die Bringzeit von 7 bis 9 Uhr und ehm (2) dann ehm ich arbeite in der Kita auch ehm ich habe Sprachfördergruppen, die betreue ich von 8 bis 9 Uhr dann habe ich [...] meine Praxisstunden die sind dann von viertel nach neun bis zehn Uhr.“
(FK1/1-4)

Die Annahme des Arbeits-Zeit-Konstruktes wird im Modalpartikel „natürlich“ sichtbar und entspricht einem naturalistischen Deutungsmuster sozialer Wirklichkeit, das entsprechend am Vorgegebenen anknüpft „dann sehn wir natürlich auch ist die Transferleistung gegeben? [...] können die Kinder das umsetzen? wie is das Lerntempo?“ (FK1/16)

6.5 Zusammenfassung

Das zentrale Motiv „Bildung ist Vorgabe“ ist durch Fremdbestimmtheit geprägt und beschreibt die Orientierung und Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben und Rahmenbestimmungen. Dementsprechend manifestiert sich das Motiv deutlich in den Thematisierungsregeln der anonymen Agency und dem Fügungsmotiv. Sichtbar ist zudem die Implikation des Begründungspflichtigen in Bezug auf das professionelle Handeln (Kap. 6.4). Das Motiv „Bildung ist Struktur“ weist ebenso als grundlegendes Merkmal die Fremdbestimmtheit aus und kann bei allen Befragten generiert werden. Das Motiv zeigt

sich auf inhaltlicher, zeitlicher und räumlicher Ebene in Form von Abläufen, Konzepten und Programmen konsistent in der Thematisierungsregel der zeitlich-räumlichen Metaphernkonstrukte. Regeln, Rituale, die Organisation von Aufgaben und die Funktion von Netzwerken mit ausgehandelten Rahmenbedingungen beschreiben das Motiv, das musterähnlich den pädagogischen Berufsalltag durchzieht (Kap. 6.4.1). Auffällig sind häufige Personifizierungen von Materialitäten und die Versprachlichung anonymer Agencyformen, die einen Topos des Üblichen, des Normalen, das nicht hinterfragt wird, bekräftigen.

Das Motiv „Bildung ist Rahmen“ beschreibt eine spezifische Struktur, in der eine äußere Begrenzung geschaffen wird, innerhalb derer unterschiedliche Relationen bestehen. Die Thematisierungsregel der Gefäßmetapher zeigt bildhaft die Bedingungen von Handlungspraxen wie das Gewähren von freiheitlich selbstbildenden Situationen unter Einfassung eines Beobachtungs- und Begleitrahmens durch die Fachkraft (Kap. 6.4.1.1). Die Fachkräfte schaffen einen Rahmen aus Aktionen, Material-, Zeit-, Raum- und Förderangeboten für kindliches Handeln. Dabei ist nicht immer generierbar, ob die pädagogischen Verhaltensweisen innerhalb des Rahmens eher einer geschlossenen, vorgegebenen oder offenen, selbstbildungsorientierten Handlungsweise folgen.

Das Motiv „Bildung ist Vorgedachtes“ bringt zum einen die Ansicht von „ich erzähle dir / ich bringe dir etwas bei, was ich gelernt habe“, die Vermittlung von vorgegebenem Wissen zur Sprache. Die Thematisierungsregeln zeigen, dass diese Auffassung von außen angenommen wird. Zum anderen werden schulische Lernsituationen handlungsleitend umgesetzt, die legitimiert werden mit fachlichem Sachwissen (Kap. 6.4.2). Die Ausweisung der eigenen Professionalität erfolgt sprachlich-kommunikativ anhand eines Topos der Fachlichkeit.

Die Generierung des Motivs „Bildung ist Vorbereitung auf die Schule“ zeigt, dass die Perspektive bezogen auf die Schulfähigkeit im Bildungsverständnis vorhanden ist (Kap. 6.4.3). Zum einen ist eine funktionale Orientierung an Schuleingangstests sichtbar, die gleichzeitig eine Verantwortlichkeit für die Entwicklung der Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Kinder betont. Es bleibt jedoch offen, welche Ressourcen und Möglichkeiten zur Verfügung gestellt werden sollen, um den Anforderungen gerecht werden zu können. Zurückgegriffen wird auf schulische Eigenerfahrungen, vorgegebene Kompetenzraster und Entwicklungstests. Generierbar sind domänenspezifische Ausrichtungen und Konzepte für eine sensomotorische Entwicklungsförderung, damit eine vorgegebene Schulreife erreicht wird.

Die Beantwortung der Frage, ob eine Orientierung des frühpädagogischen Bildungsauftrags hinsichtlich schulischer Kompetenzen sinnvoll ist oder als Auftrag der Grundschule vorbehalten ist, muss als gemeinsame Aufgabe betrachtet werden und verbleibt noch in der Diskussion. Aktuelle Transitionsmodelle werden derzeit geprüft. Der Erwerb grundlegender kognitiver und metakognitiver sowie lernmethodischer Kompetenzen beginnt bereits vor Eingang in die Grundschule und sollte zudem spezifische Lernvoraussetzungen, die sich aus dem Anfangsunterricht ableiten lassen, berücksichtigen. (vgl. Roßbach 2008, 129 f.) Die subjektiven Einstellungen der Interviewpersonen zeigen sich diesbezüglich heterogen.

Das Motiv „Bildung ist Leistung“ drückt die Erfüllung vorgegebener Erfordernisse in einer vorgegebenen Zeitspanne aus (Kap. 6.4.4). Sichtbar ist ein Abarbeiten fachlicher Aufgaben mit einem hohen Aktivitätsaufwand seitens der Fachkräfte. Ausgeweitet wird der Leistungsmodus auch auf das Kind in der Bewältigung seiner Entwicklungsaufgaben. Deutlich wird

eine Wahrnehmung von Drucksituationen mit mangelnder Wirkmächtigkeit. Die Fachkräfte versuchen die Dichte an strukturellen Vorgaben mit den eigenen Ansprüchen in einen Einklang zu bringen und hinterfragen die von außen kommenden Erwartungshaltungen nicht.

6.6 Positionierungen zwischen „Bildung ist Selbstbildung“ versus „Bildung ist Vorgabe / Struktur“

Der durch die Dichotomie der beiden zentralen Motive „Bildung ist Selbstbildung“ und „Bildung ist Vorgabe / Struktur“ entstehende Spannungsraum ist sowohl auf der Ebene des biografischen Einzelfalles, wie auch auf der Ebene aller Ergebnisse der vorliegenden biografischen Fallrekonstruktionen erkennbar. Die Positionierungen im Spannungsraum zwischen Selbstbildung und Vorgabe / Struktur manifestieren sich in den Thematisierungsregeln von unterschiedlichen Positionierungsleistungen wie die Ich-Positionierung gegenüber einer unbekanntem Wirkmächtigkeit von außen oder eine kollektive oder konsensuale Positionierung gegenüber einer individualisierten Position. In diesen Spannungsräumen geht es um Autonomiediskurse, in denen die Autonomie auf die Eigenverantwortung, Selbständigkeit, Entscheidungsfreiheit am Arbeitsplatz und auch auf die eigenständigen berufsbiographischen Einstellungen bezogen werden kann. Zwischen den Anforderungen an die eigenen Handlungsziele bei gleichzeitigen Zwängen oder Pflichten können individuelle Konflikte entstehen. So steht der individuellen Autonomie als Handlungsanforderung und als persönliches Ziel häufig das Wissen um System- und Sachzwänge als Bestandteil von Professionalität im Wege. (vgl. Hoff/Ewers/Petersen 2004, 7) Das Dilemma der Freiheit wird deutlich in der Darstellung von Dichotomien. Auf der Ebene der Thematisierungsregeln stehen Modalverben und Passivformen, die ein Fügungsmotiv ausdrücken, einer individualisierten Agency mit Eigenaussagen zur Nachdrücklichkeit und Darstellungen von Begründungspflichtigem gegenüber. Im Folgenden werden hierzu generierte Befunde aufgezeigt.

Bei der Fachkraft FK4 wurden sowohl Motive nahe dem Motiv „Bildung ist Selbstbildung“, welche sich der ICH-Positionierung zuordnen lassen, sowie die Motive nahe dem Motiv „Bildung ist Vorgabe“, welche sich dem Team zuordnen lassen, generiert. Es zeigt sich ein Zusammenhang mit der Perspektive der Erzählperson, nicht mehr als pädagogische Fachkraft tätig sein zu wollen

„wenn ich mir dann vorstelle dann immer immer die gleiche Sorte Kinder natürlich auch immer die gleiche Sorte Eltern, die dann da mit hinten dranhängen, immer die gleichen Aufgaben ehm dass ich daran irgendwann einfach verrückt würde, weil ich einfach das Gefühl hab ich komm aus dem Kreislauf nicht mehr raus, [...] das ich in

zwanzig Jahren nicht mehr gestemmt kriege [...] deswegen ziehe ich mich da frühzeitig zurück und gehe jetzt die Zeit noch entspannt an.“ (FK4/48-49)

Die folgenden Selbst- und Fremdpositionierungen bekräftigen die Dichotomie der sozialen Struktur im Team „*die fahren seit Jahren ihre Schiene*“ (FK4/65) gegenüber der eigenen Person „*lieber MEINen Weg gehe*.“ (FK4/67) Bei der Generierung des Motivs „Bildung ist Selbstbildung“ ist auffällig, dass die Versprachlichung entweder mit Ich-Positionierungen oder einer Agentivierung der Kinder einhergeht. Der eigene Zukunftsentwurf wird über die Wegmetapher deutlich „*wenn ich dann später genau das gefunden habe oder DA angekommen wo ich sein will und [...] ich da meinen Ansprüchen entsprechend dann eben arbeiten kann und meinen Weg dann da durchsetzen kann <<lacht>>*.“ (FK4/49) Im Interviewverlauf ist konsistent eine distanzierte Haltung zur Tätigkeit in der Einrichtung sichtbar. Das metaphorische Konzept der Versachlichung der Personen und das Deiktikon „die da“ bestärken die distanzierende Haltung der Fachkraft. Die Erzählperson entwirft ein gedankliches Szenario der Zukunft metaphorisch als Kreislauf, als ein nicht endendes Phänomen ohne Ziel. Die Anapher „immer die gleiche Sorte“ steigert das Szenario in den Kreis ohne Anfang und Ende. Das Motiv der Vorgabe beschreibt die Erzählperson folgend „*ansonsten bin ich auch sehr für Malen und Basteln natürlich, aber das is immer eher so das Bonbon für die Eltern, die Kinder haben ja jetzt nicht SO viel davon, aber so Ästhetikaktion macht mir persönlich dann natürlich auch noch viel Spaß*.“ (FK4/6-7)

Mit der folgenden Äußerung positioniert sich FK4 zum Bewahraspekt. Die Verwendung der Oberbegriffe „die Kinder“, „die Eltern“ und des Allquantors „keiner“ heben die Aussage auf eine allgemeine Ebene. Die Modalisierungen drücken Unkonkretheit aus „*und was mich einfach stört ist dass es dann halt doch hauptsächlich dieser Aufbewahrungsaspekt ist (.) dass die Kinder nur beschäftigt werden während die Eltern arbeiten gehen und nach Möglichkeit so dass keiner gegen ne Wand rennt oder ins Krankenhaus muss*.“ (FK4/63)

Im Anschluss beschreibt FK4 eindringlich über einen hohen Modalisierungsgrad, der das Involvement der Person bekräftigt, die eigenen Vorstellungen in Konjunktivform

„ja was wirklich SEHR FEHLT die [...] sind selber nicht wirklich daran interessiert sich selber noch weiter zu entwickeln oder auch das eigene Handeln zu reflektieren [...] anpassen sollte oder müsste [...] da müssen wir da uns natürlich auch auf das Kind einstellen [...] eigentlich sollten unsere Gedanken oder unser Handeln halt wirklich immer um das Kind kreisen.“ (FK4/64-66)

In der Auseinandersetzung zur eigenen subjektiven Theorie von Bildung benutzt die Erzählperson Subjektivierungen wie beispielsweise „ich habe“, „ich finde“, „ich sage“ und stellt die eigenen Aussagen dem allgemeinen Kollektiv gegenüber. Das Kollektiv beschreibt FK4

sachlich durch Oberbegriffe wie beispielsweise „viele Kollegen“, „Pädagogen“ und spricht vom „Beruf der Erzieherin“. Deiktika kennzeichnen die eigene Distanz. Die wiederholte Verwendung der Modalpartikel „einfach“, „halt“, „natürlich“ „sowieso“ unterstreichen die naturalistische Sichtweise auf das Gesagte als vorgegebene Gesetzmäßigkeit. Die Beschreibungen münden in der Versprachlichung des Motivs „Bildung ist Selbstbildung“, wobei die Erzählperson in das kollektive „da müssen wir“, „sollten wir“ übergeht und von „unserer Arbeit“ spricht

„in unserer Arbeit geht es nun mal um das Kind und da müssen wir da uns natürlich auch auf das Kind einstellen und von dem Kind ehm (.) ja sollten unsere Gedanken oder unser Handeln halt wirklich immer um das Kind kreisen und das kommt dann einfach auch zu kurz. Dass dann eben das Kind auch einfach mit DA is und man passt eben mit darauf auf, aber das Kind steht halt nicht so im Zentrum unseres Handelns einfach <<lacht>>.“ (FK4/66)

Über Vagheitsformulierungen beschreibt die Fachkraft FK8 vorsichtig das Motiv der Selbstbildung *„ich verstehe mich (schnell) eben als Mitlernende Grösstenteils dass ich Fragen auch zurückwerfe und mir auch eingestehe wenn ich auch keine klare Antwort hab oder auch nicht die die Antwort vorwegnehme (.) das is im Moment son bisschen schwierig.“ (FK8/19)* Die räumliche Orientierungsmetapher des „Zurückwerfens“ wurde bereits von Loris Malaguzzi, einem Mitbegründer der Reggiopädagogik, formuliert *„Just like a ball with which children are playing, the teacher should pick up the idea and throw it back, in order for both to understand what the children are ‚playing‘ and also to make the play more significant.“ (Edwards 2015,14 zit. Malaguzzi 1990)*

Bei dem Thema der Handlungsreflexion wird die eigene Positionierung dem Kollektiv gegenüber deutlich *„also das is so (leise) das was (.)“* bricht ab und führt weiter aus

„das eigene Reflektieren das ehm das stetige Reflektieren der eigenen Arbeit des eigenen Handelns ehm (räuspert) wobei ich das Gefühl hab man sich auch ÜBERreflektieren und ehm gerät dann manchmal auch so in ne Spirale statt einfach mal das Ganze setzen zu lassen ehm (.) is vielleicht auch manchmal ZUviel Engagement drin.“ (FK8/6)

In der räumlichen Metapher einer Spirale und der Passivform wird die fehlende Basis der Fachkraft sichtbar. Die Perspektive von sich selbst, deutlich in der Verwendung der Anapher des Eigenen, setzt die Erzählperson in ein Verhältnis zum Äußeren und reinterpretiert die Situation. Die Kontrastierung von „Zuviel Engagement“ gegenüber sich „setzen zu lassen“, um im weiteren Verlauf „gesettet zu bleiben“ (FK8/7) kann auf einen persönlichen Konflikt hindeuten. Die Erzählperson scheint sich in einer unsicheren Position und in einem dauernden Spannungsraum zwischen Vorgabe und Freiheit zu befinden, der das berufsbezogene Denken und professionelle Handeln umfasst. Eine Schlüsselsituation für die Dichotomie zwi-

schen Selbstbildung, hier „Fragen zurückwerfen“, und Vorgabe, hier „Wissen weitergeben“, wird im Umgang mit Fragen von Kindern im pädagogischen Alltag deutlich

„einerseits da bin ich immer so am schwanken (.) einerseits find ich wichtig aber ich bin eher der Typ der die Fragen dann zurückwirft.“ (FK8/20) Im Anschluss wiederholt die Fachkraft *„also hätt ich einfach zurückgeworfen weil ich manchmal auch also das is was wo ich ich manchmal sehr am schwanken bin (.) vielleicht is auch manchmal gut einfach das Wissen weiter zu geben (.) aber es is vielleicht auch die Art und Weise wie mans dann macht.“ (FK8/22)*

Die wiederholte Metapher des Schwankens verrät den Verlust einer sicheren Basis. In der ersten Äußerung positioniert sich FK8 noch einer Gruppe von Typen zu, was auf eine Copingstrategie hindeuten kann. Im Argumentationsverlauf erfolgt eine Begründungsstrategie in Konjunktivform *„hätt ich einfach zurückgeworfen weil“*. Die Vagheitsformulierungen sowie die Verwendung des kollektiven „man“ unterstreichen die vorhandene Distanz zwischen den Polen im Spannungsraum.

Die Fachkraft FK10 bewegt sich ebenfalls in einem Spannungsraum zwischen den Motiven „Bildung ist Selbstbildung“ und „Bildung ist Struktur“. Die Ich-Positionierungen von FK10 sind geprägt von Vorsichtigkeitsmarkierungen *„also ich hoffe ehm (.) oder das ist mein Anspruch an mich selbst wo ich aber gar nicht weiß ob ich den immer erfüllen kann oder erfülle einfach ehm dass ich schon versuche immer auf Augenhöhe zu kommunizieren“ (FK10/22)* und beschreiben den Spannungsraum zwischen einer indirektiven Haltung im Kontext von Selbstbildung und dem Motiv des Rahmens *„ich versuche wenig zu beSTIMMen obwohl das sicherlich auch also Kinder brauchen auch den Rahmen aber innerhalb dieses Rahmens eh ihnen den Freiraum zu geben und da was nötig is obwohl sie kognitiv auch schon in der Lage dazu sind den Rahmen zu erklären.“ (FK10/23)*

Dem gegenüber beschreibt sich die Fachkraft im kollektiven „wir“ als wirkmächtig, sichtbar in der Verwendung aktiver Vorgangsverben

„dann gehts ab 14 Uhr mit dem Nachmittag weiter (2) wo wir ehm (2) in erster Linie Freispiel machen, Freispiel (unvstl.) is momentan ehm noch nich natürlich arbeiten wir pädagogisch aber da is noch mehr Potential das man nutzen kann da sind wir jetzt auch im Team und im Haus dabei zu entwickeln wie wir den Nachmittag noch effektiver nutzen können (.)“ (FK10/11)

Die Äußerung „wir in erster Linie“ drückt eine Vormach(t)stellung der Fachkräfte aus. Die Ausführungen beschreiben über die Optimierungsmetapher das Motiv der Leistung. Die folgende Ich-Aussage stellt das vorangegangene Zitat in Frage und verrät Unsicherheit

„müsst ich vielleicht im Alltag mehr drauf achten ob wir denen auch genug Zeit geben (.) eh das zu verarbeiten [...] ehm (.) ja bin ich noch unsicher kann ich nich genau sagen.“ (FK10/34)

Die folgenden Zitate weisen fachliche Kompetenz als Copingstrategie der Erzählperson aus *„und ich dachte ´das ist so toll` <lacht> diese diese Offenheit und dieses Kindorientierte und dieses Kinder Wahrnehmen und Wertschätzen und einfach zu sehen was (.) was Kinder unter sechs alles schon können“ (FK10/44),*

„dann hab ich jetzt nen bisschen über ein Jahr hier gearbeitet wo ich eh das FACHliche eh nich hab schleifen lassen.“ (FK10/28)

Die Fachkraft FK7 formuliert im Verlauf der Aussagen eine Zusammensetzung von Positionierungswechseln. Die Darstellung des Spannungsraumes erfolgt in Form einer Gegenüberstellung von Interessen der Kinder, die „ihre eigenen“ Themen haben, gegenüber der Vorgabe durch die Fachkräfte. Im Abschluss beschreibt die Eigenpositionierung zum Motiv der Offenheit „was passiert“. Die räumliche Metapher des Lockens kann für eine Impulssetzung stehen auf der Basis einer Vertrauensebene

„dann finde ich es ganz wichtig dass sie ihre eigenen Themen haben ehm dass wir wir arbeiten nich so dass wir den Kindern die Themen VORgeben sondern wir schauen eigentlich was eh interessiert gerade die Kinder [...] finde immer wieder spannend Kinder zu locken ehm auch mit Themen die WIR zum Beispiel dann auch mal VORgeben oder mal mit einbringen aber das is kein Gesetz sondern ich gucke einfach was passiert.“ (FK7/9)

Die Erzählperson agentiviert das kollektive „wir“ über die Verwendung aktiver Vorgangsverben und beschreibt das Motiv der Vorgabe durch die wiederholte Betonung „VOR“. Die Äußerung zur Beachtung der kindlichen Interessen wird durch die Abtönungspartikel „eigentlich“ abgeschwächt. Das Adjektiv „spannend“ kann die Dehnbarkeit des Raumes zwischen Freiheit der Kinder und der Begrenzung durch die Fachkräfte andeuten. Der Spannungsraum wird ebenfalls sichtbar im Kontrast zwischen „Gesetzt(t)“ und der Passivform „passieren“.

Das Motiv der Selbstbildung zeigt sich im unbeobachteten „wirklich“ freien Spiel, das die Fachkraft mit „möglichst VIEL Raum“ den Kindern eröffnen möchte. Das zyklische Zeitmodell des „immer wieder“ kehrenden Versuches und die Metapher des Türschließens verdeutlichen die Abgrenzung gegenüber der Struktur

„also bei uns gibts einen Gruppenraum [...] den ich immer wieder versuche ich bin da mit meiner jetzigen Kollegin nich unbedingt so eh (.) parallel laufend aber dafür versuch ich wirklich mal NUR die Kartons zu haben nur eh wir ham son schönes Balkensystem nur die Tücher rüberschlagen damit wirklich freies Spiel eh zustande kommt. [...] Da mal unbeobachtet ehm zu spielen da bin ich mit meiner Kollegin im Moment

auch nicht so <<lacht>> sie will immer die Türe auf ich sage ich mach sie zu meine Kinder wissen die Regeln [...] ICH gebe meinen Kindern (.) verSUCHE meinen Kindern möglichst VIEL Raum zu geben im übertragenden Sinne (.) nach dieser (.) engen Montessori manchmal entgegensteht.“ (FK6/28-31)

Die Erzählperson FK2 führt die Argumentation zwischen den Motiven „Bildung ist Selbstbildung“ und „Bildung ist Vorgabe“. Die Vorgabe wird in der Setzung von Zielen deutlich, für deren Erreichung die Wegmetapher verwendet wird. Die Offenheit eines Ergebnisses und das Adjektiv „relativ flexibel“ beschreiben das Motiv der Freiheit, wobei die Vorsichtigerkeitsmarkierung „ich versuche“ die Aussage wiederum abschwächt

„dass ich mich versuche mit den Kindern auf den Weg zu machen dass ich halt nicht wirklich im Vorfeld weiß das und das und das muss auf jeden Fall am Ende dabei rauskommen, es ist natürlich wichtig sich Ziele zu setzen aber wie dieser WEG gegangen wird um dieses Ziel zu erreichen da bin ich relativ flexibel und versuche dann mit den Kindern daran zu arbeiten.“ (FK2/27-28)

Die Wegmetapher findet sich gehäuft (9 Nennungen) im Interviewverlauf als Ausdruck von Vorwärtsbewegung, Entwicklung, Erfahrungen machen und sich auf ein Ziel hinbewegen. Auffällig ist, dass sich die Fachkraft als „WegbeGLEiter“ (FK2/27) versteht und die Textstellen zu Phänomen des Weges Vagheitsformulierungen aufweisen im Sinne des Versuchens „son Weg den ich ausprobieren kann das kann auch manchmal schiefgehen“ (FK2/31) und im weiteren Verlauf „Man [entwickelt sich] einfach und muss für sich einfach den Weg finden.“ (FK2/44) Die Metapher des Weg-Findens wird von der Erzählperson auch in der Biografie verwendet „ich war auch gern im WALD bei den PFADfindern.“ (FK2/48)

Die Entwicklung einer Positionierung wird im Folgenden deutlich „es war schon nen Weg so, man muss sich erstmal klar machen was bin ich überhaupt für ne Person? Womit kann ich mich identifizieren? weil es gibt unheimlich viele Ansätze und jeder macht das auf seine ART als Erzieherin“ (FK2/43) und weiter „hätte ichs Anders machen können? Hätte ichs BESSER machen können? Jeder muss für sich einfach den Weg finden was is meins und so mach ich das und so SEHE ich das Kind ne deswegen dauert das eher ne Zeit lang <<lacht>>.“(FK2/44)

In dieser Aussage macht FK2 perspektivische Änderungen deutlich, als Indiz für eine biografische Reinterpretation. Die Wegmetapher als Ausdruck des Prozesses und seine Reinszenierung über eine hohe Dichte an wörtlicher Rede in Frageform drücken das Involvement der Erzählperson sowie die Ausweisung von Reflektiertheit aus. Das Gesagte mündet in der Faktifizierung „so SEHE ich das Kind“. Im weiteren Verlauf wird die Spannungssituation sichtbar

„es gibt immer Momente da müssen Kinder auch mal etwas machen was sie vielleicht NICHT wollen das ist ganz klar aber ich glaub der Grundsatz ist so dass ich das Kind

als kompetent ansehe und das Kind sich selber bilden KANN und ich kann das Kind nicht formen sondern das Kind muss sich selbst formen und ich unterstütze das. Das ist das was für mich hier steht <<lacht>>.“ (FK2/46)

Dieses Zitat zeigt, wie die Erzählperson den Spannungsraum zwischen dem Motiv „Bildung ist Vorgabe“ hin zu „Bildung ist Selbstbildung“ über die Thematisierungsregel der Kontrastierung entwickelt. Die Aussage startet mit einer Beschreibung des Motivs „Bildung ist Vorgabe“, dass Kinder „etwas“ machen müssen, was die Erzählperson nicht weiter ausführt, das aber „ganz klar“ sei. Die Betonung von „NICHT wollen“ weist auf die Agentivierung einer anonymen Wirkmacht hin. Dabei deuten der Modalpartikel „vielleicht“ und der Abtönungspartikel „mal“ im Folgenden auf Unsicherheit hin. Die epistemische Markierung „ich glaub“ unterstreicht diese Ungewissheit, die Erzählperson scheint ihren Standpunkt während der Aussage zu entwickeln. Im Verlauf stellt FK2 das „sich selber bilden“ des Kindes im Sinne einer Kompetenz dar und verleiht dem Aspekt Nachdruck durch die Betonung des Verbes „KANN“. Abschließend beschreibt die Erzählperson metaphorisch die Selbstbildung als etwas Fundamentales. Die eigene Position wird deutlich in der Metapher „was für mich hier steht“. Die Metapher des Sich-Selbst-Formens weist ausdrücklich auf die Agentivierung des Kindes hin und faktifiziert deutlich durch die räumliche Orientierungsmetapher „ich unterstütze das“. Die Fachkraft steht bildhaft unter dem Kind, womit die Erzählperson ihre Eigentheorie herausstellt. Im weiteren Verlauf des Interviews wird das Dilemma zwischen Selbstbildung und Vorgabe über die Thematisierungsregel der Kontrastierung wiederholt dargestellt. Die Metapher der Formung, im Sinne einer vorgegebenen Prägung, wird folgend nochmals aufgenommen

„was mir WICHTIG ist einfach [...] dass (.) Kinder ihre Erfahrungen machen müssen und (.) ich kann sie nicht in eine Form drücken und gerade diese Leichtigkeit finde ich bei Kindern noch so schön (.) dass sie einfach die Welt mit ihren eigenen Augen sehen und das versuche ich bei den Kindern so lange wie möglich aufrecht zu erhalten. Ja <<lacht>>.“ (FK2/68)

Das Bild des Formens steht der „Leichtigkeit“ der kindlichen Subjektbezogenheit zur Welt gegenüber und beschreibt den Gegensatz zwischen Vorgabe und Selbstbildung. Der wiederholte Einsatz des Modalpartikels „einfach“ steht als sprachliche Konstruktion des Selbstverständlichen und unterstreicht die Setzung der Aussage. Über die Metapher „die Welt mit eigenen Augen sehen“ hebt die Erzählperson die Agentivierung der Kinder hervor und betont die Selbstbildung durch die Verwendung des Allquantors als allgemeingültig. Mit der Vagheitsmarkierung „ich versuche [...] so lange wie möglich“ entkräftet FK2 die Geltungskraft der eigenen Aussage und drückt Unsicherheit aus.

Die Darstellung eines Spannungsraumes zeigt sich bei der Fachkraft FK1 am Beispiel einer offenen Spielsituation in der freien Natur gegenüber einem vorgegebenen Angebot durch die

Fachkraft *„wenn die Kinder jetzt draußen sind und pflücken Blumen oder die Bienen kamen jetzt und dann hatten die Kinder auch den Bienenstock gesehen im Wald [...] dann haben wir uns dann nen Bilderbuch geholt über die Biene ja? Das man das auch dass ich das auch aufgreife und das den Kindern auch anbiete.“* (FK1/35)

Der Argumentationsverlauf zeigt einen mehrfachen Wechsel von Positionierungen *„dass die Kinder natürlich auch die Möglichkeit haben das, was wir erarbeiten auch irgendwie KREAtiv umzusetzen [...] dass man dann das was sie interessiert das man das [...] in Aktionen Angeboten ehm (.) in verschiedenen Formen von Geschichten Bilderbüchern und so dass ich das den Kindern dann ermögliche.“* (FK1/36)

Das Motiv der Vorgabe formuliert FK1 zum einen im kollektiven „wir“, das vorarbeitet und zum anderen in einer allgemeingültigen Aussage über das Pronomen „man“, verknüpft mit einer Listung sachbezogener Substantive. Das freie „irgendwie KREAtiv“ Selbstbildende steht der Struktur von Angeboten und „Formen“ gegenüber. Die Eigenpositionierung der Fachkraft am Schluss der Aussage betont dagegen eine Ermöglichungsdidaktik, die Selbstbestimmung und Selbststeuerung des Kindes in den Vordergrund stellt und eine non-direktive Haltung der Fachkraft hervorhebt *„das konstante Bemühen, dem Lernpartner die Verantwortung und die (möglichst) volle Entscheidungsfreiheit zu belassen, wie, wo, mit wem, was und wodurch er lernen will.“* (Hinte 1990, 91) Die Vagheitsmarkierungen verraten die Unsicherheit des Legitimierungsversuches *„und so versuch ich mich halt immer (.) dann auf den nächsten Tag oder überhaupt [...] vorzubereiten.“* (FK1/37) Die Erzählperson sieht sich in der Rolle der Beobachtung und Begleitung *„wie nen Kind sich entwickelt was da an Entwicklung stattfindet [...] dass ich das erKENNE und auch dann entsprechend einwirken kann oder das Kind beGLEiten kann unterSTÜTZen kann [...] dass man ehm (.) einfach am Menschen dran iss ne?“* (FK1/40-41) und im weiteren Verlauf wiederholt *„dass man einfach (.) ja einfach so am Menschen dran iss sach ich <<lacht>>.“* (FK1/41)

Die Verwendung aktiver Vorgangsverben drücken einerseits die Eigenagentivierung der Fachkraft aus. Demgegenüber formuliert FK1 die Selbstentwicklung des Kindes und die Aktivierung von Entwicklung. Die Erzählperson distanziert sich dazu über das Deiktikon und führt die Argumentation weiter mit dem Pronomen „man“. Das wiederholte Bild „am Menschen dran“ ist eine räumliche Orientierungsmetapher, die eine Nähe der Fachkraft zum Kind beschreibt. Die Metapher drückt gleichzeitig die Einschränkung des kindlichen Freiraumes aus und kennzeichnet dadurch das Strukturmotiv.

Die Erzählperson FK2 beschreibt den Spannungsraum zwischen Vorgabe und Selbstbildung/Freiheit zum einen in einer anonymen Agency über die Häufung von Modalverben wie dürfen und müssen. Es scheint eine anonyme Wirkmächtigkeit zu bestehen, die eine Erlaub-

nis erteilt, eindrücklich lesbar in der Verwendung der Anapher „dann dürfen die“. Demgegenüber ist durchgängig eine Häufung von Vagheitsformulierungen sichtbar wie beispielsweise „auch mal“, „ich versuche“, „irgendwie“, sowie eine Häufung von Rückversicherungspartikeln zur Selbstvergewisserung. Die Positionierung auf die Konstruktion des Selbstverständlichen ist erkennbar in der Häufung von Modalpartikeln wie „einfach“, „halt“ und eine Annahme von etwas, was „normal“ zu sein scheint

„ich bin auch immer ein Fan davon wenns überhaupt nicht läuft dann dürfen die auch mal ein zwei Minuten laut sein, dann mach ich Musik an dann dürfen die auch mal Luftgitarre spielen und dann dürfen die auch mal ausbrechen für ne Minute oder so und dann hole ich sie meist wieder zurück und dann geht das auch dass sie wieder normal in ihr Spiel zurückfinden.“ (FK2/15)

Die Subjektorientierung im folgenden Zitat beschreibt das Motiv der Selbstbildung. Dem gegenüber formuliert FK2 im direkten Verlauf der Aussage betonend die sachliche Vorgabe und legitimiert den Einwand mit „Weiterkommen“ und „Mitnehmen“. Die Aussage mündet in der Betonung des „FREI“ Habens, das perspektivisch rückgekoppelt wird an den Anfang

„es hat sich halt relativ schnell für mich geformt worauf es auch halt für Kinder ankommt, dass sie selber (.) arbeiten können und nich dass ich denen das nich vorgeben muss [...] dass man die Kinder selber experimentieren lässt dass man AUCH Sachen VORGibt damit sie noch mal WEIterkommen aber dass das nicht HAUPTbestandteil is (.) und eh dass sie einfach am Ende für sich etwas mitnehmen können und einfach dieses FREI haben, was ist für mich jetzt WICHTig? Ja, genau.“ (FK2/65-66)

Die Erzählperson FK14 konstruiert eine individualisierte Agency und versteht sich als handelnde Person in Bezug auf Entwicklungsförderung im Kitaalltag

„ganz viel arbeite ich eben auch mit ehm eh Kinderliteratur, also Betrachtung von Bilderbüchern, nicht nur das bloße Vorlesen von Geschichten, sondern eben auch im Anschluss dazu darüber reden, um eben auch Sprachanreize zu schaffen und eben auch ja den Wortschatz eben auch zu fördern mit den Geschichten [...] dann im Anschluss darüber zu reden.“ (FK14/4)

und im weiteren Verlauf konstatiert die Fachkraft *„ich habe ein GROSSES Projekt [...] mit der Erarbeitung einer Geschichte und der anschließenden Aufführung.“ (FK14/5)*

Die Häufung aktiver Vorgangsverben und die Betonung „ein GROSSES“ drücken die Wirkmächtigkeit der Person aus. FK14 entwirft eine Eigentheorie für sich als Teamleitung in der Zukunft *„und hab eben überlegt: das kann noch nicht das Ende der Fahnenstange sein“ (FK14/13)* metaphorisch als Endlichkeit der vorhandenen Möglichkeiten und versprachlicht das gewünschte Konzept konsistent über ein hohes Maß an Vagheitsformulierungen und Konjunktivformen im weiteren Interviewverlauf. *„Das ist so nen Konzept das könnt ich weder das eine noch das andere beziehungsweise sucht sich vielleicht die besten Sachen aus.“*

(FK14/21) Die Fachkraft FK14 befindet sich im Spannungsraum zwischen „Bildung ist Rahmen“ und „Bildung ist Struktur“ versus „Bildung ist Selbstbildung“. Die jetzige Rolle ist „so wie jetzt in der Funktion in der ich bin“ (FK14/12) deutet ein mechanisiertes, technisches Rollenverständnis an. Die Freiheit bezogen auf den Bildungsgedanken zeigt sich im Konzeptentwurf für eine eigene Leitungsrolle in der Zukunft. Die Erzählperson befindet sich mit den eigenen Aufgabenstellungen in festen Strukturen, betont aber „das ist auch das Spannende, ich bin jede Woche in einer anderen Gruppe ehm und ehm kann eben auch SELBST entscheiden was möchte ich tun?“ (FK14/7) und im weiteren Verlauf „also ich hab da jetzt keine festgefahrenen Strukturen sondern eben auch dass man eben auch sich die Flexibilität bewahren soll. Ich bin auch offen für Neues (.) auf jeden Fall.“ (FK14/8)

Die dialektische Figur von Berücksichtigung des persönlichen Bedürfnisses, eigenständig Entscheidungen zu treffen, gegenüber den im Berufsalltag vorhandenen strukturellen Bedingungen, die dieser Freiheit scheinbar entgegenstehen, zeigt den Spannungsraum, den die Erzählperson eröffnet. Die Fachkraft sieht scheinbar keine Möglichkeiten einer Umsetzung des persönlichen, an Selbstbildung orientierten Bildungsverständnisses, in der aktuellen beruflichen Situation. Das Motiv der Selbstbildung wird von FK14 zukünftig in folgender Ausformung anvisiert

„Also dass sie eben auch gemeinsam voneinander lernen und auch auf einander Rücksicht nehmen können oder eben auch LERNEN aufeinander Rücksicht zu nehmen, das ist meiner Meinung nach auch ja, sehr wichtig, und eh eben auch ehm (2) ein etwas offeneres Konzept. Also vielleicht so ne Mischung aus komplett offen und geschlossenen Kindergarten, also dass man eben die Gruppen auch öffnet.“ (FK14/19)

Die Fachkraft konstruiert eine Agentivierung der Kinder und drückt durch die wiederholte Verwendung der Adverbien „gemeinsam voneinander“ und „aufeinander“ eine Bezogenheit innerhalb der Kindergruppe aus. Die Unsicherheit der eigenen Positionierung im Spannungsraum wird deutlich in der Metapher der „Mischung“, eingeleitet mit einer Vagheitsmarkierung. Das Phänomen der Offenheit versprachlicht FK14 in einer Breite von „etwas“ zu „komplett“ bis hin zum gegenüberstehenden Pol der Geschlossenheit. Im weiteren Argumentationsverlauf spricht FK14 den Aspekt der Sicherheit an und stellt diesem den Aspekt der Freiheit kontrastierend gegenüber „aber dass sie die Sicherheit haben ,okay, hier gehöre ich dazu, eh es ist halt Platz an dem ich morgens kommen kann und mich dann eben erstmal orientieren kann und meine Freunde habe. Aber eben auch die Freiheit habe mich aus dieser Gruppe auch zu entfernen und auch mal was Anderes zu machen.“ (FK14/21-22)

Mittels wörtlicher Rede argumentiert die Fachkraft aus der Sicht der Kinder und drückt damit das eigene Involvement in Bezug auf den kindlichen Freiraum aus. Die räumliche Orientierungsmetapher des Dazugehörens und einen „Platz“ haben drücken einen festen Bezugs-

punkt aus. Anschließend konstruiert FK14 eine Differenz zwischen dem festen Bezugspunkt und der Freiheit über die Verwendung von aktiven Vorgangsverben zum sich „entfernen“ aus dem begrenzten Raum der „Gruppe“ und „was Anderes machen“.

Die Konsistenz im Sinne von Häufigkeit der Äußerung an Vagheitsformulierungen wie „natürlich“ sowie „auch eben“ im Interviewverlauf deutet auf eine Darstellung offensichtlicher, dem Vorgegebenen entsprechender Sachverhalte hin. Die Konstruktion der eigenen Biografie manifestiert sich in einem zyklischen Zeitmodell, erkennbar an der konsistenten Verwendung der Totalisierung „immer“. Die folgenden Ausführungen der Fachkraft beschreiben das Motiv vorgegebener Struktur durch eine Häufung von sachorientierten Substantiven, die den Topos der Fachlichkeit darstellen

„ich bin [...] im Rotationsverfahren jede Woche in einer anderen Gruppe und führe eh dort speziell Angebote zur Sprachförderung und Sprachbildung durch sowohl im Kindergarten als auch in der Krippe. Und eh das reicht von Einzelförderung bis eh Förderung in Kleingruppen aber auch eh ganzheitliche Förderung der Sprache und das kann unterschiedlichste Gestalt haben, ich hab eh spezielle Förderprogramme [...] dann das Nachfolgeprogramm.“ (FK14/3-4)

Über die räumliche Orientierungsmetapher des Rotationsverfahrens formuliert die Erzählperson ablaufende Muster in der Vorgehensweise. Im folgenden Zitat beschreibt die Fachkraft das Motiv der Vorgabe über die Verwendung der zeitlich-räumlichen Orientierungsmetapher einer vorgeplanten Struktur „dass man vielleicht in einer gewissen Regelmäßigkeit Angebote den Kindern bietet, die sie eben wählen können und eben nicht immer nur in derselben Gruppe sind sondern eben nach ihren Interessen und Neigungen eben auch wählen können in welches Angebot ich zum Beispiel gehe.“ (FK14/20)

Die Abtönungspartikel „vielleicht“ und „gewisse“ schwächen die Aussage ab und verraten die Unsicherheit der Erzählperson. Mit dem Pronomen „man“ hebt FK14 die Äußerung auf eine allgemeingültige Ebene. Demgegenüber steht die Betonung der kindlichen Entscheidungsfreiheit durch die Wiederholung der Verben „wählen können“ und deutet damit einen Spannungsraum zwischen Vorgabe und Freiheit an. Die Fachkraft beschreibt sich folgend als handlungsmächtig über die Verwendung aktiver Vorgangsverben. Im weiteren Verlauf ordnet die Person die Wirkmächtigkeit einer anonymen Position zu und drückt wiederholt im Partikel „vielleicht“ die eigene Unsicherheit aus

„ehm ich sagte ja schon dass ich verschiedene Methoden anwende also beziehungsweise das in verschiedenen großen Rahmen mache [...] das Ganzheitliche ist wichtig und das ist natürlich meine Aufgabe das Team eben auch dafür zu sensibilisieren [...] das man eben Interesse an den Themen der Kinder hat und das eben auch mit aufgreift und da vielleicht auch eh wenn die Gesprächssituation beendet ist vielleicht später nochmal darauf zurückkommt.“ (FK14/31-32)

Die anonyme Macht von außen zeigt sich folgend in der Verwendung der Modalverben müssen und sollen sowie in der anonymen Aufforderung „*wenns nach draußen geht*“. Die Verwendung der Funktionsmetaphern deuten auf ein verpflichtendes Verständnis von Rollenzuweisung ohne den Einbezug von Selbstbestimmtheit hin. Das Deutungsmuster der beruflichen Wirklichkeit drückt sich in technischer Art aus. Mit der Äußerung „der schnelle Kommandoton“ beschreibt FK14 die Kommunikation der Fachkräfte in der Rolle als Autoritäten, die innerhalb von Strukturen Befehle aussprechen

„und eben auch dass dieses eh Sprachvorbild sein also dass eben auch die Kollegen eben auch sensibilisiert sind dass sie eben als solches fungieren und eben auch darauf achten sollen WIE sie mit den Kindern reden. Also es ist ja häufig noch im Alltag wenns schnell gehen muss eh wenns nach draußen zum Freispiel geht ist es bei manchen so, es ist nicht bei allen, aber so eben der schnelle Kommandoton.“
(FK14/34)

6.7 Zusammenfassung

In dieser Untersuchung wurde eine breite Darstellung von Positionierungen zwischen den Polen Selbstbildung und Vorgabe / Struktur generiert. In den Interviewverläufen konnten Positionierungswechsel über entsprechende Thematisierungsregeln zwischen bekräftigenden Selbstpositionierungen zur eigenen Einstellung bis hin zu Merkmalen anonymer Instanzen, Fügemotiven sowie epistemische Markierungen von Unsicherheit herausgearbeitet werden.

Fachkräfte, die eine Selbstbildung des Kindes in das Zentrum des eigenen pädagogischen Handelns stellen, weisen in einem hohen Maß das Infragestellen von Vorgaben und Strukturen auf. Die Wahrnehmung der eigenen mangelnden Wirkmächtigkeit scheint die Fachkräfte in eine Labilität ihrer Positionierung und damit in einen Spannungsraum zu drängen. Pädagogische Fachkräfte erleben dieses Spannungsverhältnis als kritische Situation und fühlen sich dadurch in ihrem professionellen Selbstverständnis verunsichert. Die Erzählpersonen beschreiben Erklärungen für das eigene Handeln, beispielsweise sichtbar in starken Interpretationen, und nutzen dafür das eigene Wissen als Copingstrategie.

Erkennbar ist eine Korrelation zwischen eigenen Entscheidungen der Fachkraft und den Vorgaben, die durch den Träger oder übergeordnete Bestimmungen vermittelt werden. Hier beschreiben die Erzählpersonen ihre Position zwischen der Umsetzung gesetzlicher Vorgaben auf der einen Seite und der Schaffung von selbstbildenden Freiräumen für die Kinder auf der anderen Seite. Das Zulassen des freien, selbstständigen und explorativen Tuns von Kindern steht im Spannungsverhältnis zu den daraus resultierenden Risiken für eine mögliche Verletzbarkeit und konfrontiert die Fachkräfte mit den Themen Haftung und Verantwortlichkeit. Dadurch ergeben sich leitungszentrierte, methodisierte und zielgerichtete Angebotsfor-

men, deren Struktur den Fachkräften Sicherheit und Zielorientierung vermitteln. Das professionelle pädagogische Handeln steht im Spannungsverhältnis zwischen dem Zulassen und Ermöglichen von „Bildung ist Selbstbildung“ und den Vorgaben der Träger sowie bildungspolitischen Orientierungen aus Wissenschaft, Gesellschaft und Kultur. Auf der Ebene der Einrichtung befinden sich Situationen von Aushandlungen zur Umsetzung pädagogischer Konzepte. Die Einhaltung aller Vorgaben im Passungsvorgang mit den eigenen Überzeugungen ist davon abhängig, inwieweit sich die pädagogischen Fachkräfte zu den Vorgaben positionieren und einen Konsens zum Bildungsverständnis mit allen Beteiligten ihrer beruflichen Umgebung finden.

7 Ergebnisdarstellung: Zentrale Motive der Bewegung in Relation zu zentralen Motiven der Bildung

In der Bewegung aktiviert der Mensch seine Lebenserfahrungen in der Gegenwart und zeigt, mit welchen Themen er zu sich selbst und seiner Umwelt in Beziehung steht. Als wichtiges Ausdrucksmittel führt die Bewegung zu Emotionen und Erinnerungen sowie zu einem Selbsterleben auf dem Weg zu Erkenntnissen und Veränderungen, sofern man Bewegung bewusst erlebt und als bedeutungsvollen Ausdruck versteht. (vgl. Halprin 2013, 17 f.) In den Ausführungen betont Halprin das Gegenwärtigsein von Bewegung in einer wechselseitigen Bezogenheit von Erleben, Emotionen und Erkenntnissen im Lebensverlauf. Die Bedeutung von Bewegung und Körperlichkeit ist als „Wechselwirkung von Bewegung, Kognition und sozial-emotionaler Kompetenz zu verstehen und für Prozesse der kindlichen Bildung und Entwicklungsförderung zu nutzen.“ (Fischer 2019, 117) Roth beschreibt den Menschen als ein „individuelles Mosaik verschiedener Merkmale, das die Art, wie wir wahrnehmen, fühlen, denken, erinnern und unsere Handlungen planen und ausführen, festlegt.“ (Roth 2015, 81) Die Art und Weise des Lehrens und Lernens wird von der eigenen Persönlichkeit bestimmt: vom Ausmaß an Neugier und Interesse, Selbstvertrauen und Vertrauen in die eigenen Kräfte, Realitätssinn gegenüber dem eigenen Handeln, Intelligenz, Motivation und Beziehungsfähigkeit sowie Regulation und Impulskontrolle. (vgl. ebd.)

Um der Forschungsfrage nachzugehen, welche Bedeutung die Bewegung im fröhpädagogischen Bildungsverständnis der Fachkräfte hat, wird der Forschungsschwerpunkt Bildung folgend in Korrelation zu den Motiven der Bewegung gesetzt. Aufgrund der rekonstruktiv-hermeneutischen Analyse kann dabei aufgezeigt werden, wie und wo Bewegung im Kontext der Motive zu Bildung in den Aussagen der Erzählpersonen stattfindet. Dabei geht es um sprachlich-kommunikative Phänomenalisierungen, die auf Zusammenhänge zwischen Moti-

ven zu Bewegung und Motiven zu Bildung hinweisen und Rückschlüsse auf die Bedeutung der Bewegung im jeweiligen Bildungsverständnis zulassen.

Für die Ergebnisdarstellung wurden in einem ersten Schritt die zentralen Motive und Thematisierungsregeln zu Bewegung in allen Interviews generiert und werden im Folgenden vor dem biografischen Hintergrund der Erzählpersonen erläutert. Je nach Ausprägung positionieren sich alle Motive im Spannungsraum tendenziell zwischen den zentralen Motiven „Bewegung ist Freiheit“ und „Bewegung ist Begrenzung“. Die Ausgestaltung des Spannungsraumes geschieht vor dem Hintergrund der Analyse der Einzelfälle und berücksichtigt somit alle Perspektiven zum Motiv. (Kap. 5.1)

In dem folgenden zweiten Schritt werden die Ergebnisse zur Bewegung und die Ergebnisse zu Bildung (Kap. 6) auf mögliche Wechselbeziehungen hin untersucht, um der Frage nach der Bedeutung von Bewegung im jeweiligen Bildungsverständnis der frühpädagogischen Fachkräfte nachzugehen. Dahinter liegt die Grundannahme, dass Bewegung im Bildungsgedanken der biografischen Rekonstruktionen der frühpädagogischen Fachkräfte möglicherweise integriert ist, da die Bewegung eine Relevanz in kindlichen Entwicklungsprozessen einnimmt und folglich in der frühpädagogischen Ausbildung sowie im Bildungsplan NRW einen Bildungsbereich darstellt. Ausgehend vom jeweiligen Bildungsverständnis (Kap. 6) werden die Relevanz des jeweiligen Bewegungsverständnisses und die Weise des Aufeinanderbezogeneins in Einzelfallbetrachtungen abgebildet.

7.1 Relationen zu den Motiven

„Bewegung ist Freiheit“ und „Bildung ist Selbstbildung“

„Bewegung ist Freiheit/Sinnlichkeit“ in Relation zu „Bildung ist Selbstbildung“

Die Biografie von FK12 ist durchgängig durch ein hohes Maß an Bewegungserfahrungen, insbesondere Bewegung als sportliche Aktivität, geprägt. Das Motiv „Bewegung ist Freiheit“ ist sichtbar in der frühen Kindheit *„(2) eh ich hab ich war selbst nen sehr sehr bewegungsintensives Kind ein sehr lautes Kind auch ich war immer voller Energie [...] also ich hab nie still gesessen ich bin nie gegangen ich bin gerannt und eh (.) ja.“* (FK12/48)

Die Totalisierungen und die Steigerung bestärken das Raumvolumen und die Expressivität.

„und ich bin gerannt gerannt gerannt gerannt gerannt das weiß ich noch.“ (FK12/61)

Die Erzählperson verwendet eine Repetition, um die Aussage zu verstärken, was in der Kombination mit den Wiederholungen des aktiven Vorgangsverbs „gerannt“ an umliegenden Textstellen die Eindringlichkeit des Motivs „Bewegung ist Freiheit“ erhöht und damit den ex-

plorativen, offenen Raum betont. Die wiederholten Selbstpositionierungen und Totalisierungen sowie die Repetition und ein hörbares Atmen der Erzählperson während dieser Erzählphase, drücken ein hohes Maß an Involvement aus. Im folgenden Zitat verstärkt die Anapher das Gefühl des Getriebenseins *„ich war immer unterwegs ich war immer in Hast ich war immer in Eile aber (.) das hat mir auch nichts ausgemacht ich musste das ich musste mich son bisschen auspowern da steckte ganz viel Energie drin die raus wollte.“* (FK12/57) Mit der Personifizierung des Phänomens Energie verleiht die Erzählperson der Aussage Lebendigkeit. Die Freiheit und Sinnlichkeit der Bewegung verdeutlicht FK12 im Anschluss *„das Rennen auf dem Damm da kann ich mich noch dran erinnern das is so der Wind knallt mir ins Gesicht.“* (FK12/61)

Zum pädagogischen Handeln formuliert FK12 die eigene Aufmerksamkeit für kindliche Bedürfnisse und Bewegungsthemen der Kinder. Die Fachkraft beschreibt das Motiv der Selbstbildung (Kap. 6.2) beispielsweise in Bezug auf Freiheit für Eigenerleben *„die ham eben hier die Möglichkeit sich tatsächlich auszuprobieren auszuleben.“* (FK12/48) Folgend ist das Motiv „Bewegung ist Fundament“ generierbar mit dem Zitat *„Bewegung ist das A und O bei Kindern ja mhm und deswegen is es mir sehr sehr wichtig“* (FK12/49) und anschließend *„Bewegung ist das A und O ohne Bewegung is auch kein Lernen möglich“* (FK12/50) wodurch die Bewegung als allgegenwärtige Ressource herausgestellt wird.

Deutlich wird, dass die Fachkraft die biografischen Bewegungserfahrungen zu „Bewegung ist Freiheit“ und „Bewegung ist Sinnlichkeit“ in das professionelle Handeln im Umgang mit Kindern integriert *„heut konnten wir nicht so raus merkt man UNheimlich stark dass die Kinder nen RIEsen Bewegungsdrang haben genau dann wenn se auch merken wir können heute gar nicht raus ne? [...] dann genau den Ball aufzugreifen“* (FK12/14) und im weiteren Verlauf *„das Kind ganz ganz klar zeigt es hat irgendwie Druck aufm Kessel und der muss raus [...] oder versuchen ihn dann abzuholen genauso ne Situation hatten wir heute irgendwie ich hab dann das Kind aus der Situation rausgezogen.“* (FK12/23-24) Scheinbar hat das hohe Involvement der eigenen Bewegungserfahrungen, sichtbar in den Thematisierungsregeln, dazu geführt, dass die Fachkraft kindliche Bedarfe für das Eigenerleben wahrnimmt und den erforderlichen Raum zur Erfüllung der Bedarfe eröffnet.

Ein hohes emotionales Involvement führt dazu, dass Erfahrungen im Langzeitgedächtnis gespeichert werden und eine hohe Wahrscheinlichkeit der Nachhaltigkeit haben, die sich im späteren professionellen Handeln zeigen kann. Die affektive und kognitive Bedeutung in Be-

zug auf Prozesse der mentalen Verarbeitung von einem Gegenstand des Interesses kann Verhalten prägen. Individuelle Beweggründe, mit denen man als Kind, Jugendlicher oder Erwachsener das Bewegungshandeln verbindet, sind mit Emotionen verknüpft. Diese signalisieren die Bedeutung von Ereignissen und beeinflussen das Handeln und Verhalten durch eine Bewertung. „Emotionen bestimmen zeitlebens das menschliche Handeln. Sie sind die Auslöser für Motivation, die ihrerseits das Handeln in Gang setzt, und wirken auch bei kognitiven Entscheidungsprozessen maßgeblich mit.“ (Siegler et al. 2012, 498) Die aufgezeigten Relevanzen von bewegungsbezogenen Erfahrungen machen die vielschichtige Einflussnahme auf die Motive für Bewegung deutlich und deren Bezug zum professionellen Handeln.

An einigen Stellen des Interviews der Fachkraft FK12 sind Indizien reflektorischer Reinterpretationen des eigenen Verhaltens und die Einnahme perspektivischer Wechsel sichtbar wie beispielsweise

„die Kinder merken auch wenn gerade irgendwie was in der Luft [...] die spiegeln ganz ganz viel ne also wenn ich schon mit ner Stimmung reinkomme [...] das MERKEN die Kinder ganz schnell [...] und man sich hinterher mal nen bisschen reflektiert liegt das nich unbedingt immer bei den Kindern was da passiert is sondern man hat diese Stimmung mit reingebracht und diesen Stein son bisschen ins Rollen gebracht und da is glaube ich auch ganz wichtig die Selbstreflexion.“ (FK12/70)

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Fachkraft FK12 biografisch über umfassende Bewegungserfahrungen verfügt und die Bewegung als Sinnlichkeit und Freiheit erlebt und reflektiert hat. In der Konsequenz ermöglicht die Fachkraft Bewegung im professionellen Handeln kongruent zu den eigenen biografischen Bewegungserfahrungen. Das Wahrnehmen von Bewegungsbedürfnissen und das Gewähren des Raumes für ein Verständnis von „Bildung ist Selbstbildung“ von Kindern kann auf der Basis des biografischen Eigenerlebens angenommen werden.

„Bewegung ist Freiheit“ in Relation zu „Bildung ist Selbstbildung/Erfahrungen machen“

Die Fachkraft FK4 verfügt über verschiedene bewegungsbezogene Fort- und Weiterbildungen sowie vielfältige Bewegungserfahrungen, darunter auch sportliche Grenzerfahrungen. Dieser Aspekt könnte die niedrige Hemmschwelle der Fachkraft in Bezug auf das Eingehen von Wagnissen begründen *„ich selber für mich eigentlich nur ne sehr geringe Hemmschwelle habe und auch sehr risikofreudig bin oder auch gern mal in die Gefahr reingehe“ (FK4/59)* sowie die Beschreibung des Motivs „Bewegung ist Leistung“ im Kontext von Bewegungsfreude im Folgenden

„Auch immer eher so eh Ehrgeiz und leistungsbezogen also ich hab Kanurennsport gemacht und mache jetzt seit vielen Jahren Kampfsport, also immer wo man doch sehr extrem in die Bewegung in die Leistung dann doch rein muss ehm bin auch so von mir aus ein sehr bewegungsfreudiger Mensch auch.“ (FK4/52)

Das Eingehen von Risiken eröffnet Möglichkeiten des Wagens, Mut-Beweisens und Sich-Bewährens begleitet von einem hohen Erlebnischarakter „Risiko ist die Entscheidung, einen Nutzen zu genießen und dabei einen zukünftigen Schaden mit einer mehr oder weniger gut bestimmaren Eintrittswahrscheinlichkeit und einem ungewissen Ausmaß in Kauf zu nehmen.“ (Kristiansen/Bonfadelli 2014, 299)

Das Motiv „Bewegung ist Freiheit“ wird in den Erfahrungen der Kindheit deutlich *„Also ich gehöre ja NOCH zu der Generation die zwischendurch mal im Wald gespielt hat ohne ohne Abzäunung und ohne dass die Eltern hinterhergerannt sind <<lacht>> [...] ich hatte dann doch schon viele Möglichkeiten dann auch wirklich auf auf Wiesen und Weiden und Wäldern rumzuspielen.“ (FK4/51)*

Das metaphorische Raumkonstrukt beschreibt einen naturromantischen Topos, gekennzeichnet durch die Abwesenheit von Grenzen und Erwachsenen. Das Motiv „Bewegung ist Freiheit“ steht im Zusammenhang zum generierten Motiv „Bildung ist Selbstbildung“, in dem das Erleben von Gefahr und Risiko aus der Sicht der Erzählperson immanent ist. Im persönlichen Konflikt in Bezug auf das pädagogische Handeln wird das Thema der Juridifizierung sichtbar

„da dann in meiner Arbeit als Erzieherin dann doch relativ gehemmt bin, weil ich immer weiß, dass dahinter noch die Eltern stehen [...] aber wie weit gehe ich dann für mich auch das Risiko ein in Frage gestellt zu werden. Oder dass mein professionelles Handeln in Frage gestellt wird Obwohl ich natürlich auch nichts machen würde wo ich von vorneherein wüsste so das ist jetzt ne fahrlässige Situation, weil Kinder sich nun mal auch verletzen und eben auch in Gefahrensituationen lernen mit Gefahr umzugehen ein Kind, das nie in ner riskanten Situation war, wird diese Situation nie lernen abzuschätzen oder ehm ne Erfahrung oder nen Handlungsrepertoire aufzubauen wie es denn in so ner Situation reagiert oder handelt, wenn es dann nie in so oder einer ähnlichen Situation war bei ner ehm ja das nächste Mal reagieren kann oder um die Gefahr abzuwenden oder muss man dann doch SELBER erfahren.“ (FK4/61)

Für das berufliche Handeln formuliert die Fachkraft Bewegung als Fundament, in dem sich Bewegung als allgegenwärtig, durchdringend und als Ressource darstellt

„und dass ja eigentlich alles Bewegung ist [...] die Bewegung einfach ehm der Grundstein ist dass sich eigentlich alles aus der Bewegung heraus entwickelt [...] dass einfach (2) ja Leben das ist ja Bewegung und deshalb ist das für mich [...] Rückführung zu den wirklich wichtigen Dingen des Lebens also ich fühl mich auf sich selbst zu konzentrieren, mit den auch Gefühlen ehm auseinanderzusetzen, allein wirklich nochmal auch mal in sich zu gehen.“ (FK4/54-55)

Das Motiv „Bewegung ist Freiheit“ im Kontext von Erfahrungen sammeln ist auch sichtbar in der Umsetzung im professionellen Handeln in der Betreuungseinrichtung *„Natürlich auch hauptsächlich ehm eigenes AUSsprobieren und sich Erfahren und selbstständig damit auseinandersetzen“* (FK4/13) und an späterer Stelle des Interviews

„dass das Kind so viel wie möglich ErFAHrungen sammeln sollte, gerade mit sich und seinem eigenen Körper (.) ehm und einfach auch die Zeit kriegen sollte sich ehm (.) eben auch LANGE mit Gegenständen oder mit womit es sich auch immer gerade beschäftigt damit dann wirklich auseinander zu setzen [...] eher dann doch noch das Auseinandersetzen mit sich und der eigenen Umwelt und vielleicht auch kleine Experimente aber dann doch eher das eigene Erfahren und Erleben.“ (FK4/39-41).

Das Bild vom Kind ist gekennzeichnet durch eine ganzheitliche Sichtweise für kindliche Bedürfnisse und einer Offenheit gegenüber der kindlichen Eigenaktivität sowie permanente Eigenreflexion

„das Kind GANZheitlich und unvoreingenommen wirklich wahrzunehmen ehm zu überlegen so welchen WEG oder welche Vorgehensweise könnte ich denn dem Kind anbieten, um es auf seinem Weg bestmöglichst zu unterstützen und vor allem auch ehm Ergebnisse oder auch mein eigenes Handeln auch immer wieder zu reflektieren und gegebenen falls dann wenns nötig is auch alles umzuwerfen und sich nochmal was komplett Neues zu überlegen.“ (FK4/22)

Die Subjektbezogenheit als Merkmal des Motivs „Bildung ist Selbstbildung“ formuliert die Fachkraft folgend *„in unserer Arbeit geht es nun mal um das Kind und da müssen wir da uns natürlich auch auf das Kind einstellen und von dem Kind ehm (.) ja sollten unsere Gedanken oder unser Handeln halt wirklich immer um das Kind kreisen.“* (FK4/66)

Zusammenfassend verfügt die Fachkraft über intensive Bewegungserfahrungen und bewegungsorientierte Weiterbildungen. Bewegungsbiografisch ist das Motiv „Bewegung ist Freiheit“ ausgewiesen, was im fröhpädagogischen Handeln ebenso sichtbar ist. Zum Bildungsverständnis konnten die Motive der „Bildung ist Selbstbildung“ und „Bildung ist Erfahrungen machen“ generiert werden, die mit dem professionellen Handeln von FK4 korrelieren.

Bei Erzählpersonen, die bewegungsorientierte Fort- und Ausbildungen besucht und vielfältige bewegungsbiografische Erfahrungen haben, insbesondere auch in grenzerfahrungsorientierten Sportarten, ist eine bewusste Auseinandersetzung und Positionierung in Bezug auf Freiheit und Selbstbestimmung auch im Bildungsverständnis sichtbar. Hier zeigt sich eine Parallele zu Ergebnissen der PRIMEL-Studie (2012), dass Bewegungsangebote vermehrt von Personen mit Eigenerfahrungen durchgeführt werden. Die Bedeutung von freiheitlichen

Bewegungserfahrungen in eigener Kindheit wird nicht bei allen Befragten für eine mögliche Konsequenz in der frühkindlichen Bildung reflektiert.

„Bewegung ist Freiheit“ und „Bewegung ist Begrenzung“ in Relation zu „Bildung ist Selbstbildung“

In der Bewegungsbiografie der Fachkraft FK9 konnten die zentralen Motive „Bewegung ist Freiheit“ und „Bewegung ist Begrenzung“ herausgearbeitet werden. Auf der Ebene des Bildungsverständnisses beschreibt FK9 deutlich das zentrale Motiv „Bildung ist Selbstbildung“ (Kap. 6.2). Auf der semantischen Aufmerksamkeitsebene fällt die Konsistenz, im Sinne häufiger Verwendung, des Begriffes „frei“ auf. Die Erzählperson FK9 verfügt über Bewegungserfahrungen aus mehreren Jahren sportlicher Aktivität in der Freizeit. Das Motiv „Bewegung ist Freiheit“ findet sich in der frühen Kindheit im explorativen Bewegungserleben

„ich hatte das Glück auch nen großen Garten zu haben mit meinen Brüdern [...] wir warn eigentlich ständig draußen und ham uns irgendwo bewegt und wenn wir nich draußen warn warn wir zumindestens irgendwo und ham uns dann Bewegungsräume geschaffen so dass man im Endeffekt meistens draußen gelandet is weil drinnen war dann zu wenig Platz.“ (FK9/49)

In Abwesenheit von Erwachsenen erlebt sich die Erzählperson als wirkmächtig, verdeutlicht durch die Verwendung der aktiven Vorgangsverben. Die Kontrastierung „draußen“ versus „drinnen“ sowie das räumliche Metaphernkonstrukt betonen die Bedeutung des freien Raumes aus der Sicht der Fachkraft. Dieser Aspekt hat ebenfalls Bedeutung im professionellen Handeln *„weil wir eben die Erfahrung haben die Kinder brauchen viele Räume zur Bewegung [...] es gibt dann Kinder die wollen das eine Spiel spielen und da BRAUchen sie den Raum auch für sich dass ihnen auch die Möglichkeit geboten wird“ (FK9/28)* und weiter im Anschluss *„die Kinder bauen sehr viel die brauchen auch ihren Platz.“ (FK9/31)*.

Die Bedeutung der sozialen Interaktion durch Bewegung bekräftigt die Fachkraft mit der Verwendung einer Anapher *„ich hab mich mit meinen Brüdern immer bewegt ich hab mich mit meinen Freunden immer bewegt.“ (FK9/48)* Die Freude an Bewegung formuliert die Fachkraft folgend *„ja also Bewegung war für mich immer ne super Sache.“ (FK9/49)* Das Motiv „Bewegung ist Spass/Freude“ beschreibt die Fachkraft parallel auf der Ebene des pädagogischen Alltags *„wenn Bewegung gut is das merkt man einfach da is (.) die Stimmung die Freude und eh da entwickeln die Kinder dann auch nen EHRgeiz und eh da steckt dann richtig Energie drinne und die kommt dann auch RAUS.“ (FK9/61)*

Das Motiv „Bewegung ist Freiheit“ formuliert die Fachkraft auch im pädagogischen Berufsalltag und begründet die Haltung auf der Basis eigener Erfahrungen *„wir arbeiten bei uns offen [...] bei mir is sowieso die Bewegung immer ehm ja ein starker Bestandteil [...] überall find*

ich wo die Kinder sich bewegen können is es immer gut so meine Erfahrung einfach je mehr die sich bewegen können desto besser isses (2) ja.“ (FK9/3-5)

Mit einer Selbstpositionierung stellt FK9 das Thema Bewegung ins Zentrum der pädagogischen Arbeit und hebt das Prinzip der Offenheit hervor. Das metaphorische Konzept des Raumes in Verbindung mit der Konjunktion bekräftigt die Aussage.

„dass die Kinder die Möglichkeiten haben sich frei zu bewegen ehm selber die Sachen auszusuchen und dadurch die Möglichkeiten haben ehm ihren Fähigkeiten geRECHT zu werden“ (FK9/10) Im Fokus steht die Agentivierung der Kinder und die Betonung der Subjektbezogenheit als Merkmale für das Motiv der Selbstbildung. Und FK9 betont im Abschluss *„bei Bewegung is einfach auch man muss den Kindern die Freiräume geben.“ (FK9/67)*

Im Kontrast zum Erleben von Bewegung als Freiheit in der Kindheit, beschreibt die Fachkraft die Erfahrungen im Jugendalter mit dem Motiv „Bewegung ist Begrenzung“.

Die Antwort auf die Frage zu den Bewegungserfahrungen eröffnet die Erzählperson FK9 mit einer dichotomen Darstellung *„Ja ich hab eh sehr schlechte Erfahrungen gemacht sowie sehr gute“ (FK9/48)* gefolgt von *„in meiner Kindheit hab ich mich immer sehr gerne bewegt.“ (FK9/48)* Die Totalisierungen werden durchgängig in der Antwortdarstellung wiederholt und betonen die emotionale Beteiligung zum Erleben eines Einschnittes. Die Zäsur wird ausgedrückt in der Metapher des Umschwungs, der den Wechsel des Bewegungserlebens vom Positiven ins Negative Ausdruck verleiht. Das Motiv „Bewegung ist Begrenzung“ beschreibt die Fachkraft in den folgenden Zitaten anhand struktureller Einschnitte

„ja dann hatt ich das Problem dann kam irgendwann der Trainerumschwung [...] ab dann ging so meine negative Erfahrung <<lacht>> mit den Thema Bewegung los.“ (FK9/50)

Die eigene Ohnmächtigkeit wird in der Agentivierung der äußeren Veränderung und der Erfahrung sichtbar. Die Metaphernkonstrukte und Passivformen im weiteren Verlauf der Argumentation bekräftigen die fehlende Wirkmächtigkeit der Fachkraft

„hat mich dann aus dem Tor rausgeworfen und eh (2) ja also da mit dem neuen Trainer gings irgendwie nich mehr so gut die Mannschaft wurd komplett umgestellt also [...] es könnte sein dass mit dem Trainerumschwung die Mannschaft in den Sand gefahrn wurde und dementsprechend bin ich raus.“ (FK9/51-52)

Das Motiv „Bewegung ist Begrenzung“ wird im Nachgang deutlich über die strukturelle Begrenzung des Alters

„ich hab ne Zeit lang Judo gemacht ehm (.) da war nur dat Problem da war ich dann einfach schon zu alt, ich konnte ne kurze Zeit lang noch eher bei den jüngeren Gruppen mitmachen da war ich aber der Allerälteste und eh ja und (2) da wars eben so

dadurch dass ich schon zu alt war eh (.) war nich so die große Herausforderung.“ (FK9/53)

Das Motiv der Begrenzung zeigt sich weiterführend in der Äußerung *„die meisten die da im Judo warn die warn halt seit Kind auf und eh da hat ich nich mal den Hauch nur irgendetwas zu tun also bin ich da auch wieder raus.“ (FK9/55-56)*

Das Fallen beschreibt die Erzählperson im Sinne einer Bewältigungsstrategie und Umdeutung der Perspektive. Im Abschluss des Zitates formuliert die Fachkraft metaphorisch eine Verinnerlichung des Erlebten und weist Reflektiertheit aus

„aber muss sagen unglaublich viel beim Judo das Fallen gelernt [...] also da bin ich heute noch dankbar ich hatte nen paar eh mich ma mit dem Fahrrad hingelegt und gemerkt also diese Judorollen. Ähnliches is irgendwann im Blut drinne ich glaub ich sähe anders aus wenn ich das nich gelernt hätte <<lacht>>.“ (FK9/54)

Folgend ist eine Parallele zwischen der eigenen Erfahrung und der Sicht auf die pädagogische Arbeit mit Kindern erkennbar

„dass wir nich nur gucken einerseits wie schützen wir unsere Kinder denn meine Erfahrung is auch gerade die sehr gut beschützt warn gut behütet warn und eigentlich nie was gemacht ham was auch nur im Ansatz gefährlich is die sind meistens am Ende viel gefährdeter weil die lernen nich wie man fällt die lernen nich wie man mit ner Gefahrensituation umgeht.“ (FK9/68)

Die negativen Erfahrungen im Verein werden ergänzt durch emotionale Erfahrungen im schulischen Sportunterricht. Die Agentivierung der Leitungsperson drückt die Wirkmacht von außen aus. Das Motiv „Bewegung ist Begrenzung“ zeigt sich in der Metapher der Steifheit, die auf die eigene Unbeweglichkeit hindeuten kann

„im Sportunterricht eh hab ich eh auch die Erfahrung gemacht also dat war immer sehr steif und eh hatte zwischendurch auch ne Lehrerin [...] die hat dann auch dafür gesorgt dass irgendwie Sport eh (.) nich gerade so schön war und gleichzeitig diese Vereinsumstellung also da war ich schon von Bewegung etwas frustriert.“ (FK9/57)

Im direkten Anschluss der obigen Aussage ist sichtbar, wie die Erzählperson die eigene damalige Perspektive in ein neues Verhältnis setzt und Reflektiertheit ausweist

„aber ehm das hat sich bei mir dann wieder geklärt als ich dann eben mit Kindern gearbeitet habe gesehen habe wie gerne DIE sich bewegen mich dran erinnert hab wie gern hab ich selber mich als Kind bewegt und wir ham also diese Erfahrung als Jugendlicher Ähnliches mal beiseitegelegt hab mir gedacht ‚ach komm und du weisst jetzt auch wat falsch laufen kann und wie es falsch aussehen kann‘ und dementsprechend dann gesagt ‚guck ma probier se nochma und vielleicht kriegst du die Kinder so begeistert wie du früher warst bevor dat alles anfing‘ und gemerkt ja klappt die

Kinder sind begeistert von der Bewegung die gehen in Bewegung super auf und dann machts einfach Spaß und seitdem also ich mach mit Kindern SUPER gerne Bewegung also das ist einfach SCHÖN.“ (FK9/58-59)

Die Fachkraft FK9 setzt das positive Bewegungserleben aus der eigenen Kindheit, deutlich generierbar, im professionellen Kitaalltag um. Die negativen Erfahrungen zum Motiv der Begrenzung wurden von der Erzählperson reflektiert und teilweise zum Positiven umgedeutet. In der Verortung des Bildungsverständnisses im Motiv „Bildung ist Selbstbildung“ (Kap. 6.2) sind Parallelen in Bezug auf das Gewähren von Freiräumen für selbstbildende Situationen auf der Basis der Bewegungsbiografie ersichtlich. Die Freiräume sind nicht nur zeitlich-räumlich erkennbar, sondern zeigen sich zudem auf der Entscheidungs- und Erfahrungsebene sowie in der kindlichen Selbstbildung in Kindergruppen untereinander.

7.2 Relationen zu den Motiven

„Bewegung ist Begrenzung“ und „Bildung ist Vorgabe / Struktur“

„Bewegung ist Begrenzung“ in Relation zu „Bildung ist Vorgabe“

Die Bewegungsbiografie der Fachkraft FK7 weist kaum Erfahrungen außerhalb des Schulsports auf, denn Bewegung ist für die Erzählperson im aktuellen Leben nicht von Bedeutung. Für Bewegung ist die „ausgebildete Motopädin“ zuständig, die Bewegung „ist ein Bereich wie jeder andere auch“ (FK7/52) und „Bewegung findet hier eigentlich permanent statt“ (FK7/51) und „findet immer irgendwie statt.“ (FK7/53) Die Antworten zum Thema Bewegung sind begrenzt gehalten und von Pausen geprägt. Es sind keine Selbstaussagen zu Bewegung im professionellen Berufsalltag und keine Hinweise auf Zusammenhänge von Bewegung im Kontext kindlicher Entwicklung generierbar. In früher Kindheit beschreibt die Erzählperson das Motiv „Bewegung ist Freiheit“ mit dem Topos ‚ein Leben auf dem Land‘

<<lacht auf>> „Bewegung ja Bewegung war eigentlich als Kind ganz wichtig ich hab eh ich ehm ich komm eigentlich so vom Dorf [...] und ehm (.) ich hab eigentlich am liebsten draußen gespielt ich war auch im Turmverein aber das DRAUSSENspiel das war einfach super in den Bäumen wo auch überall das war ganz viel Bewegung und eigentlich fast nur [...] aber ehm das das find ich eigentlich das is so die größte Erinnerung an Bewegung.“ (FK7/44-45)

Die Erzählperson konkretisiert Bewegung nicht weiter und verleiht über die Verwendung der Totalisierungen der kurzen Argumentation zwar Nachdruck, schwächt mit mehrfachen Wiederholungen des Modalpartikels „eigentlich“ die Aussage ab. Damit ist das Thema Bewe-

gung beantwortet und im weiteren Verlauf auf eine Nachfrage hin nicht weiter ausgeführt. Auf weitere Nachfragen formuliert FK7 das Motiv der Begrenzung *„(3) hab ich jetzt ehrlich gesagt keine großen Erinnerungen mehr“* (FK7/47) und *„damit kann ich mich nich so identifizieren.“* (FK7/51)

Die Sicht auf das Verständnis von frühkindlicher Bildung ist kognitiv orientiert. In Kapitel 6.4.2 konnte deutlich das Motiv „Bildung ist Vorgedachtes“ herausgearbeitet werden. Auffällig ist, dass die Fachkraft das Motiv „Bewegung ist Mittel zum Zweck“ formuliert und metaphorisch das Denken über Bewegung entlastet

„(3) hab ich jetzt ehrlich gesagt keine großen Erinnerungen mehr das war halt Sport war genau son Schulfach wie jedes andere ne? nen Schulfach was natürlich immer ganz gut ankam weil man eben nich mit dem Kopf arbeiten musste ehm (2) ansonsten hab ich da jetzt nich so viel (.) Badminton hab ich sehr gerne gespielt [mhm wie war das?] (3) das war schnell <<lacht auf>> das war schnell und ehm (2) ja das hat einfach Spaß gemacht so da auch vielleicht mal den Kopf mal fei zu kriegen und ehm (2) was Anderes zu erleben.“ (FK7/48)

In den Ausführungen lässt sich im Bildungsverständnis keine Bedeutung von Bewegung abbilden. Das geringe Ausmaß an eigenen Bewegungserfahrungen und das Erleben von Bewegung als Begrenzung lassen den Schluss zu, dass die Fachkraft keine Berührungspunkte mit dem Thema im professionellen frühpädagogischen Handeln hat.

„Bewegung ist Begrenzung / Struktur“ in Relation zu „Bildung ist Vorgabe / Struktur“

Die Fachkraft FK1 beschreibt umfassende Bewegungserfahrungen als sportliche Aktivität in Institutionen und verfügt über bewegungsbezogene Fort- und Weiterbildungen. In der Bewegungsbiografie ist das Motiv „Bewegung ist Struktur“ generierbar als organisierter Sport

„ich war früher als Kind war ich aktiv im Turnverein ganz lange Zeit von acht bis sechzehn Jahre ja dann kam die Pubertät dann ehm hab ich in der Zeit hab ich viel Badminton gespielt war auch im Verein dann ehm (.) dann ging ich ins Fitnessstudio und war fast täglich da das war irgendwie son falscher Ehrgeiz immer mehr Kilos und <<lacht>>.“ (FK1/56)

Das zeitliche Metaphernkonstrukt strukturiert die Abfolge der sportlichen Aktivitäten. Im Abschluss des Zitats ist das Motiv der Begrenzung in der körperlichen Wahrnehmung der Erzählperson erkennbar. In der Phase der späten Kindheit wird das Motiv der Struktur fortgeführt *„das war Geräteturnen das war so Reckturnen Schwebebalken Bodenturnen eh Stufenbarren und dann wurd dann immer auch so für die nächsten Turniere und Kinderturnfest [...] immer geübt.“* (FK1/69) Die Listung der Substantive, die Wiederholung des Adverbs

„immer“ und der Modus des Übens drücken ein sich stets wiederholendes Muster aus. Das anschließende Zitat verdeutlicht eine Wirkmächtigkeit von außen

„ja das war so die Körperhaltung und ja ehm ja das musste immer so akkurat sein <<lacht>> eh die KörperSPANNung zu halten und eh ja wozu der Körper überhaupt möglich ist ne oder wozu ich eigentlich boh ich hab das geschafft und war dann auch son bisschen selber stolz

[...] da hab ich vor Verzweiflung immer geübt geübt.“ (FK1/71)

Der Zyklus der Wiederholung wird im Abschluss bekräftigt. Die Bewegung im Erwachsenenalter ist durch Begrenzungen von außen, deutlich in der Passivform, *„als meine Tochter dann älter wurde hörte es dann bei mir so mit den Aktionen auf was so Bewegung betrifft [...] ich muss sagen im Moment [...] iss das bei mir auch wirklich sehr eingeschränkt (.) geworden“* (FK1/58-59) und durch körperliche Begrenzungen gekennzeichnet *„dann mal angefangen mit joggen im Wald aber das war nie so mein Ding da hab ich immer gedacht ich krieg keine Luft mehr.“* (FK1/64)

Zum Bildungsverständnis beschreibt die Erzählperson konsistent das Motiv „Bildung ist Struktur“ (Kap. 6.4.1) wie beispielsweise *„wir arbeiten auch nach Rahmenthemen also es is ja eigentlich auch schon vorgegeben Frühling Sommer Herbst und Winter was passiert, dann gibts da ne Bilderbuchbetrachtung wobei ich dann wieder sagen muss bei einem Bilderbuch dann TRENNen wir die Gruppe.“* (FK1/10) Auf der Bewegungsebene ist das Motiv „Bewegung ist Struktur“ sichtbar in vorgegebenen Rahmenbedingungen und Angebotsformen

„die Sprachfördergruppen das sind drei Gruppe die sind montags dienstags und mittwochs in der Zeit von acht bis neun Uhr [...] das sind dann die Kinder die damals nach Delphin 4-Test ehm Auffälligkeiten zeigten [...] und das gilt dann halt auch eh Sprache durch Bewegung durch spielerische Art ehm werden die Kinder halt dann an die Sprache herangeführt.“ (FK1/4-5)

Bewegung wird folgend in einen bilanzierenden Kontext gestellt *„ja dann is eh ja Freispielphase und je nach Wetterlage nutzen wir natürlich auch die Gelegenheit das Außengelände zu nutzen mit den Kindern ehm ansonsten bieten wir den Kindern auch ehm Gestaltungsangebote an.“* (FK1/7) Die Begriffe Freispiel und Gestaltung werden im Interviewverlauf nicht konkretisiert. Die strukturellen Rahmungen von Bewegung werden folgend sichtbar *„dann gibt es für die Kinder auch Aktivitäten oder Angebote die dann halt auch gerade für sie präsent sind auch Bilderbücher oder nen Spielkreis oder eben halt auch wie die Situation auch Freispielphase und je nach Wetterlage natürlich immer nach draußen“* (FK1/13) und weiterführend von Sachbegriffen unterstützt *„montags ist dann so der Naturbereich Natur und Sachbegegnung im Wechsel mit der Kreativität und dienstags ist der mathematische Bereich haben wir die Zahlenzwerge und Mengenerfahrungen eh Mengen (.) mit logischen Blöcken.“* (FK1/14) Die zeitliche Orientierungsmetapher strukturiert Bewegung nachfolgend *„dann eh*

ham wir noch eh einmal in der Woche wird ja dann auch geturnt dann auch bestimmte Zeiten Wochentage an denen die einzelnen Gruppen dann ihre Turntage haben.“ (FK1/23) Das Gewähren von Raum macht die Fachkraft in einem Abschlussplädoyer abhängig von entsprechenden Rahmenbedingungen

„ja dass zum Beispiel die Rahmenbedingungen einfach nicht stimmen ich hätte gerne größere Räume ehm ich fänds wünschenswert wenn der Turnraum wirklich richtig GROSS is [...] dass die Kinder wirklich mal RENNen können [...] dass man auch wirklich Klettermöglichkeiten den Kindern anbieten kann und ehm ja ich wünsch mir da einfach so für ne wirkliche Professionalität wirklich GRÖSSere Räume weniger Kinder inner Gruppe und ehm eben halt auch mehr Bewegungsräume Bewegungsmöglichkeiten für die Kinder.“ (FK1/76)

Die Thematisierungsregel des räumlichen Metaphernkonstruktes und die Betonungen verdeutlichen den Wunsch nach Weiträumigkeit. Mit der Verwendung des Pronomens „man“ und der Häufung von Modalpartikeln kommuniziert die Fachkraft das Normative. Ob eine Veränderung der Rahmenbedingungen zu einer veränderten Sichtweise auf Bewegung führen wird, lässt sich nicht abbilden.

„Bewegung ist Begrenzung / Struktur“ in Relation zu „Bildung ist Vorgedachtes / Struktur“

Für die Erzählperson FK13 konnten in Kap. 6.4.2 die Motive „Bildung ist Struktur“ und „Bildung ist Vorgedachtes“ herausgearbeitet werden, wobei letzteres eine Konsistenz aufweist. In einem formalen Sprachstil mit einer additiven Dichte an fachlichen und sachorientierten Äußerungen drückt sich der Topos der Fachlichkeit aus, ergänzt durch eine hohe Dichte an Substantiven und Totalisierungen. Das Verständnis von Bewegung ist bei der Fachkraft in den Motiven „Bewegung ist Struktur“ und „Bewegung ist Begrenzung“ generierbar. Bewegungsbiografisch wird zunächst das Erleben von Bewegung als Begrenzung dargestellt. Kontinuität hatte für die Erzählperson das Tanzen *„was sich so in meinem Leben so durchgezogen hat.“ (FK13/43)* Die Verbundenheit wird metaphorisch deutlich *„letztendlich bin ich dann beim Tanzen gelangt und bin dann da auch hängen geblieben.“ (FK13/42)* Die strukturelle Dimension, vorliegend als zeitlich-räumliche und personenbezogene Gegebenheiten, wird von der Erzählperson als Begrenzung der Bewegung wahrgenommen *„Dann kam das Problem, dass diese Tanzgruppen nicht mehr so bestehen blieben wie es damals war, dass viele aufgehört haben, dann entriss sich diese Gruppe.“ (FK13/43)* Die Metapher des Entreißens kann auf eine Auflösung von etwas Bestehendem, einem möglichen Verlust, hindeuten. Die einleitende Personifizierung drückt die mangelnde Wirkmächtigkeit der Erzählperson aus.

Die Fachkraft beschreibt das Motiv „Bewegung ist Struktur“ zum einen hinsichtlich der Strukturierungsfunktion von Bewegung auf der persönlichen Ebene und zum anderen auf der Ebene der Betreuungseinrichtung. In den Aussagen zu Bewegung wird eine Verknüpfung mit dem Aspekt der Strukturqualität deutlich, der rechtliche, organisatorische und soziale Rahmenbedingungen sowie Ausstattungsmerkmale umfasst. Das pädagogische Handeln ist dabei durch Rahmenbedingungen determiniert, die von außen durch Vorgaben von Institutionen oder durch die Fachkraft selbst vorgegeben sind und ohne Partizipation durch die Kinder entsteht.

Die Fachkraft betrachtet Bewegung im eigenen Lebensverlauf vorrangig als körperliche Aktivität in der Freizeit. Die Schulzeit ist geprägt durch sportliche Aktivitäten in Vereinen und sportliche Aktivitäten mit der Familie. Das Motiv „Bewegung ist Struktur“ formuliert FK13 über Strukturierungsmöglichkeiten, in der Kombination zeitlich-räumlicher Vorgaben mit methodisch-didaktischen Überlegungen. Die Fachkraft beantwortet die Frage nach den eigenen Bewegungserfahrungen einfühend

„Mit Bewegung? Ja, ich bin eh im Kindergarten habe ich noch ganz klar vor Augen welche Turnspiele wir damals so gemacht haben, das war ja noch ne andere Bewegungserziehung als die, die man heute macht. Das war so: wir gehen einmal die Woche mit dem Turnbeutel in die Turnhalle, was ich immer sehr schön fand, und dann wird erstmal zur Trommel sich bewegt, wir wärmen uns auf. Hab ich damals nicht als Aufwärmen wahrgenommen, aber ne? War ja so dieser Prozess. Wir sind gelaufen, es sind ganz viele Spiele gemacht worden.“ (FK13/40)

Die Konstruktion der frühen Bewegungserfahrungen manifestieren sich in einem fragmentarischen Zeitmodell, in dem das „damals“ Erlebte mit der Sichtweise von „heute“ betrachtet wird. Sichtbar ist die Ausweisung von Reflektiertheit als Ich-/Wir-Positionierung im Gegensatz zur Distanzierung „eine Bewegungserziehung, die man heute macht“, was FK 13 nicht weiter konkretisiert. Das Pronomen „man“ bezeichnet eine unbestimmte Macht von außen, die nach festgelegten Regeln oder anerkannten Abläufen, hier die Bewegungserziehung, durchführt und wird nicht weiter hinterfragt „wenn man dann älter wurde, dann kam das Fahrrad dazu, die Rollschuhe, die Inlineskates.“ (FK13/41) Die Thematisierungsregel der Agentivierung von Materialitäten bekräftigt die mangelnde Wirkmächtigkeit, was folgend weiter formuliert wird „dann eh ist bei uns in der Familie immer ein Skiurlaub gemacht worden, ne, also so Skifahren war ganz viel in meinem Leben an Bewegung drin.“ (FK13/41) Die Verwendung von Totalisierungen unterstützt die Nachdrücklichkeit der Aussage.

Das Motiv „Bewegung ist Struktur“ im folgenden Zitat „Mit Bewegung hab ich aber auch ganz viel den Spielplatz in Verbindung gebracht“ (FK13/41) verdeutlicht über die räumliche Orientierungsmetapher die Bewegung in Verbindung mit räumlichen Grenzen. Interessant ist, dass

die Äußerung zu Bewegung nicht erlebnisbezogen, sondern aus kognitiver Perspektive dargestellt wird und mit dem Motiv „Bildung ist Vorgedachtes“ korreliert.

Die Zweckorientiertheit von Bewegung wird in folgenden Zitaten angezeigt *„da fehlte mir einfach irgendwas, dass ich gesagt habe: eh mir fehlt nen Ausgleich weil ich mit dem Tanzen aufgehört habe, und dann kamen so erste Fitnessstudiobesuche dazu, nen Vertrag wurde gemacht, war aber nie das Richtige.“* (FK13/43) Der Modalpartikel „einfach“ unterstreicht das Selbstverständliche der Aussage, wobei das Indefinitpronomen „irgendwas“ eine fehlende reflexive Konkretisierung ausdrückt. Die Bewegung als Mittel zum Zweck wird weiterhin sichtbar in *„hatte nen Ausgleich, konnte abschalten von Schule, Hausaufgaben, Stress. (.) Ja, das war so.“* (FK13/44) Die Faktifizierung verleiht der Aussage Nachdruck. Die Fachkraft beschreibt die eigenen Bewegungserfahrungen in der Freizeit als Mittel zum Zweck. Bewegung findet nicht um ihrer selbst willen statt, sondern hat ein erweitertes Ziel.

Die Erzählperson versprachlicht Bewegung im beruflichen Feld als „Bewegung ist Struktur“. Generell lässt sich das Motiv durch die Thematisierungsregeln einer anonymen Agency beschreiben, dem Fehlen von Wirkmächtigkeit der Erzählpersonen, die zudem durch die Verwendung von Modalverben wie dürfen, müssen, sollen und Passivformen gestützt wird. In der folgenden Äußerung ermöglichen strukturelle personelle Voraussetzungen die Bewegung in organisierter Form

„alles läuft gut und hat einfach seine geregelten Bahnen und dann gibt es wiederum auch Momente wo man einfach ganz gut personell besetzt sind wo man sagen kann: wir machen Aktionen, Aktivitäten, wir bieten gewisse Angebote an, die jetzt irgendwie aus den verschiedensten Bereichen kommen können Kreativität, Bewegung, das ist ganz unterschiedlich.“ (FK13/5)

Der Eingang der Aussage und die Verwendung des Pronomens „man“ verweisen auf kollektiv anerkannte soziale Praktiken. Mit aktiven Vorgangsverben verdeutlicht FK13 die kollektive Wirkmacht, verbleibt aber auf einer allgemeingültigen, somit unkonkreten Ebene, verstärkt durch die Verwendung von Oberbegriffen und Abtönungspartikeln

„Das ist so zum einen der Alltag mit dem Kind, ist ganz geprägt von vielen Freispielsituationen, in denen die Kinder sich eh (.) ja individuell damit beschäftigen können wo sie gerade ihr Interesse finden MIT den Kindern mit denen sie es möchten ALLEINE, egal welche Altersstufen und und und.“ (FK13/6)

Das freie Spiel der Kinder findet innerhalb vorgegebener Strukturen statt *„dann genau kommt im Prinzip nach dem Frühstück dann so ne Freispielphase in der die Kinder dann in allen Bereichen der Gruppen spielen können. Wir haben Puppenecken Bauecken und wir haben den Rollenspielbereich ganz normale Regelspiele.“* (FK13/16) In den Begriffen „wichtig“,

„wesentlich“ und „Schwerpunkt“ betont FK13 das Thema Natur und Motorik auf einer unkonkreten Ebene. Das Erleben von Natur und Bewegen findet keine Berücksichtigung, der Rückversicherungspartikel verrät im Folgenden Unsicherheit

„aber uns ist es ganz wichtig dass die Kinder eben auch mit der Natur in Berührung kommen weil wir eben da auch den Schwerpunkt sehen auch nicht nur die Natur sondern auch die Motorik die sich entwickelt ne? Kinder lernen verschiedene Materialien Untergründe kennen das ist so ganz wesentlich.“ (FK13/17)

Die Fachkraft beschreibt das Motiv „Bildung ist Rahmen“ in einer organisierten Angebotsstruktur, die durch das kollektive „wir“ umgesetzt wird. Bezogen auf die Ebene des professionellen Handelns zeigt das folgende Zitat das Spektrum vom Zulassen des freien, selbsttätigen Tuns der Kinder bis hin zur Durchführung vorgegebener methodisierter und damit zielgerichteter Angebote

„Also wir haben verschiedene Angebote, es gibt zum Beispiel Kreativangebote die dann das Entdecken und Ausprobieren ganz vieler verschiedener Materialien beinhalten. Manchmal sind es geleitete Angebote wo man sagt ‚wir gestalten jetzt das und das‘ manchmal sind es aber auch einfach die Möglichkeiten oder Impulse wo Materialien auf den Tisch gestellt werden [...] auch Angebote wie hauswirtschaftliche Sachen dass wir sagen wir bereiten [...] wir backen [...] dann gibt es Bewegungsangebote wo wir Bewegungsbaustellen aufbauen oder irgendwelche Bewegungsspiele spielen oder auch Singkreise.“ (FK13/23-24)

Das Thema Bewegung in der Betreuungseinrichtung findet im Interviewverlauf aus der Sicht der Erzählperson nur marginal Berücksichtigung. Begründungszusammenhänge zu Bewegung und frühkindlicher Bildung oder individualisierte reflexive Aussagen sind nicht erkennbar. Auf der sprachlich-kommunikativen Ebene ist eine Distanz der Fachkraft zum Thema Bewegung und der Umsetzung in die Praxis ersichtlich.

„Bewegung ist Begrenzung / Leistung“ in Relation zu „Bildung ist Struktur / Leistung“

Die inhaltlich kurze Bewegungsbiografie der Erzählperson FK10 weist nur wenige Erfahrungen mit Bewegung auf. Das Thema Bewegung hat aktuell keine Bedeutung im Leben der Fachkraft. Die bewegungsbiografische Darstellung ist ausschließlich geprägt von den Motiven „Bewegung ist Begrenzung“ und „Bewegung ist Leistung“. Dazu korrelierend wird das Bildungsverständnis von FK10 durch die Motive „Bildung ist Struktur“ und „Bildung ist Leistung“ beschrieben (Kap.6.4.1, 6.4.4).

Die Beschreibungen zum Motiv „Bewegung ist Begrenzung“ sind gekennzeichnet durch körperliche und psychische Beeinträchtigungen, die ein Erleben von Schmerzen, Angst und

Drucksituationen erkennen lassen. Mit dem Einstieg auf die Frage nach Bewegung im Leben der Erzählperson entsteht zunächst eine Pause

„(3) Also als kleines Kind ich war schon immer pummelig <<lacht>> und eh hab wenn ich an so früheste Kindheiten denke hat Bewegung immer mit Hinfallen sich Wehtun <<lacht>> Kopfstoßen ehm (.) Angst haben Unsichersein damit zu tun ehm (.) wenig positive eh Erinnerung die ich damit verbinde und wenn ich dann (.) irgendwie an SCHULsport denke dann wirds ganz schlimm eh mit Bauchweh haben und nicht zur Schule wollen.“ (FK10/48-49)

Das Einsetzen der Pausen und die Diachronie des Lachens im Verhältnis zum Inhalt der Aussage markieren die emotionale Beteiligung der Fachkraft in dieser Situation. Die räumliche Metapher des Fallens, für den Raum nach unten, drückt die mangelnde Wirkmächtigkeit der Fachkraft aus, diesem Erleben nichts entgegensetzen zu können. Die Totalisierungen und Dichte an Negativaussagen bekräftigen die Argumentation. Als Folge nimmt FK10 eine Abwehrhaltung gegenüber Bewegung ein und drückt die mangelnde Integration wie folgt aus *„ich habe ein gespaltenes Verhältnis zur Bewegung.“ (FK10/51)*

Mit dem inneren Zwang des Durchhaltens und dem Leidempfinden in der Anrufung einer höheren Macht verleiht FK10 ihren Äußerungen Geltungskraft *„ich bin ne Zeit lang gelaufen ich war auch ehm regelmäßig im Fitnessstudio (.) nen dreiviertel Jahr hab ich das durchgehalten“ (FK10/51)* und im Anschluss das Gegenüberstehen mit dem *„inneren Schweinehund leider Gottes leider wieder zu groß geworden.“ (FK10/51)* Die Entwicklung einer Copingstrategie ist in der konsensualen Agency ersichtlich

„Mannschaftsspiele warn zum Beispiel nie so schlimm ehm ich war immer sehr beliebt so dass ich nie zuletzt auf der Bank war ich wurde immer auch in Teams reingewählt (.) ehm wir wussten dann so in unserem Team oft wie wir das machen dass es nich so auffällt dass ich <<lacht>> in Bewegung und Sport nich so negativ auffalle.“ (FK10/49-50)

Eine Parallele dazu zeigt sich in der Ausbildung der Fachkraft

„das was wir von den Kindern verlangen oder Hindernisse die wir für die Kinder aufgebaut ham ham wir halt durchlaufen und das war natürlich ne ganz andere Herangehensweise das warn alles Aufgaben die ich gut meistern konnte (unvstdl.) das schaff ich [...] ich würde den Kindern auch nichts anbieten wo ich unsicher wäre ne und ich glaub dass ich auf einem ähnlichen Level sind quasi ja.“ (FK10/53)

Auffällig ist, dass FK10 an dieser Stelle das Motiv „Bewegung ist Leistung“ beschreibt. Über die Verwendung von Sportmetaphern und zeitlich-räumlichen Orientierungsmetaphern drückt die Erzählperson eine körperliche Anstrengung in einer räumlich-zeitlichen Dimension aus und markiert epistemisch sowie über die Konjunktivform die eigene Unsicherheit.

Bewegung im beruflichen Alltag findet sich im gesamten Interview ausschließlich in den folgenden Zitaten wieder, die das Motiv „Bewegung ist Struktur“ beschreiben

„wir bieten verschiedene Sachen an eh Kreativangebote Bewegungsangebote oder wenn wir eh wenn wir die Möglichkeit haben gehen wir in unser Erlebnisbad“ (FK10/8),

„also wir versuchen schon so die eh die Bildungsbereiche Kreativität eh Bewegung eh Sprache das is immer so im Groben abzudecken.“ (FK10/18)

In Kap. 6.4.4 wurde das folgende Zitat unter zahlreichen Textstellen mit dem Motiv „Bildung ist Leistung“ ausgewiesen. Es wird hier angeführt, weil dem Freispiel die Bewegung immanent ist. Der leistungsbezogene Kontext wirft die Frage zum Verständnis des Freispiels aus der Sicht der Fachkraft auf

„dann geht's ab 14 Uhr mit dem Nachmittag weiter (2) wo wir eh (2) in erster Linie Freispiel machen Freispiel (unverstdl.) is momentan eh noch nich natürlich arbeiten wir pädagogisch aber da is noch mehr Potential das man nutzen kann da sind wir jetzt auch im Team und im Haus dabei zu entwickeln wie wir den Nachmittag noch effektiver nutzen können.“ (FK10/11)

Abschließend kann herausgestellt werden, dass die eigene Bewegungsbiografie der Erzählperson in Kindheit und Jugend geprägt ist durch negative Erfahrungen und erlebte Leistungs- und Drucksituationen. Bewegung im pädagogischen Handeln findet kaum Berücksichtigung. Das Bildungsverständnis ist gekennzeichnet durch die Motive „Bildung ist Leistung“ und „Bildung ist Struktur“. Der Interviewtext weist an keiner Stelle eine reflexive Reinterpretation zur Bedeutung von Bewegung im Kontext eines frühpädagogischen Bildungsverständnisses aus. Ein Wirkverhältnis der bewegungsbiografischen Erfahrungen in Bezug auf das generierte Bildungsverständnis der Fachkraft kann angenommen, an dieser Stelle aber nicht weiter konkretisiert werden. Mögliche entstandene Ängste in der Biografie verhindern das, was bei nachfolgenden Lernprozessen erreicht werden soll. „Es geht nicht um ein einzelnes Faktum, sondern um die Verknüpfung des neu zu Lernenden mit bereits bekannten Inhalten und um die Anwendung des Gelernten auf viele Situationen und Beispiele.“ (Spitzer 2003, 161)

„Bewegung ist Begrenzung / Leistung“ in Relation zu „Bildung ist Selbstbildung“

Die Fachkraft FK8 beschreibt die Erfahrungen in der Bewegungsbiografie in den Motiven „Bewegung ist Begrenzung“ und „Bewegung ist Leistung“. Das Motiv „Bildung ist Selbstbildung“ formuliert FK8 für das eigene berufliche Handeln, das durch ein erkennbares Leistungsmotiv auf einer persönlichen Belastungsebene beeinflusst wird.

Das Motiv „Bewegung ist Begrenzung“ beschreibt die Erzählperson FK8 zum Erleben des Schulsports. Die Fachkraft verwendet das Modalverb „müssen“, erlebt sich selbst als nicht mächtig und verstärkt dies durch die Fremdpositionierung in der Darstellung der Leitung in der Schulzeit *„schwimmen war ziemlich furchtbar für mich weil wir auch nen Sportlehrer hatten der eh ziemlich furchtbar war da musste ich auch (.) also wir sind eingeteilt worden“* (FK8/49) und rückt über die emotionale Ich-Aussage eigene Versagensangst in die „wir“-Positionierung in einen kollektiven Bezug, was ein Schutzmotiv ausdrücken kann. Das Schutzmotiv wird an späterer Stelle noch einmal metaphorisch verbildlicht *„das war eben ne Kombi aus Schwimmen und Badminton und Badminton hat mich dann quasi gerettet (2).“* (FK8/50). Die Rettung erfolgt über die Personifizierung einer Struktur von außen und drückt die mangelnde Wirkmächtigkeit der Erzählperson aus. Das Erleben von Begrenzung geht einher mit Angstgefühlen *„Schwimmen war ziemlich furchtbar für mich“* (FK8/47-49) und negativen Erfahrungen mit Bezugspersonen *„wir auch nen Sportlehrer hatten der eh ziemlich furchtbar war.“* (FK8/49) Die häufigen Totalisierungen verleihen den Äußerungen Nachdruck.

Bewegungsbiografisch zeigt sich, dass eine eigene Wirkmächtigkeit dann vorhanden ist, wenn die Fachkraft erfolgreich eine Leistung vollbracht hat. In dem Fall beschreibt FK8 die Erfahrungen als positiv. Das Motiv „Bewegung ist Leistung“ wird bereits in der frühen Kindheit beschrieben. Es manifestiert sich in räumlichen Orientierungsmetaphern, der Metapher des Vergleichs und wird durch Totalisierungen bekräftigt

„dass das halt irgendwie immer so meine Stärke war dass ich halt auf diesen Spielplatz den Älteren zeigen konnte [...] genau die halt so unterschiedlichen Größen und ich konnte halt ziemlich früh auf das ganz Große hochklettern hatte Da auch überhaupt keine Angst [...] genau das war irgendwie meine Stärke und das konnt ich so den Größeren zeigen und war total stolz ehm (2) ich hab mich dann immer total gerne bewegt.“ (FK8/44-46)

Bewegungserfahrungen in der Schulzeit sind ebenfalls durch das Leistungsmotiv geprägt

„Badminton? fand ich super (.) ehm weil ich da tatsächlich auch ganz gut drin war und in Schwimmen war ich ne totale Niete [...] kann auch nach wie vor nich kraulen hab ich leider nie gelernt (.) ehm und Schwimmen war ziemlich furchtbar für mich [...]

aber eigentlich war ich auch in der gleichen Kategorie aber ich wurde dann in die beste Gruppe eingeteilt und da war ich halt die absolute Niete weil alle im DLRG und ich konnte gar nichts.“ (FK8/47-50)

Das Leistungsmotiv wird in der Quantifizierung und dem räumlichem Metaphernkonstrukt deutlich. Die Verwendung der Passivform drückt die mangelnde Wirkmächtigkeit der Erzählperson aus. Die Totalisierungen bekräftigen die Aussage.

Das Leistungsmotiv ist auf der Ebene des professionellen Handelns ebenfalls sichtbar in folgender Beschreibung

„wir hatten also ich glaube 25 Kinder in der Gruppe [...] das war schon ne Herausforderung [...] man will eh immer das Bestmögliche rausholen und eh man gönnt sich dabei und der Gruppe vielleicht auch zu wenig Ruhe also das is das was ich in letzter Zeit für mich mitgenommen habe dass es manchmal vielleicht auch gut is einfach mal (.) gesettet zu bleiben und Dinge ruhen zu lassen und erst peu a peu eh wieder anzugehen und dann vielleicht auch thematisch über längere Zeit zu einem Thema zu arbeiten und nich immer alles auf einmal zu wollen, also das is so (leise) das wars (.) ja dann eh was gehört noch zur Arbeit eh (.) Dokumentationen Elterngespräche eh (2) ja (unvstdl.).“ (FK8/6-7)

Die Fachkraft beendet die Antwort an dieser Stelle. Deutlich wird die Zäsur im Herabsetzen der Stimme und Einlegen von Pausen erkennbar und leitet einen Themenwechsel ein.

Die Positionierungen über das Pronomen „man“ im Eingang des Zitates zeigen eine anonyme Forderung von außen, verstärkt durch die Totalisierungen. Dem folgt eine Selbstpositionierung mit einer Ausweisung von Reflektiertheit und einem Metaphernkonstrukt, das einen Stillstand beschreibt.

Die Fachkraft beschreibt das Motiv „Bildung ist Selbstbildung“ und betont die Subjektbezogenheit und Offenheit *„Ja ich glaube wir eh (geben) viele Freiräume in denen die Kinder zu ihren Interessen eigenständig arbeiten können eh in Freispielthemen für sich bearbeiten können.“* (FK8/32) Die Vagheitsmarkierung im Eingang der Äußerung verrät Unsicherheit. Folgend betont die Fachkraft das Eigene des Kindes *„jaha die Kinder in der Aneignung ihrer Welt oder DER Welt in der wir halt nun mal leben eh zu unterstützen und eh (.) und dabei jedes Kind halt nach seinen Bedürfnissen (.) was eh einen natürlich auch teilweise an seine Grenzen stoßen lässt.“* (FK8/4) Hier ist ein Aspekt der Begrenzung in Bezug auf Selbstbildung sichtbar. Im Weiteren betont die Fachkraft das Erfahren und Experimentieren *„bei den Jüngeren stell ich fest die kennen einfach die müssen erstmal die Materialien kennen lernen und die Beschaffenheit also ob das jetzt Ton ist oder eh (2) oder oder Kleister da is einfach noch viel das eh das Ausprobieren das Freie eh kennen lernen des Materials“* (FK8/14) und formuliert eine konsensuale Agency im gemeinschaftlichen Aushandeln von Meinungen der Kinder *„dann ham [wir] mit den Kindern gemeinsam entschieden.“* (FK8/15) Vor dem Hintergrund einer sicheren Beziehungsgestaltung formuliert die Fachkraft das Motiv „Bildung ist Selbstbildung“

„ja vor allem (2) muss das Kind eh (.) emotional gesettet sein und muss (.) ja halt ne gute Bindung haben [...] ja dieses Sicherheitsbedürfnis eh bestätigt fühlt eh bestätigt bekommt und eh ja wo es dann halt eben (2) von da ausgehend explorieren kann und sich (.) seinen Themen widmen kann und darüber hin (.) halt (.) Bildungswege machen kann.“ (FK8/37)

Die pädagogisch-didaktischen Prinzipien folgen dem Motiv der Selbstbildung „und eben dass auf gleicher Ebene Augenhöhe agieren ehm das is mir glaub ich sehr wichtig und ehm (2) ja (.) und lernen eben nich in Form von also Fragen einfach zurückgeben an die Kinder zurückwerfen.“ (FK8/9) In der Metapher des Zurückwerfens signalisiert die Fachkraft den Aspekt der kindlichen Eigenschließung von Lösungen

„(ich verstehe mich) als Mitlernende größtenteils dass ich Fragen auch zurückwerfe und mir auch eingestehe wenn ich auch keine klare Antwort habe oder auch nicht die Antwort vorwegnehme [...] ich hab ne Kollegin [...] sie arbeitet viel strukturierter und gibt auch gerne den Kindern Antworten eh find ich auch (.) einerseits da bin ich immer so am Schwanken (.) einerseits find ich wichtig aber ich bin eher der Typ der Fragen dann zurückwirft.“ (FK8/20)

Die Metapher des Schwankens deutet den Spannungsraum zwischen Selbstbildung und Vorgabe hier in der Wissensvermittlung an. Dieses Bild wird an späterer Stelle im Interview nochmal in der Wiederholung der Metapher bestätigt und ergänzt „vielleicht is auch manchmal gut einfach das Wissen weiter zu geben.“ (FK8/22)

„der Rest is halt ne Riesengruppe an Kleinen die wir jetzt haben (atmet tief) und es is wirklich ne Umstellung gestern dann ham wir es ganz gelassen weil wir gemerkt haben okay wir kommen da einfach nich durch [...] und dann hab ich gedacht ‚okay warum möchte ich jetzt zwanghaft irgendwie diese X (Struktur) durchziehen obwohl die Kinder vielleicht noch gar nich so entwicklungstechnisch auch noch nich soweit sind und ihr Bedürfnis gerade anscheinend das Buchlesen ist?‘ wir ham nen Buch gelesen und es war Stille <<lacht>> und jeder war total dabei [...] und das hat super funktioniert <<lacht>> und das war echt eh (.) echt toll.“ (FK8/11-12)

Dieses Zitat ist ein Beispiel für eine Situation im Berufsalltag, in der die Fachkraft das eigene pädagogische Anliegen entgegen der Struktur der Einrichtung durchgeführt hat. Die Bedeutsamkeit der Situation wird ersichtlich im starken Involvement der Erzählperson wie Atmung und Lachen. Die Modalisierungen „wirklich“ und „echt“ verwendet die Erzählperson in Situationen, welche die Umsetzung eigener Bildungsgedanken betreffen. Die folgende Aussage verdeutlicht bildhaft in der Metapher der Spirale eine Krise in der gedanklichen Auseinandersetzung. Der anschließende Kontrast kann als fehlende Balance angenommen werden

„das eigene Reflektieren das ehm das stetige Reflektieren der eigenen Arbeit des eigenen Handelns ehm (räuspert) wobei ich das Gefühl hab man sich auch ÜBERreflektieren und ehm gerät dann manchmal auch so in ne Spirale statt einfach mal das Ganze setzen zu lassen ehm (.) is vielleicht auch manchmal ZUviel Engagement drin.“ (FK8/6)

Die Erzählperson äußert das Gefühl einer Labilität und wünscht sich eine stabile Basis (FK8/22). FK8 befindet sich in einem Prozess des permanenten Hinterfragens der strukturellen Vorgaben in der Betreuungseinrichtung und der Umsetzung eigener Bildungsgedanken,

die sich an einer kindlichen Selbstbildung orientieren. Zur Umsetzung des Themas Bewegung im pädagogischen Alltag sind im Interview keine Aussagen generierbar. Die Fachkraft scheint über keine bewegungsbezogene Fachlichkeit im Kontext eines frühkindlichen Bildungsverständnisses zu verfügen. Die begrenzenden und leistungsbezogenen Bewegungserfahrungen aus Kindheit und Jugend werden nicht reflektiert.

7.3 Relationen von Spannungsräumen zwischen Bewegung und Bildung

Die folgenden beispielhaften Thematisierungsregeln finden sich in den Aussagen der Befragten, die auf unterschiedliche Positionierungen im Spannungsraum hinweisen. Epistemische Markierungen von Ungewissheit wie „ich glaube“ oder die Verwendung der Konjunktivform lassen den Schluss zu, dass Erzählpersonen ihren Standpunkt während der Aussage entwickeln und eine Vagheitsmarkierung vornehmen, beziehungsweise die Geltungskraft ihrer Aussage zurücknehmen. Die Verwendung von Modalpartikeln wie „vielleicht“ und Abtönungspartikel „eigentlich“ verraten Unsicherheit. Durch die Thematisierungsregel der dichotomen Gegensatzpaare werden zwei Aussagen, die Gegensätzliches beschreiben, gegenübergestellt. Die semantischen Kontrastierungen können, neben einer Konzeptgegenüberstellung, der Reinszenierung von Entscheidungsprozessen oder einem Argumentationsaufbau dienen oder der Ausweisung reflektorischer Kompetenz. (vgl. Kruse 2012, 205 f.) Die kognitive Repräsentation der eigenen Handlungs- und Wirkmächtigkeit betrifft den Umgang mit der Frage, ob und in welchen Aspekten und Bereichen des Lebens sich die Erzählperson als handelnde Person, mit Kontrollmöglichkeiten und Entscheidungsräumen erlebt (individualisierte Agency) oder ob sie sich von heteronomen Mächten dirigiert fühlt (anonyme Agency). (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004, 59)

„Bewegung ist Freiheit versus Grenze“ in Relation zu „Bildung ist Selbstbildung versus Vorgabe/Struktur“

Die Erzählperson FK5 eröffnet die eigene Bewegungsbiografie *„im ganz ganz Kleinkindalter kann ich mich jetzt natürlich jetzt nicht mehr erinnern“* (FK5/43) und beschreibt das Motiv *„Bewegung ist Freiheit/Natur“* wie folgt *„wenn mein Kind den ganzen Tag draußen gespielt hat dann wars nich nur DRAUSSEN sondern hats ganz viel Erfahrung gemacht und ganz viel erlebt und dass das ganz wichtig is für die Kinder“* (FK5/57) und bezogen auf die eigene Person *„also wir warn viel draussen, ich war unheimlich viel draussen, mit Freundinnen auf Bäume geklettert.“* (FK5/45) Die Jugendbiografie ist von sportlicher Aktivität geprägt, was

sich im Erwachsenenalter zu Alltagsbewegungen wie Fahrradfahren und „an der frischen Luft“ bewegen am Beispiel des Joggens manifestiert

„Bewegung is mir in dem Sinne wichtig weil ich weiß wie gut es einem geht danach und vor allen Dingen Bewegung an der frischen Luft [...] und Yoga das ist auch was ich für mich gefunden hab, weil ich daraus auch ganz viel Kraft schöpfe [...] also Bewegung an der frischen Luft is auf jeden Fall das wo ich jetzt nach dem ganz vielen Ausprobieren gemerkt hab das ist das was mir am besten eh das was mir gut tut.“ (FK5/50)

Die Metapher der „Luft“ wird als Bild innerhalb des Motives „Bewegung ist Freiheit“ wiederholt im Zusammenhang mit Bewegung draußen in der Natur verwendet.

Mit „keine Luft mehr gekriegt“ beschreibt die Erzählperson „Bewegung als Grenze“ im Zusammenhang mit Verletzung und negativen Erfahrungen zu Bewegung „*Sport in der Turnhalle war jetzt war jetzt nich immer so ehm meins*“ (FK5/44) und im weiteren Verlauf

„das war aber schon Leistungssport dann nachher und das war glaub ich nich so meins, deswegen bin ich da auch wieder raus [...] ich hatte da halt auch keine guten Erfahrungen gemacht, ich bin da gefallen aufn Bauch keine Luft mehr gekriegt und dann heisst es ja ‚komm stell dich nich so an und lauf weiter‘ so das war dann halt auch nich so meins ehm (.) ja (.)“ (FK5/46-47)

In der Kindheit war die Familie Bewegungsvorbild im Sinne von „da war ganz viel erlaubt“, was zunächst das zentrale Motiv „Bewegung ist Freiheit“ an dieser Stelle eröffnet, sich aber im Motiv „Bildung ist Struktur“ als Wirkmacht, die etwas „erlaubt“ konsistent widerspiegelt „*wenn ich da auf meine Familie gucke, ich glaub da war ganz viel erlaubt <<lacht>> [...] ja da war einfach auch immer viel los ne?*“ (FK5/43) und im Anschluss „*wir sind Rollschuh gelaufen ehm ganz viel zu Fuß unterwegs gewesen mit dem Fahrrad unterwegs gewesen so ab dem Alter wo man das halt dann auch darf.*“ (FK5/45) Die voranstehenden Zitate beschreiben das Motiv „Bewegung ist Freiheit“, wobei gleichzeitig eine anonyme Wirkmächtigkeit erkennbar ist. FK5 beschreibt das Motiv „Bewegung ist Spaß/Freude“ und betont die sinnliche Wahrnehmung „*vor allem wenn die dreckig sind, dass das okay is ne? weil das Kind dreckig is dann hats Spaß gehabt [...] das is das eigentlich das ehm was mir ganz wichtich is.*“ (FK5/57) Das Motiv Spaß/Freude ist als Parallele in der eigenen Biografie generierbar „*Also wie gesagt diese Bewegung ehm (.) mit mit Kinder für Kinder macht mir Spaß für mich alleine macht mir Spaß und das is auch so das was ich jetzt so merk deswegen mach ich das ja gerade ne?*“ (FK5/56) und „*vor allen Dingen Bewegung an der frischen Luft. Deswegen bin ich jetzt auch beim Joggen das ist für mich auch der Sport an dem ich hängen geblieben bin der mir Spaß macht.*“ (FK5/49) In den Interviewaussagen von FK5 zeigt sich ein Spannungsraum zwischen einer vorgegebenen Struktur durch die Fachkräfte und dem Freiraum für Selbstbildung, der mit eigenen Entscheidungen durch die Kinder einhergeht,

innerhalb dessen die Kinder aktiv handeln können. Material und Umgebung werden von den Fachkräften bereitgestellt und stellen so den Rahmen dar. Das aktive Handeln der Kinder, ausgedrückt mittels Vorgangsverben, findet auf der Basis der Vorgabe, dem „Grund“ unter der Beobachtung und Anregung der Erziehenden statt.

Das wiederholte Prinzip der Offenheit bezieht die Erzählperson insbesondere auf eine zeitlich-räumliche Dimension der Kinder

„mir ist was ganz WICHTIG dass die Kinder ihren Raum haben, ich mag das wenn man respektvoll mit Kindern umgeht ehm ich mag das nicht wenn man an Kindern zippt und zerrt und die anbrüllt ohne Grund [...] diese Geduld, die man haben muss, die Kinder sollen es selber machen, die brauchen auch ihre ZEIT [...] da muss ich die nicht hinSCHIEben.“ (FK5/38)

In Kontrastierungen wird der Spannungsraum zwischen „Bildung ist Selbstbildung“ und „Bildung ist Struktur“ deutlich *„das wollen wir denen auch gewähren lassen ne, die dürfen das. Die dürfen nicht schmeißen, wir gucken dass wir die son bisschen in son Regelwerk führen [...] da muss man ganz viel Verständnis haben und auch WISSEN um das Alter was die da können und was nicht.“ (FK5/13)*

Die Erzählperson FK 5 positioniert sich innerhalb einer konsensualen Agency, deren Wir-Bezug über die betonte Versprachlichung von „UNSERE Situation“, „WIR mit ALLEN“ (FK5/6), „mit allen Kindern GEMEINSAM“ (FK5/5) zum Ausdruck kommt. Die gemeinschaftsbezogene Bewältigung von Aufgaben im Kitaalltag erfolgt in einer solidarischen Auseinandersetzung mit allen Beteiligten. Daneben findet sich die Positionierung im Kollektiv gegenüber den Kindern „von UNSERER Seite“ (FK5/7) und die Verwendung von Deiktika und dem Modalverb „dürfen“ in Bezug auf die Kinder verdeutlicht die Distanz. Aussagen, die das Motiv „Bildung ist Struktur“ beschreiben, sind konsistent im Interviewverlauf generierbar (Kap. 6.4.1) und werden im Zusammenhang mit dem kollektiven „wir“ versprachlicht. Äußerungen, die das Motiv „Bildung ist Selbstbildung“ formulieren, sind individualisierte Aussagen (Kap. 6.2). Dieser Spannungsraum zeigt sich parallel auf der Ebene der Bewegung zwischen den Motiven „Bewegung ist Freiheit / Natur“ und „Bewegung ist Begrenzung“.

Spannungsraum „Bewegung ist Freiheit“ und „Bewegung ist Begrenzung“ in Relation zum Spannungsraum zwischen „Bildung ist Selbstbildung“ und „Bildung ist Vorgabe / Struktur“

Die Erzählperson FK2 beschreibt konsistent einen Spannungsraum innerhalb der Bewegungsbiografie und auf der Ebene des professionellen Handelns einschließlich der Bewegung im pädagogischen Alltag. Bewegungsbiografisch beschreibt die Erzählperson das Mo-

tiv „Bewegung ist Freiheit/Natur“ bezogen auf das Erleben im Wald. Auf die Nachfrage zeigt sich das naturalistische Deutungsmuster von Welt über den Ausruf *„Ach das war einfach“* zum Ausdruck und weiter *„Bauen mit eh Naturmaterialien so würde ichs nennen so wirklich mit Ästen oder umgefallenen Bäumen oder man ist da drunter her gekrochen also ich find der Wald bietet halt unheimlich viele Möglichkeiten (.) sich zu bewegen.“* (FK2/55) Damit wird eine Umgebung der Unkompliziertheit, des Ursprünglichen beschrieben, die aus sich heraus Impulse für kindliche freie Bewegung darstellt. Innerhalb der Aussage entwickelt die Erzählperson zunächst über den Konjunktiv und die Verallgemeinerung die eigene Positionierung zur Natur. In der Personifizierung des Waldes wird Bewegung als Mittel zum Zweck deutlich, zum Schluss hin wird die Aussage jedoch abgeschwächt. Das freie Unbeobachtet-Sein in der Natur ist ein wesentlicher Aspekt, da als Konsequenz eine persönliche Wirkmächtigkeit sichtbar wird, die im Folgenden durch die Ich-Positionierung, die Totalisierung „immer Vieles“ und die Betonung auf „Macht“ Ausdruck findet *„ich bin dann in den Wald gegangen und dann konnte man mich vor drei Stunden gefühlt wieder abholen und also Eltern warn zwar immer dabei aber man hat mich dann drei Stunden nicht wirklich gesehen weil ich immer Vieles geMAcht habe.“* (FK2/56) Im direkten Anschluss begründet FK2 das Besondere der „guten Erinnerungen“, weil *„ich da einfach DAS machen konnte was ich WOLLte <<lacht>> ne?“* (FK2/57) Diese Äußerung stellt eine Schlüsselposition dar, die an späterer Stelle im Kontext von Begrenzung auftaucht. Die eigene Autonomie und Entscheidungsfreiheit ist für die Fachkraft bedeutsam. Die Verdichtung der Selbstaussage erfolgt mittels einer doppelten Ich-Positionierung, in Ergänzung mit dem aktiven Vorgangsverb „machen“ sowie den Betonungen und dem Modalverb. Dadurch zeigen sich eine individualisierte Agency und der Charakter einer Eigentheorie. Im Gesamten erhält diese Aussage eine Bedeutsamkeit für das didaktische Prinzip der Selbstbestimmung (Klafki 1986, 460), das als ein zentrales Merkmal des Motivs der Selbstbildung und als eine unverzichtbare Bedingung der Möglichkeit eines freiheitlichen Erlebens gilt. Das Adjektiv „einfach“ unterstreicht die Simplizität der rekonstruierten Aussage. Im Schluss der Äußerung folgt eine epistemische Markierung durch eine emotionale Beteiligung des Auflachens und die Einholung einer Rückversicherung „ne?“, was den Schluss zulässt, dass die Erzählperson FK 2 ihre Erkenntnis scheinbar während der Aussage entwickelt. Das Motiv „Bewegung ist Freiheit/Natur“ überträgt die Fachkraft auf das pädagogische Handeln im Berufsalltag *„ja also selbst im Kindergarten machen wir auch so Waldwochen wirklich, wo die Kinder dann im Wald auch sich bewegen und (.) so war das früher bei mir auch.“* (FK2/56)

Das Motiv „Bewegung ist Begrenzung“ beschreibt die Fachkraft für Erfahrungen im Schulsport *„ich bin selber NICHT die Sportlichste <<lacht>> hab ich gemerkt dann auch in der Schule selber wo es dann halt darum geht dass ich nicht mehr das machen konnte was ich*

wollte an Bewegung. Das war für mich manchmal schwer.“ (FK2/50) Mit einer Selbstpositionierung weist FK2 nachdrücklich auf den Eigenraum hin. Im Folgenden begründet die Fachkraft begrenzende Bewegungserfahrungen mit einer nachhaltig wirkenden negativen Beziehungsebene mit der Leitung

„ja also hauptsächlich in der Schule war das ehm (.) ja wo man SELBER nicht die SPORTlichste ist und dann kriegt man das von dem Lehrer halt so richtig zu spüren, dass er halt nicht (.) nicht gut gelaunt ist und dann sagt ‚warum kannst du das IMMER noch nicht?‘ [...] also mir hat Sport DA nicht Spaß gemacht, überHAUPT nicht, weil ich direkt wusste ich kann das sowieso nicht und dann war das für mich halt ne sehr negative Erfahrung. Vielleicht auch der Grund warum ich später einfach kein Sport gemacht habe weiß ich nicht aber mit dem Lehrer kam ich auch nicht wirklich klar damals ja <<lacht>> ja.“ (FK2/59)

Die Verwendung des Pronomens „man“ im Eingang der Aussage und die Betonung des Deiktikons drücken die Distanz zum Erlebten aus. Die Betonungen und das Einbringen wörtlicher Rede deuten das Involvement der Erzählperson an. Die mangelnde Wirkmächtigkeit wird in der erlernten Hilflosigkeit deutlich.

Nach Roth (2015, 206 ff.) stehen Emotionen in einem komplexen Verhältnis zu Denk- und Lernprozessen und stellen einen wesentlichen Einflussfaktor bei der Speicherung von Gelerntem dar.

Die Fachkraft befindet sich in einem Orientierungsprozess, den FK2 konsistent mittels der Wegmetapher beschreibt im Sinne von zielorientierten Vorwärtsbewegungen sowie entwicklungsbezogenen Erfahrungen. Die Fachkraft versteht sich in Bezug auf das Kind als „WegbeGLEiter“ (FK2/27). Die Textstellen zum Phänomen des Weges weisen Vagheitsformulierungen auf wie beispielsweise der Versuch der Fachkraft sich auf den Weg zu machen „*aber wie dieser WEG gegangen wird um dieses Ziel zu erreichen da bin ich relativ flexibel*“ (FK2/27) und im Weiteren „*son Weg den ich ausprobieren kann das kann auch manchmal schiefgehen.*“ (FK2/31) Im Abschluss zur Prozessorientiertheit formuliert die Fachkraft „*man entwickelt sich einfach und muss für sich einfach den Weg finden.*“ (FK2/44)

Das Bild des Wegfindens wird von der Erzählperson ebenfalls in der Bewegungsbiografie beschrieben „*ich war auch gern im WALD bei den PFADfindern*“ (FK2/48). Im Interview findet sich keine Aussage zu einem Ankommen.

Die Fachkraft verwendet die Wegmetapher zudem auf der Ebene des professionellen Handelns und beschreibt einen Spannungsraum zwischen Vorgabe und Selbstbildung

„dass eh wir gemeinsam auch überlegen welchen Weg wollen wir gehen also es ist natürlich gibts in jedem Kindergarten ne Konzeption ehm Aber man muss trotzdem jedes Kindergartenjahr und auch jeden Monat ne? sich zusammensetzen was ist uns wichtig und was ist genau ehm was für Kinder haben wir überhaupt VOR uns ne? keine Konzeption kann einem vorschreiben ich muss mit dem Kind xy so und so um-

gehen eh deswegen ist dieser Austausch unter Kollegen für mich so sehr der Beginn der pädagogischen Arbeit.“ (FK2/30)

Die Erzählperson versprachlicht eine konsensuale Agency und holt sich wiederholt eine Rückversicherung ein. Das kollektive „wir“ steht kontrastierend dem allgemeinen „man muss trotzdem“ und der personifizierten „Konzeption“ gegenüber. Auf diese Weise drückt FK2 den Spannungsraum zwischen den vorgegebenen Strukturen und dem eigenen Wunsch nach einem „BeGINN der pädagogischen Arbeit“ aus.

Der Spannungsraum zwischen „Bildung ist Selbstbildung“ und „Bildung ist Vorgabe“ ist folgend weiter ersichtlich

„es hat sich halt relativ schnell für mich geformt worauf es auch halt für Kinder ankommt, dass sie selber (.) arbeiten können und nicht dass ich denen das nicht vorgeben muss [...] dass man die Kinder selber experimentieren lässt dass man AUCH Sachen VORGibt damit sie noch mal WELter kommen aber dass das nicht HAUPTbestandteil is (.) und eh dass sie einfach am Ende für sich etwas mitnehmen können und einfach dieses FREI haben, was ist für mich jetzt WICHTig? Ja, genau.“ (FK2/65-66)

Die Annahme der Fachkraft besteht darin, dass metaphorisch das Kind nur mit Vorgaben weiterkommt und etwas mitnimmt, was die kognitionsorientierte Sichtweise verdeutlicht. Das Motiv „Bildung ist Selbstbildung“ kommt in der Subjektbezogenheit der Kinder und der Betonung der Freiheit zum Ausdruck. Die Akzentuierung der Vorgabe demgegenüber verrät den Spannungsraum. Auf der Bewegungsebene ist der Spannungsraum zwischen Freiheit und Begrenzung in folgendem Beispielzitat ersichtlich

„ich bin auch immer ein Fan davon wenns überhaupt nicht läuft dann dürfen die auch mal ein zwei Minuten laut sein, dann mach ich Musik an dann dürfen die auch mal Luftgitarre spielen und dann dürfen die auch mal ausbrechen für ne Minute oder so und dann hole ich sie meist wieder zurück und dann geht das auch dass sie wieder normal in ihr Spiel zurückfinden.“ (FK2/15)

Die wiederholten Modalverben „dürfen“ implizieren das Motiv des Erlaubens und stehen im Kontrast zur Metapher des Ausbruchs, in der sich das Motiv „Bewegung ist Freiheit“ widerspiegelt. Die kognitive Reflektiertheit der Fachkraft wird am Schluss des Interviews deutlich in „was mir WICHTig ist einfach dass [...] Kinder ihre Erfahrungen machen müssen und (.) ich kann sie nicht in eine Form drücken.“ (FK2/68) Der eingangs beschriebene Entwicklungsprozess, in dem die Fachkraft sich befindet, ist demnach für eine klare Positionierung noch nicht abgeschlossen.

7.4 Ausnahmekonstellationen

„Bewegung ist Begrenzung / Zwang“ in Relation zu Bildung ist „Selbstbildung“

Die Erzählperson FK11 eröffnet auf die Frage zur Bewegungsbiografie mit einem dichotomen Gegensatzpaar *„ich hab eigentlich eh gute und schlechte Erfahrungen zum Thema Bewegung gemacht“* (FK11/26), welches im weiteren Interviewverlauf sprachlich durch die gegensätzlichen Motive von Zwang und Freiheit unterstützt wird. Die Erzählperson hat biografisch vorwiegend Bewegung als Zwang und Begrenzung erlebt

„gerade wo ich so Kind war da war ich natürlich sehr abhängig von denen die sozusagen mir Bewegung beigebracht haben [...] damals fand man Bewegung jetzt nicht so toll muss ich einfach sagen im Schulsportunterricht [...] war das irgendwie immer sehr aufgezwungen und man musste halt das machen was eh die Lehrer damals von einem wollten [...] aber alles das was sozusagen fremdbestimmt war wo die Lehrer sozusagen in der Schule gesagt haben ‚ihr müsst jetzt das machen, ihr müsst das machen, ihr müsst jenes machen‘ das war eigentlich nicht so toll (.) muss ich ganz ehrlich sagen.“ (FK11/26-27)

Die Verwendung der Deiktika, Totalisierungen und des Modalverbs „müssen“ schafft eine deutliche Distanz zum Erlebten. Passivformen wie *„die sozusagen mir Bewegung beigebracht haben und die sozusagen mir Bewegung auch schmackhaft gemacht haben“* (FK11/26) unterstreichen die mangelnde Wirkmächtigkeit der Erzählperson. Der Leistungsvergleich stellt für die Fachkraft eine Begrenzung der Situation dar, deutlich in der Totalisierung am Schluss der Äußerung *„es war ja auch ne gemischte Gruppe in der Schule da gabs dann Schüler die dann besser etwas konnten und Kinder die oder Kinder die dann etwas nicht so gut konnten, und (2) von daher war das halt ehm sehr sehr aufgezwungen.“* (FK11/28) Das Motiv „Bewegung ist Begrenzung“ wird folgend über die Quantifizierung von außen deutlich *„die [Erfolge] hat man in der Schule dann auch phasenweise nur gehabt weil eventuell die Ziele die da gesteckt wurden einfach viel zu hoch war und das gar nicht alle schaffen konnten.“* (FK11/29)

Die Versprachlichung des Motivs „Bewegung ist Freiheit/Natur“ wird folgend sichtbar

„im Privaten war das was Anderes dadurch dass man auch viel draußen war in der Kindheit und ich sozusagen in der ländlichen Region aufgewachsen bin hat man sich SO natürlich viel bewegt also man war viel in Bewegung viel Fahrrad gefahren, durch den Wald gegangen, ehm hat sich sozusagen selber seinen Weg gesucht.“ (FK11/27)

„wenn man dann halt sich SELBER was gesucht hat ich hab dann zum Beispiel viel Badminton gespielt (.) das war dann gleich was ganz Anderes weil man dann sozusagen selber entscheiden konnte was gefällt mir jetzt? Wie möchte ich es machen?(2) ehm man hat selber Erfolge erlebt das ist auch ganz wichtig gewesen.“ (FK11/29)

In der Rekonstruktion professionellen Handelns ist die eigene positive Erfahrung mit Bewegung im Motiv „Bildung ist Selbstbildung“ zu erkennen *„ich gebe den Kindern natürlich Anregungen ehm sich eh anzueignen in erster Linie bilden sich die Kinder ja selber, Bildung ist ja in erster Linie Selbstbildung [...] wir geben generell nie so viel VOR weil die Kinder sich sehr viel ausprobieren sollen“* (FK11/9),

„wir ham hier unten den großen Flurbereich wo die Kinder sich eh sehr viel ausleben können also von daher ist hier Bewegung schon mal sehr wichtig“ (FK11/16),

„die Kinder auch viel eigenbestimmt handeln zu lassen, dass die Kinder dann viel gemeinsam machen können eh (2) auch selber bestimmen können was sie zusammen sozusagen machen möchten, das eh is denk ich mal schon sehr wichtig.“ (FK11/32-33)

An dieser Stelle kommt das Verständnis von „Bildung ist Selbstbildung“ zum Ausdruck, das von Eigenerfahrungen, Möglichkeiten selbst Entscheidungen zu treffen und durch ein Erleben von selbst initiierten Erfolgen geprägt ist *„das Eigene war dann halt so dass man gesagt hat ‚ja das macht mir Freude, das gefällt mir‘ und alles was sozusagen aufgezwungen war das war immer so (.) naja.“* (FK11/28)

Die Kontrastierung des Eigenen im Gegensatz zum Aufgezwungenen weist Reflektiertheit aus als Indiz für die Reinterpretation der eigenen Biografie. In diesem Sinn reflektiert die Fachkraft die eigenen Bewegungserfahrungen, die durch das Motiv „Bewegung ist Begrenzung / Zwang“ beschrieben werden, und verortet sich als Konsequenz in einem Bildungsverständnis, das die Selbstbildung des Kindes betont.

„Bewegung ist Struktur“ in Relation zu „Bildung ist Struktur“ und „Bildung ist Selbstbildung“

Die Erzählperson FK14 ist in der ehemaligen DDR aufgewachsen und beschreibt Bewegung in der eigenen Biografie in dem Motiv „Bewegung ist Struktur“. Auf der Ebene des Bildungsverständnisses formuliert die Fachkraft in einer dialektischen Figur die Berücksichtigung des persönlichen Bedürfnisses, eigenständig Entscheidungen zu treffen, im Gegensatz zu den im Berufsalltag vorhandenen strukturellen Bedingungen, die dieser Freiheit scheinbar entgegenstehen. Damit befindet sich FK14 in einem Spannungsraum, in dem die Fachkraft im aktuellen Berufsalltag das Motiv „Bildung ist Struktur“ beschreibt und demgegenüber das Motiv „Bildung ist Selbstbildung“ visionär für eine zukünftige pädagogische Arbeit entwirft. Die Erzählperson sieht scheinbar keine Möglichkeiten einer Umsetzung des persönlichen, an Selbstbildung orientierten Bildungsverständnisses, in der aktuellen beruflichen Situation (Kap. 6.6).

Die Antwort auf die Frage nach den eigenen Bewegungserfahrungen beginnt mit einer Äußerung, die eine intrinsische Motivation ausdrückt *„Bewegung war (.) schon immer (.) von Bedeutung [...] ich hab mich eigentlich schon immer gerne bewegt.“* (FK14/39)

Bei den Bewegungserfahrungen in der frühen Kindheit zeigt sich ein naturromantischer Topos in dem Motiv der Freiheit *„ich hab viel draußen gespielt viel eh ja Materialerfahrung mit dem Naturraum gemacht“* (FK14/39) und im weiteren Verlauf wird die soziale Interaktion betont *„Also wenn wir in den Ferien warn wir sind morgens rausgegangen hat sich mit Freunden getroffen hatte meinetwegen ne Höhle gebaut oder is mit dem Rad gefahren oder Roller vorher noch hat Wettfahren gemacht oder hat eh Boote gebaut und die auf dem Fluss fahren lassen.“* (FK14/40)

Die Erzählperson FK14 konstruiert die eigenen Bewegungserfahrungen in einer retrospektiven Teleologie. Das Gewesene wird mit dem Heute in einen Zirkelschluss gebracht *„das ist ja immer so wenn man das erzählt: so früher war das so und so, das ist heute ganz anders aber es ist finde ich teilweise wirklich schon so dass man eben früher mehr draußen gespielt hat“* (FK14/40) und beschreibt im weiteren Verlauf das, was früher draußen in Bewegung aktiv erlebt wurde. Einleitend *„das ist ja immer so wenn man das erzählt“* stützt FK 14 die eigene Argumentation mittels einer Kollektivierung und verleiht der Selbstpositionierung *„es ist finde ich“* epistemisch Geltungskraft. Die Verwendung der Temporalpartikel *„früher [...] heute [...] früher“* beschreiben durch die Gegenüberstellung den Zirkelschluss. Die Fachkraft ist in einer bewegungsaffinen Familie aufgewachsen *„bin ja nun auch schon etwas älter, und auch in der ehemaligen DDR aufgewachsen, also Bewegung war (.) schon immer (.) von Bedeutung. Für mich also für die Familie mein Vater war auch sehr aktiv im Sport.“* (FK14/39) Mit dieser Aussage geht eine Agentivierung aller Beteiligten einher, die im Bereich des Sports *„sehr aktiv“* waren. Die Totalisierungen *„immer“* und *„sehr“* unterstreichen das Ausmaß der Beteiligung. Mit dem Hinweis des Aufwachsens in der ehemaligen DDR könnte die sportliche Aktivität in einem Leistungszusammenhang angenommen werden. In der ehemaligen DDR wurden der Sport und die körperliche Erziehung in den Dienst des sozialistischen Staates gestellt, es galt *„allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeiten zu erziehen.“* (Grupe/Krüger 2007, 156) Über hohe sportliche Leistungen konnten Privilegien und gesellschaftliches Ansehen erreicht werden. Neben der Vermittlung physischer und sportlich-motorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten galt die Erziehung zu diszipliniertem Verhalten, zu sozialistischer Moral, zu kollektivem Handeln und zur Wehrerziehung. Der Sportunterricht war sportartenspezifisch und leistungsklassenorientiert und Fragen der Leistungsbewertung sowie Notengebung spielten eine wesentliche Rolle. Sportliche Höchstleistungen und Erfolge eigneten sich für die Zwecke der Steigerung des Prestiges und der internationalen Anerkennung des Regimes. Der Sport hatte eine kulturelle Funktion als Ausdruck des gesellschaftlichen Status, was als ein kultureller Code angesehen werden kann. Der schulische Bewe-

gungsunterricht diene als Gesinnungsfach, dessen sportdidaktisches Grundverständnis von einem autoritären Ordnungsrahmen geformt wurde. (vgl. Prohl 2010, 65) Die gesellschaftspolitisch orientierte Organisation des Sports legt die Vermutung nahe, dass das eigene Bewegungserleben von FK14 durch die äußeren Strukturen geprägt und extrinsisch motiviert war. Aus der Foucaultschen Perspektive wird über das kulturell geprägte Deutungsmuster der ‚lange Arm der Gesellschaft‘ analysiert. (vgl. Kruse 2011, 204)

Vor dem Hintergrund dieser Dimension von Körperkultur und Sport gibt FK 14 keine weiteren Erklärungen und geht scheinbar davon aus, dass mit dem Hinweis in der DDR aufgewachsen zu sein alles gesagt ist und setzt das Bewusstsein zu den damit verknüpften Wertehaltungen als bekannt voraus. Der damit verbundene weitere sportliche Werdegang wird nicht hinterfragt *„und dann natürlich dann aktiv in Sportvereinen relativ früh in Leichtathletik und Fußball und alles Mögliche.“* (FK14/41)

Die Thematisierungsregel richtet sich an der dialektischen Figur von „man“ versus „ich“ aus und kann mit den Interviewzitate *„A:ber (.) heute natürlich wieder auch MEHR, dadurch dass man selber auch Kinder hat, das man eben auch mehr draußen ist mit den Kindern und da eben auch versucht das was man als Kind erlebt hat an die eigenen Kinder weiter zu geben, das man das eben noch so hoch hält“* (FK14/42) und im Anschluss *„Also das war auch immer schon bei mir hat das nen hohen Stellenwert, bei X (Person) auch und bei meinen Kindern hoffe ich dann irgendwann auch (kurzes Lachen) ja“* (FK14/43) belegt werden.

Die Erfahrungen aus der Bewegungsbiografie der Kindheit und Jugend werden familienbezogen beschrieben und übertragen auf die heutige eigene Familie. In Bezug auf den Berufsalltag lassen sich bei FK14 keine bewegungsbezogenen Aussagen generieren. Die Erzählperson bietet eine „ganzheitliche Sprachförderung“ an, trifft aber keine weiteren Aussagen dazu, was Ganzheitlichkeit bedeutet. Die eigene Bewegungsbiografie wird hinsichtlich eines Transfers für die kindliche Entwicklung nicht reflektiert. An einer Position

des Interviews beschreibt die Erzählperson über ein räumliches Metaphernkonstrukt das Motiv „Bewegung ist Freiheit“ und stellt einen pädagogischen Bezug her

„dass Bewegung auch eben wichtig ist, so viele mögliche Erfahrungen auch eben zu machen, sei es nun mit den Händen oder den Füßen oder mit dem ganzen Körper. Ob das nun im Wasser ist oder auf dem Rasen oder auf dem Weg in den Wald oder Radfahren oder was auch immer. Also das war auch immer schon bei mir hat das nen hohen Stellenwert.“ (FK14/41-43)

Die Erzählperson stellt anhand von Aufzählungen die Vielfalt von Bewegungsmöglichkeiten dar, schließt aber ohne weitere Begründungszusammenhänge mit dem frühpädagogischen Bildungsverständnis den Antwortteil zur Bewegungsbiografie ab. Das Motiv „Bildung ist

Struktur“ beschreibt FK14 für den eigenen aktuellen Berufsalltag (Kap. 6.4.1). Das Motiv „Bildung ist Selbstbildung“ ist erkennbar in Form einer Wunschvorstellung für die Zukunft.

Zusammenfassend lassen sich Parallelen zwischen dem Motiv „Bildung ist Struktur“ und den Strukturen aus der Biografie für das Bildungsverständnis herleiten. Das Thema Bewegung hat Bedeutung im Familienleben der Erzählperson und wird im Ansatz in der Struktur von Förderangeboten für ein frühkindliches Bildungsverständnis transferiert.

7.5 Zusammenfassung

Erzählpersonen mit einer hohen Vielfalt eigener Bewegungserfahrungen sowie Personen, die eine Bewegungssicherheit in entsprechenden Fort- und Weiterbildungen gewonnen haben, integrierten das Thema Bewegung in ihr professionelles Handeln und somit in ihr Bildungsverständnis. Ein ausgeprägtes, mit positiven Emotionen verknüpft, Erleben von Bewegung in der Biografie stand im Zusammenhang mit der Einbindung von Bewegung in das professionelle Handeln.

Wenn Erzählpersonen in der eigenen Bewegungsbiografie das Motiv „Bewegung ist Freiheit“ beschrieben, konnte jeweils das Motiv „Bildung ist Selbstbildung“ generiert werden. Nur eine Fachkraft formulierte in der Bewegungsbiografie ausschließlich die Motive „Bewegung ist Zwang“ und „Bewegung ist Begrenzung“. Die Ausweisung von Reflektiertheit und Kognitivität zeigte einen diachronen Wandel der Sichtweise auf Bewegung, die in das eigene professionelle Handeln integriert und ebenso das Motiv „Bildung ist Selbstbildung“ beschrieben wurde. Die Relevanz der Reflexion wurde in diesem Zusammenhang bekräftigt.

Demgegenüber stand die Gruppe der Befragten, die Bewegung in den Motiven „Bewegung ist Begrenzung“, „Bewegung ist Struktur“ und „Bewegung ist Leistung“ beschrieben. Auffällig ist, dass bei diesen Erzählpersonen zum Bildungsverständnis die Motive „Bildung ist Vorgabe/ Struktur“ und „Bildung ist Leistung“ herausgearbeitet werden konnten.

Die Bedeutung der Bewegung im Bildungsverständnis hat sich in dieser Gruppe signalisierend negativ abgebildet.

Inwieweit hier ein Begründungszusammenhang zwischen Bewegungsbiografie und Bildungsverständnis annehmbar ist, konnte nur bei Interviewpersonen hergestellt werden, deren Aussagen Indizien für eine reflexive Interpretation vorwiesen.

Wenn negative Erfahrungen in der eigenen Bewegungsbiografie nicht reflektiert wurden, war bei diesen Fachkräften das Thema Bewegung im Bildungsverständnis und professionellen Handeln nicht sichtbar. Es konnten keine individualisierten Aussagen dazu generiert werden. Im Gegensatz dazu führten positive Bewegungserfahrungen, auch ohne ersichtliche Reflexion, zu einer Positionierung im Motiv „Bildung ist Selbstbildung“ und einer Relevanz von Bewegung im professionellen Handeln. Eine Bekräftigung in diesem Zusammenhang war gegeben, wenn die Bewegungsbiografie von tiefgehenden positiv emotionalen Bewegungserlebnissen geprägt war.

Zusammenfassend hat sich als Kernpunkt die Reflexionsfähigkeit als Markierung einer Wende im professionellen Handeln und in der Sichtweise auf das jeweilige Bildungs- und Bewegungsverständnis bestätigt. Das Hinterfragen vorgegebener Strukturen aus der Betreuungseinrichtung und übergeordneter Bestimmungen zeigt sich unabhängig von der jeweiligen Vorbildung, einer Ausbildung zur Erzieher*in oder das Absolvieren eines frühpädagogischen Studiengangs.

Deutlich wird, dass frühpädagogische Fachkräfte, die sich in Spannungsräumen positionieren, sich in Bezug auf ihr Bildungs- und Bewegungsverständnis in einer Dilemmasituation befinden zwischen eigener Autonomie und dem Folgen von Vorgaben.

Der Anpassungsvorgang zwischen den jeweiligen subjektiven Theorien der Fachkräfte an spontane pädagogische Alltagssituationen sowie an das bestehende Verständnis im Team der Einrichtung stellt eine Herausforderung dar. In den Interviews lassen sich diesbezüglich Hinweise auf persönliche Belastungssituationen sowie berufliche Umorientierungen als Konsequenz generieren. Eine Unterstützung in der Krisenbewältigung würde die Offenlegung der eigenen Situation voraussetzen, was nur möglich ist in einer vertrauensvollen professionellen Gesprächskultur im Team der Einrichtung.

C ERGEBNISDISKUSSION

8 Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte

Aufgrund des Subsidiaritätsprinzips in Bezug auf die Trägerschaft und der Hoheit heterogener Bundesländer besteht zwar ein Bildungsauftrag (SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfegesetz), aber nicht der eine verbindliche Auftrag in konkreter Ausgestaltung. (vgl. Liegle 2012, 117) Damit rücken Fragen zu Strukturen frühpädagogischer Forschung und zur Umsetzung der Curricula der Ausbildungsinstitutionen sowie der damit verbundene Informationsfluss zwischen den Institutionen in den Fokus.

Vor dem Hintergrund struktureller Vorgaben zum frühpädagogischen Bildungsauftrag ist eine reflexive, persönliche und fachliche Positionierung der Fachkräfte innerhalb des frühpädagogischen Fachverständnisses, unter Einbezug der eigenen Biografie, erforderlich. Die bewusste Umsetzung des frühpädagogischen Bildungsgedankens, die Berücksichtigung didaktischer Prinzipien, die kongruent mit der eigenen Auffassung von Bildung einhergehen, findet auf der Basis einer professionellen stabilen Beziehungsgestaltung und dem jeweiligen Rollenverständnis statt. Die pädagogische Orientierung in Bezug auf das Bild vom Kind beeinflusst die Gestaltung des professionellen Handelns und zeigt sich entsprechend in der Haltung der Fachkraft. Im Zuge einer Umsetzung des jeweiligen Bildungsverständnisses ist die eigene biografische Reflexion nicht nur hilfreich, sondern für bewusste und spontane Entscheidungen in Bezug auf das professionelle Handeln im pädagogischen Alltag erforderlich. Ein permanentes Hinterfragen innerhalb einer forschenden Haltung (Nentwig-Gesemann 2011) und zirkuläres situatives Reflektieren von Situationen im Berufsalltag sollen der Fachkraft eine Sicherheit für spontane Situationen im Alltag geben, die eine hohe Anpassungsfähigkeit erfordern.

Vor dem Hintergrund der angeführten Aspekte, die im theoretischen Teil bearbeitet wurden, konnten im empirischen Teil, in Form von zentralen Motiven zu Bildung und Bewegung, Hinweise für eine Umsetzung des jeweiligen Bildungsverständnisses generiert werden. Daher sind die genannten Themen in der nachfolgenden Abbildung grafisch in einem gemeinsamen Feld und in einem zirkulären Kreislauf der Reflexion verortet. Das Bewegungsverständnis ist im frühpädagogischen Bildungsverständnis immanent, daher wird das Verhältnis zueinander in der Abbildung 13 als Schnittmenge dargestellt.

Die Interviewaussagen der frühpädagogischen Fachkräfte haben an zahlreichen Stellen gezeigt, in welcher Form sich das jeweilige Bildungsverständnis abbildet und im professionellen

Handeln gedacht wird. Dabei hat sich die Reflexionsfähigkeit als Markierung einer Wende im professionellen Handeln und in der Sichtweise auf das jeweilige Bildungs- und Bewegungsverständnis bestätigt. Ein Reflexionswissen ist nach Nentwig-Gesemann/Nicolai (2008) zu allen Aspekten des professionellen Handelns erforderlich „Das Reflexionswissen ermöglicht den PädagogInnen, sich zu theoretischen Wissensbeständen ebenso in ein kritisch-reflexives Verhältnis setzen zu können wie auch zu sich selbst und zu den Beobachtungen und Praktiken des Alltags.“ (ebd., 122) Die Reflexion durchdringt in einem zirkulären Kreislauf die fachtheoretischen relevanten Aspekte zum Bildungs- und Bewegungsverständnis, wie in der nachfolgenden Abbildung deutlich wird.

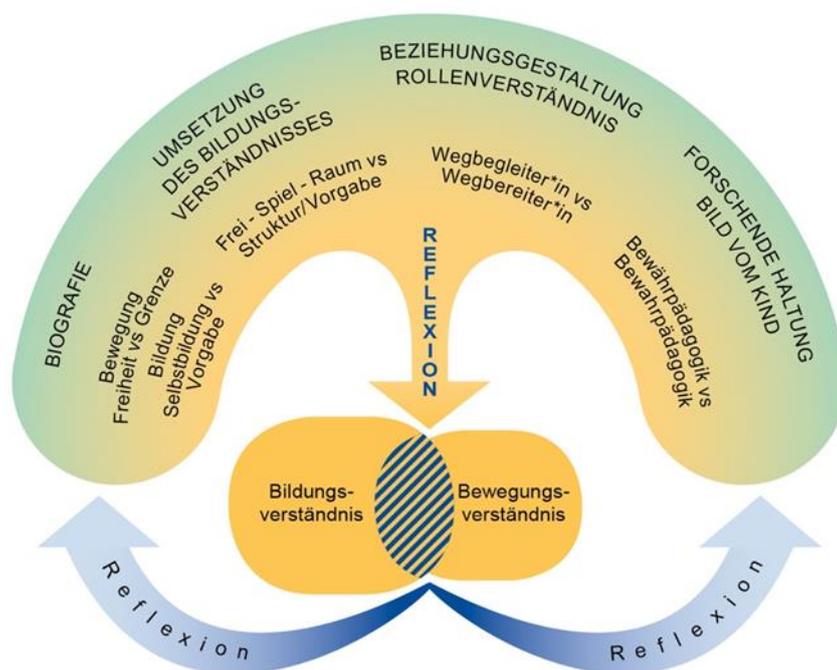


Abb. 13: Das professionelle Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte im Kontext des Bildungs- und Bewegungsverständnisses

8.1 Kontext Bildungsverständnis und Bewegungsbiografie

Selbstbildung versus Vorgabe und Freiheit versus Grenze

Ergebnisse

In der vorliegenden Untersuchung konnten Positionierungen zum Bildungsverständnis der befragten Fachkräfte zwischen den Polen „Bildung ist Selbstbildung“ und „Bildung ist Vorgabe / Struktur“ herausgearbeitet werden, die als Grundfigur einen Spannungsraum eröffnen

(vgl. Kap. 6.1). Die Ausgestaltung des Spannungsraumes wurde vor dem Hintergrund der Analyse der Einzelfälle vorgenommen und berücksichtigt somit alle Perspektiven zu den einzelnen Motiven. Im Rahmen der Analyse konnten die Motive „Bildung ist Erfahrungen machen“, „Bildung ist selbstständig werden“ und „Bildung ist Alltagsbildung“ herausgearbeitet und im Spannungsraum eher dem zentralen Motiv „Bildung ist Selbstbildung“ zugeordnet werden.

Das zentrale Motiv „Bildung ist Vorgabe“ hingegen wird eher durch die generierten Motive „Bildung ist Struktur“, „Bildung ist Rahmen“, „Bildung ist Leistung“, „Bildung ist Vorgedachtes“ und „Bildung ist Vorbereitung auf die Schule“ charakterisiert. (vgl. Abb. 12)

„Bildung ist Selbstbildung“ ist als zentrales Motiv in den Interviews darstellbar. Im Mittelpunkt der Beschreibungen zu diesem Motiv stehen die Subjektorientierung und das Gewähren von Freiheit und Offenheit für die Selbstbestimmtheit und Eigenaktivität des Kindes (vgl. Kap. 6.2). In diesem Verständnis beschreiben die Fachkräfte das Kind als Selbstorganisator und Verursacher des eigenen Handelns. Neben einer Entwicklungsorientierung ist eine Auseinandersetzung mit dem Moment des Wagnisses und Risikos erkennbar.

Im Zusammenhang mit dem Bewegungsverständnis konnte aufgezeigt werden, dass diejenigen Fachkräfte, welche in ihrer Bewegungsbiografie die Motive „Bewegung ist Freiheit / Natur / Sinnlichkeit“ beschrieben, für ihr Bildungsverständnis im professionellen Handeln die Motive „Bildung ist Selbstbildung / Erfahrungen machen“ generiert werden konnten. Hierzu positionierten sich sowohl Fachkräfte, in deren Beschreibungen reflexive Reinterpretationen sichtbar waren, als auch Fachkräfte, deren biografische Bewegungserfahrungen mit einem positiven Involvement gekoppelt waren und diese nicht weiter reflektierten. Beide Gruppen integrierten das Thema Bewegung in ihr fröhpädagogisches Bildungsverständnis und beschrieben das Motiv „Bildung ist Selbstbildung“. Nur eine Fachkraft formulierte in der Bewegungsbiografie ausschließlich die Motive „Bewegung ist Zwang“ und „Bewegung ist Begrenzung“. Die Ausweisung von Reflektiertheit und Kognitivität zeigten einen diachronen Wandel der Sichtweise auf Bewegung, wie die Abbildung dessen in dem Motiv „Bildung ist Selbstbildung“ verdeutlicht. Die Relevanz der Reflexion wurde in diesem Zusammenhang bekräftigt.

Demgegenüber steht das zentrale Motiv „Bildung ist Vorgabe“, das durch Fremdbestimmtheit und Vermittlung von Vorgegebenem geprägt ist. Es beschreibt eine Orientierung an gesetzlichen Vorgaben und Rahmenbestimmungen sowie Handlungsweisen zu deren Einhaltung. Dementsprechend manifestiert sich das Motiv deutlich in den Thematisierungsregeln der

anonymen Agency und dem Fügungsmotiv. Zudem beschreiben Fachkräfte Implikationen des Begründungspflichtigen in Bezug auf das eigene professionelle Handeln.

In den Aussagen der Fachkräfte konnte das Motiv „Bildung ist Leistung“ generiert werden. Der Leistungsaspekt bezieht sich auf die Erfüllung vorgegebener Erfordernisse in einer vorgegebenen Zeitspanne. Sichtbar wurde ein Abarbeiten fachlicher Aufgaben mit einem hohen Aktivitätsaufwand seitens der Fachkräfte. Der Leistungsmodus wurde auch auf das Kind in der Bewältigung seiner Entwicklungsaufgaben ausgeweitet. Innerhalb der Kindergartenzeit soll das Kind, aus der Sicht der Fachkräfte, optimal versorgt und entwickelt werden. Die Fachkräfte fühlen sich in der Verantwortung für die Herstellung eines bestmöglichen kindlichen Entwicklungsstandes am Übergang zur Schule. Trotzdem diese Situation als belastend, von mangelnder Wirkmächtigkeit begleitet, wahrgenommen wird,

versuchen die Fachkräfte die Dichte an strukturellen Vorgaben mit den eigenen Ansprüchen in einen Einklang zu bringen und hinterfragen die von außen kommenden Erwartungshaltungen nicht immer. Im Zuge einer Fülle von Aufgaben kann sich eine Spirale von Leistungserfüllung entwickeln, ohne dass sich ein eigenes Hinterfragen anschließt.

Gleichzeitig steht dieser Situation eine pädagogische Überzeugung gegenüber, die von einer Subjektorientierung in Bezug auf das Kind geprägt ist. Das Gewähren, insbesondere von zeitlichen Freiräumen, lässt bei diesen Fachkräften eine labile Positionierung im Spannungsraum zwischen Selbstbildung und Leistung bzw. Vorgabe entstehen.

In den Relationen zwischen Bewegungsbiografie und frühpädagogischem Bildungsverständnis konnte eine Gruppe von Befragten eruiert werden, die Bewegung in den Motiven „Bewegung ist Begrenzung“, „Bewegung ist Struktur“ und „Bewegung ist Leistung“ beschrieben. Auffällig ist, dass bei diesen Erzählpersonen zum pädagogischen Bildungsverständnis die Motive „Bildung ist Vorgabe/ Struktur“ und „Bildung ist Leistung“ herausgearbeitet werden konnten. Die Bedeutung der Bewegung im Bildungsverständnis hat sich in dieser Gruppe signalisierend negativ abgebildet.

Inwieweit hier ein Begründungszusammenhang zwischen Bewegungsbiografie und Bildungsverständnis annehmbar ist, konnte nur bei Interviewpersonen hergestellt werden, deren Aussagen Indizien für eine reflexive Interpretation vorwiesen.

Deutlich wurden die Positionierungswechsel der Befragten in entsprechenden Thematisierungsregeln, die von bekräftigenden Selbstpositionierungen der eigenen Einstellung bis hin zu Merkmalen anonymer Instanzen, Ausdruck von Fügemotiven sowie epistemischen Markierungen von Unsicherheit, versprachlicht wurden. Fachkräfte, die hier die Selbstbildung

des Kindes in das Zentrum des eigenen pädagogischen Handelns stellten, wiesen in einem hohen Maß das Infragestellen von Vorgaben und Strukturen auf. Die gleichzeitig versprachlichte mangelnde Wirkmächtigkeit, scheint die Befragten in eine Labilität ihrer Positionierung und damit in einen Spannungsraum zu drängen. Dieses Spannungsverhältnis wird als kritische Situation erlebt, was sich als Verunsicherung im professionellen Selbstverständnis abbildet. Die Erzählpersonen beschreiben Erklärungen für das eigene Handeln, beispielsweise sichtbar in starken Interpretationen, und nutzen das eigene Wissen als Copingstrategie. Erkennbar ist eine Dichotomie zwischen der Umsetzung von Vorgaben auf der einen Seite und der Schaffung von selbstbildenden Freiräumen für die Kinder auf der anderen Seite. Das professionelle pädagogische Handeln steht im Spannungsverhältnis zwischen dem Zulassen und Ermöglichen von „Bildung ist Selbstbildung“ und den Vorgaben der Träger sowie bildungspolitischen Orientierungen aus Wissenschaft, Gesellschaft und Kultur. Die Einhaltung aller Vorgaben im Passungsvorgang mit den eigenen Überzeugungen ist scheinbar davon abhängig, inwieweit sich die pädagogischen Fachkräfte zu den Vorgaben positionieren und einen Konsens zum Bildungsverständnis mit allen Beteiligten ihrer beruflichen Umgebung finden.

In der Umsetzung des Bildungsbereiches Bewegung zeigte sich das Zulassen des freien, selbstständigen und explorativen Tuns von Kindern in einem Spannungsverhältnis zu den daraus resultierenden Risiken für eine mögliche Verletzbarkeit und konfrontiert die Fachkräfte mit den Themen Haftung und Verantwortlichkeit. Um einer Unsicherheit im Umgang mit offenen Situationen entgegenzuwirken, griffen diese Fachkräfte zu leitungszentrierten, methodisierten und strukturierten Angebotsformen.

Empfehlungen

Die Ergebnisse fordern eine Akzentuierung des bewegungsspezifischen Fachwissens zu kindlichen Entwicklungsprozessen, inklusive einer bewegungsbezogenen Didaktik. Bewegungsbiografien von frühpädagogischen Fachkräften sind dringend auf ihre Konsequenzen hinsichtlich der Umsetzung des Bildungsbereiches Bewegung zu reflektieren, insbesondere wenn die Erfahrungen negativ erlebt wurden. Dabei sollten die biografischen Erfahrungen zusammen mit dem fachspezifischen Wissen reflektiert werden, damit eine professionelle Haltung konstruiert wird, die Bewegung als Ressource für kindliche Entwicklungs- und Gesundheitsförderung in das pädagogische Verständnis integriert. Die Begleitung des Kindes bei der Erfüllung seiner Entwicklungsaufgaben kann nicht in einem Modus des Abarbeitens erfolgen. An dieser Stelle ist die eigene Bewegungs-/Biografie hinsichtlich eines Leistungsmotivs zu reflektieren.

Für eine entwicklungsorientierte Umsetzung des Bildungsbereiches Bewegung in die pädagogische Praxis bieten bewegungsbezogene Fort- und Weiterbildungen, mit einer an Reflexion ausgerichteten Begleitung, Orientierungshilfen und Sicherheit. Bedingung ist ein permanenter Theorie-Praxisbezug für eine veränderte Sicht auf das vorhandene Erfahrungs- und Fachwissen einer Fachkraft. Für das Bewusstmachen des eigenen Handelns eignet sich die Anwendung videografischer Verfahren mit anschließendem Coaching.

Zudem sind vielfältige und positive Selbsterfahrungen mit Bewegung unabdingbar dafür, Bewegung in den pädagogischen Berufsalltag und als ein grundlegendes Prinzip in das frühkindliche Bildungsverständnis zu integrieren. Ein Bewusstmachen des eigenleiblichen Spürens in vielfältigen Bewegungssituationen kann die Stärkung einer gefühlten und gelebten Verbindung zum eigenen Körper fassbar machen und als Erkenntnisquelle dienen. (vgl. Abraham/Müller 2010) Die gewonnenen Erkenntnisse können in die kindliche Bewegungspraxis einfließen und für kindliche Bildungsprozesse anschlussfähig gemacht werden. Ein freudvolles Bewegungserleben von Kindern kann die Perspektive auf ein nachhaltiges, lebenslanges Bewegen im Sinne von Gesundheit und Wohlbefinden ermöglichen. Medientechnologien spielen in der Kommunikation und für das Lernen eine immer größere Rolle und es erscheint unvermeidbar, dass die Bedeutung des Körpers mehr in den Hintergrund rückt. Über Körper und Bewegung stellen Kinder eine kreative Beziehung zu sich selbst und ihrer Umwelt her. Sie stehen damit in einem Spannungsfeld zwischen dem Bedürfnis, sich als Individuum nach ihren Vorstellungen eigenständig auszudrücken und andererseits als Gemeinschaftswesen mit dem Wunsch nach Verbindung innerhalb dieser Gemeinschaft.

Das Ermöglichen kindlicher Selbstbildung erfordert, seitens der fröhpädagogischen Fachkraft, Erfahrung und Wissen im Umgang mit dem Prinzip der Offenheit sowie einer Verantwortung im Sinne eines pädagogischen Takttes (vgl. Wolf 2018) für das Erfassen von Situationen, die ein Weiterentwickeln kindlichen Forschens bzw. eines kindlichen Selbsterkennens möglich machen. Die Berücksichtigung des Prinzips der pädagogischen Indirektheit (vgl. Schäfer 2010; Liegle 2010) eröffnet den kindlichen Raum für Selbstbestimmtheit und die Beachtung der Eigenperspektive des Kindes zur Konstruktion seiner (Um)Welterfahrungen. (vgl. Pramling-Samuelsson 1996; 2013) Um dem Prinzip der Offenheit für selbstbildende Prozesse von Kindern zu folgen, kann das Erproben von Situationen im frühpädagogischen Alltag anhand von Fallbeispielen die Bereitstellung von pädagogischen Handlungsoptionen erweitern und somit mehr Sicherheit im pädagogischen Handeln erwirken.

Die Positionierungen der Befragten in Spannungsräumen machen auf Dilemmasituationen aufmerksam, deren Bewältigung Reflexivität und Bewusstmachung zur Reduktion bzw. zum Umgang mit dem Spannungsverhältnis erforderlich machen. Menschen, die in Spannungsfeldern zwischen Autonomiebestreben und Begrenzungen, wie Vorgaben und Strukturen, arbeiten, brauchen fachliche Unterstützung, Beratung und Austausch zur Krisenverarbeitung. Diese Situationen erfordern eine Transparenz und Unterstützung über eine nachhaltige Kommunikation in professionellen Teams. Die Kommunikation sollte geprägt sein von einem dialogischen Kreislauf aus professioneller Begegnung, Erforschung von Bedarfen, gemeinsamer Beratung, Bewertung und Entscheidungsfindung mit anschließender verbindlicher Umsetzung der Lösungen. Ein achtsamer Umgang mit sich selbst erfordert hier ein Bewusstwerden für Situationen, in denen sich eigene Stärken entfalten können und eine kollegiale Unterstützung in Krisensituationen gesichert ist.

8.2 Kontext Umsetzung des Bildungsverständnisses

Frei – Spiel – Raum versus Struktur und Vorgabe

Ergebnisse

Die Eröffnung von freien, kindlichen Spielräumen wird in dem Motiv „Bildung ist Erfahrungen machen“ abgebildet. Die frühpädagogischen Fachkräfte ermöglichen Kindern die Aneignung ihrer Umwelt über materiale, soziale Erfahrungen, Naturerfahrungen und Erfahrungen des Sich-Ausdrückens in ästhetischen Prozessen. Die Bereitstellung einer anregenden materialen Umgebung, die Kinder zum selbstbestimmten Experimentieren, Ausprobieren und Gestalten auffordert, nahm in den Aussagen der Befragten einen hohen Stellenwert ein. Dabei wurde die Annahme deutlich, dass Kinder aufgrund des Prinzips der Handlungsorientiertheit zu Erkenntnis und Wissen gelangen. Neue Herausforderungen und Einsichten können mit den bisherigen Erfahrungen verknüpft, umgestaltet und das Erlebte neu interpretiert werden. (vgl. König 2010, 53)

Weiterhin konnte in den Aussagen der Fachkräfte das Motiv „Bildung ist Alltagsbildung“ herausgearbeitet werden, welches im Kontext von Freispielphasen und räumlichen Bedingungen seine Relevanz erhält. In offenen Spielsituationen können Kinder das im Alltag Gelernte selbst weiterentwickeln oder in Interaktionen mit der Fachkraft die Erkenntnisse und Erfahrungen anschlussfähig machen. In dem Motiv beschreiben die Erzählpersonen die Allgegenwärtigkeit von Bildungssituationen für Kinder in und außerhalb der pädagogischen Ein-

richtung sowie in der Familie (Kap. 6.2.3). Die Publikationen von Rauschenbach (2002) zum informellen Lernen im Lebensalltag von Kindern und Jugendlichen und die Beachtung dessen durch das Bundesministerium (BMFSF) im 11. Kinder- und Jugendbericht (2002), haben das Thema in das Blickfeld der öffentlichen Diskussion gerückt. Dass nicht bei allen Befragten das Motiv „Bildung ist Alltagsbildung“ generiert werden konnte, lässt die Frage zu, inwieweit die Alltagsbildung und mögliche Konsequenzen im Bewusstsein und demnach im Bildungsverständnis der Fachkräfte angelangt sind.

Weiterhin konnte herausgestellt werden, dass es für die Sicht auf den (Selbst-)Bildungswert im kindlichen Freispiel noch an Fachwissen und Orientierungshilfen für das Rollenverhalten in Freispielphasen fehlt. Für eine situationsspezifische Anpassung an unvorhersehbare, offene Situationen besteht ein Bedarf an pädagogischen Handlungsoptionen.

Bei den Fachkräften, die eine negative Bewegungsbiografie aufzeigten und diese nicht reflektierten, war das Thema Bewegung im frühpädagogischen Bildungsverständnis und im professionellen Handeln nicht generierbar.

Im Gegensatz dazu integrierten Fachkräfte, die ein hohes Maß und Vielfalt an eigenen Bewegungserfahrungen haben, das Thema Bewegung in ihr professionelles Handeln und entsprechend in ihr frühpädagogisches Bildungsverständnis. Diese Befragten berücksichtigten in der Umsetzung des Bildungsbereiches Bewegung das Prinzip der Offenheit, was insbesondere in der Ermöglichung von Freispielphasen, Raum für Gestaltung und Kreativität sowie in der Eröffnung materialer Erfahrungsräume sichtbar wurde.

Das Motiv „Bildung ist Struktur“ lässt sich konsistent bei allen Befragten ausweisen und beschreibt Situationen, die von Methodisierung und Instrumentalisierung des professionellen Handelns geprägt sind. Das Motiv wird deutlich auf inhaltlicher, zeitlicher und räumlicher Ebene in Form von Abläufen, Konzepten und Programmen, Organisations- und Aufgabenstrukturen, die den pädagogischen Berufsalltag durchziehen (vgl. Kap. 6.4.1).

Das Motiv „Bildung ist Rahmen“ beschreibt eine spezifische Struktur, in der eine äußere Begrenzung geschaffen wird, innerhalb derer unterschiedliche Relationen bestehen, wie beispielsweise das Gewähren von Freiräumen für kindliche Selbstbildung unter Einfassung eines Beobachtungs- und Begleitrahmens durch die Fachkraft (vgl. Kap. 6.4.1.). Die Fachkräfte schaffen einen Rahmen aus Aktionen, Material-, Zeit-, Raum- und Förderangeboten für kindliches Handeln. Dabei ist nicht immer generierbar, ob die pädagogischen Verhaltensweisen innerhalb der Angebotsform eher einer geschlossenen, vorgegebenen oder offenen, selbstbildungsorientierten Handlungsweise folgen.

Empfehlungen

Unter einer gesellschaftlichen Effektivitätsperspektive stehen Vorstellungen, die eine Kontrollier- und Planbarkeit von Bildungsprozessen beinhalten. Damit steht eine vorgegebene, gesellschaftliche Zeitstruktur einer subjektiv erlebten Ich-Zeit gegenüber. Dabei geht es nicht nur um kognitive Prozesse, sondern auch um unvorhersehbare Prozesse des ereignishaften sich Bildens, in denen sich das Ich erst in Handlungen konstituiert. (vgl. Stenger 2007, 60 ff.) Diese Prozesse bedürfen der Zeit, geht es doch um „Prozesse der Entstehung von Wirklichkeit, die zudem ein leibliches Spüren und Entstehenlassen beinhaltet, zudem ein sich Beziehen auf kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge, die in jenen Ereignissen erst erzeugt werden müssen.“ (ebd. 70)

Naturerleben und erlebnispädagogische Ausrichtungen, wie beispielsweise das Schaffen von Abenteuerspielplätzen, die Raum für materiale Erfahrungen und handwerkliches Tun fördern und Situationen bereitstellen, ermöglichen eine körperliche Auseinandersetzung mit dem Thema Risikobereitschaft versus körperliche Bedrohung bzw. Schutz vor Verletzungen ermöglichen. (vgl. Löw/Geier 2014, 137) Die Relevanz der Selbsterfahrung mit Bewegung in der Ausbildung wurde bereits in den Ergebnissen der BiK-Studie (Böcker et al 2014; Fischer et al 2016) deutlich und in den Ergebnissen dieser Untersuchung erneut bestätigt. Ergänzend sind bewegungsbezogene Fort- und Weiterbildungen erforderlich, um die Chance für die sichere Umsetzung des Bildungsbereiches zu erhöhen, ein Ergebnis, das zudem die PRIMEL-Studie (Kucharz et al, 2014) bereits belegt.

Der pädagogische Alltag ist durch komplexe Situationen und Irritationen gekennzeichnet, in denen fachliches, theoretisches und didaktisches Wissen nicht immer spontan und adäquat angewendet werden kann. Um eine situationsspezifische Passung zwischen Theorie und Praxis in ungewohnten Kontexten herzustellen zu können, eignen sich Inszenierungen von Fallbesprechungen und das Nachstellen pädagogischer Situationen in der Vorbereitung.

Sich als aktiv veränderndes und gestalterisches Wesen zu erleben, erfordert einen Raum, in dem sich Kinder als Forschende eigene Prozesse in Gang setzen und eigene Antworten formulieren können. In schöpferischen Momenten des kreativen Prozesses können Kinder in Kontakt mit den eigenen Emotionen, Vorstellungen und der persönlichen Geschichte kommen. Eine Vielzahl an Konzepten ästhetischer Forschung (Kämpf-Jansen 2012; Smith 2011; Schäfer 2010; Neuss 1999), die sich mit ästhetischen Ausdrucksformen und Aneignungsweisen von Kindern beschäftigen, eröffnen hierzu methodisch-didaktische Vorgehensweisen.

Die didaktischen Prinzipien der Handlungsorientiertheit und Offenheit werden mittels Methoden wie beispielsweise die Projektmethode, wie sie Pramling-Samuelsson (2009) darstellt, die Werkstattmethode, das Konzept des Entdeckenden Lernens sowie ästhetisches Forschen berücksichtigt und machen kindliches, eigenerschließendes Lernen möglich. Dem Lernwerkstattgedanken nach Celestin Freinet liegt ein konstruktives Lernverständnis zugrunde, in dem Können und Wissen entlang eigener Ideen vom Lernenden selbst erzeugt werden. Dabei berücksichtigen die Erwachsenen das Prinzip der Zurückhaltung und übernehmen die Rolle als begleitende Anreger und bringen das, was Kinder selbst entwickeln, zur Sprache. (vgl. Schäfer 2011, 247 ff.) Schäfer hebt in diesem Zusammenhang die partizipatorische Didaktik, von Seiten der Erwachsenen, in der Lernwerkstatt hervor. Ihre Aufgaben bestehen in einer wahrnehmenden Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Aktivitäten, im Sinne eines unterstützenden Voranbringens der Handlungs- und Denkwege der Kinder. Eine respektvolle Anerkennung der Beiträge des Kindes und eine kooperative Beteiligung an gemeinsamen Handlungen sowie die Unterstützung der kindlichen Initiativen sollen die Lernwerkstatt als einen „Ort des Vertrauens in die kindlichen Kräfte sowie ein Ort der differenzierten Herausforderung ihrer Weiterentwicklung“ (ebd., 251) definieren.

Curriculare Möglichkeiten für eine bewegungs- und handlungsakzentuierte Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften bietet das QP-BiK (Kap. 2.7). Möglichkeiten für eine Qualifizierung der Fach- und Lehrkräfte hinsichtlich einer kompetenten bewegungsorientierten Bildungsarbeit eröffnet das ‚Qualifikationsprofil Bewegung für Lehrkräfte‘ von Krus (2018) (vgl. Kap. 2.7).

8.3 Kontext Beziehungsgestaltung und Rollenverständnis

Wegbegleitung versus Wegbereitung

Ergebnisse

Mit dem Motiv „Bildung ist selbstständig werden“ betonen die Fachkräfte den Prozess einer wachsenden Autonomie des Kindes und seinen Weg zur Mündigkeit. Der kindliche Lernprozess, mit dem Ziel der Eigenständigkeit und Selbstbestimmtheit, wird aus der Sicht der Befragten in einer wachsenden Erkenntnisfähigkeit, Selbstbestimmtheit und dem wachsenden Abgeben von Verantwortung charakterisiert (vgl. Kap. 6.2.2). In diesem Motiv ist die Perspektive des Begleitens auffällig, die entweder anhand der jeweiligen Positionierung im Spannungsraum zwischen Selbstbildung und Vorgabe gestaltet ist oder in den Aussagen der Befragten nur unkonkret dargestellt wird. Es sind teilweise unklare Beschreibungen dazu,

was eine pädagogische Begleitung ausmacht, sichtbar und kein sicheres, pädagogisches Verhalten in Situationen kindlicher Selbstbildung generierbar, was in der Folge zu Unsicherheiten im Rollenverständnis führt.

Das Thema der professionellen Beziehungsgestaltung stand nicht explizit im Fokus dieser Arbeit. Dennoch haben die Fachkräfte, insbesondere in der Betreuung von Kleinstkindern, in ihren Aussagen die Beziehungsgestaltung als Voraussetzung bzw. Fundament für die kindliche Bildung betont.

Empfehlungen

Der gelingende Aufbau einer professionellen Beziehungsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind erfordert ein Vertrauensverhältnis, das durch eine Dynamik von Sympathie, tatsächlicher Verlässlichkeit und Vertrauenswürdigkeit geprägt ist. Eine weitgehende Bewusstheit der emotionalen Kommunikation (Roth 2015, 217 ff.; Schäfer 2011, 78 ff.), eine von Wohlwollen getragene Resonanz, eine aktive, aufmerksame Zurückhaltung und pädagogischer Takt (Wolf 2018, 165) sollten als Prinzipien die professionelle Beziehungsgestaltung ausmachen, die Bildung als einen sozial strukturierten Prozess annimmt und die Selbstbildung des Kindes berücksichtigt. Ein eigenes biografisches Hinterfragen, Selbstreflexion und Beobachtung zu Alltagssituationen sowie eine Beratungskultur in der pädagogischen Einrichtung können diesen Prozess unterstützen.

Die Studie von Wadepohl/Mackowiak (2016) zum Thema Beziehungsgestaltung und deren Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel stellte heraus, dass eine wertschätzende Beziehungsgestaltung in Betreuungseinrichtungen bereits positiv umgesetzt wird, aber die Qualität der Lernunterstützung über kognitiv aktivierende Interventionen noch keine „hinreichende Bedingung für eine qualitativ hochwertige Bildungsarbeit ist. Während die Fachkräfte hohe Kompetenzen in der Beziehungsgestaltung aufweisen, ist in der Lernprozessunterstützung noch deutliches Entwicklungspotential zu verzeichnen.“ (Wadepohl/Mackowiak 2016, 23) In Freispielsituationen scheinen sich für Fachkräfte unterschiedliche Haltungen und Fragestellungen bezüglich der Ausgestaltung ihrer Rolle zu ergeben. Armin Krenz (2010) hat diesbezüglich eine umfassende Darlegung zur Bedeutung des (Frei)Spiels und Fragestellungen angeführt, die für eine richtungsweisende Beachtung des kindlichen Freispiel-Raumes sensibilisieren.

Pädagogisch-didaktisches Fachwissen zur Bedeutung von Freispielsituationen und ein Bewusstmachen der eigenen Rolle im Umgang mit offenen Situationen können zu einer veränderten Sinngebung zum Thema Selbstbildung führen. Das Wahrnehmen regelmäßiger, be-

wegungsbezogener Fort- und Weiterbildungen geben Sicherheit, Flexibilität im Umgang mit spontanen Spielsituationen und können eine Stärkung des eigenen Selbst zur Folge haben.

Die Begegnung mit Situationen von Unbestimmtheit, Unsicherheit und Ambiguität erfordern einen reflektierten und toleranten Umgang mit Alltagssituationen und sollte auf der Basis einer systematischen Unterscheidung zwischen Disposition (Voraussetzung zur Handlung, Motivation) und Performanz (Handlungsrealisierung in konkreten Situationen) bearbeitet werden. (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011) Dabei können Verfahren zur Erfassung von Kompetenzen sowie kompetenzorientierte Feedback- und Mentoring-Verfahren zum Einsatz kommen.

Die pädagogische Begleitung sollte einen Raum zwischen Kind und frühpädagogischer Fachkraft wahren, in dem sich die Fachkraft sich aus der leitenden Rolle zurückziehen und dem Prinzip der Indirektheit folgen kann. Blickkontakt und Nachspüren in der Begegnung mit dem Kind signalisieren das Interesse für die Situation. Über das Abwarten und aufmerksame Zuhören kann die Fachkraft sich den Gedanken des Kindes nähern und mit Sensibilität und Reziprozität die Konzentration auf den gemeinsamen Gegenstand aufrechterhalten. Ein positives Feedback und eine konstruktive Fehlerkultur sollen das Kind zum weiteren Nachdenken ermuntern und das Finden von Lösungen anregen. (vgl. König 2010, 64 ff.)

Die pädagogische Begleitung sollte Raum für kindliche Entscheidungen ermöglichen, die nicht unbedingt den Vorstellungen oder Forderungen der Erwachsenen entsprechen und somit die Berücksichtigung der Kindperspektive sichern. Dabei sind sowohl natürliche Grenzen, als auch Grenzen des Gemeinschaftssinns zu berücksichtigen und das Zugrundelegen eines gegenseitigen Respektes sowie das Schaffen einer entspannten Umgebung, die für eine echte Entwicklung unerlässlich sind. Die Begleitung stellt eine Form des Verbundenseins dar und beachtet ausgehandelte Modalitäten des Führens und Folgens.

Die fachliche Auseinandersetzung zum Thema Begleitung wird maßgeblich bestimmt durch die fachlichen Akzentuierungen der Lehrenden der Ausbildungsinstitutionen und der jeweiligen methodisch-didaktischen Vermittlung. Anschließend wird das Gelernte abgeglichen mit den Leitungen und Teams vor Ort in den Betreuungseinrichtungen sowie einem täglichen Erfahrungsabgleich in pädagogischen Alltagssituationen durch die Fachkraft. In den Ausführungen wird deutlich, dass die Reflexion von Erfahrungen der Fachkraft, in Ausbildung und Berufsalltag, einen hohen Stellenwert für das professionelle Handeln einnimmt. Das bedeutet eine verbindliche Implementierung des Themas Reflexion in den Ausbildungsinhalten der

Curricula und zudem eine Fort- und Weiterbildungsstruktur für eine professionelle Kommunikations- und Teamkultur in pädagogischen Einrichtungen.

8.4 Kontext Bild vom Kind und forschende Haltung

Bewährpädagogik versus Bewahrpädagogik

Ergebnisse

Das Motiv „Bildung ist Vorgedachtes“ bringt zum einen die Ansicht von „ich erzähle dir / ich bringe dir etwas bei, was ich gelernt habe“, die Vermittlung von vorgegebenem Wissen zur Sprache. Die Thematisierungsregeln zeigen, dass diese Auffassung von äußeren Wirkmächten bzw. Strukturen angenommen und nicht weiter hinterfragt wird. Zum anderen werden schulische Lernsituationen handlungsleitend in die Praxis umgesetzt und mit fachlichem Sachwissen legitimiert (Kap. 6.4.2). Die Ausweisung der eigenen Professionalität erfolgt sprachlich-kommunikativ anhand eines Topos der Fachlichkeit.

Die Generierung des Motivs „Bildung ist Vorbereitung auf die Schule“ zeigt, dass die Perspektive bezogen auf die Schulfähigkeit im Bildungsverständnis vorhanden ist (Kap. 6.4.3). Zum einen ist eine funktionale Orientierung an Schuleingangstests sichtbar, die gleichzeitig eine Verantwortlichkeit für die Entwicklung der Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Kinder betont. Es bleibt jedoch offen, welche Ressourcen und Möglichkeiten zur Verfügung gestellt werden sollen, um den Anforderungen gerecht werden zu können. Zurückgegriffen wird auf schulische Eigenerfahrungen, vorgegebene Kompetenzraster und Entwicklungstests. Generierbar sind domänenspezifische Ausrichtungen und Konzepte für eine sensomotorische Entwicklungsförderung, damit eine vorgegebene Schulreife erreicht wird. Der Erwerb grundlegender kognitiver und metakognitiver sowie lernmethodischer Kompetenzen beginnt bereits vor Eingang in die Grundschule und sollte zudem spezifische Lernvoraussetzungen, die sich aus dem Anfangsunterricht ableiten lassen, berücksichtigen. (vgl. Roßbach 2008, 129 f.) Die subjektiven Einstellungen der Interviewpersonen zeigen sich diesbezüglich heterogen.

Empfehlungen

Die Ergebnisse verhalten sich konträr zu einer forschenden Haltung, die das responsive Eingehen auf die Bedürfnissituation des Kindes in den Mittelpunkt stellt und das Prinzip der kindlichen Selbstbildung fokussiert. Damit verknüpft ist die Frage, welches Bild vom Kind die Fachkraft berücksichtigt. Nimmt man das Kind als Konstrukteur seiner Entwicklung an, geht

man davon aus, dass Kinder ihre Lebensumwelt verstehen und zu sich in Beziehung bringen wollen. Das Bild vom forschenden Kind geht davon aus, dass dieses von Neugier angeregt, experimentierend seine Grenzen und Handlungskompetenzen weiterentwickelt und sich in einem fortlaufenden Entwicklungsprozess seiner Identität befindet, der immer wieder erweitert, neu interpretiert und vernetzt wird. (vgl. Knauf 2017, 8 f.) Diese Einstellung impliziert für die Fachkraft eine sensible, entwicklungsorientierte Beobachtung für Ressourcen und Bedarfe des Kindes. Das Bild vom kompetenten Kind erfordert es, dem Kind etwas zuzutrauen und Freiraum für kindliches Forschen zu ermöglichen. Dieses Bewusstsein muss sich in der eigenen Haltung als Hintergrundfolie abbilden und im professionellen Handeln in spontanen Alltagssituationen widerspiegeln. Für eine selbstreflexive Positionierung zur beruflichen Zielphilosophie mit der Frage: von welchem Menschenbild lasse ich mich in meinem professionellen Handeln leiten? - erfordert einen permanenten, reflexiven Abgleich der eigenen Vorerfahrungen und Überzeugungen sowie das Überprüfen der eigenen Vorgehensweisen, um nachhaltig Einstellungs- und Verhaltensveränderungen zu erwirken. Unterstützung kann durch eine fachlich begleitete Supervision erfolgen, die auch Fragen zu Autonomie versus Bevormundung sowie Ressourcen- oder Defizitperspektiven bearbeiten.

„Der Mensch strebt, sich zu bewähren.“ (Zizek 2014, 86) Wenn man dem Zitat von Zizek folgt und Kinder als Akteure und Subjekt ihrer Entwicklung annimmt, sind Entfaltungsräume erforderlich, in denen von Kindern soziale Wirklichkeiten in der alltäglichen Praxis über Kommunikation und Interaktion hergestellt oder konstruiert werden, um diese im Spiel selbst zu ergründen. Die Ausweitung des Bildungsauftrages auf die Anregung und Begleitung von Bildungsprozessen erfordert, neben einer professionellen, pädagogisch-praktischen Handlungskompetenz, die Entwicklung einer forschenden Haltung, die ein Bild vom Kind ins Zentrum der pädagogischen Grundüberzeugung stellt, das „die aktive und selbsttätige Entfaltung von Lern- und Bildungsprozessen im Mittelpunkt sieht.“ (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2008, 117) Daraus ergeben sich folgende Aufgaben für die Frühpädagog*innen: die Aneignung von differenziertem Wissen zur kindlichen Persönlichkeit und seiner Entwicklung sowie die Gestaltung einer Umgebung, die nicht nur zum aktiven, freien und explorativen Tun anregt, sondern Kindern auch das Eingehen von Wagnissen ermöglicht, vor dem Hintergrund einer geschützten Situation mit einer erfahrenen Fachkraft. Dies erfordert die Gestaltung einer Beziehungsebene, die Fragen von Kindern mit pädagogischem Taktgefühl aufnimmt und im Sinne einer kindlichen Eigenschließung von Antworten mitschwingt. Die dafür erforderlichen an Forschung orientierten und für die Praxis ausdifferenzierten Methoden zur Erfassung und Analyse von Bildungsprozessen müssen in frühpädagogische Ausbildungen integriert werden.

Für die Praxis von Lehr-Lernsituationen ist es bedeutsam, mit welchem Menschenbild Lehrende auf die Zielgruppe Kinder zugehen und mit ihr interagieren. Kooperation setzt sich zusammen aus der Fähigkeit, die Ziele Anderer zu erkennen und dem altruistischen Motiv ihnen dabei auch helfen zu wollen. Kleinkinder haben eine uneingeschränkte Kooperationsbereitschaft, sie entscheiden noch nicht, wem sie helfen oder nicht. Diese intrinsisch motivierte, uneingeschränkte Kooperationsbereitschaft ist ein zentrales Moment des universalen Bewährungsdrangs. Bereits bei Kleinkindern kommt es darauf an, „sich durch die Bewältigung echter Aufgaben in einer Gemeinschaft nützlich zu machen, sich also zu bewähren.“ (ebd., 75) Das Streben nach Aneignung künftiger Bewährungspositionen folgt im Sinne einer Bestätigung(stheorie) als allgemeine Anerkennung.

Auf der allgemeinen Ebene wird Bewähren als soziale Motiviertheit im Bestehen in Real- und Alltagsbedingungen gegen Widerständigkeiten aus der Umwelt gefasst. Das Motiv des modernen Abenteuerdrangs bestimmt Zizek als krisenorientierte und risikobereite Bewährungsfigur, weil sie risikobereite Formen des Umgangs mit offener Zukunft und Ungewissheit erfordern. Der Abenteuerdrang scheint seine Wurzel in der kindlichen Neugierde zu haben, so dass die Differenzen in den sich bildenden Bewährungsfiguren vom spezifischen kulturellen, sozialisatorischen Umgang mit dieser herrühren. (vgl. Zizek, 2014, 76) Der Bewährungsdrang erfüllt und manifestiert sich in Bewährungsfiguren, welche den Kern des basalen Identitäts- bzw. Selbstgefühls bilden. Das Subjekt erkennt und fühlt sich aufgrund dieser sozialen Kontur als ein wertvolles Mitglied einer Gemeinschaft, auch in der Spannung zur Anerkennung durch die Gruppe. Das Konzept der Bewährungsfigur impliziert, „dass jedes Subjekt auf Grundlage seiner biografischen Erfahrung kumulativ eine Figur der Bewährung ausbildet, in der es vor dem Hintergrund der durch die Welt geforderten Bewältigungsaufgaben eine die eigene Einzigkeit bedeutungsvoll konturierende Gestaltung hervorbringt.“ (Zizek 2014, 77) Im Transfer dieses Ansatzes in den fröhpädagogischen Alltag sind Projekte von Bedeutung, die Kindern das Gefühl geben etwas Eigenes und gleichzeitig etwas Nützlichendes für die Gemeinschaft zu erwirken. (vgl. ebd., 85)

Das Thema Bewegung hat eine berufsfeldbezogene Akzentuierung und eine administrative Absicherung als Bildungsbereich in den Bildungsvereinbarungen NRW (MFKJKS/MSW 2016). Die Manifestierung im fröhpädagogischen Bildungsverständnis führt dazu, dass Bewegung einen verbindlichen Bestandteil im professionellen Handeln fröhpädagogischer Fachkräfte darstellt. Die Bildungsvereinbarungen sehen für die Umsetzung des Bildungsbereiches Anforderungen an bewegungsbezogenes Fachwissen, methodisch-didaktische Konzepte für den Praxistransfer sowie die Entwicklung von Förderperspektiven vor. Der Fokus auf Professionalität in der Feststellung der Ausgangssituationen der Kinder, einer individuel-

len Förderung und Einordnung des Entwicklungsverlaufes erfordert eine entsprechende Optimierung von Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Hauptthemen wie die Erweiterung vielfältiger Bewegungserfahrungen, die Reflexion des Bewegungserlebens und die daraus entstehende Bedeutung für das Gestalten von Bewegungssituationen für Kinder sowie fundiertes bewegungsbezogenes Wissen im Kontext von kindlicher Entwicklung, tragen zu einer Sicherheit in der Begleitung von kindlichen Entwicklungsprozessen bei. Die Fachkräfte haben zudem die Verantwortlichkeit zur Anregung einer nachhaltigen Bewegungsfreude bei Kindern und im Sinne einer präventiven Gesundheitsperspektive.

Für den Ausbau einer Durchlässigkeit fachwissenschaftlicher Erkenntnisse bis hin zur Praxisebene ist ein Bemühen aller Beteiligten des frühpädagogischen Bildungssystems um gemeinsame Abstimmung und Anschlussfähigkeit erforderlich. Kooperationen zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen arbeiten bereits an der Umsetzung von Konzepten zur Gestaltung des Übergangs (vgl. Bahr 2017).

Die Ergebnisse dieser Arbeit dokumentieren einen Bedarf an fachlicher Positionierung für ein frühpädagogisches Bildungsverständnis, biografischer Reflexion sowie an bewegungsakzentuierten Selbsterfahrungen und fachlicher Sicherheit in der Umsetzung des Bildungsbereiches Bewegung bei den befragten Fachkräften. Ein deutlicheres Ineinandergreifen dieser Themen in der frühpädagogischen Aus- und Weiterbildung kann einen gelingenden Praxis-transfer unterstützen. Für die Gestaltung des pädagogischen Alltags von Kindern in Tageseinrichtungen sollten wissenschaftlich und bildungspolitisch begründete Rahmenvorgaben, die eine Definition möglicher Standards frühpädagogischer Bildung und pädagogischer Qualität betreffen, weiter ausgebaut werden.

9 Zusammenfassende Betrachtung und Überlegungen zu weiteren Forschungsperspektiven

Obwohl das Thema Bewegung einen Bildungsbereich in den Bildungsempfehlungen von NRW (2016) darstellt und vielfältige Publikationen die Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung postulieren, hat Bewegung noch nicht die erforderliche Bedeutung im professionellen pädagogischen Handeln und im Bildungsverständnis von frühpädagogischen Fachkräften. Die Analyseergebnisse aus dem Verbundforschungsprojekt „Bik – Bewegung in der frühen Kindheit“ (Fischer et al. 2016) stellten bereits den hoch bewerteten Stellenwert von Bewegung und Körperlichkeit für Bildung, Gesundheit, Lernen und Entwicklung in der

Entwicklungsspanne der frühen Kindheit heraus und begründeten das Thema Bewegung für eine frühpädagogische Alltagspraxis. (vgl. Bahr/Behrens/Fischer 2016) In den abgeleiteten Empfehlungen wurde für Bewegung als Querschnittsthema in der frühpädagogischen Praxis plädiert.

Über die Forschungsergebnisse von „BiK“ hinaus, beschäftigte sich die vorliegende Arbeit mit den bewegungsbiografischen Erfahrungen frühpädagogischer Fachkräfte und untersuchte die Bedeutung der Bewegung im frühpädagogischen Bildungsverständnis. Da die Bewegung als Entwicklungsthema einen Bildungsbereich darstellt, wurde von der Annahme ausgegangen, dass die Umsetzung des frühpädagogischen Bildungsverständnisses im pädagogischen Berufsalltag das Thema Bewegung widerspiegelt.

Es wurde der Frage nachgegangen, welche subjektiven Theorien das jeweilige Bildungsverständnis von frühpädagogischen Fachkräften formen und wie sich dementsprechend das professionelle pädagogische Handeln im Berufsalltag gestaltet. Dafür wurde ein qualitativer Forschungszugang, auf der Basis des Forschungsprogramms der GTM und rekonstruktiver Analyse mit dem Integrativen Basisverfahren nach Kruse (2014), gewählt, um eine subjektbezogene Sicht auf den Aspekt der Bewegung im frühpädagogischen Bildungsverständnis zu ermöglichen.

Noch nicht alle frühpädagogischen Fachkräfte verfügen über vielfältige und positive Bewegungserfahrungen oder Fort- und Weiterbildungen zum Thema Bewegung, die Sicherheit im Umgang im professionellen Handeln geben können. Die Kompetenz der Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die eigene Bewegungs-/Biografie und auf das pädagogische Handeln im Berufsalltag weist, nach wie vor, noch Entwicklungsbedarf auf. Die Konsequenzen daraus wirken sich auf die Gestaltung des professionellen frühpädagogischen Handelns aus und erreichen damit die kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesse.

Das in den Bildungsvereinbarungen ausgewiesene Bildungsverständnis formuliert den Aspekt der Selbstbildung des Kindes, der sich nicht bei allen frühpädagogischen Fachkräften in den eigenen Theorien zum Bildungsverständnis und somit im professionellen Handeln widerspiegelt. In der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass die professionelle Begleitung von kindlichen Selbstbildungsprozessen noch ausbaufähig ist. Zwischen äußeren Strukturen, institutionellen Vorgaben auf der einen Seite und dem pädagogischen Auftrag, Kindern selbstbildende Gestaltungsräume zu gewähren, auf der anderen Seite, beschrieben die Fachkräfte einen Spannungsraum zwischen „Bildung ist Selbstbildung“ und „Bildung ist Vorgabe/Struktur“, der zu emotionalen Belastungssituationen im pädagogischen Berufsalltag führen kann. Es zeigte sich, dass Zusammenhänge zwischen Bewegungsbiografien und dem

Verständnis frühkindlicher Bildung über die Reflexion als grundlegender Faktor in das fröh-pädagogische Handeln integriert werden müssen.

Im Zuge der wachsenden Digitalisierung gewinnt die Nachhaltigkeit des Erlebens positiver Bewegungserfahrungen eine Bedeutung für ein lebenslanges Bewegen zugunsten eines Aufbaus psycho-emotionaler und gesundheitlicher Ressourcen. Damit einhergehend erhält die Bedeutung des Körpers eine weitere Relevanz.

Damit dieses Bewusstsein in der Praxis etabliert werden kann, bedarf es einer Verankerung der Themen zu bewegungsbezogenen Selbsterfahrungen mit anschließender Reflexion, Biografiearbeit, Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung sowie entsprechenden Vermittlungskompetenzen in den Ausbildungscurricula. Zu wenig beachtet wurde bisher, dass die methodisch-didaktischen Kompetenzen einer Akzentsetzung zur Bewegungsthematik bedürfen. Eine Evaluation zur Umsetzung der genannten Themen in den Ausbildungsinstitutionen könnte mehr Transparenz zu Bedarfen aufzeigen.

Ein internationaler Vergleich von Bildungskonzepten in Bezug auf die genannten Themen und deren Verankerung könnte best-practice-Beispiele aufdecken, die zur Nachahmung anregen können.

Als Konsequenz aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit wäre in der fröhpädagogischen Ausbildung für die Gestaltung des professionellen Handelns eine Verknüpfung und Rückkoppelung der folgenden Themen erforderlich:

- der Aufbau eines fundierten fröhpädagogischen Fachwissens, insbesondere zu den Themen kindliche Entwicklung, die Bedeutung der Bewegung und Didaktik,
- das Erleben von vielfältigen und positiven bewegungsbezogenen Selbsterfahrungen mit anschließender Reflexion und Herausstellen der Relevanz für Bewegungssituationen mit Kindern,
- Biografiearbeit mit anschließender Herausarbeitung der Bedeutung für die eigene professionelle Haltung und das professionelle Handeln,
- sowie ein häufiger und variantenreicher Transfer des Gelernten / Wissens in die Praxis mit Kindern und anschließender Reflexion (im Team / mit einer erfahrenen Begleitung / Videodokumentation).

Dabei sollte der Erfahrungsraum für kindliche Selbstbildung, auch in Kindergruppen, berücksichtigt werden, um eine veränderte Sicht auf kindliche Bildungsprozesse zu richten. Gleichzeitig erschließen sich für die fachliche Begleitung bzw. die Rolle der Frühpädagog*innen in diesem Prozess neue Erkenntnisse, die sich perspektivisch auch auf die Weiterführung von selbstgesteuertem kindlichem Lernen bis zur Entwicklung metakognitiver Strategien richten. Zudem ist das Thema der kindlichen Selbstbildung und die professionelle Begleitung durch die Fachkräfte insofern relevant, da es zukünftig für Kinder darum gehen wird, das eigene Lernen zu lernen. (vgl. Gudjons/Traub 2016, 212 ff.; 389) Eine qualitative Forschung in Form von Feldbeobachtungen in der frühpädagogischen Praxis kann die Ergebnisse zu bewegungsorientierten Bildungssituationen, Interaktions- und Kommunikationsverhalten zwischen Frühpädagog*innen und Kindern sowie zwischen Kindern untereinander erweitern.

Des Weiteren könnte eine qualitative Erforschung von Agencykonstellationen bei frühpädagogischen Fachkräften den Blick auf subjektive Theorien von pädagogischer Handlungsfähigkeit, Wirkmächtigkeit und deren gesellschaftlicher Bedingtheit im pädagogischen Berufsfeld richten. Damit rücken Beratungskonzepte für die Bewältigung von Belastungssituationen im pädagogischen Alltag in den Fokus.

Damit aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse von allen Fachkräften wirksam genutzt werden können, ist eine durchdringende Verbreitung der Ergebnisse im Netzwerk aller Beteiligten bildungsrelevanter Instanzen erforderlich.

10 Literaturverzeichnis

- Abraham, Anke (2010): Körpertechnologien, das Soziale und der Mensch. In: Abraham, Anke / Müller, Beatrice (Hrsg.): *Körperhandeln und Körpererleben. Multidisziplinäre Perspektiven auf ein brisantes Feld*. Bielefeld: transcript. 113-138.
- Abraham, Anke / Müller, Beatrice (2010): Körperhandeln und Körpererleben – Einführung in ein ‚brisantes Feld‘. In: Abraham, Anke / Müller, Beatrice (Hrsg.): *Körperhandeln und Körpererleben. Multidisziplinäre Perspektiven auf ein brisantes Feld*. Bielefeld: transcript. 9-38.
- Ahnert, Lieselotte (2004): Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung*. München: Ernst Reinhardt.
- Ahnert, Lieselotte / Pinquart, Martin / Lamb, Michael E. (2006): Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74, 664-679.
- Ainsworth, Mary D.S. (1973): The development of infant-mother-attachment. In: Caldwell, Bettye E. / Ricciutti, Henry N. (Eds): *Review of Child Development Research* (Vol. III, 1-94). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Alheit, Peter (1992): *Leben lernen? Bildungspolitische und bildungstheoretische Perspektiven biographischer Ansätze*. Bremen: Universität Bremen.
- Alheit, Peter (1997): Individuelle Modernisierung – Zur Logik biografischer Konstruktion in modernisierten modernen Gesellschaften. In: Hradil, Stefan (Hrsg.): *Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften*. Frankfurt / New York: Campus. 941-951.
- Alheit, Peter, Hoerning, Erika M.(Hrsg.) (1989): *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt a.M./NY: Campus.
- Alkemeyer, Thomas (2003): *Bewegen als Kulturtechnik*. In: *Neue Sammlung. Vierteljahreszeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*. 43. Jg., H. 3., 331-347.
- Alkemeyer, Thomas (Hrsg.)(2009): *Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung*. Bielefeld: Transcript.
- Anders, Yvonne (2012): *Modelle professioneller Kompetenzen für fröhpädagogische Fachkräfte*. Expertise. München: vbw.

- Andres, Beate (2007): Und woran würde ich merken, dass...? In: Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Berlin: Cornelsen. 341-433.
- Andres, Beate / Laewen, Hans-Joachim / Pesch, Ludger (Hrsg.)(2005): *Elementare Bildung. Handlungskonzept und Instrumente*. Bd. 2, Berlin: verlag das netz.
- Andresen, Sabine / Wilmes, Johanna / Möller, Renate (2019): *Children's Worlds. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. 1. Aufl. Bielefeld: Matthiesen.
- Arnold, Rolf (2007): *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl Auer.
- Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuisl von Rein, Ekkehard (Hrsg.)(2010): *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aschebrock, Heinz / Beckers, Edgar / Pack, Rolf-Peter (Hrsg.)(2014): *Bildung braucht Bewegung*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Ayres, Jean (1992): *Bausteine der kindlichen Entwicklung*. 2. Aufl., Berlin Heidelberg: Springer.
- Bahr, Stephanie et al. (2012): *Bedeutungsfelder der Bewegung für Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Kindesalter*. In: *motorik* 35, 3, 98-109.
- Bahr, Stephanie / Behrens, Melanie / Fischer, Klaus (2013): *Ergebnisbericht zur Analyse des Bewegungsverständnisses in den Bildungs-/Orientierungsplänen (Handreichungen) Hochschulcurricula und Rahmenrichtlinien*. Berichtszeitraum: 01.10.2011-30.11.2013. BMBF.
- Bahr, Stephanie (2014): *Bewegungsförderung als zentrale Aufgabe frühkindlicher Entwicklungs- und Bildungsprozesse*. *kita aktuell spezial*. 04.2014, 10-13.
- Bahr, Stephanie (2017): *Ein bewegter Übergang. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Bewegung für die Unterstützung des Transitionsprozesses Kita-Grundschule*. Dissertation an der Universität zu Köln.
- Bastigkeit, Anja (2007): *Bildungsbiografie und elementarpädagogische Bildungsarbeit*. Essen: Peter Lang.
- Barrett, Lisa Feldman / Bar, Moshe (2009): *See it with feeling: Affective Predictions during Object Perception*. *Philosophical Transactions of the Royal Society, B*, 364. 1325-1334.

- Bauer, Karl-Oswald / Kopka, Andreas / Brindt, Stefan (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit. Eine qualitative Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim München: Juventa.
- Becker-Stoll, Fabienne / Textor, Martin R. (Hrsg.)(2007): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Berlin: Cornelsen.
- Behrens, Melanie (2013): Analyse der Bildungspläne, Fachschulcurricula, Modulhandbücher mit MAXQDA. In: Krus, Astrid / Jasmund, Christina et al. (Hrsg.): *Bewegung in der frühen Kindheit BMBF Forschungsprojekt. Expertentagung*. Band 57. Mönchengladbach: Schriften des Fachbereiches Sozialwesen. 39-52.
- Behrensen, Birgit (2014): Gerechtigkeit und die professionelle pädagogische Haltung von Lehrkräften. In: Schwer, Christina / Solzbacher, Claudia (Hrsg.): *Professionelle pädagogische Haltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 123-135.
- Benner, Dietrich (2003): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim München: Juventa.
- Bethmann, Stephanie / Helfferich, Cornelia / Hoffmann, Heiko / Niermann, Debora (Hrsg.)(2012): Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Beudels, Wolfgang (2016): Bewegung als Medium des Lernens. In: Fischer, Klaus et al. (Hrsg.): *Bewegung in der frühen Kindheit*. Wiesbaden: Springer VS. 47-60.
- Bieri, Peter (2017): Eine Art zu leben. Über die Vielfalt menschlicher Würde. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Blumer, Herbert (2004): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Strübing, Jörg / Schnettler, Bernt: *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte*. Konstanz: UVK (UTB). 319-385.
- Böcker, Nicola / Koch, Michaela / Graul-Mayr, Petra / Bremser, Sabine / Kuhlenkamp, Stefanie (2014): Bewegungsbiografie und Reflexion als zentrale Einflussgrößen von Professionalisierungsprozessen. Ergebnisse der qualitativen Untersuchung des Forschungsprojektes „Bewegung in der frühen Kindheit“ (BiK). Köln.
- Böcker-Giannini, Nicola et al. (2016): Das methodische Vorgehen in der qualitativen Hauptuntersuchung. In: Fischer, Klaus et al. (Hrsg.): *Bewegung in der frühen Kindheit*. Wiesbaden: Springer VS. 145-151.

- Böcker-Giannini, Nicola / Stahl-von-Zabern, Janine (2016): Die eigene Bewegungsbiografie verstehen. In: Fischer, Klaus et al. (Hrsg.): *Bewegung in der frühen Kindheit*. Wiesbaden: Springer VS. 189-201.
- Böcker-Giannini, Nicola (2017): Bewegungserfahrungen und Doing Gender / Undoing Gender. Dissertation an der Universität zu Köln.
- Böhme, Jeanette (Hrsg.)(2009): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, Ralf (2011): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl., Opladen & Farmington Hills: Budrich. 40-44.
- Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael (Hrsg.) (2011): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl., Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bollnow, Otto Friedrich (2013): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. In: Bilstein, Johannes / Peskoller, Helga (Hrsg.): *Erfahrung – Erfahrungen*. Wiesbaden: Springer VS. 17-49.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bowlby, John (1977): The making and breaking of affectional bonds. *The British Journal of Psychiatry*, 130, 201-210.
- Bowlby, John (1995): Elternbindung und Persönlichkeitsentwicklung. Therapeutische Aspekte der Bindungstheorie. Heidelberg. Dexter.
- Brandes, Holger (2008): *Selbstbildung in Kindergruppen*. München: Reinhardt.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Buber, Martin (2009): *Das dialogische Prinzip*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bundesministerium für Familie Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.)(2002): **11. Kinder- und Jugendbericht**. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der **Kinder-** und Jugendhilfe in Deutschland.
- Daiber, Barbara / Schorr, Christine (2008): Forschendes und Entdeckendes Lernen in der universitären Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. In: Daiber, Barbara /

- Weiland, Inga (Hrsg.): *Impulse der Elementardidaktik*. Hohengehren: Schneider. 168-180.
- Danner, Stefan (2011): Das Thema "Partizipation" in den Kindergarten-Bildungsplänen der Bundesländer. Eine Durchsicht. In: *Politisches Lernen*, 29, 38-45.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren*. 4. Aufl., Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Dewey, John (2011): *Demokratie und Erziehung*. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Oelkers, Jürgen (Hrsg.) Weinheim: Beltz.
- Dewey, John (2004): Die Struktur der Forschung. In: Strübing, Jörg / Schnettler, Bernd (Hrsg.): *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte*. Konstanz: UVK (UTB). 223-244.
- Dienes, Zoltan / Berry, Dianne C. (1997): Implicit learning: Below the subjective threshold. *Psychonomic Bulletin & Review*, 4, 3-23.
- Dietrich, Cornelia / Krininger, Dominik / Schubert, Volker (2013): *Einführung in die ästhetische Bildung*. 2. Aufl., Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2012): *Praxisbuch Interviews & Transkription. Regelsysteme und Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. 4. Aufl. Marburg.
[Quelle: www.audiotranskription.de/praxisbuch].
- Duncker, Ludwig (2010): Methodisch-systematisches Lernen im Kindergarten? Thesen zu einem schwierigen Balanceakt. In: Schäfer, Gerd E. / Staeger, Roswitha / Meiners / Kathrin (Hrsg.): *Kinderwelten - Bewegungswelten*. Berlin: Cornelsen. 26-37.
- Duncker, Ludwig (2010a): Phantasie und Lernen. In: Duncker, Ludwig / Lieber, Gabriele / Neuss, Norbert / Uhlig, Bettina (Hrsg.): *Bildung in der Kindheit*. Seelze: Friedrich. 43-47.
- Edwards, Carolyn / Gandini, Lella / Nimmo, John (2015): *Loris Malaguzzi and the Teachers: Dialogues on Collaboration and Conflict among Children, Reggio Emilia 1990*. University of Nebraska: Zea Books.
- Ernst, Christian (2018): *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf: Rekonstruktionen zur biografischen Entwicklung von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer VS.
- Evert, Kerstin (2003): *DanceLab. Zeitgenössischer Tanz und Neue Technologien*. Würzburg: Königshausen Neumann.

Fischer, Klaus (2009): Einführung in die Psychomotorik. 3. Aufl., München: Reinhardt.

Fischer, Klaus (2014): Bewegung in der Kindheitspädagogik in Deutschland – Profilierung des Aus- und Weiterbildungsbereichs. In: Hunger, Ina / Zimmer, Renate (Hrsg.): *Inklusion bewegt – Herausforderung für die frühkindliche Bildung*. Schorndorf: Hofmann. 127-141.

Fischer, Klaus et al. (2014): Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Bewegung in der frühen Kindheit“ (BIK). Unveröffentl. Manuskript der AWIFF München. www.weiterbildungsinitiative.de

Fischer, Klaus (2016): Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung. In: Fischer, Klaus et al. (Hrsg.): *Bewegung in der frühen Kindheit*. Wiesbaden: Springer VS. 75-78.

Fischer, Klaus (2019): Einführung in die Psychomotorik. 4. Aufl., München: Ernst Reinhardt.

Fischer, Klaus / Kopic, Aida / Schneider, Jutta (2016): Bewegung als anthropologische Kategorie. In: Fischer et al. (Hrsg.): *Bewegung in der frühen Kindheit*. Wiesbaden: Springer VS. 233-256.

Flick, Uwe (2011a): Triangulation. Eine Einführung. 3. Aufl., Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Flick, Uwe (2011b): Triangulation. In: Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl., Opladen & Farmington Hills: Budrich. 161-162.

Fried, Lilian / Roux, Susanna (Hrsg.)(2013): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. 3. Aufl., Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Nentwig-Gesemann, Iris / Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WIFF Expertise, Bd. 19. München.

Fthenakis, Wassilios E. / Textor, Martin R. (Hrsg.)(2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim Basel: Beltz.

Fthenakis, Wassilios E. (2002): Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain. *Klein und Groß*, Heft 1, 24-27.

Fuchs, Thomas (2015): Körper haben oder Leib sein. In: *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*. 3/15. Köln: GwG. 147-153.

- Gallagher, Shaun (2012): Kognitionswissenschaften – Leiblichkeit und Embodiment. In: Al-
loa, Emmanuel / Bedorf, Thomas / Grüny, Christian / Klass, Tobias Nikolaus (Hrsg.):
Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts. Tübingen: Mohr Siebeck. 320-
333.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs/N.J.: Prentice Hall.
- Gebauer, Karl / Hüther, Gerald (2014): *Kinder brauchen Vertrauen - Entwicklung fördern
durch starke Beziehungen*. Ostfildern: Patmos.
- Gebauer, Gunter / Wulf, Christoph (1998): *Spiel – Ritual – Geste*. Hamburg: Reinbek.
- Giese, Martin (Hrsg.)(2009): *Erfahrungsorientierter und bildender Sportunterricht. Ein theo-
rieeleitetes Praxishandbuch*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Gisbert, Kristin (2004): *Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Ta-
geseinrichtungen fördern*. Weinheim Basel: Beltz.
- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (2010): *Grounded Theory. Strategien qualitativer
Forschung*. 3. Aufl., Göttingen: Huber.
- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (1967): *The discovery of grounded theory: Strategies
for qualitative research*, Chicago: Aldine.
- Glüer, Michael (2017): *Bindungs- und Beziehungsqualität in der KiTa. Grundlagen und Pra-
xis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goffman, Erving (1974): *Das Individuum im öffentlichen Austausch: Mikrostudien zur öffentli-
chen Ordnung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1983): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München:
Pieper.
- Grossmann, Klaus / Grossmann, Karin (2004): *Bindungen – das Gefüge psychischer Sicher-
heit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grupe, Ommo / Krüger, Michael (2007): *Einführung in die Sportpädagogik*. 3. Aufl., Bd. 6.
Schorndorf: Hofmann.
- Gudjons, Herbert (2014): *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbst-
tätigkeit – Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gudjons, Herbert / Traub, Silke (2016): Pädagogisches Grundwissen. 12. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gugutzer, Robert (Hrsg.)(2006): body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports. Bielefeld: Transcript.
- Gugutzer, Robert (2015): Soziologie des Körpers. 5. Aufl., Bielefeld: transcript.
- Gugutzer, Robert (2018): Situationsprobleme und kreatives Handeln. Neopragmatismus und Neophänomenologie im Dialog. In: Gugutzer, Robert / Uzarewicz, Charlotte / Latka, Thomas / Uzarewicz, Michael (Hrsg.): *Irritation und Improvisation. Zum kreativen Umgang mit Unerwartetem*. München: Alber
- Halprin, Daria (2013): Was der Körper zu erzählen hat. Expressive Arts Therapy in Theorie und Praxis. München: Kieser.
- Helferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag. 37,178ff,182-185.
- Helferich, Cornelia (2012): Von roten Heringen, Gräben und Brücken. Versuche einer Kartierung von Agency-Konzepten. In: Bethmann et al. (Hrsg.): *Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*. Weinheim Basel: Beltz Juventa. 9-39.
- Herbart, Johann Friedrich (1964): Pädagogische Schriften. Band 1. (Hrsg. W. Asmus). Düsseldorf München.
- Hinte, Wolfgang (1990): Non-direktive Pädagogik. Eine Einführung in Grundlagen und Praxis des selbstbestimmten Lernens. Wiesbaden: Dt. Universitätsverlag GWV Fachverlage GmbH.
- Hoff, Ernst-H. / Ewers, Eyko / Petersen, Olaf (2004): Konflikte und Kompetenzentwicklung im Arbeitsleben. In: Nyhan, B. & Hartmann, E. (Hrsg.): *New learning cultures for competence development - European perspectives*. Luxemburg: EC. Dt. Art. Übersetzg.
- Hölter, Gerd (2011): Bewegungstherapie bei psychischen Erkrankungen. Grundlagen und Anwendungen. Köln: Deutscher Ärzteverlag.
- Flitner, Andreas / Giel, Klaus et al. (Hrsg.)(2010): Humboldt: Werke Band 1-5. Darmstadt 1960-1981. Sowie: Ausgabe den Gesammelte Schriften, hrsg. von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Band I-XVII, Berlin 1903-1936, als *Humboldt: Werke Band I-XVII*.

- Hunger, Ina (2000): Handlungsorientierungen im Alltag der Bewegungserziehung. Eine qualitative Studie. Schorndorf: Hofmann.
- Hustvedt, Siri (2015): Denken, Leben, Schauen. Hamburg: Rowohlt.
- Jank, Werner / Meyer, Hilbert (2014): Didaktische Modelle. 11. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Jansen, Irma (2010): Biografie im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung und im Handlungsfeld pädagogischer Biografiearbeit. In: Hölzle, Christina / Jansen, Irma (Hrsg.)(2010): *Ressourcenorientierte Biografiearbeit: Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden*. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 17-30.
- Kämpf-Jansen, Helga (2012): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. KONTEXT Kunst-Vermittlung-Kulturelle Bildung. Bd. 9. 3. Aufl. Marburg: Tectum.
- Kahlert, Heike (2010): Bildung und Erziehung: Transformationsprozesse sozialer Ungleichheiten? In: Engelhardt, Anina / Kajetzke, Laura (Hrsg.): *Handbuch Wissensgesellschaft. Theorien, Themen und Probleme*. Bielefeld: transcript. 141-158.
- Katz, Lilian G. / Chard, Sylvia C. (2000): Der Projekt-Ansatz. In: Fthenakis, Wassilios E. / Textor, Martin R. (Hrsg.): *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Weinheim Basel: Beltz. 209-233.
- Keil, Annelie / Maier, Herbert (1984): Körperarbeit als Wiederaneignung von Lebensperspektive. In: Klein, Michael (Hrsg.): *Sport und Körper*. Reinbek: Rowohlt, 111-126.
- Kiegelmann, Mechthild (2010): Ethik. In: Mey, Günter / Mruck, Katja: *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 382-394.
- Klafki, Wolfgang (1986): *Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung*. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Jg., 4/1986, 455-476.
- Klein, Gabriele (2017): Bewegung. In: Gugutzer, Robert / Klein, Gabriele / Meuser, Michael (Hrsg.): *Handbuch Körpersoziologie. Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer. 9-14.
- Koch, Iring / Stahl, Christoph (2017): Lernen - Assoziationsbildung, Konditionierung und implizites Lernen. In: Müsseler, Jochen / Rieger, Martina (Hrsg.): *Allgemeine Psychologie*. 3. Aufl.. Berlin Heidelberg: Springer. 319-355.

- Koch, Michaela (2016a): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kleinstkindern unter besonderer Berücksichtigung des Themenschwerpunktes Bewegung. Dissertation an der Universität zu Köln.
- Koch, Michaela et al. (2016): Motive zur Bewegung im Elementarbereich. In: Fischer, Klaus et al. (Hrsg.): *Bewegung in der frühen Kindheit*. Wiesbaden: Springer VS.151-189.
- Koepfel, Gisela (2012): Didaktische Grundlagen der Arbeit von ElementarpädagogInnen. Handreichungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen. In: Hrsg.: Carle, Ursula / Koepfel, Gisela: *Curriculare Bausteine, Heft BO4*. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik.
- König, Anke (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf: EINS.
- Kristiansen, Silje / Bonfadelli, Heinz (2014): Risikoberichterstattung und Risikoperzeption: Reaktionen von Medien und Bevölkerung in der Schweiz auf den AKW-Unfall in Fukushima. In: Wolling, Jens / Arlt, Dorothee (Hrsg.): *Fukushima und die Folgen - Medienberichterstattung, Öffentliche Meinung, Politische Konsequenzen*. Ilmenau: Universitätsverlag. 297-321.
- Kröger, Christian / Miethling, Wolf-Dietrich / Peters, T. L. (2018): Zur Kinderstube von Sportspielern – Eine biographische Studie über aktuelle professionelle Sportspieler. In: Plessner, Henning / Borkenhagen, Frederik et al. (Hrsg.): *Instruktion vs. Selbstregulation im Sportspiel*. Hamburg: Feldhaus Verlag. 45.
- Krüger, Friedrich-W. (2011): *Bewegung als Bildungsbereich in Kitas. Pädagogischer Anspruch, Kompetenzbedarf, Professionalisierung von Erzieherinnen*. motorik 34 (1), 2-10.
- Krus, Astrid (2004): Mut zur Entwicklung. Das Konzept der psychomotorischen Entwicklungstherapie. Schorndorf: Hofmann.
- Krus, Astrid / Bahr, Stephanie (2016): Bewegung als Medium der Gesundheitsförderung. In: Fischer et al. (Hrsg.): *Bewegung in der frühen Kindheit*. Wiesbaden: Springer VS. 61-73.
- Krus, Astrid / Jasmund, Christina et al. (Hrsg.)(2013): Bewegung in der frühen Kindheit BMBF Forschungsprojekt Expertentagung. Band 57. Mönchengladbach: Schriften des Fachbereichs Sozialwesen an der Hochschule Niederrhein.
- Krus, Astrid (2018). Qualifikationsprofil Bewegung für Lehrkräfte. Wiesbaden: Springer VS.
- Kruse, Jan (2011): Einführung in die qualitative Interviewforschung. Reader Freiburg.

- Kruse, Jan / Biesel, Kay / Schmieder, Christian (2011): Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz. Wiesbaden: VS Springer.
- Kruse, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kucharz, Diemut / Mackowiak, Katja / Zirolì, Sergio / Kauertz, Alexander / Rathgeb-Schnierer, Elisabeth / Dieck, Margarete (Hrsg.)(2014): Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie. Münster: Waxmann.
- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 133-145.
- Künne, Thomas / Sauerhering, Meike (2012): Selbstkompetenz (-Förderung) in KiTa und Grundschule. Nifbe Themenheft Nr. 4. Osnabrück.
- Kuhl, Julius (2001): Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, Julius / Solzbacher, Claudia / Zimmer, Renate (Hrsg.)(2017): WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. Hohengehren: Schneider.
- Kuhl, Julius / Solzbacher, Claudia (2017): WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Eine Einführung in einen neuen Ansatz zur Persönlichkeitsbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. In: Kuhl, Julius / Solzbacher, Claudia / Zimmer, Renate (Hrsg.): *WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften*. Hohengehren: Schneider. 13-48.
- Laewen, Hans-Joachim (2002): Die Selbstbildung des Kindes fördern. Zum Verhältnis von Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. *Klein und Groß*, Heft 1, 16-23.
- Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate (2002): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim: Beltz.
- Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate (Hrsg.)(2007): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen.
- Lakoff, George / Johnson, Mark (2011): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. 7.Aufl., Heidelberg: Carl Auer.

- Leu, Hans Rudolf (2014): Non-formales und informelles Lernen - unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 40. München.
- Leu, Hans Rudolf / Diller, Angelika / Rauschenbach, Thomas (2010): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Diller, Angelika / Leu, Hans Rudolf / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten?* München: DJI.9-17.
- Liegle, Ludwig (2010): Didaktik der indirekten Erziehung. In: Schäfer, Gerd E. / Staeger, Roswitha / Meiners / Kathrin (Hrsg.): *Kinderwelten - Bewegungswelten*. Berlin: Cornelsen. 11-25.
- Liegle, Ludwig (2012): Der Bildungsauftrag des Kindergartens. In: Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. 117-121.
- Lindemann, Gesa (1996): Zeichentheoretische Überlegungen zum Verhältnis von Körper und Leib. In: Barkhaus, Annette / Mayer, Matthias / Roughley, Neil / Thürnau, Donatus (Hrsg.): *Identität, Leiblichkeit, Normativität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 146-175.
- Lischewski, Andreas (2015): Menschenbilder der reformpädagogischen Bewegung – Versuch einer klärenden Gliederung. In: Bauer, Horst Philipp / Schieren, Jost (Hrsg.): *Menschenbild und Pädagogik*. Weinheim Basel: Beltz Juventa. 33-70.
- Löw, Martina / Geier, Thomas (2014): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. 3. Aufl. Opladen Toronto: Budrich.
- Lucius-Hoene, Gabriele / Deppermann, Arnulf (2004): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. 2. Aufl., Opladen: Leske + Budrich.
- Manen, Max van (2007): Phenomenology of Practice. In: *Phenomenology and Practice* I (1), 21
- Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Mannheim, Karl: *Wissenssoziologie*. Berlin/Neuwied. 91 – 154.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Mannheim, Karl (2004): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In: Strübing, Jörg / Schnettler, Bernd: *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte*. Konstanz: UVK (UTB). 101-153.
- Margreiter, Reinhard (2013): Was heißt, sich an und in der Erfahrung zu orientieren? In: Bilstein, Johannes / Peskoller, Helga (Hrsg.): *Erfahrung - Erfahrungen*. Wiesbaden: Springer VS. 79-96.
- Marotzki, Winfried (2011): Biografieforschung. In: Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael: *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. 3. Aufl., Opladen & Farmington Hills: Budrich. 22-24.
- Marotzki, Winfried (2013): Qualitative Biografieforschung. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. 10. Aufl., Reinbek: Rowohlt. 175-186.
- Merkens, Hans (2013): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. 10. Aufl., Reinbek Hamburg: Rowohlt. 286-299.
- Merleau-Ponty, Maurice (1976): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. 6. Aufl., Berlin: De Gruyter.
- Mey, Günter / Mruck, Katja (2010): Grounded-Theory-Methodologie. In: Mey, Günter / Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 614-626.
- Miethe, Ingrid (2017): *Biografiearbeit: Lehr- und Handbuch für Studium und Lehre*. (Grundlagentexte Methoden). 3. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa.
- Miethling, Wolf-Dietrich (2006): Belastungs- und Bewältigungspotentiale in der berufsbiografischen Entwicklung von Sportlehrerinnen und Sportlehrern. In Kolb, Michael (Hrsg.): *Empirische Schulsportforschung*. Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 5, 25-42. Butzbach-Griedel: Afra.
- Miethling, Wolf-Dietrich / Krieger, Claus (2004): *Schüler im Sportunterricht*. Schorndorf: Hofmann.
- Miller, Alice (2007): *Dein gerettetes Leben*. Berlin: Suhrkamp.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren*. Freiburg im Breisgau: Herder.

- Montessori, Maria (1923): Die Selbsterziehung des Kindes. In: Hilker, Franz: Die Lebensschule. Heft 12, Berlin: Schriftenfolge des Bundes Verschiedener Schulreformer. 9.
- Morasch, Gudrun (2013): Aspekte individueller Erfahrung aus neurobiologischer Sicht. In: Bilstein, Johannes / Peskoller, Helga (Hrsg.): *Erfahrung – Erfahrungen*. Wiesbaden: Springer VS. 113-127.
- Muth, Jakob (1967): Pädagogischer Takt: Monographie einer aktuellen Form erzieherischen und didaktischen Handelns. 2. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Musiol, Marion (2007): Lebensgeschichte und Identität im Erzieherinnenberuf. In: Laewen, Hans-Joachim / Andres, Beate (Hrsg.): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Berlin: Cornelsen. 285-289.
- Nentwig-Gesemann, Iris / Nicolai, Katharina (2008): Praktische, theoretische und persönliche Annäherungen an das forschende Lernen. In: Daiber, Barbara / Weiland, Inga (Hrsg.): *Impulse der Elementardidaktik*. Hohengehren: Schneider. 117-128.
- Nentwig-Gesemann, Iris / Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Harms, Henriette / Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Expertisen 24. München: Hrsg. Deutsches Jugendinstitut.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2012): Kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren in frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungssettings. Vortrag im Rahmen der Direktorenkonferenz der BAG KAE. 25.09. 2012 Alice Salomon Hochschule Berlin.
- Neuß, Norbert (1999): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt a. M.: GEP.
- Neuß, Norbert / Zeiß, Julia (2013): Biografiearbeit als Bestandteil von Professionalisierung. Die eigene Kindheit ins Bewusstsein rücken. In: *Theorie und Praxis Sozialpädagogik*. Ausgabe 1 / 2013. 22-25.
- Nittel, Dieter (2002): Professionswissen aus der Sicht der Profession. In: Dewe, Bernd / Wiesner, Giesela / Wittpoth, Jürgen (Hrsg.): *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln*. Bielefeld: Bertelsmann. 31-32.
- Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.)(2012): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Peskoller, Helga (2013): Erfahrung/en. In: Bilstein, Johannes / Peskoller, Helga (Hrsg.): *Erfahrung - Erfahrungen*. Wiesbaden: Springer VS. 51-78.

Petermann, Franz / Niebank, Kay / Scheithauer, Herbert (2004): *Entwicklungswissenschaft*. Berlin Heidelberg: Springer.

Piaget, Jean / Inhelder, Bärbel (1993): *Die Psychologie des Kindes*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Plath, Hans-Eberhard (2002): Erfahrungswissen und Handlungskompetenz – Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung. In: Kleinhenz, Gerhard (Hrsg.): *IAB-Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. BeitrAB 250, 517-529.

Plessner, Helmuth (1970): Lachen und Weinen. In: Plessner, Helmuth (Hrsg.): *Philosophische Anthropologie*. Frankfurt: Fischer. 11-171.

Polany, Michael (1985): *Implizites Wissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Pramling-Samuelsson, Ingrid / Asplund Carlsson, Maj (2013): *Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen*. 2. Aufl., Troisdorf: EINS.

Pramling-Samuelsson, Ingrid (1996): Understanding and empowering the child as a learner. In: Olson, D. R. / Torrance, N. (Eds.): *The handbook of education and human development* (pp. 565-592), Malden, MA: Blackwell.

Prohl, Robert (2010): *Grundriss der Sportpädagogik*. 3. Aufl., Wiebelsheim: Limpert.

Radtke, Frank-Olaf (1996): Wissen und Können – Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Erziehung. *Untersuchungen zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung* Bd. 8. Opladen: Leske + Budrich.

Rauschenbach, Thomas (2007): Im Schatten der formalen Bildung – Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*. Heft 4-2007, Jg. 2, 439-453.

Rauschenbach, Thomas / Schilling, Matthias / Meiner-Teubner, Christiane (2018): *Plätze. Personal. Finanzen – der Kita-Ausbau geht weiter. Zukunftsszenarien zur Kinderta-*

ges- und Grundschulbetreuung in Deutschland. Version 2-2017. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU.

- Reckwitz, Andreas (2004). Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. In: Hörning, Karl H. / Reuter, Julia (Hrsg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: transcript. 40-54.
- Reich, Kersten (2002): Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. München: Luchterhand.
- Reichenbach, Christina / Jungmann, Tanja (2009): Bindungstheorie und pädagogisches Handeln: ein Praxisleitfaden. Dortmund: Borgmann Media.
- Reuter, Oliver M. (2007): Experimentieren. Schriftenreihe Kontext Kunstpädagogik Band 14, München: Kontext.
- Rieger, Martina / Wenke, Dorit (2017): Embodiment und Sense of Agency. In: Müsseler, Jochen / Rieger, Martina (Hrsg.): *Allgemeine Psychologie*. 3. Aufl.. Berlin Heidelberg: Springer. 773-819.
- Roßbach, Hans-Günther (2010): Bildungs- und Lernverläufe im Übergang. In: Diller, Angelika / Leu, Hans Rudolf / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten?* München: DJI. 75-90.
- Roßbach, Hans-Günther (2008): Was und wie sollen Kinder im Kindergarten lernen? In: Otto, Hans-Uwe / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.). *Die andere Seite der Bildung*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS. 123-132.
- Roth, Gerhard (2010): Die Entwicklung der Persönlichkeit im Kindesalter aus Sicht der Hirnforschung. In: Hunger, Ina / Zimmer, Renate (Hrsg.): *Bildungschancen durch Bewegung – von früher Kindheit an!* Schorndorf: Hofmann. 12-22.
- Roth, Gerhard (2015): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ruhe, Hans G. (2012): Methoden der Biografiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen. 5. Aufl. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Ruoff, Michael (2013): Foucault-Lexikon. 3. Aufl., Paderborn: Fink. 154-164.
- Sachse, Rainer (2016): Therapeutische Beziehungsgestaltung. 2. Aufl.. Göttingen: Hogrefe.

- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.)(2011): Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. Weimar Berlin: das netz.
- Schäfer, Gerd E. (2006): Bewegung als Grundlage von Bildung und Gesundheit. In: Fischer, Klaus / Knab, Eckhart / Behrens, Melanie (Hrsg.): *Bewegung in Bildung und Gesundheit*. Lemgo: Aktionskreis Literatur und Medien. 291-306.
- Schäfer, Gerd E. (2010): Bildung und Lernen durch Erfahrung. In: Duncker, Ludwig / Lieber, Gabriele / Neuss, Norbert / Uhlig, Bettina (Hrsg.): *Bildung in der Kindheit*. Seelze: Kallmeyer Klett. 23-29.
- Schäfer, Gerd E. (2010a): Bildung und Lernen durch Erfahrung. In: Duncker, Ludwig / Lieber, Gabriele / Neuss, Norbert / Uhlig, Bettina (Hrsg.): *Bildung in der Kindheit*. Seelze: Kallmeyer Klett. 23-29.
- Schäfer, Gerd E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Weinheim München: Juventa.
- Schäfer, Gerd E. (2017): Normierte Lernziele wirken Bildung entgegen. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 4. Stuttgart: Klett. 10-13.
- Scherer, Hans-Georg (2004): Erfahrung versus Mouseclick? - Grundlagen und Perspektiven erfahrungsorientierten Lernens. In: Zimmer, Renate / Hunger, Ina (Hrsg.): *Wahrnehmen - Bewegen - Lernen: Kindheit in Bewegung*. Schorndorf: Hofmann. 66-76.
- Schneider, Jutta / Kopic, Aida / Jasmund, Christina (2015): Qualifikationsprofil „Bewegung in der frühen Kindheit“. Wiesbaden: Springer VS.
- Schön, Donald (1984): *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. London: Temple Smith.
- Schreier, Margrit (2010): Fallauswahl. In: Mey, Günter / Mruck, Katja (Hrsg.) *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Springer Fachmedien. 238-251.
- Schultheis, Klaudia (2018): Das Unerwartete als pädagogische Chance. Historische und aktuelle Einblicke in den Umgang mit Irritationen in der Erziehung. In: Gugutzer, Robert / Uzarewicz, Charlotte / Latka, Thomas / Uzarewicz, Michael (Hrsg.): *Irritation und Improvisation. Zum kreativen Umgang mit Unerwartetem*. München: Alber. 137-159.
- Schulze, Heidrun (2010): Biografische Fallrekonstruktion. In: Mey, Günter / Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Springer Fachmedien.

Schütz, Alfred (1971): Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze, Bd.1.

Schütz, Alfred (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Wien: Springer.

Schwer, Christina / Solzbacher, Claudia (2014): Einige Konsequenzen aus den theoretischen und empirischen Annäherungen an Haltung für die Professionalisierungsdebatte. In: Schwer, Christina / Solzbacher, Claudia (Hrsg.): *Professionelle pädagogische Haltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 215-221.

Seeger, Christina / Seeger, Roland (2011): *Kinder unter drei Jahren optimal fördern, Kinder lernen anders als wir glauben, Kinder lernen mit Lust und voller Bewegung*. motorik, 34 (1), 11-15.

Shilling, Chris (1993): *The Body and Social theory*. London: Sage.

Shilling, Chris (2005): *The Body in Culture, Technology & Society*. London: Sage.

Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.

In: Harvard Educational Review, Vol. 57, No. 1, pp. 1 – 22.

Siegler, Robert / DeLoache, Judith / Eisenberg, Nancy (2011): *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. 3. Aufl., Heidelberg: Spektrum.

Smith, Keri (2011): *Wie man sich die Welt erlebt*. München: Kunstmann.

Soeffner, Hans-Georg (2013): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. 10. Aufl., Reinbek Hamburg: Rowohlt.164-175.

Solms, Mark / Turnball, Oliver (2002): *Das Gehirn und die innere Welt. Neurowissenschaft und Psychoanalyse*. Düsseldorf: Patmos.

Solzbacher, Claudia / Behrensen, Birgit / Sauerhering, Meike (2011): Individuelle Förderung und Selbstkompetenzentwicklung aus pädagogischer Perspektive. In: Kuhl, Julius / Müller-Using, Susanne / Solzbacher, Claudia / Warnecke, Wiebke (Hrsg.): *Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken - Begabungen entfalten*. Freiburg: Herder. 35-48.

Spitzer, Manfred (2003): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg Berlin: Spektrum. Korrigierter Nachdruck.

- Sportjugend im Landessportbund Nordrhein-Westfalen e. V. (Hrsg.)(2016): Gütesiegel: Anerkannter Bewegungskindergarten des Landessportbundes Nordrhein-Westfalen e. V.. Leitfaden für die pädagogische Schwerpunktsetzung „Bewegungsförderung in Kindertageseinrichtungen. Duisburg: Völcker.
- Srubar, Ilja (2009): Kultur und Semantik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stahl-von Zabern, Janine / Kopic, Aida / Von Zabern, Lena / Klein, Joachim / Beudels, Wolfgang (2013a): *Bewegungsbezogene Qualifikationen frühpädagogischer Fachkräfte. Empirische Befunde des Verbundprojektes „Bewegung in der frühen Kindheit“ (BiK) zum Aus- und Fortbildungsstand frühpädagogischer Fachkräfte im Bildungsbereich Bewegung.* motorik 3/2013.132-137.
- Stahl-von Zabern, Janine / Kopic, Aida / Von Zabern, Lena / Klein, Joachim / Beudels, Wolfgang (2013b): Erste Ergebnisse der quantitativen Untersuchung in Bezug auf das Thema Bewegung in der Kita Praxis und den Aus- und Fortbildungsbedarf der Fachkräfte. In: Krus, Astrid / Jasmund, Christina / Bahr, Stephanie / Kopic, Aida / Siems, Sabine: *Bewegung in der frühen Kindheit. BMBF Forschungsprojekt. Expertentagung.* Schriften des Fachbereiches Sozialwesen an der Hochschule Niederrhein Bd. 57. Herausgegeben vom Dekan des Fachbereiches Sozialwesen. Mönchengladbach. 117-130.
- Steinke, Ines (2013): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung.* 10. Aufl., Reinbek Hamburg: Rowohlt. 319-331.
- Stenger, Ursula (2007): Zum Ereignischarakter von Bildungsprozessen. In: Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogik des Performativen.* 59-71.
- Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen: soziologische Analysen. Frankfurt a. M. Neuauflage Bielefeld 2013.
- Strauss, Anselm / Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung.* Weinheim: Psychologische Verlags Union.
- Strüber, Katrin (2014): *Evaluation einer bewegungspädagogischen Fortbildung für frühpädagogische Fachkräfte unter Betrachtung der subjektiven Theorien der beruflichen Akteurinnen.* motorik, 37 (1), 4-10.
- Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils (Qualitative Sozialforschung).* 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Strübing, Jörg (2011): Theoretisches Sampling. In: Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung.* 3. Aufl., Opladen & Farmington Hills: Budrich. 154-156.

- Tamboer, Jan W. J. (1994): Philosophie der Bewegungswissenschaften. Butzbach-Griedel: Afra. Übersetzung von Lockmann/Trebels. Originalausgabe: De Tijdstroom B.V. Utrecht.
- Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerausbildung. Weinheim Basel: Beltz.
- Textor, Martin R. (2007): Bildung in der Erzieherin-Kind-Beziehung. In: Becker-Stoll, Fabienne / Textor, Martin R. (Hrsg.): *Die Erzieherin-Kind-Beziehung*. Berlin: Cornelsen.
- Vetter, Martin / Kuhnen, Ulrich / Lensing-Conrady, Rudolf (2008): RisKids. Wie Psychomotorik hilft, Risiken zu meistern. Dortmund: borgmann publishing.
- Voges, Wolfgang (Hrsg.)(1987): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Volkman, Vera (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden: VS.
- Waibel, Eva Maria (2011): Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen. Augsburg: Brigg Pädagogik.
- Waldenfels, Bernhard (2015): Sinne und Künste im Wechselspiel. Berlin: Suhrkamp.
- Warwitz, Siegbert / Rudolf, Anita (1977): Projektunterricht: didaktische Grundlagen und Modelle. Schorndorf: Hofmann.
- Warwitz, Siegbert (2001): Sinnsuche im Wagnis. Erklärungsmodelle für grenzüberschreitendes Verhalten. Hohengehren: Schneider.
- Wendler, Michael (2006): Der Körper als Fundament des Lernens und seine Bedeutung im Spiegel der aktuellen Bildungsdiskussion. In: Fischer, Klaus / Knab, Eckhart / Behrens, Melanie (Hrsg.): *Bewegung in Bildung und Gesundheit*. Lemgo: Aktionskreis Literatur und Medien. 44-57.
- Winnicott, Donald Woods (2018): Vom Spiel zur Kreativität. 15. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Winter, Rainer (2010): Sozialer Konstruktivismus. In: Mey, Günter / Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden. Springer VS. 123-135.

- Wolf, Barbara (2018): Leibliche Dimensionen des pädagogischen Taktes. Vom Unwillkürlichen, Unverfügbaren und Unvorhersehbaren der pädagogischen Situation. In: Gugutzer, Robert / Uzarewicz, Charlotte / Latka, Thomas / Uzarewicz, Michael (Hrsg.): *Irritation und Improvisation. Zum kreativen Umgang mit Unerwartetem*. München: Alber. 160-190.
- Wolff, Stephan (2013): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. 10. Aufl., Reinbek Hamburg: Rowohlt. 334-349.
- Zabern von, Lena / Kuhlenkamp, Stefanie (2013): Ergebnisbericht bewegungsspezifische Fort- und Weiterbildungen. (unveröffentl. Projektbericht). Fachhochschule Dortmund.
- Zirfas, Jörg (2004): Kontemplation – Spiel – Phantasie. In: Mattenklott, Gundel / Rora, Constanze: *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit*. Weinheim München: Juventa. 77-97.
- Zirfas, Jörg (2013): Zur pädagogischen Anthropologie der Lebenserfahrung. In: Bilstein, Johannes / Peskoller, Helga (Hrsg.): *Erfahrung – Erfahrungen*. Wiesbaden: Springer VS. 217-235.
- Zimmer, Renate (2001): Alles über den Bewegungskindergarten. Profile für Kitas und Kindergärten. Freiburg: Herder.
- Zimmer, Renate (2004): Handbuch der Sinneswahrnehmung. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, Renate (2007): *Bildung durch Bewegung – Bewegung in der Bildung*. motorik, 30 (1), 3-11.
- Zimmer, Renate (2014): Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zizek, Boris (2014): Der Mensch als Bewährungssucher – Versuch einer systematischen Einführung des Begriffs der Bewährung in die Sozialwissenschaft. In: Garz, Detlef / Zizek, Boris (Hrsg.): *Wie wir zu dem werden, was wir sind*. Wiesbaden: Springer VS. 71-87.

INTERNETQUELLEN

Bollnow, Otto Friedrich (1974): Was ist Erfahrung? In: Boelhauve, Ursula et al. (Hrsg.) Studienausgabe der Schriften Bollnows. 1-8. Online unter URL: <https://bollnow-gesellschaft.de> [Abruf: 28.03.2019]

Bundesverband für Bildung Wissenschaft und Forschung e. v.: Bildung. Online unter URL: <https://www.bbwf.de/bildung/was-ist-bildung>. [Abruf: 17.11.2018]

Cantzer, Anja (2014): Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Biografie. online unter URL: https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Cantzer_VI_Moeglichkeiten_2014.pdf [Abruf: 07.09.2018]

(o.A.) (o.J.): <https://www.duden.de>. [Abruf: 19.08.2018; 30.08.2018]

Deutsche Gesellschaft für Soziologie (2016): Ethikkodex. Online unter URL: <https://www.soziologie.de/de/die-dgs/ethik/ethik-kodex.html> [Abruf: 19.03.2019]

Deutscher Qualitätsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)(2011): Online unter URL: https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf [Abruf: 02.04.2019]

Knauf, Tassilo (2017): Reggiopädagogik. online unter URL: http://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Knauf_2017_Reggio-Paedagogik_01.pdf [Abruf: 19.12.2019]

Krenz, Armin (2010): Das kindliche Spiel als Selbsterfahrungsfeld und Bildungsmittelpunkt für Kinder. Online unter URL: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/freispiel-spiele/2100> [Abruf: 26.10.2019]

Kruse, Jan (2009): Qualitative Sozialforschung – interkulturell gelesen: Die Reflexion der Selbstausslegung im Akt des Fremdverstehens [30 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 10 (1), Art. 16. online unter URL: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1209> [Abruf: 17.07.2018]

Kultusministerkonferenz (2004): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Online unter URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf [Abruf: 12.04.2019]

Lencer, Stefanie / Strauch, Anne (2016): Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Online Erstveröffentlichung. Online unter URL: <https://www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf>. [Abruf: 20.04.2019]

Rauschenbach, Thomas (2013a): Bildung ist mehr als Schule - Alltagsbildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung. Online unter URL: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/149483/alltagsbildung> [Abruf: 03.01.2019]

Rauschenbach, Thomas (2013b): Bildung in Deutschland – Demokratie und Gesellschaft. Chancen und Herausforderungen. Heinrich Böll Stiftung Nordrhein-Westfalen. Online unter

URL: <https://www.boell-nrw.de/de/2013/12/05/thomas-rauschenbach-bildung> [Abruf: 03.01.2019]

Reich, Kersten (Hrsg.)(2008): Biografiearbeit. Online unter URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de> 2008 ff. [Abruf: 09.09.2018]

Stangl, Werner (2018): Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online unter URL: [www.http://lexikon.stangl.eu/intentionale-erziehung/\(2018-11-06\)](http://lexikon.stangl.eu/intentionale-erziehung/(2018-11-06)) [Abruf: 06.11.2018]

Stangl, Werner (2019): Stichwort: '*pädagogische Professionalität*'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. Online unter URL: <https://lexikon.stangl.eu/15725/paedagogische-professionalitaet/> [Abruf: 05.04.2019.]

Statistisches Bundesamt (Destatis)Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)(Hrsg.)(2018): Datenreport 2018. Online unter URL: <https://www.wzb.eu/datenreport> [Abruf: 08.03.2019]