

Formative Evaluation Aktionsplan „Erweiterte Ressourcen Kita²“



Zwischenbericht 2024

Sylvi Sehm-Schurig

Dürerstraße 25
01307 Dresden

Postfach 20 01 43
01191 Dresden

T: 0351/4 69 02 - 41
F: 0351/4 69 02 - 99

E-Mail: sylvi.sehm-schurig@ehs-dresden.de
www.ehs-zentrum.eu

Dresden, den 10.12.2024 (*überarbeitete Version 22.1.2025*)

Ihre Ansprechpartner:innen:

Wissenschaftliche Durchführung EHS Dresden/ Projektleitung

Formative Evaluation Aktionsplan Kita²

Sylvi Sehm-Schurig

Tel.: +49 (0)351-469 02-472

Fax: +49 (0)351-469 02-99

E-Mail: sylvi.sehm-schurig@ehs-dresden.de

Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung

Geschäftsführerin

Dr. Kathleen Neher

Tel.: +49 (0)351-469 02-10

Fax: +49 (0)351-469 02-99

E-Mail: kathleen.neher@ehs-dresden.de

Vertraulichkeit

Dieses Dokument und die darin enthaltenden Informationen dürfen nur ausschließlich zu Zwecken der Bewertung der angebotenen Leistungen verwendet werden. Das Dokument beinhaltet ggf. Betriebs- und Geschäftsgeheimnisse der Anbieterin oder Dritter, die die Anbieterin zur Verwendung und Weitergabe dieser Informationen ermächtigt haben. Die Informationen dürfen nur von den zuständigen Personen innerhalb der internen Organisation des Empfängers genutzt werden. Dieses Dokument und die darin enthaltenen Informationen dürfen nur mit schriftlicher Einwilligung der Anbieterin Dritten zugänglich gemacht werden. Sofern das Angebot nicht angenommen wird, sind dieses Dokument und alle ggf. davon erstellten Kopien der Anbieterin auf erstes Verlangen zurückzugeben.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Empirischer Teil	6
	2.1 Forschungsdesign	6
	2.2 Erhebung	7
	2.3 Datenauswertung	7
	2.4 Stichprobenbeschreibung	7
3	Ergebnisse	9
	3.1 Prämissen von Kita	10
	3.2 Spezifik segregierter Kitas	11
	a. Herausforderungen	11
	b. Kompetenzen	13
	c. Strategien	16
	d. Motivationen	18
	3.3 Bildungsziele und Bezugshorizonte	21
4	Fazit	22
	4.1 Verwertung	23
	4.2 Ausblick	23
5	Quellen	25

Auf der Grundlage der Beschlussfassung des Stadtrates (V1615/22) zur Fortschreibung der kommunalen Bildungsstrategie der Landeshauptstadt Dresden Pkt. 3 der Beschlussfassung vom 24.11.2022 erhalten Sie nachfolgend den Bericht der formativen Evaluation.

1 Einleitung

Im Ausblick des Berichtes der formativen Evaluation für 2023¹ war der Familienbezug im Programm avisiert worden. Dieses Thema wurde zugunsten der Elternbefragung durch die summative Evaluation (Pädquis Berlin) zurückgestellt. Dadurch eröffnete sich für die formative Evaluation die Möglichkeit, an das im Bericht 2023 beschriebene Konzept von Kita im sozialen Raum anzuknüpfen und die Spezifik der Programmeinrichtungen als segregierte² Kitas im Unterschied zu unbelasteten Kitas zu untersuchen. Die Ergebnisse verweisen auf die Relevanz und Passung der Programmressourcen sowie auf bedeutsame Entwicklungen in der Praxis.

Die hohe Anzahl von Kindern in Einrichtungen, die von sozialer Benachteiligung betroffen sind und überproportional häufig problematische Sprach- und Entwicklungsstände aufweisen³, fordert die Fachkräfte und die Strukturen der Kitas heraus. Die Quantität und die Qualität der Belastungsfolgen benötigen im Gegenzug sowohl angemessene quantitative als auch qualitative Ressourcen, um den Kindern angemessene und aussichtsreiche Bedingungen zu schaffen. Dies nimmt das Programm als Ausgangspunkt.⁴ So wurde und wird nicht nur die Personalausstattung der Programmkitas an die Herausforderungen angepasst, sondern eine begleitende Programmstruktur initiiert und begleitet Prozesse der Verfachlichung in der Praxis.

Das verfügbare Wissen und die allgemeinen pädagogischen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte stoßen im Handlungsfeld von Kitas in sogenannten „Brennpunkten“ an Grenzen.⁵ Neues Wissen entwickelt sich in der Praxis v.a. durch Handlungskrisen im Zuge von Problemlösungsprozessen⁶. Im Rahmen der formativen Evaluation konnten solche Prozesse beobachtet werden. Die besonderen Anforderungen in den Kitas führen dazu, dass die Fachkräfte dort spezifische Herangehensweisen finden, um die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und um den Kindern bestmögliche und angemessene Entwicklungsbedingungen zu bieten.

Durch die hier vorgestellte qualitative Erhebung 2024 konnten solche Entwicklungen erfasst werden. In diesem Bericht werden das methodische Vorgehen sowie ausgewählte Ergebnisse dargestellt.

¹ Bericht der Formativen Evaluation 2023

² Segregation in Kitas bedeutet eine starke Ungleichverteilung von Kindern mit bestimmten sozialen oder ethnischen Merkmalen. Vgl. Groos et al 2018. S. 9.

³ Vgl. Schieler & Menzel 2024.

⁴ Grohmann et al (2024).

⁵ Sehm-Schurig (2024).

⁶ Maiwald 2018: 88, mit Bezug auf Strübing 2007b.

2 Empirischer Teil

2.1 Forschungsdesign

Als Erhebungsmethode wurden Gruppen*interviews*⁷ geplant. Im Gegensatz zu Gruppendiskussionen geht es dabei nicht um die Analyse von interaktiven Gruppenprozessen, sondern um Informationen zu konkreten Fragestellungen. Gruppeninterviews sind zeitökonomischer als Einzelinterviews und ermöglichen einen Austausch zwischen den Teilnehmenden, in dem diese sich ergänzen, korrigieren und zu detaillierten Aussagen anregen.

Thematischer Ausgangspunkt für die Erhebung war die Differenz des pädagogischen Alltags von Programmeinrichtungen im Vergleich zu unbelasteten Kitas. Darüber sollten Merkmale segregierter Kitas erfassbar werden, welche die Passung und Nutzung von Programmressourcen als auch deren Wirkung beeinflusst. Der teilstandardisierte Leitfaden wurde durch drei Fragestellungen strukturiert:

- (1) zu **Herausforderungen** an den Standorten. Hier sollten die Erfahrungen der Fachkräfte in Programmkitas im Kontrast zu unbelasteten Einrichtungen die Merkmale des pädagogischen Alltags an den Programmstandorten beschreibbar machen. Durch diese Unterscheidung wurde in der Diskussion eine Positionierung angeregt, bei der sowohl die individuellen Sichtweisen und Erfahrungen dargestellt werden als auch die Einrichtungsperspektiven.
- (2) zu **Kompetenzen**, die die Fachkräfte in den Programmkitas entwickelt haben, um mit den von ihnen geschilderten Herausforderungen umgehen zu können und die sie in unbelasteten Einrichtungen nicht hätten erwerben können und müssen. Nach Erpenbeck und Rosenstiel (2007) sind Kompetenzen „solche Fähigkeiten und Dispositionen, die ein sinnvolles und fruchtbares Handeln in offenen, komplexen, manchmal chaotischen Situationen erlauben, die also ein selbstorganisiertes Handeln (...) ermöglichen“. Anhand dieser spezifischen Kompetenzen sollten zuvor geschilderte Herausforderungen quasi belegt werden können. Zudem sollte dieser Aspekt Bezüge zu diversen Programmressourcen anregen, allerdings ohne, dass dies durch die Fragestellung gelenkt wird, so dass sozial erwünschte Antworten vermieden werden sollten.
- (3) zu **Strategien**, die es den Fachkräften erlauben, diesem Alltag gerecht zu werden und die ihnen ermöglichen, motiviert und nach Möglichkeit gesund zu bleiben. Die Fragestellung nach Strategien bietet ebenso wie die nach den Kompetenzen die Möglichkeit, darüber die Herausforderungen und Belastungen zu bestätigen, da sie – so die Annahme – in Verbindung damit entwickelt werden. Zugleich waren über die Schilderungen Aussagen über strukturelle Ressourcen (Team, Leitung

⁷ Misoch 2015, 160ff.

bzw. Träger) sowie über persönliche Motivationen in Bezug zur Arbeitsfähigkeit in den Programmkitas zu erwarten.

Den Teilnehmenden wurde am Ende des Gruppeninterviews ein Kurzfragebogen mit Angaben zu ihrer Ausbildung und zur Dauer ihrer Tätigkeit in Programmeinrichtungen sowie in unbelasteten Kitas vorgelegt. Diese Daten dienten zur Einordnung der Befunde.

2.2 Erhebung

Maßgeblich für die Planung der Gruppeninterviews war die Teilnahme von Fachkräften aus *allen* 22 Programmeinrichtungen (8 HP-Kitas und 14 Kitas²). Die Leitungskräfte erhielten am 1. März 2024 per Mail Informationen dazu, u.a. mit der Bitte, potenziell Teilnehmende danach auszuwählen, ob sie über Berufserfahrungen sowohl in Programmkitas als auch in unbelasteten Kitas verfügen.

Die Gruppeninterviews wurden zunächst getrennt nach Kohorten geplant (3 Termine für Kita²; 2 Termine für HP-Kitas) und entsprechende Termine im Zeitraum zwischen März und April 2024 angeboten. Aufgrund mehrerer Absagen (Krankheit, akuter Personalmangel) war es notwendig, über einen Zusatztermin Anfang Mai das Sample mit TeilnehmerInnen sowohl aus der Kita²-Kohorte als auch der HP-Kohorte zu vervollständigen.

Sämtliche Interviews fanden in den Räumlichkeiten des ehs-Zentrum statt und wurden als Tonaufnahme aufgezeichnet. Die Teilnehmenden wurden datenschutzrechtlich informiert.

2.3 Datenauswertung

Die 6 Interviews (jeweils zwischen 90 – 120 Minuten) wurden durch die Interviewerin eigentranskribiert. Dabei wurden erste Memos verfasst und Ideen für induktive Codierungen entwickelt. Die Auswertung orientierte sich an der Dokumentarischen Interpretation⁸ bzw. der komparativen Analyse⁹ (Nohl 2013). Diese Methodik ermöglicht es, Erfahrungswissen der PraktikerInnen zu rekonstruieren, das in aller Regel implizit ist.¹⁰

Die ersten Befunde wurden nach der Validierung mit dem Kompetenz- und Beratungszentrum (KBZ) im August 2024 parallel zur weiterführenden Auswertung in diversen Formaten der Programmsteuerung präsentiert.

2.4 Stichprobenbeschreibung

Das bei den Leitungskräften erbetene Kriterium für die Ansprache geeigneter Fachkräfte hat sich ganz überwiegend einlösen lassen. Lediglich 3 von 22 Teilnehmenden

⁸ Bohnsack (1992).

⁹ Nohl (2013).

¹⁰ Bohnsack / Nentwig-Gesemann (2010)13f.

verfügen nach eigenen Angaben (Kurzfragebogen) nicht über Erfahrungen in unbelasteten Kitas (Abb.1).

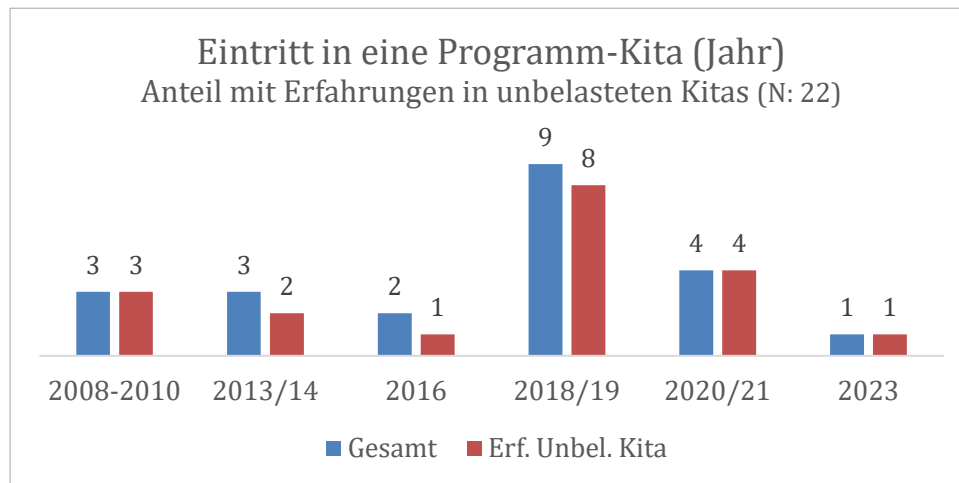


Abbildung 1: Vergleich Berufserfahrungen unbelastete/belastete Kitas

Knapp die Hälfte der Teilnehmenden sind mit Beginn des Personalaufwuchses zwischen 2019 und 2020/21 (bis auf 1 TN) in eine Kita² Einrichtung gekommen. Fünf TeilnehmerInnen (2008-2010: 2; 2013/14: 1; 2016: 2) gaben an, vor 2018 in einer Kita² gearbeitet zu haben. Dies erklärt sich durch den Umstand, dass diese Kitas im Handlungsprogramm waren und 2018 in den Aktionsplan „Erweiterte Ressourcen Kita²“ übernommen wurden (Abb. 2).

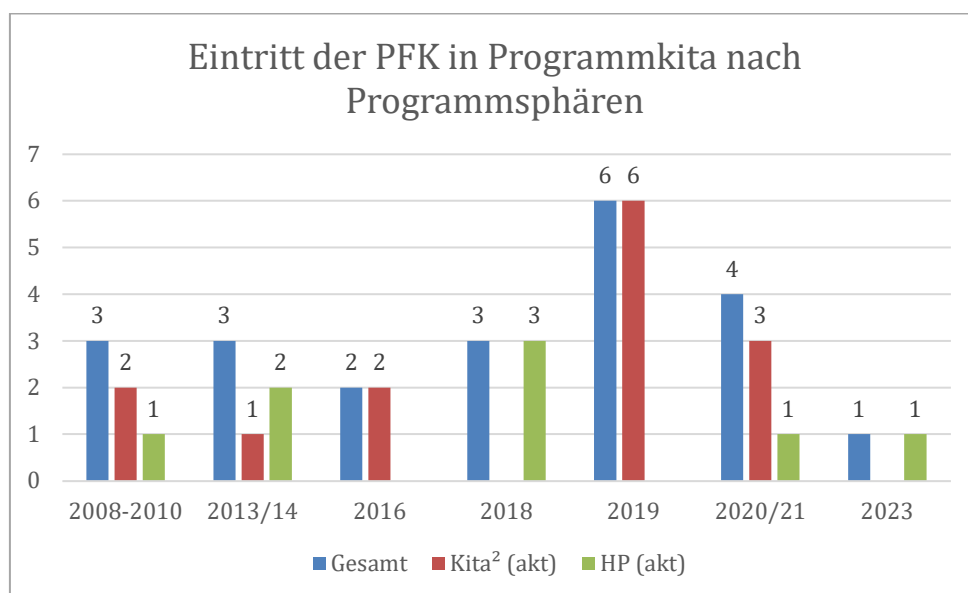


Abbildung 2: Eintritt in Programmeinrichtung nach Programmsegment

Der Anteil männlicher Fachkräfte in den Interviews war mit 6 von 22 relativ hoch (27 Prozent) und damit höher als der durchschnittliche Anteil von männlichen Fachkräften in den Kitas (knapp 8 Prozent¹¹) (Abb. 3).

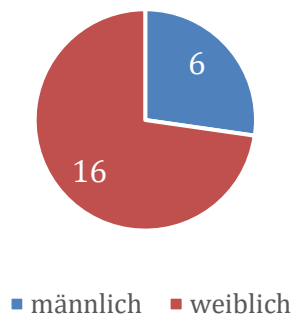


Abbildung 3: Geschlecht

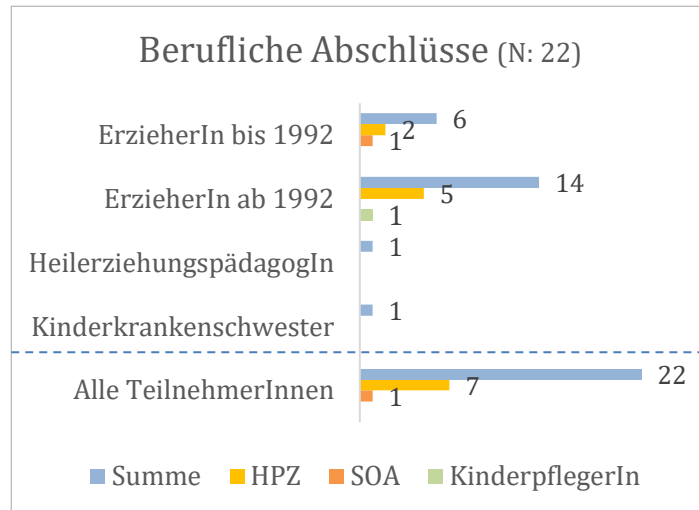


Abbildung 4: Berufsabschlüsse

Von den 22 Teilnehmenden verfügen 20 über einen Abschluss als ErzieherIn, sechs davon im Zeitraum bis 1992. Etwa ein Drittel von ihnen hat eine Heilpädagogische Zusatzausbildung und eine Fachkraft hat zudem Soziale Arbeit studiert. Zwei Teilnehmerinnen sind Heilerziehungspädagogin bzw. Kinderkrankenschwester. (Abb. 4)

3 Ergebnisse

Über die Beschreibung der Herausforderungen durch die Befragten ließen sich konstitutive Elemente von Kita beschreiben. Sie werden hier als basale Grundlagen von Kita als Institution verstanden. Diese Rekonstruktion der Grundelemente war möglich, weil jedes davon durch die besondere Situation der Programmkitas in seiner *Funktion* auf dem Prüfstand steht und dadurch identifizierbar wurde. Das Phänomen der Verdichtung von Herausforderungen in den Kitas als direkte Folge von Segregation fordert demnach die Grundvoraussetzungen von Kita heraus. Damit werden sie als Prämissen von Kita bestimmbar (Abb. 5).

Diese Prämissen werden im Folgenden beschrieben, bevor anschließend die Herausforderungen und weitere Befunde zugeordnet werden (Abb. 6).

¹¹ Destatis 2022

3.1 Prämissen von Kita

Die **(1) Generationalität** benennt den grundlegenden Unterschied der allgemeinen Reife von Erwachsenen und Kindern, die über diese Unterscheidung gesellschaftlich positioniert werden. Kinder entwickeln sich und die Erwachsenen reagieren darauf. Bernfeld¹² subsumiert die gesellschaftlichen Reaktionen darauf unter den Begriff Erziehung. Die von ihm so genannte „Entwicklungstatsache“¹³ ist eine der Prämissen von Kita im oben beschriebenen Sinne.

Das Entwicklungsparadigma legitimiert die pädagogische Perspektive als professionellen Auftrag, diese Entwicklung zu steuern. Dies zeigt sich u.a. darin, dass Entwicklungsstände miteinander verglichen werden – unter Bezug auf einen normativen Horizont: „Um als Kita- oder Schulkind bestehen zu können, müssen Kinder nicht nur (formal) ein bestimmtes Alter erreicht haben, sondern auch über bestimmte Entwicklungsstände/Kompetenzen (konkret benannt) verfügen“.¹⁴ Diese Perspektive hat sich die Kindergartenpädagogik zu eigen gemacht, weil sie die pädagogischen Bemühungen in besonderer Weise strukturieren kann.



Abbildung 5: rekonstruierte Prämissen Kita

Das Besondere an der Betreuungsform Kita ist, dass anders als in der Familie, eine erwachsene Person mehrere Kinder zugleich betreut, die nicht ihre eigenen sind. Diese Rolle wird aus organisationalen Gründen von wechselnden Personen eingenommen. Dieses Setting wird rein physisch in Form von **(2) Gruppen** strukturiert. Diese Gruppen sind also zunächst eine Form der Organisation, also funktional. Der pädagogische Link zur genannten „Entwicklungstatsache“ ist die verbreitete Einteilung in Altersgruppen, wenigstens in Krippen-, Kita- und Vorschulbereich. Das ist ebenso eine Verbindung zum Generationalen wie auch zur Position der Fachkräfte zur Gruppe, die sich in dem Kompetenzbegriff der „Gruppenführung“ abbildet

Dies führt zur **(2.1) Tagesstruktur**, denn diese resultiert daraus, dass diese Betreuungspersonen mit den Kindergruppen Zeit verbringen, die für jedes einzelne Kind mit dessen Ankunft beginnt und mit dem Abschied endet. Die Zeit dazwischen wird ausgestaltet, indem kindliche Bedürfnisse wie Essen und Schlafen sowie pädagogische Aufgaben über die Gruppen hinweg *strukturiert* werden.

Dies führt aus pädagogischer Perspektive zum **(2.2) planvollen Handeln**. Das ist die pädagogische Kompetenz, die zwischen den Entwicklungs- und Bildungsaufgaben

¹² Bernfeld 1976: 51.

¹³ A.a.O.

¹⁴ Kelle, Helga (2007): 110.

sowie diversen Entwicklungsständen pendelt und wesentlich über Angebote, insbesondere eben für Gruppen, strukturiert wird.

Die **(3) Eltern** sind ein weiteres unabdingbares Merkmal von Kita. Sie markieren die Grenze der Institution Kita, indem die Eltern ihre Kinder dorthin bringen, zurücklassen und wieder abholen. Formal sind die Eltern Partner in einem Dienstleistungs-konstrukt. Aus der Perspektive von Kita als pädagogischer Institution werden jedoch geteilte Ziele und Interessen angenommen, die sich auf die Entwicklung der Kinder beziehen. Der Einbezug der Eltern ist daher oft durch Erwartungen geprägt, hinter denen Bedarfe der Kita liegen – wie eine funktionierende Tagesstruktur oder die Mitwirkung in Bezug auf Ausstattung und diverse Aktivitäten.

Diese Prämissen (**Generationalität, funktionale Gruppen, Tagesstruktur und planvolles pädagogisches Handeln sowie Eltern**) bilden das Bedingungsgefüge, aus dem heraus die Standards formuliert werden, die für Kitas gelten und auf die bezogen die Programminterventionen wirken sollen.

Diese Rekonstruktion war insofern lohnend, als dass die identifizierten Bestandteile zugleich ein Raster für die Zuordnung von Befunden bot. Die Befunde werden dieser Systematik im Folgenden zugeordnet. (Abb. 6)

3.2 Spezifik segregierter Kitas

Wie benannt, zielte die Hauptfragestellung auf die *Unterschiede*, die die Fachkräfte in den Programmkitas im Vergleich zu Einrichtungen beschrieben haben.

Die Ausgangspunkte waren besondere (a) die Herausforderungen in den Programmkitas, für deren Bewältigung (b) Kompetenzen und (c) Strategien entwickelt wurden. Weitere Befunde, die die Besonderheit des Tätigkeitsfeldes der Fachkräfte zeigen, liegen in deren (d) Motivation. Diese Aspekte werden vorgestellt und mit Belegzitate n verdeutlicht.

a. Herausforderungen

Die Qualität und Quantität der in den Gruppeninterviews geschilderten Herausforderungen markieren deutlich, wie andersartig und anspruchsvoll der pädagogische Alltag in den Programmeinrichtungen erlebt wird. Als Bezugspunkt dienen den Fachkräften die dominierenden Merkmale der Kinder in Verbindung mit Aspekten belasteter Lebenslagen. Das wurde von den TeilnehmerInnen häufig als „**Mischung**“ thematisiert.

„ (...) das is och ne Mischung [...], was ich so gedacht hab, is der starke Unterschied natürlich einfach der hohe Migrationsanteil bei unsern Kindern. Also, wenn ich manchmal so bei Weiterbildungen bin und och mal so bissel erzähl'n soll, wo man herkommt, dann staunen die immer alle, wenn ich sage, wir ham zeitweise en Migrationsanteil von 92 Prozent bei uns in der Krippe.“ (Pos. 36, FK 11)

Neben den sozialen Merkmalen (Armut/Migrationshintergrund) werden v.a. deren Folgen benannt. Die Fachkräfte bestimmen die „Mischung“ häufig über die Einordnung von *Sprach- und Entwicklungsständen* und *Verhaltensauffälligkeiten* (sozio-emotionale Belastungsphänomene) als problematisch, weil diese in der alltäglichen Praxis

Aufmerksamkeit erzwingen und das Handeln prägen. Die zugrunde gelegten Unterscheidungen sind ein Hinweis auf die o.g. Prämisse der Generationalität.

Ein wiederkehrendes Motiv in den Interviews war die Beschreibung der Zunahme von spezifischen Phänomenen in den Kitas, die hier dem Begriff „**Trend**“ zugeordnet wurden. Das folgende Zitat beschreibt nicht nur eine neue Erscheinungsform von Entwicklungsverzögerung bei Kindern, sondern ist ein typisches Beispiel für Aussagen, in denen die Häufigkeit thematisiert wird:

„Ähm, und [...] auch das Einkoten. Bei Fünf- Sechsjährigen, sechsmal am Tag. Hat einfach zugenommen. Das kenn ich von damals auch nicht.“ (Pos. 95-97, FK 20)

Ein weiteres oft genanntes Motiv in den Interviews ist das der „**Spanne**“ oder „**Schere**“. Damit bezeichneten die TeilnehmerInnen Dilemmata, zeitgleich große Unterschiede bearbeiten zu müssen wie in Bezug auf Entwicklungsstände oder auf Diskrepanzen zwischen der Führung einer Gruppe und einer notwendigen 1:1-Betreuung navigieren zu müssen oder auch bezogen auf Situationen, in denen Kinder betreut werden und zeitgleich Eltern Bedarfe anmelden.

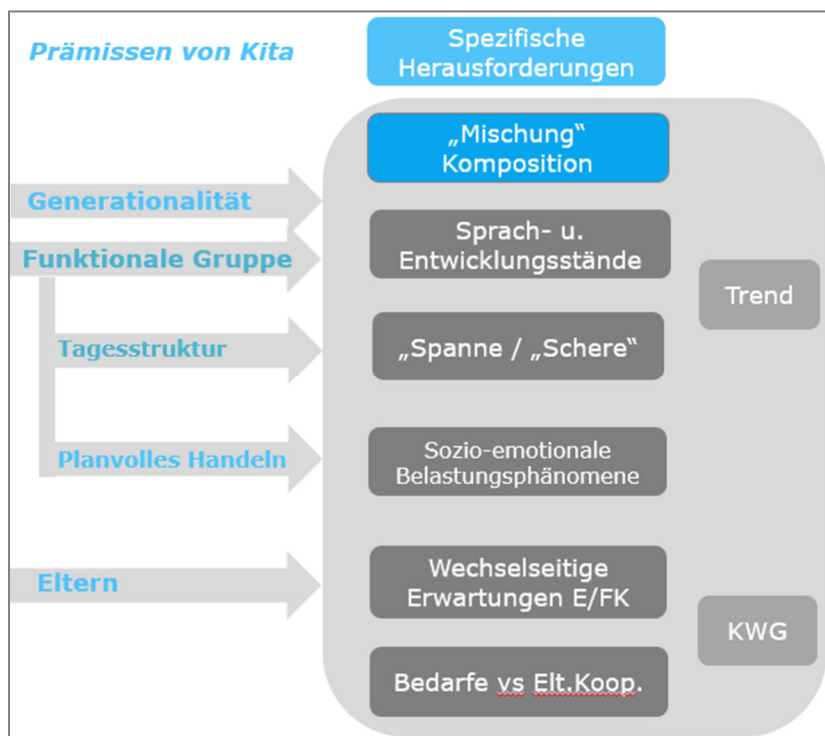


Abbildung 6: Zuordnung Befunde zu Prämissen

Kaum überraschend nahm die Schilderung von **sozio-emotionalen Belastungsphänomenen** breiten Raum ein. Auch hier wurde das eben benannte Dilemma deutlich, weil sowohl die funktionale Kindergruppe als auch das planvolle pädagogische Handeln dadurch verstört werden.

In Bezug auf die **Eltern** standen die wechselseitigen Erwartungen im Vordergrund, was insofern erwartbar war, als dass eben in einer oft so benannten „normalen“

Kita die Eltern in der Mehrheit die Ziele und Erwartungen der Kita teilen oder antizipieren. Das diente den Fachkräften in den Interviews häufig als Kontrastfolie bei der Beschreibung von Herausforderungen in der Elternarbeit, denen sie sich gegenübergestellt sehen (vgl. Kap. 3.3). Bei der Elternarbeit in den Programmkitas stehen darüber hinaus **Bedarfe** im Vordergrund, deren Bearbeitung dort täglich Zeit und Aufmerksamkeit erfordert. Diese Aufgaben wurden im Kontrast zu unbelasteten Einrichtungen thematisiert, da dort solche Herausforderungen keine Rolle spielen oder Einzelfälle darstellen.

Ein brisanter Bezugspunkt ist die Bearbeitung von **Kindeswohlgefährdung (KWG)** durch die Fachkräfte, was die Zusammenarbeit mit den Eltern nicht selten zu einer Gratwanderung macht. Der Schutzauftrag der Kita tangiert hier in besonderer Weise die Beziehung zwischen Fachkräften und Eltern und erfordert Wissen, Klarheit und kommunikative Kompetenzen, um dem gerecht werden zu können.

„schwierige Elterngespräche (...) wirklich schwierige Themen ansprechen, [Paragraph] 8a¹⁵ fällt mir da ein. (...) dass die Eltern ni zumachen, dass se dich ni anlügen, dass es en ehrliches Gespräch, dass ne Beziehung zwischen den Eltern und den, ähm, Pädagogen entsteht. Also, das is so ne Kompetenz, die brauch man ganz, ganz groß. (...) Es geht ja ne rein nur um die Entwicklung in, bei uns in Elterngesprächen, Na?, sondern es müssen ja och **prägnante Themen** angesprochen wern. Wenn ich, ähm, sag, wenn en Kind zum Beispiel von Gewalt zu Hause erzählt, Na?, wie fang ich das an, ofzubauen. (...) also kriegt man die Eltern dazu, diesen Hilfeplan zu unterschreiben, dass se die Hilfen annehmen, wie setzt man das um, wieviel Zeit gibt man, wann trifft man sich wieder, und solche Sachen.“ (Pos. 199, FK 21)

Jeder der hier benannten Aspekte tangiert die oben beschriebenen Voraussetzungen von Kita. Ein Zitat verdeutlicht die Dichte der Herausforderungen und deren Verschränkung mit den Prämissen. Zum Verständnis wurden entsprechende Begriffe hier farbig eingefügt:

Und wir ham jetzt von den 14 Kindern zehn Kinder mit Migrationshintergrund [[→ „Mischung“](#)], die also die deutsche Sprache gar nicht beherrschen, und (...) zu 90 Prozent nicht verstehn. Und vier Kinder, die also aus (...) normalen [Familien kommen] Und da is dort noch mal jeden Tag neu diese extremen Unterschiede zwischen den Zehn und den Viern [[→ Spanne](#)]. Also, wo ich [...] anfangen mich zu fragen, wie man sozusagen das, was man bildungstechnisch vermitteln will (...) Also da gehts jetzt erst mal gar nich um Bildung, sondern man versucht sozusagen so im Tagesablauf erstmal, dass der Ablauf läuft. Nor? [[→ Tagesstruktur](#)] Weil die (...) zehn Kinder, die kommen sozusagen über den Tag verteilt [[→ Gruppe](#)], also jeden Tag zu unterschiedlichen Zeiten [[→ Eltern](#)]. Und die Vier, die kommen ja relativ zeitig, nor?, und das jetze, diesen Ablauf [[→ Tagesstruktur](#)], wann vermittelt man was wie, so dass jeder irgendwas mitkriegt [[→ planvolles Handeln](#)].“ (Pos. 15, FK 14)

Diese Schilderung zeigt, wie herausfordernd die Fachkräfte ihre Arbeit im Vergleich zu anderen Kitas erleben. Die oben erwähnten „Handlungskrisen“ sind hier gut nachvollziehbar und auch die Notwendigkeit, dafür passende Kompetenzen und Strategien entwickeln zu müssen.

b. Kompetenzen

Die Kompetenzen belegen die Besonderheit des Handlungsfeldes in den Programmkitas, weil sie in der Arbeit mit den Herausforderungen entwickelt wurden.

¹⁵ § 8a SGB VIII Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung.

An dieser Stelle werden die drei wichtigsten vorgestellt: (1) Kontextualisieren, (2) Schnittstellenkompetenz und (3) flexibles, spontanes und situatives Handeln.

1. Kontextualisieren

Das Kontextualisieren beschreibt die Fähigkeit der Pädagogischen Fachkräfte (PFK), das Verhalten von Kindern und Eltern in den lebensweltlichen Kontext einordnen zu können. Das setzt Kenntnisse der individuellen Lebenssituationen sowie das Wissen um Belastungsfaktoren wie die Folgen von belasteten Lebenslagen voraus.

Das Kontextualisieren als spezifische Kompetenz versetzt die Fachkräfte in die Lage, bestimmte Verhaltensweisen und -auffälligkeiten nicht persönlich zu nehmen, empathisch zu sein, Situationen bis hin zu Eskalationen absehen zu können, auf besondere Bedürfnisse gezielt einzugehen und nicht zuletzt eigene fachliche Grenzen zu erkennen (z.B. bei Traumatisierungen durch Flucht und/oder Gewalt).

„Ich finde, wenn man die Hintergründe weiß, dass man das besser einordnen kann, und dann, äh, dass es einem leichter fällt, also man versucht immer Verständnis aufzubringen und das Kind so zu nehmen, wie's ist. Wenn man aber weiß, warum das so ist, dann fällt's mir leichter, äh, drauf einzugehen noch.“ (Pos. 108, FK 22)

2. Schnittstellenkompetenz

Die Schnittstellenkompetenz benennt die Fähigkeit von Fachkräften, bestimmte Sachverhalte und Symptomatiken zu identifizieren, an kitaexterne ExpertInnen zu verweisen und darüber hinaus mit ihnen zu kooperieren. Das setzt zum einen das nötige Wissen um Erscheinungsformen von Belastungen voraus als auch Kenntnisse von Unterstützungsstrukturen wie Beratungsstellen, Praxen und Fachämtern.

Die Schnittstellenkompetenz war in den ersten Jahren des Handlungsprogramms¹⁶ die Domäne der Sozialpädagogischen MitarbeiterInnen (SPMA). In der aktuellen Programmphase zeigt sich deutlich, dass die Fachkräfte für die Belange der Kinder und Eltern deutlich selbstbewusster Verantwortung übernehmen, bis hin zum „Advokatorischen“, wenn Fachkräfte sich quasi stellvertretend nach außen für die Interessen von Kindern und Eltern einsetzen. Das umfasst Kontakte mit ASD, Sozialamt, Jugendamt, Beratungsstellen, KJÄD und in seltenen Fällen auch Gerichte.

Es zeigte sich, dass die Schnittstellenkompetenz in den Schilderungen v.a. dann erkennbar wurde, wenn die betreffende Fachkraft häufiger mit der Bearbeitung von Kindeswohlgefährdung befasst ist.

„Aber ich denke, da können wir, da können wir penetrant sein. Also ich bin in dem Fall immer sehr penetrant, und ich, und ich versuch da mit aller Kraft och den ASD-Mitarbeiter of die Füße zu treten und zu sagen: So geht's ni, und ich seh das anders! Und da bin ich ziemlich klar.“ (Pos. 144, FK 4)

3. Flexibel & spontan / situativ

¹⁶ Dröbler et al (2015): Abschlussbericht Evaluation Handlungsprogramm 2015.

Die Kompetenz der PFK, „flexibel und spontan“ bzw. „situativ“ handeln zu müssen und zu können, ist die Fähigkeit, die am häufigsten im Unterschied zur Arbeit in einer unbelasteten Kita benannt wurde. Die in Kitas allgemein übliche Orientierung an Abläufen (siehe Prämisse Tagesstruktur) stößt in den Programmeinrichtungen an Grenzen, weil die Situationen im pädagogischen Alltag, auf die reagiert werden muss, schwer vorhersehbar, herausfordernd und komplex sind. Die Fähigkeit zum flexiblen Handeln in rasch wechselnden Situationen erwächst aus der Notwendigkeit, die Orientierung an (tradierten) Abläufen zugunsten einer permanent situativen Orientierung am Kind aufzugeben.

Diese Kompetenz kann aufgrund der Häufigkeit ihrer direkten als auch indirekten Beschreibung sowie in ihrer Bedeutung für die Kinder und den Kitaalltag als Schlüsselkompetenz für die Fachkräfte an den Programmstandorten verstanden werden.

„Da ham wir aktuell ne Kollegin, die sich da sehr schwertut. Die hat da so ihre Pläne und, wie du schon sagst, in der Ausbildung macht man noch so ne Angebotsplanung, seitenweise und so weiter, und in der Realität is es eigentlich, ja, da **hast** du die Situation, du musst das Beste draus machen, fertig is. Und da hast du ni die Zeit vorher dann noch großartig was auszuarbeiten. Da musst du handeln. Und wenn man da wenig Methoden hat, die, of die man zurückgreifen kann, oder die man sich vielleicht irgendwo abgeschaut hat, is das immer relativ schwierig. Weil, ni ein Tag gleicht dem anderen. Ne? Man versucht schon durch den Tagesablauf so'n bisschen ne Struktur reinzubring, dass das so'n bisschen gradlinig läuft, och für die Kinder ganz wichtig. Aber trotz dessen muss der Erzieher doch das eine oder andre Mal situativ handeln. Und das is schon ne Kompetenz, die muss jemand hoch ausgebildet ham. Zumindest bei uns.“ (Pos. 198, FK 17)

Überblick Kompetenzen

Das Material wurde auch dahingehend untersucht, wie häufig die genannten Kompetenzen direkt oder indirekt benannt wurden. Von den 22 TeilnehmerInnen fanden sich bei 15 Fachkräften Hinweise auf flexibles & spontanes Handeln, Schnittstellenkompetenz bei 12 Fachkräften und Kontextualisierung bei 11 Fachkräften. (Abb. 7)

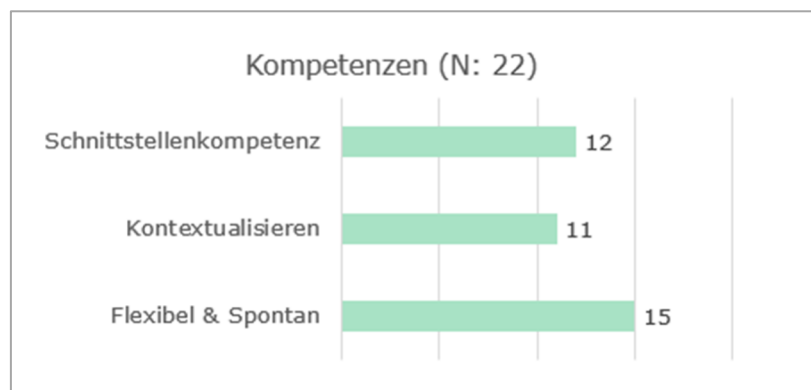


Abbildung 7: Anzahl der Fachkräfte mit Belegstellen f. die jeweilige Kompetenz ¹⁷

¹⁷ Sofern Fachkräfte die jeweilige Kompetenz mehrfach erkennen ließen, wurde hier nicht die Benennung (mehrfach) gezählt, sondern lediglich die Fachkraft.

Unmittelbar an die Kompetenzen schließen Strategien an, die die Fachkräfte in ihrem anspruchsvollen Arbeitsalltag entwickelt haben:

c. Strategien

Strategien werden hier als Verhaltensmuster verstanden, um dauerhaft schwierige Situationen bewältigen zu können und ermöglichen den Fachkräften, relativ handlungs- und arbeitsfähig zu bleiben.

Im Interviewmaterial ließen sich drei wesentliche Strategien auffinden: (1) Akzeptanz, (2) „Offen & positiv“ und (3) „Psychohygiene“.

1. Akzeptanz

Es scheint für die Fachkräfte hilfreich zu sein, die Ansprüche an einen „normalen“ Kita-Alltag im Sinne der oben dargestellten Prämissen (Abb. 5) aufzugeben und sich nicht daran abzuarbeiten, dass der Alltag in den Programmeinrichtungen ein anderer ist (siehe Pkt. 3.2 a: Herausforderungen). Die Akzeptanz, die daraus entstehen kann, ist die Voraussetzung für die o.g. Kompetenz flexiblen und situativen Handelns. Es wurden Erkenntnisprozesse geschildert, in denen sich die Fachkräfte nicht zuletzt auch von normativen Erwartungen an Kinder und Eltern verabschieden konnten. Gelingende Akzeptanz zeigt sich auch darin, dass die Fachkraft unterscheidet zwischen dem, was sie (pädagogisch) beeinflussen kann und dem, was nicht in ihren Möglichkeiten liegt.

„also ich hab auch sehr lange gebraucht, um zu akzeptieren, dass das, dass die pädagogischen Inhalte, die ich gerne vermitteln würde oder die jetzt dran wären, dass das nicht immer funktioniert. Dass man da deutlich niedrighschwelliger arbeiten muss, als man eigentlich arbeiten wöllte. Das dauert lange, das zu akzeptieren.(...) ebend kleinschrittiger zu arbeiten (...) das ist für den Moment erstmal das, was man als Maximum rausholen kann und darauf aufbauend ebend dann Schritt für Schritt.“ (Pos 124, FK 13)

Ein Scheitern von Akzeptanz ließ sich allerdings ebenso im Material finden und vermittelt den Eindruck von Resignation im Zusammenhang mit Überforderung bzw. einem Mangel an o.g. Kompetenzen sowie mit mangelndem Rückhalt im Team. Hier zeigen sich Bezugspunkte zum Konzept des „Coolout“¹⁸, welches spezifische Reaktionsmuster von Professionellen in sozialen Berufen mit dem Begriff der Kälte beschreibt. Demnach ermöglicht das Erkalten den PraktikerInnen, Widersprüche zwischen eigenen und gesellschaftlichen normativen Erwartungen und strukturell limitierten Handlungsmöglichkeiten auszuhalten – um den Preis, dass Empfänglichkeit und emphatische Zuwendung aufgegeben wird:

„I: Wenn Sie sagen, bei den Kollegen entwickeln sich so Mechanismen zum Selbstschutz, ‚wo's bröckelt‘ - was meinen Sie genau damit?

FK 19: Die nehmen sich den Kindern nicht mehr an. Abstand, klarer Abstand“
(Pos. 97-98 FK 19)

¹⁸ Kersting (2011 / 2016); Kersting hat das ursprüngliche Konzept der „Bürgerlichen Kälte“ von Andreas Gruschka (1994) für die Pädagogik für den Pflegebereich weiterentwickelt.

2. „Offen & positiv“

Das Begriffspaar „offen und positiv“ wurde von den Fachkräften verwendet, wenn sie darüber sprachen, was ihnen ermöglicht, mit der Fülle an frustrierenden oder kräfteaubenden Situationen umzugehen. Diese Perspektive erfüllt zwei Funktionen: (1) Erstens reicht sie als Strategie im Alltag über die soeben beschriebene Akzeptanz hinaus, indem die PFK „offen & positiv“ auf die Kinder und (deutlich seltener) auch auf Eltern blicken. Dieser Blick ist Ausdruck des Vertrauens auf die Möglichkeit von guter Entwicklung und davon, dass die Fachkräfte einen professionellen Abstand herstellen konnten - zwischen der eigenen Person und dem, was herausfordernd ist. Die oben beschriebene Kompetenz des Kontextualisierens ist eine wichtige Voraussetzung dafür.

(2) Zweitens wird diese Perspektive von den Fachkräften gezielt angewandt, um sich in oder nach einem schweren und herausfordernden Arbeitstag zu motivieren. Dann wird ganz bewusst etwas Positives – die Freude eines Kindes, ein (wenn auch kleiner) Entwicklungsschritt, eine gelungene Situation oder eine gelungene Interaktion mit Eltern fokussiert, um daraus Kraft für die nächsten Stunden oder den folgenden Tag zu ziehen:

„Ich such mir eine positive Sache von **einem** Kind, mit dem ich an dem Tag zu tun hatte, und das **behalt ich mir im Kopf, während das Schloss des Gartenzauns zufällt**. Und das ist das, was mich quasi motiviert, am nächsten Tag wiederzukommen.“ (Pos. 118, FK 8)

Diese Strategie ist in eindrucksvoller Weise geeignet, die Besonderheit des pädagogischen Alltags in den Programmkitas indirekt nachvollziehbar zu machen.

3. „Psychohygiene“

Eine wichtige Ressource - sowohl individuell als auch auf Teamebene - ist die häufig benannte „Psychohygiene“. Dabei ist die Möglichkeit von Austausch essenziell. Die Aussagen in den Interviews verweisen direkt und indirekt auf die schweren Themen, die das Arbeitserleben der Fachkräfte prägen. Aber auch die Erfahrung, fachlich an Grenzen zu stoßen, belastet die Fachkräfte. Sie erleichtern sich vor allem im Team, vereinzelt bei Leitungskräften aber auch privat, und sie schätzen Supervision sehr. Für manche ist dies möglich, andere wünschen sich das.

„(...) dass man sich darüber einfach mal mit nem Menschen unterhalten kann und so bis-sel seine Psyche auch wieder reinigen kann. Weil, als das erste Mal das Jugendamt 'n Kind aus meiner Gruppe abgeholt hat, ich hab Rotz und Wasser geheult! Weil mir das selber so weh getan hat! Ja, klar, die Chefs sind Ersthelfer, und trotzdem is im Alltag nich die Zeit und meistens auch nicht der Rahmen. Also für den Kopf is es besser, wenn man dann jemand Externen auch einfach mal hätte für solche Situationen.“ (Pos. 21, FK 6)

Überblick Strategien

Der Überblick über die Häufigkeit der Beschreibungen der Interviewten zeigt, dass die Fachkräfte vor allem „Psychohygiene“ nutzen. Etwas mehr als der Hälfte gelingt

nach eine offen und positive Perspektive. Belege für die Strategie einer positiven Akzeptanz fanden sich bei sechs Fachkräften. (Abb. 8)

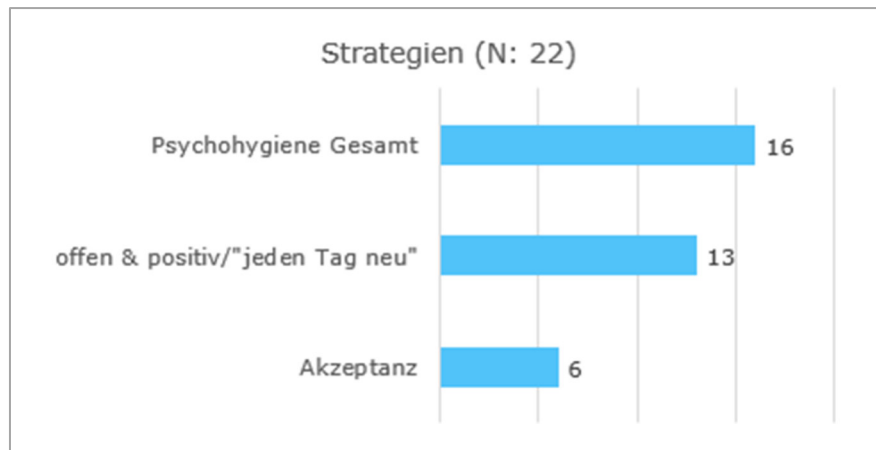


Abbildung 8: Anzahl der Fachkräfte mit Belegstellen f. die jeweilige Strategie

Alle drei Aspekte korrespondieren mit dem Resilienz-Konzept. Resilienz ist die psychische Fähigkeit mit (andauernden) Schwierigkeiten umzugehen und entwickelt sich im Umgang mit Stressoren¹⁹. Diese Fähigkeit wird also erworben und ist damit geeignet, den hier untersuchten Zusammenhang besonderer Herausforderungen und der Entwicklung spezifischer Strategien zu stützen.

Resilienz zeigt einen hohen Zusammenhang mit positiver Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)²⁰, die wiederum durch Motivation/en gestützt wird und sich in den Daten gut nachvollziehen ließ (vgl. Abb. 10: Wirksamkeit der eigenen Arbeit).

d. Motivationen

Die Motivation der MitarbeiterInnen in den Kitas erscheint als ein Aspekt, der wesentlich dazu beiträgt, dass die Fachkräfte die Arbeit unter den beschriebenen Anforderungen leisten und zumindest zum Zeitpunkt der Erhebung dortbleiben, obwohl sie generell in unbelastete Einrichtungen wechseln könnten.

Für vergleichbare Standorte beschreibt der Kita-Bericht 2022 des Paritätischen vierfach höhere Personalabgänge im Verhältnis zu unbelasteten Kitas²¹. Vor diesem Hintergrund sind die Motivationen der Fachkräfte von essenzieller Bedeutung für das Handlungsfeld, weil die persönlichen Beweggründe dazu beitragen, dass die Fachkräfte diese Arbeit nicht nur aushalten, sondern auch als erfüllend und sinnvoll erleben und in Programmkitas bleiben. Diese personelle Kontinuität ist daneben ein wesentlicher Faktor für die Bindungssicherheit der Kinder, die in besonderer Weise darauf angewiesen sind, dass ihnen vertraute Bezugspersonen erhalten bleiben.

Die Quellen von Motivation werden zwischen intrinsisch und extrinsisch unterschieden. Intrinsisch bedeutet, dass der Antrieb einer Person einem *inneren* Bedürfnis

¹⁹ Vgl. u.a. Kunzler et al (2018), Bengel / Lyssenko (2012).

²⁰ Bengel / Lyssenko (2012): S. 55.

²¹ Kempe, Colbasevici (2022) Kita-Bericht 2022 des Paritätischen: S. 35.

entspringt. Demgegenüber sind extrinsische Motive *äußere* Anreize wie die Arbeit im Team.

Für PädagogInnen werden intrinsische Motive zwischen intrinsisch-*fachlich* und intrinsisch-*pädagogisch* differenziert²². Bei der fachlichen Ausrichtung zielt die Motivation auf die Vermittlung von Bildungsinhalten, währenddessen bei der pädagogischen Ausprägung in der Arbeit die Beziehung zu den Kindern im Vordergrund steht.

In den Interviews lassen sich diese Motivationstypisierungen nachvollziehen. Intrinsisch-fachlich motivierte Fachkräfte ziehen Kraft und Sinn aus dem Wunsch, den Kindern „etwas auf den Weg mitgeben zu wollen“ und „Spuren zu legen“. Intrinsisch pädagogisch motiviert, streben sie es an, Kindern gute Erfahrungen ermöglichen und deren „Leid [zu] mindern“ (Gesellschaftsorientierung).²³

Ein Teil der Fachkräfte motiviert die Erfahrung, an Herausforderungen gewachsen zu sein, sich diesen täglich neu zu stellen.²⁴ Für knapp die Hälfte der TeilnehmerInnen ist das Arbeitsfeld in gewisser Weise exklusiv und damit attraktiv, weil die Arbeit anspruchsvoller erlebt wird als in anderen Kitas (Selbstexploration).²⁵ (Abb. 10)

Die intrinsischen Motivationen überwiegen deutlich. Das eher unspezifische (extrinsische) Motiv der Arbeit im Team bzw. in einer Kita allgemein steht dahinter zurück.

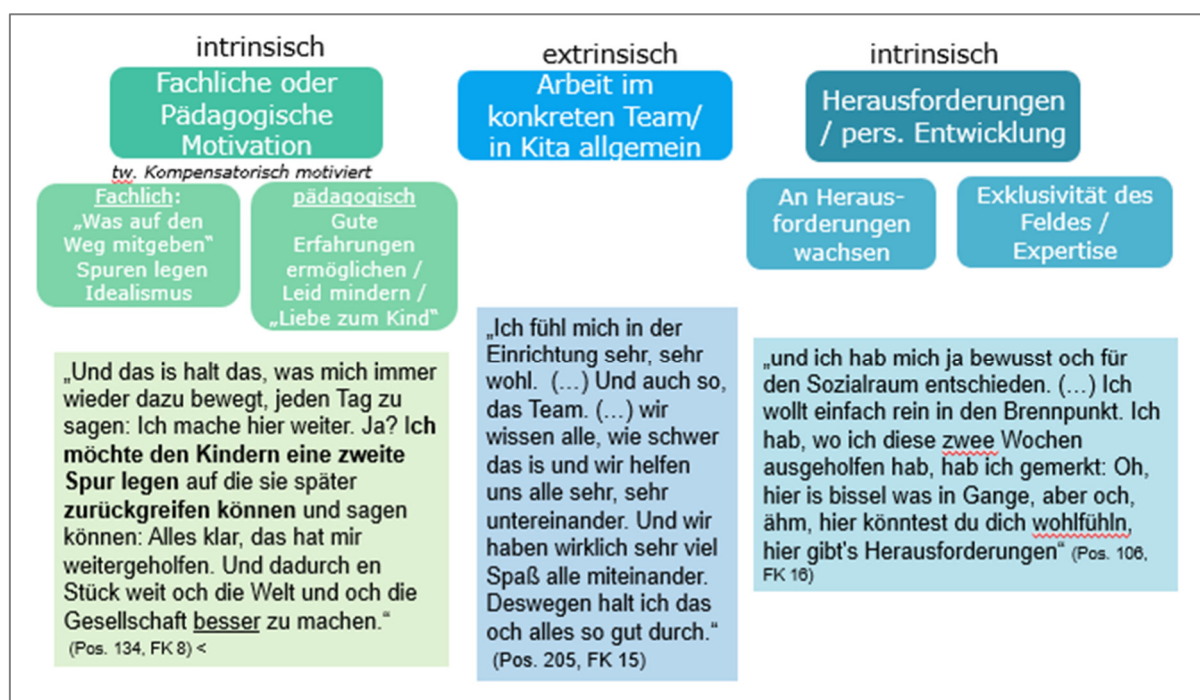


Abbildung 9: Motivationen zur Arbeit in Programmkita

²² Weiß et al (2016): S. 33. (für FrühpädagogInnen / akademische Ausbildung)

²³ Knauf (2009): S. 53. (für ErzieherInnen / FachschülerInnen bzw. AbsolventInnen)

²⁴ Ebd.

²⁵ Ebd.

Einen deutlichen Bezug zu den anspruchsvollen pädagogischen Prozessen haben die Aspekte von **Selbstwirksamkeit**²⁶, die sich am häufigsten im Material fand (Abb. 10). Ein Teilaspekt ist die „Freude der Kinder“ bzw. die positive Resonanz bei Kindern und Eltern, die vereinzelt mit dem Begriff „Dankbarkeit“ verbunden wird. Auch das Erleben von Entwicklungen „nach langen Mühen“ bei Kindern aber auch in der Beziehung mit Eltern, gibt den Fachkräften die Bestätigung für ihre Arbeit.

Eine weitere Formulierung wurde mehrmals (nahezu wortgleich) von verschiedenen TeilnehmerInnen verwendet, wenn sie sich erleichtert zeigten, „nicht alles falsch gemacht“ zu haben. Diese Aussage kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass die betreffenden Fachkräfte erleben, dass ihr pädagogisches Repertoire in diesem Feld oft nicht ausreicht und sie deshalb eigene Lösungen finden müssen - von denen sie aber nicht wissen können, ob sie funktionieren.

Überblick Motivationen

Die Abbildung 10 gibt einen Überblick über die Verteilung der genannten Motivationen und Selbstwirksamkeitsaspekte. Der oberste Balken jeder Kategorie fasst die Nennungen der jeweiligen Teilaspekte darunter zusammen. In den Daten ließen sich für die einzelnen TeilnehmerInnen entweder jeweils nur ein Aspekt oder auch mehrere identifizieren.

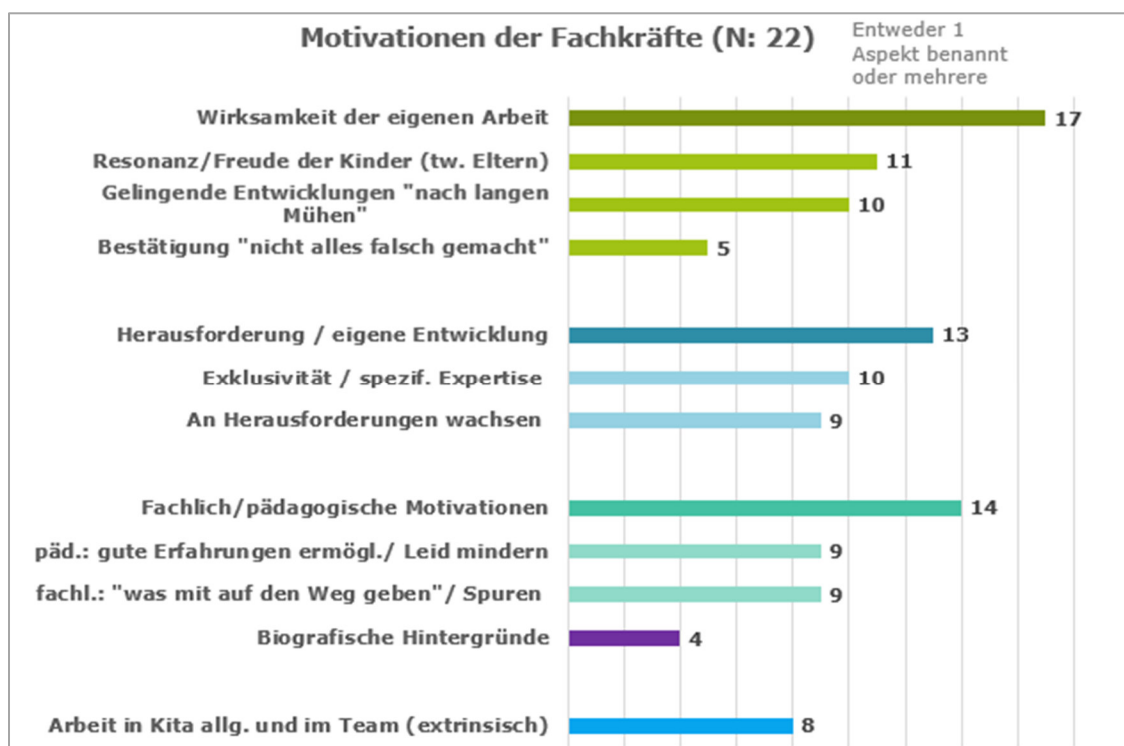


Abbildung 10: Nennungen der Motivationen nach TeilnehmerIn (N: 22)²⁷

²⁶ Bengel / Lyssenko (2012): S. 54ff.

²⁷ Sofern Fachkräfte die jeweilige Motivation mehrfach erkennen ließen, wurden hier nicht die Anzahl der Belegstellen (mehrfach) gezählt, sondern lediglich die Fachkraft.

Sich selbst als kompetent und damit als wirksam zu erleben²⁸ („Wirksamkeit der eigenen Arbeit“), ist bei insgesamt 17 Fachkräften ein wesentlicher Anreiz für ihre Arbeit in Programmkitas. 13 Fachkräfte stimuliert die Herausforderung an den Standorten und die Möglichkeit, dort daran persönlich und fachlich zu wachsen. 10 Fachkräfte motiviert die besondere Expertise, die sie im Feld erwerben und anwenden können und die sie gegenüber anderen Fachkräften in Kitas auszeichnet. Biografische Gründe, also persönliche Erfahrungen, erwähnten vier Fachkräfte als bestärkend oder gar ausschlaggebend für die Wahl des Berufes in Verbindung mit den besonderen Standorten.

Diese Darstellung trifft wie alle anderen Übersichten keine Aussage darüber, ob diese Aussagen auf andere Fachkräfte nicht oder nicht auch zutreffen, sondern bezieht sich allein auf das, was in den Gruppeninterviews verbalisiert wurde.

3.3 Bildungsziele und Bezugshorizonte

Im Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag der Kitas wurden die Interviews danach untersucht, wie die Fachkräfte ihre Tätigkeit in Hinblick auf Bildungsziele beschreiben. Es ließen sich zwei Perspektiven identifizieren, die durch verschiedene subjektive Zielbestimmungen gekennzeichnet sind. Diese Perspektiven wurden nach den unterschiedlichen Bezugshorizonten unterteilt: 1. „normale Kinder und Eltern“ und 2. „konkrete/s Kind/er“.

1. Normale Kinder und Eltern

Orientieren sich Fachkräfte an Normalitätsvorstellungen („normale Kinder“, „normale Eltern“), wurden die Folgen von belasteten Lebenslagen und/oder eines Migrationshintergrundes sowohl implizit als auch explizit damit kontrastiert. Im Zuge dessen wurden Belastungsphänomene und damit verbundene Herausforderungen deutlich häufiger problematisiert. „Normale“ Kinder, „normale“ Eltern und in der Summe dann auch „normale“ Kitas bilden den Bezugshorizont, vor dem die alltäglichen Herausforderungen verhandelt werden. Gemessen an diesen Vorstellungen „funktionieren“ die betroffenen Kinder demzufolge nicht, ebenso wenig wie ihre Eltern.

Zugleich wird Bildung als ein Plan begriffen, dessen Abarbeitung auf allgemeinen Standards, Abläufen und Routinen beruht. Das geht meist mit einer Orientierung an den (normativen) Erwartungen von Schule einher und dem Druck, den sich die Fachkräfte machen, dass die Kinder dort schließlich funktionieren müssen. Die Fachkräfte erleben sich in Bezug auf diese Anforderungen „von außen“ in einem ständigen Widerspruch zu den Bildungszielen, die als kaum erreichbar geschildert werden, weil die Bedarfe der Kinder damit kollidieren. Parallel wird an tradierten Abläufen festgehalten und das pädagogische Repertoire ist kaum flexibel.

²⁸ Bengel / Lyssenko (2012): S. 54ff. Mit Bezug auf Bandura (1997).

Bezugshorizont	Bildungsziele	Strukturen	Methoden	Orientierung (Q-Dim. Kita ²)
„normale Kita/ Kinder/Eltern“	Konfligierende Bildungsziele (Dilemma)(V FK 4)	statisch	festgelegt	Ablauf- orientierung
- Bildung als Plan (Standards/Abläufe) - "nicht zu schaffen," (Resignation / Frust) - "da hat man seinen Ablauf"		Routinen Kind muss zu Kita passen Orientierung am <u>Funktionieren</u> der Kinder in der Schule - Adaption von (normativen) Erwartungen von Schule/Lehrkräften (Leistung); Entkoppelt von den Kindern		
Konkrete „Kind/er“- „was möglich ist“	Integrierte Bildungsziele Zwischen „Kind“ und „Schule“	angepasst	Innovativ situativ	Kind- orientierung
- „flexibel & spontan“ (von Abläufen lösen) - Bildung im Moment (on going – situativ) - Anpassung Strukturen / Abläufe		On-going Kita ist um das Kind herum gebaut Orientierung an den Kindern, deren Voraussetzungen; Methoden & Formate werden angepasst; Bildungsarbeit findet fortwährend statt; Teilhabe (K. sollen Freude haben ohne expliziten Leistungsanspruch) Entwicklung statt Leistung (nicht normativ)		

Abbildung 11: Perspektiven

Das Misslingen von solcherart praktizierten Bildungsbemühungen führt bei den Fachkräften zu Frust (konfligierende Bildungsziele). Sind die oben beschriebenen Kompetenzen und Strategien nicht oder nicht genügend entwickelt, ist das an einem Beharren auf Strukturen und Methoden erkennbar. In der Konsequenz bedeutet das, dass das Kind zur Kita passen muss, damit sich die Fachkraft als PädagogIn und die Kita als Institution nicht hinterfragen muss.

2. „Das konkrete Kind“

Demgegenüber offenbart die Fachkraft-Perspektive auf die konkreten Kinder im jeweiligen Moment eine förderliche Flexibilität – in den Methoden und der Gestaltung von Abläufen. Auch Strukturen werden angepasst. Diesen Fachkräften scheint es zu gelingen, die widersprüchlichen Voraussetzungen und Ziele zusammenzubringen (Integrierte Bildungsziele), offensichtlich in Verbindung mit den oben ausgeführten Kompetenzen und Strategien. Im Fokus stehen tendenziell die Teilhabe und die Freude der Kinder, die von den Fachkräften als Voraussetzungen von kindlicher Entwicklung verstanden werden. Im Umkehrschluss zur These oben, bedeutet dies: Die Kita wird um das Kind gebaut. Das erscheint als eine adäquate und zeitgemäße Entwicklung der Institution Kita, die damit den veränderten Anforderungen gerecht werden kann – angemessene Ressourcen vorausgesetzt.

4 Fazit

Neues Wissen und neue Kompetenzen entstehen in der Praxis v.a. durch Handlungskrisen im Zuge von Problemlösungsprozessen²⁹. Die beschriebenen Herausforderungen in den Kitas benötigen spezifische Kompetenzen, Strategien und Methoden, die von den Fachkräften an den Programmstandorten entwickelt werden, um die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu sichern - vor allem mit dem Ziel, den Kindern bestmögliche und angemessene Entwicklungsbedingungen zu bieten.

Alle Bezüge, die in Hinblick auf die Beschreibung der erfragten Unterschiede zwischen belasteten und unbelasteten Kitas identifiziert werden konnten, verweisen auf die grundlegenden Voraussetzungen und Mechanismen von Kita als Institution. Dass die Rekonstruktion dieser Prämissen anhand der Daten möglich war, zeigt, dass die gegebenen Voraussetzungen von Kita durch die verdichteten Folgen von sozialer Benachteiligung grundsätzlich tangiert werden.

Die allgemeine fachliche und strukturelle Ausstattung von Kita geht jedoch von Voraussetzungen aus, die in diesen Einrichtungen nicht per se gegeben sind. So werden Strukturen und Prozesse dysfunktional, wenn sie nicht - wie durch den Aktionsplan Kita² - durch Ressourcen sowie durch vielschichtige fachliche und persönliche Entwicklungsprozesse der Fachkräfte kompensiert werden: *Benachteiligte Strukturen sind benachteiligende Strukturen.*

Diese Kitas bedürfen einer auf ihre Aufgaben und Herausforderungen bezogene personelle, fachliche und strukturelle Ausstattung, v.a. in Hinblick auf Bildungsziele, die in diesen Kitas - anders als in unbelasteten Kitas - keine Selbstläufer sind.

Aus den hier dargestellten Zusammenhängen folgt ein Desiderat, weil die Befunde durch eine entsprechende Untersuchung in unbelasteten und in durchmischten Kitas bestätigt werden müssten. Für den Zweck der formativen Evaluation sind sie insofern gesichert, als dass sie im Programmkontext erhoben und validiert wurden.

4.1 Verwertung

Die Befunde verweisen auf unterschiedliche Entwicklungsstände und -prozesse der Fachkräfte in den Kitas und können die Einrichtungsdiskurse unterstützen. Es ist geplant, den Kitas Material mit den aufbereiteten Ergebnissen zur Verfügung zu stellen und in Zusammenarbeit mit der Prozessbegleitung (KBZ) auf verschiedenen Wegen in die Programmpraxis zu tragen.

4.2 Ausblick

Der Aktionsplan Kita² ist ein entwicklungsoffenes Verfahren, das aus der Perspektive von Programmforschung in besonderer Weise die Entwicklung von Theorien zu Kitas in deprivierten Stadträumen ermöglicht. Das Material aus den Gruppeninterviews ist geeignet, die dargestellten Befunde durch weitere Auswertung anzureichern. Das sollte auch in der kommenden Programmphase die Weiterentwicklung der programmeigenen Modelle und Konzepte vorantreiben und die anstehende Fortschreibung des Entwicklungskonzeptes flankieren.

²⁹ Strübing (2018): S. 132f.

Die geplante Neuauswahl von Kitas nach dem Mehrbedarfsindex im kommenden Jahr wäre für die formative Evaluation ein gegebener Zeitpunkt, um Ausgangslagenbeschreibungen für neu aufgenommene Einrichtungen zu erfassen, ggf. indem das qualitative Design von 2019 aufgegriffen wird (Interviews mit ausgewählten Fachkräften).

Darüber hinaus steht die formative Evaluation des Teilprojektes „Sprachräume“ an, in welchem aktuell in drei Pilot-Kitas und assoziierte Horte und Grundschulen eine programmeigene Antwort für pädagogische und strukturelle Strategien in Hinblick auf die Förderung von Sprachkompetenzen der Kinder in den Kitas entwickelt wird. Hier gilt es, den Prozess formativ zu begleiten sowie die Übertragbarkeit von Erfahrungen, Schritten und Wegen zu prüfen und darzustellen.

5 Quellen

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: Freeman.
- Bengel, J.; Lyssenko, L. (2012): Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter. Köln: BZgA. <https://shop.bzga.de/pdf/60643000.pdf>.
- Bernfeld, S. (1976): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I. (Hg.) (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung. Opladen: Budrich.
- Dröbber, Th.; Sehm-Schurig, S.; Schneiderat, G. (2015): "Dass das nicht alles auf den Schultern der Erzieherin liegen muss ..." Abschlussbericht Evaluation des kommunalen Handlungsprogramms „Aufwachsen in sozialer Verantwortung“ der Landeshauptstadt Dresden. https://www.aufwachsen-in-sozialer-verantwortung.de/weitere-publikationen?file=files/aisv-Daten/Download/Berichte/2015-10-26_Abschlussbericht.pdf&cid=343
- Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L.v. (Hg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung.
- Grohmann, S.; Klucznik, K.; Köhn, A.; Sehm-Schurig, S. (2024): Aktionsplan "Erweiterte Ressourcen Kita²". Ein Handlungsprogramm in sozialräumlich belasteten Kitas in Dresden mit Innovationspotential. In: *Frühe Bildung* 13 (1), S. 51–53.
- Groos, Th., Jehles, N. (2015): Der Einfluss von Armut auf die Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Schuleingangsuntersuchung. Werkstattbericht. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/der-einfluss-von-armut-auf-die-entwicklung-von-kindern/>
- Groos, Th.; Trappmann, C.; Jehles, N. (2018): Keine Kita für alle (KeKiz). Ausmaß und zu den Ursachen von Kita-Segregation. Werkstattbericht. Hg. v. Bertelsmann Stiftung und Zentrum für interdisziplinäre Regionalforschung (ZEFIR). Gütersloh.
- Gruschka, Andreas (1994): Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung. Wetzlar: Büchse der Pandora Verlags-GmbH.
- Kelle, H. (2007): "Altersgemäße Entwicklung" als Maßstab und Soll. Zur praktischen Anthropologie kindermedizinischer Vorsorgeuntersuchungen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (Beiheft; 52), S. 110–122.
- Kempe, Th.; Colbasevici, L.; Espenhorst, N. (2022): Kita-Bericht 2022 des Paritätischen Gesamtverbandes. Hg. v. Der Paritätische Gesamtverband. Berlin.
- Kersting, K. (2011): Vom emphatischen Bildungsanspruch und seiner Unterwanderung: Berufliche Hochschulbildung und Professionalisierung der Pflegeberufe vor dem Hintergrund der Kältestudien. In: *ethik und gesellschaft, Ökumenische Zeitschrift für Sozialethik* (1). Online verfügbar unter [Vom emphatischen Bildungsanspruch und seiner Unterwanderung: Berufliche Hochschulbildung und Professionalisierung der Pflegeberufe vor dem Hintergrund der Kältestudien | Ethik und Gesellschaft](#) .
- Kersting, K. (2016): Zur Macht objektiv Kälte verursachender Strukturen in sozialen Berufen. In: Kraus/Krieger (Hg.): *Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung*. Lage. S. 263–289.

Kunzler, A. M.; Gilan, D. A.; Kalisch, R.; Tüscher, O.; Lieb, K. (2018): Aktuelle Konzepte der Resilienzforschung. In: Der Nervenarzt 89 (7), S. 747–753.

Knauf, Helen (2009): "Ich will Erzieher/-in werden". Warum Fachschülerinnen und -schüler sich für den Beruf der/des Erzieher/in entscheiden. In: KiTa aktuell 18 (3), S. 52–54.

Maiwald, A. (2018): Erziehungsarbeit. Kindergarten aus soziologischer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-21575-0.pdf>.

Misoch, S. (2015): Qualitative Interviews. Berlin: De Gruyter.

Nohl, A.-M. (2013): Komparative Analyse. In: Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 271–293.

Schieler, A.; Menzel, D. (2024): Kitas 2. Klasse? Mehrfachbelastungen von Kitas mit Kindern aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien. Friedrich-Ebert-Stiftung (FES). <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/21331.pdf>.

Sehm-Schurig, S. (2024): Kitas in "sozialen Brennpunkten": Ist denen noch zu helfen? Ein kommunales Programm in Dresden geht neue Wege. KiTa Aktuell, Heft 2/2024.

Strübing, J. (2018): Pragmatisch-interaktionistische Wissenssoziologie. In: Rainer Schützeichel (Hg.): Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung. Köln: Herbert von Halem Verlag S. 127–138.

SGB VIII Kinder und Jugendhilfe, Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. 1 S. 1163.

Weiß, Sabine; Keller-Schneider, Manuela; Neuß, Norbert; Albrecht, Carla; Kiel, Ewald (2016): Warum Frühpädagog/in werden? Eine vergleichende Studie zu Berufswahlmotiven von angehenden Frühpädagog/innen und Lehrer/innen an Grundschulen und Gymnasien. In: *Frühe Bildung* 5 (1), S. 31–39.

Berichte

Bericht der Formativen Evaluation Aktionsplan „Erweiterte Ressourcen Kita²“ 2023 (12/2023)

<https://aufwachsen-in-sozialer-verantwortung.de/infodetails/beschlusserfuellungsbericht-formative-evaluation-2023>