



Editorial

Barbara Fageth, Petra Vollmann

<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-01-01>

In seiner Habilitationsschrift fragt Thomas Mikhail (2016, S. 9) eingangs, woran man erkenne, dass in einer Situation pädagogisch – und eben nicht medizinisch, politisch, künstlerisch oder religiös – gehandelt wird. Den vielen gegenwärtigen Ratgebern und programmatischen Handlungsempfehlungen zum Trotz diagnostiziert er eine „flächendeckende pädagogische Orientierungslosigkeit“, die in der heutigen pluralistischen Welt eher in eine „Handlungsohnmacht“ und „Resignation“ mündet, als die pädagogisch Verantwortlichen in ihrem Aufgabenfeld zu bestärken (ebd.).

Eine mögliche Wurzel für diese flächendeckende pädagogische Orientierungslosigkeit kann mitunter darin gesehen werden, dass insbesondere das Feld der Elementarpädagogik in den vergangenen zwei Dekaden von unterschiedlichen Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung im buchstäblichsten Sinn des Wortes überschwemmt wurde: Die Einführung eines bundesweit einheitlichen Bildungsrahmenplans und eines verpflichtenden letzten Kindergartenjahres; die Implementierung einer verpflichtenden Sprachstandserhebung und einer verbindlichen Sprachförderung; der Einsatz einer möglichst einheitlichen Entwicklungs- und Beobachtungsdokumentation sowie einer kontinuierlichen externen wie internen Evaluation. Während diese programmatischen Instrumente und Maßnahmen im Auftrag der Bildungspolitik vergleichsweise schnell von den Trägern und Leitungen in die pädagogische Praxis implementiert werden müssen, scheint das Bestreben nach bundesweit einheitlichen Qualitätsstandards sowie einer grundlegenden Professionalisierung und Akademisierung des elementarpädagogischen Personals unter dem ‚Damoklesschwert des Föderalismus‘ praktisch zu erstarren. Zugespitzt formuliert, kann man sich des Eindrucks kaum erwehren, dass die bildungspolitischen Reformbemühungen zum Zwecke der ‚Errettung der Bildung‘ der Kinder und Jugendlichen nach dem PISA-Schock am Ende vor allem ein verstärkt bürokratisches und administratives, aber kein pädagogisches Handeln in elementaren Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen nach sich ziehen.

Dabei führt uns ein Blick in die Problemgeschichte deutlich vor Augen, worin *das Elementare*, d. h. das Grundlegende, das Ursprüngliche, das sine qua non pädagogischen Handelns liegt: Im Mittelpunkt steht die Interaktion und Beziehungsgestaltung von Erwachsenen mit Heranwachsenden. Nicht das WAS, sondern das WIE (Böhm, 2016). Eine nachhaltige Begegnung, in der es um Verantwortung geht. Eine Beziehung, in der die Erwachsenen ihr Verantwortlichsein für das Verantwortlichwerden des Kindes annehmen und anerkennen (Kuhlmann & Ricken, 2019, S. 236).

Das, womit man anfängt – das Grundlegende und Wesentliche, das sein muss und auf dem alles aufbaut – ist jedoch zunächst die *intrapersonale* Domäne (Fageth, 2022, S. 193): der ‚gebildete Gesichtskreis‘ (Herbart, 1802, S. 127) der pädagogisch Verantwortlichen. Pädagoginnen und Pädagogen sind gefordert – und darin bestand für Johann Friedrich Herbart, einen der Gründungsväter der Pädagogik, kein Zweifel – sich auf das ‚mühsame Geschäft‘ pädagogischen Handelns selbst vorzubereiten, indem sie ihre Beobachtungen im Alltag reflexiv in den theoretischen Blick nehmen (ebd.). Denn nur so könne es ihnen gelingen, Handlungssicherheit und -orientierung in einer stets kontingenten und partikularen pädagogischen Praxis zu erlangen.

Vor diesem Hintergrund beschreiben **PETRA VOLLMANN** und **BARBARA FAGETH** in ihrem Beitrag auf der Grundlage erster Ergebnisse ihres Forschungsprojekts „Quo Vadis? Akademisierung – eine Evaluationsstudie zur Nachhaltigkeit des Bachelorstudiums Elementarpädagogik an der PHDL“ vier zentrale Thesen. Im Mittelpunkt stehen Merkmale, die auf der intrapersonalen, strukturell-curricularen und institutionellen Ebene die Nachhaltigkeit der Akademisierung beeinflussen könn(t)en. Die Autorinnen begründen sowohl theoretisch als auch empirisch, dass (1) die Nachhaltigkeit des Bachelor-Studiums Elementarpädagogik maßgeblich von der persönlichen Motivation und Zielstrebigkeit sowie dem individuellen Engagement der Studierenden beeinflusst ist; (2) mit einem berufs begleitenden Studium sowohl die Herausforderung des Managements einer Study-Work-Life-Balance als auch (3) die Chance eines unmittelbaren Theorie-Praxis-Transfers verbunden sind. Und nicht zuletzt wird erörtert, dass (4) eine hochschulische, berufs begleitende Professionalisierung notwendig mit einem dialektischen Spannungsfeld zwischen Resonanz und Entfremdung in den elementarpädagogischen Teams der Studierenden einhergeht. Soll sich zukünftig die Professionalisierung nicht in einem bloßen Selbstzweck erschöpfen, müssen, so die Autorinnen konstatierend, (bildungs-)politische Verantwortungsträger Einsicht in die Notwendigkeit der Akademisierung gewinnen und die strukturellen Rahmenbedingungen den veränderten Erwartungen an die Prozess- und Interaktionsqualität anpassen.

Ein weiteres Argument für diese Notwendigkeit liefert **ROSWITHA HOFER** mit ihrem Beitrag, indem sie auf der Grundlage der Ergebnisse ihrer ethnographischen Untersuchung aufzeigt, inwieweit berufs begleitende, akademische Professionalisierungsmaßnahmen Räume für die Erweiterung einer theoriegeleiteten Reflexions-

kompetenz und damit für eine verantwortungsvolle elementarpädagogische Praxis eröffnen können. Aus einer handlungstheoretischen Perspektive beleuchtet die Autorin die Herausforderung, in kontingenten Situationen mit der Ungewissheit, dem Krisenhaften, dem Nicht-Wissen(-Können) und den damit verbundenen konkurrierenden Deutungen im pädagogischen Alltag professionell umzugehen. Hofer geht dabei von der These aus, dass das theoretische Wissen, das Reflexionswissen sowie das implizite und habitualisierte Wissen Wissensformen der systematischen Reflexionskompetenz darstellen und für qualitätsvolle Interaktionssituationen im elementarpädagogischen Alltag essenziell sind. In diesem Themenheft erläutert sie den rekonstruierten Handlungstyp „Zwischen Zulassen und Auflösen“ näher und verdeutlicht anhand der Analyse der videobasierten Interviews, inwieweit es den fünf in die Untersuchung miteinbezogenen Pädagoginnen gelingt, „krisenhaft pädagogische Praxissituationen mit abstraktem Wissen zu verbinden und fachlich fundiert zu begründen“ (Hofer, in diesem Themenheft).

SIMONE BREIT und **MONIKA HOFER** rücken in ihrem Beitrag die verantwortlichen Führungskräfte in den Mittelpunkt und machen aus diesem Blickwinkel in einer desillusionierenden Weise auf die gegenwärtigen Problematiken und hemmenden Faktoren professionellen pädagogischen Handelns aufmerksam. Mit dem Modell des Führungsdiamanten erläutern die Autorinnen zunächst theoretisch das hochkomplexe System der Leitungsverantwortung sowie die damit verbundenen Aufgaben. Das bedeutet nicht nur, andere zu führen, sondern vor allem auch sich selbst führen zu können und im pädagogischen Handeln der Mitarbeiter*innen Qualität sicherzustellen und zu entwickeln. In ihrer qualitativ-rekonstruktiven empirischen Untersuchung führten Breit und Hofer zwei bundesländerübergreifende Gruppendiskussionen mit Inspektor*innen durch, um auf diesem Weg aus einer Metaperspektive einen Einblick in das Führungshandeln von Leiter*innen in elementarpädagogischen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen zu gewinnen. Die Ergebnisse mit Bezug auf das pädagogische Handeln schlüsseln die Autorinnen in diesem Beitrag in vier zentrale Aspekte auf: (1) Pädagogische Leiter*innen sind gefordert, ihr Handeln und die Führung der ihnen anvertrauten Mitarbeiter*innen auf ein Ziel auszurichten, (2) um eine kontinuierliche Qualitätssicherung und -entwicklung gewährleisten zu können. Essentiell erscheint dabei, dass ihre Haltung mit diesem Zielbild kongruent ist, da nur so sichergestellt werden kann, dass sich das pädagogische Team begeisterungsfähig und motiviert an (3) gemeinsamen Prinzipien, Grundsätzen und Werten orientiert. (4) Nicht zuletzt finden sich in den Gruppendiskussionen vielfältige Hinweise dafür, dass die Inspektor*innen bundesländerübergreifend sowohl strukturelle Mängel in der elementarpädagogischen Praxis feststellen als auch bei den Leiter*innen gegenwärtig einen Mangel an notwendigen Führungskompetenzen sowie fachlichem Wissen diagnostizieren. Beides behindere die professionelle Umsetzung der vielfältigen Leitungsaufgaben. Neben klaren und transparenten

Aufgabenprofilen für Leiter*innen und spezifischer Qualifizierungsmaßnahmen bedürfte es zukünftig, so die Autorinnen, vor allem einer deutlichen Abgrenzung der einzelnen Verantwortungsbereiche (pädagogische Aufsicht, Trägerschaft und pädagogische Leitung) zueinander.

Auf der *intrapersonalen* Domäne baut schließlich das *interpersonale* Moment pädagogischen Handelns auf (Fageth, 2022, S.201). Pädagogische Beziehungsgestaltung ist *sui generis* relational-intersubjektiv. Was Platon (2005) mit der Mäeutik, Herbart (1802) mit der Bildsamkeit, Rousseau (1984) mit dem Freiheitsgebrauch, Petzelt (1962) mit dem Fragen und Prange (2005) mit dem Zeigen begrifflich fasst, wurde von Martin Buber auf eine einfache Formel gebracht: „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (1984, S. 32). Diesem Grundgedanken folgend, bilden sich Individualität und Identität „erst durch die Abgrenzung zu einem Gegenüber, zugleich setzen Selbstachtung und Selbstwert die Anerkennung und Wertschätzung durch Andere immer schon notwendig voraus“ (Fageth, 2022, S.201).

Eine Brücke zwischen dem *intrapersonalen* und *interpersonalen* Moment pädagogischen Handelns schlägt der Beitrag von **ARMIN KRENTZ** und **BARBARA FAGETH** in diesem Themenheft. Kritisch beleuchten die Autor*innen den pädagogischen, aber vor allem auch den methodisch-didaktischen Wandel in den vergangenen zwei Dekaden im Feld der Elementarpädagogik – insbesondere unter dem Druck einer evidenzbasierten Bildungspolitik. Krenz und Fageth konstatieren, dass die pädagogische Beziehungsgestaltung im Lichte der Ökonomisierung, Lernziel- und Output-Orientierung in den Schatten rückt und der Terminus der Bildung insbesondere im frühpädagogischen Bereich zu einer vielversprechenden Zauberformel avancierte. Um den sich rasant erhöhten Anforderungen in der elementarpädagogischen Praxis bei gleichbleibenden bzw. unveränderten Rahmenbedingungen gewachsen zu sein, zeige sich (erneut) eine Präferenz hin zu anwendbaren pädagogischen (Förder-)Programmen, die einen zielgenauen Lernerfolg in einem im Vorfeld definierten Zeitfenster versprechen. Die Autor*innen plädieren vor diesem Hintergrund für eine „Bildung aus erster Hand“, d. h. eine (Rück-)Besinnung auf die personalen Kompetenzen und damit auf eine bindungsorientierte Beziehungsgestaltung für entwicklungsförderliche Selbstbildungsprozesse – sowohl für Kinder als auch Pädagog*innen.

Inhaltlich verstärkt wird der Aufruf, sich im pädagogischen Handeln der Potenziale einer Pädagogik ‚vom Kind aus‘ zu besinnen, mit dem Beitrag von **IRIS NENTWIG-GESEMANN**. Sowohl die explorative Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht – Quaki“ (2017) als auch das praxisorientierte Forschungsprojekt „Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung“ (2021) der Autorin scheinen nicht nur das Potenzial für einen Perspektiven- sondern für einen buchstäblichen Paradigmenwechsel im Feld der Elementarpädagogik zu haben. Merkmale und Kennzeichen einer ‚guten‘ Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtung werden diesem Konzept folgend nicht extern evaluiert, sondern den Pädagog*in-

nen wird ein multi-methodischer Werkzeugkoffer zur Verfügung gestellt, um die Wahrnehmungen und Bedürfnisse der Kinder unmittelbar in den Qualitätsdiskurs miteinzubeziehen bzw. ihre Eindrücke, Wünsche und Meinungen zum Ausgangspunkt elementarpädagogischer Qualitätsentwicklung und -sicherung zu erheben. Die Ergebnisse verdeutlichen auf eindrucksvolle Weise, wie sehr sich Kinder die Möglichkeit zur Partizipation wünschen und wie sehr sie Erwachsene schätzen, die ihr Recht auf Selbst- und Mitbestimmung anerkennen und ihnen eine aufrichtige und interessierte Resonanzfläche im offenen Dialog bieten. Im vorliegenden Beitrag wird die Qualitätsdimension „Sich in der Beziehung zu den Fachkräften sicher, wertgeschätzt, ermutigt und beschützt fühlen“ an einem empirischen Beispiel veranschaulicht und auf der Grundlage der Dokumentarischen Methode analysiert. Aus der Perspektive der Kinder wird unmissverständlich deutlich, dass sie sich elementarpädagogische Fachkräfte wünschen, die ihnen emotional zugewandt sind, die sich für ihre Ideen, Projekte und Aktivitäten interessieren und ihnen Zeit schenken und keine Angst davor haben, im gemeinsamen Spiel (wertvolle) Zeit zu verlieren. Vor diesem Hintergrund leistet der Kinderperspektivenansatz einen in seinem Wert nicht zu überschätzenden Beitrag zu einer reflexiven Professionalität.

Eine weitere erkenntnisreiche Perspektive eröffnet **ALBIN WAID** mit seinen Überlegungen in Bezug auf das Wechselverhältnis der eigenen Begegnungsbereitschaft und persönlichen Dispositionen von Pädagog*innen im Zusammenhang mit der Fürsorgepflicht in der pädagogischen Beziehungsgestaltung: Aus dem Blickwinkel des Psychodramas erörtert der Autor die Notwendigkeit und Chance einer begegnungsorientierten (Elementar-)Pädagogik. Bezugnehmend auf das Dreibühnenmodell wird deutlich, wie elementar der Aufbau und das Aufrechterhalten einer tragfähigen pädagogischen Beziehung in der Pädagogik ist und welche unterschiedlichen Aufgaben Pädagog*innen zu erfüllen und welche unterschiedlichen Rollen sie zu besetzen haben. In den Mittelpunkt rückt Waid neben der dialogischen Grundhaltung die ‚Hilfs-Ich-Funktion‘ der Erwachsenen im Kontakt mit Kindern. Er argumentiert, dass ein Rollenwechsel nach dem Prinzip der partiellen Komplementarität in der Begegnung Pädagog*innen dabei unterstützt, einerseits ihre Erfahrungen und Erlebnisse zu strukturieren und andererseits ihre Emotionen zu ko-regulieren und zu spiegeln. Eine auf Begegnung ausgerichtete Haltung von Pädagog*innen ist für Waid die Grundvoraussetzung sowohl für ein nachhaltiges Lernen und sich-entwickeln-Können als auch für den professionellen Umgang mit sich ständig verändernden, kontingenten Situationen in der elementarpädagogischen Praxis. Gleichmaßen elementar und damit grundlegend für die Begegnungsbereitschaft der Pädagog*innen ist das Wissen um die eigenen individuellen Dispositionen, Selbstfürsorge und Selbstliebe, die Bereitschaft zur Selbsterfahrung, Selbstreflexion und zum Rollenwechsel bzw. zur Erweiterung des eigenen Rollenrepertoires.

CLAUDIA SCHWERTL beschließt mit ihrem Beitrag zum Bildungsbegriff das Themenheft. Vor dem Hintergrund allgemeinpädagogischer Theorietraditionen (Klafki, Humboldt, Roth) beleuchtet die Autorin die Verwendung und Definition des Bildungsbegriffs im Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (BMBWF, 2022). Ihre kritische Analyse führt zu der Erkenntnis, dass der gegenwärtigen „inflationären Verwendung“ des Bildungsbegriffs und den damit verbundenen bildungspraktischen wie -theoretischen Spannungen nur Einhalt geboten werden kann, wenn sich Pädagog*innen die Mehrdeutigkeit dieses Terminus, seine theoretische Rahmung selbst erschließen und letztlich selbstständig denkend, d. h. mündig Konsequenzen für ihr pädagogisches Handeln ableiten.

Mit diesem Themenheft veröffentlicht die Online-Fachzeitschrift *Horizonte* erstmalig eine Ausgabe mit dem Schwerpunkt *Elementarpädagogik*. Wir bedanken uns bei allen Autor*innen, die mit ihrer Expertise einen Beitrag geleistet haben, das Elementare in der Pädagogik, das *Verantwortlichsein* der Erwachsenen für das *Verantwortlichwerden* der Kinder in den Mittelpunkt zu rücken.

Literatur

- Böhm, W. (2016). Der pädagogische Placebo-Effekt. In W. Böhm (Hrsg.), *Der pädagogische Placebo-Effekt. Die Wirksamkeit von Erziehung* (S. 13–30). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Buber, M. (1984). *Das dialogische Prinzip*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] (2022). <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>
- Fageth, B. (2022). *Pädagogischer Takt in der Elementarpädagogik. Problemgeschichtliche Rekonstruktion und empirische Konkretisierung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Herbart, J. F. (1802). *Die ersten Vorlesungen über Pädagogik*. Herausgegeben von W. Asmus. Kleine pädagogische Schriften. Band 1 [1964]. Düsseldorf: Helmut Küpper.
- Kuhlmann, N. & Ricken, N. (2019). Verantwortung und Kindheit. In J. Drerup & G. Schweiger, (Hrsg.), *Handbuch Philosophie der Kindheit* (S. 236–243). Berlin: J. B. Metzler.
- Mikhail, T. (2016). *Pädagogisch handeln: Theorie für die Praxis*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. Berlin: Deutsche Kinder und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration.

-
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L. M. (2021). *Kinder als Akteure in Forschung und Qualitätsentwicklung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Petzelt, A. (1962). *Von der Frage. Eine Untersuchung zum Begriff der Bildung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Platon (2005). *Werke in acht Bänden. Griechisch und Deutsch*. Übersetzung von Friedrich Schleiermacher. Hrsg. Von Gunther Eigler. Darmstadt: ZVAB.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Rousseau, J.-J. (1998). *Emil oder Über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh UTB.

