

# Ordnungsdimensionen frühpädagogischer Praxis: Pädagogische Kernaktivitäten und Technologien

Der Elementarbereich als Teil des pädagogisch organisierten  
Systems des lebenslangen Lernens

*Christina Buschle, Dieter Nittel*

## **Zusammenfassung**

Die Zuordnung des Elementarbereichs zum Erziehungs- und Bildungssystem ist keineswegs selbstverständlich und historisch betrachtet ein relativ junges Phänomen. Begründet wird diese Zugehörigkeit heute vorwiegend mit bildungspolitischen Argumenten sowie Erkenntnissen der empirischen Bildungsforschung. Der vorliegende Beitrag legitimiert die Verankerung im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens auf andere Weise: Er führt mit Hilfe der Ausdifferenzierung pädagogischer Technologien und Kernaktivitäten für den Elementarbereich den Nachweis, dass frühpädagogische Fachkräfte strukturell ähnliche Praktiken ausführen wie Lehrkräfte, Sozialarbeiter\*innen, Weiterbildungspersonal und Hochschullehrende. Damit wird ein egalisierender Faktor in die Debatte eingeführt.

*Schlagwörter:* Elementarbereich, pädagogische Technologien, pädagogische Kernaktivitäten, pädagogische Handlungen

*Organising dimensions of early childhood practice: Pedagogical core activities and technologies  
The elementary sector as part of the pedagogically organised system of lifelong learning*

## **Abstract**

The affiliation of the elementary education with the educational system is not self-evident and, historically speaking, a relatively recent phenomenon. Today, this affiliation is based mostly on educational policy arguments and findings of empirical educational research. This article legitimises the foundation of elementary education in the pedagogically organised system of lifelong learning in a different way: through the differentiation of pedagogical technologies and core activities for the elementary sector it provides evidence that early childhood educators are involved in structurally similar practices as teachers, social workers, further education professionals and university lecturers. With this argument we introduce an equalising factor into the debate.

*Keywords:* Elementary Sector, Pedagogical Technologies, Pedagogical Core Activities, Pedagogical Actions

## 1 Der Elementarbereich im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens

Im Spektrum theoretischer Modelle, mit denen die empirische Bildungsforschung und die Erziehungswissenschaft die Systemförmigkeit von Erziehung und Bildung in modernen Gesellschaften abbilden, ragen zwei Varianten heraus: Das erste Modell orientiert sich an den tradierten Ordnungsvorstellungen der Bildungspolitik, geht von der Existenz eines Bildungssystems aus und weist eine segmentbezogene Systematik auf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Dabei handelt es sich um den Primarbereich, die Sekundarbereiche I und II, den tertiären Bereich (u.a. Hochschulen) und schließlich den quartären Bereich (Erwachsenenbildung/Weiterbildung). Der Elementarbereich (Kindertageseinrichtungen, Kindertagespflege) war lange Zeit aufgrund seiner administrativen Zuordnung zur Kinder- und Jugendhilfe kein Teil dieser Systematik, wobei Kindertageseinrichtungen inzwischen als erstes formales Bildungsangebot und damit als Bildungseinrichtungen angesehen werden (Roßbach & Spieß, 2019).<sup>1</sup> Bildung wird in diesem auf Wilhelm von Humboldt zurückgehenden Konzept allein für die mit einem Minimum an Autonomie ausgestatteten Gesellschaftsmitglieder reserviert. Der Ankerpunkt ist der Staat, welcher als Anbieter und Träger von Bildungseinrichtungen den wesentlichen Akteur des Bildungssystems darstellt (Hepp, 2011; Cortina et al., 2008). Ein anderes, eher in der Wissenschaft beheimatetes Modell spricht weniger vom Bildungs- als vielmehr fast durchgängig vom Erziehungssystem. Als prominentes Beispiel dient hier der Ansatz Niklas Luhmanns (2002). Unter dem Erziehungssystem versteht dieser ein in sich geschlossenes Funktionssystem, das nicht mehr konkrete Personen als Teile des Systems aufweist, sondern kommunikative Operationen. Damit sich das System reproduzieren kann, benötigt es ein Medium (Wissen) und eine Form (Lebenslauf), die in ihrer Interaktion permanent Figurationen bilden und einen spezifischen Sinn produzieren.

Während das zuerst erwähnte Systemverständnis nahezu ohne ausgewiesene Theorie auskommt und eher dazu dient, entlang des gesellschaftlichen Status quo bildungspolitische Zuständigkeiten zu klären, kann das aus der Soziologie entlehnte zweite Modell eine gewisse Künstlichkeit nicht verbergen. Daher ist es im Gegensatz zum ersten Modell nur schwer mit den konkreten Berufserfahrungen pädagogischer Praktiker\*innen kompatibel. Auch wenn sich die den beiden Modellen innewohnenden Grundannahmen wechselseitig ausschließen, so haben sie in ihrem ursprünglichen Verständnis eines gemeinsam: Der Elementarbereich hat lange Zeit keine tragende Rolle gespielt, da er unter der Rubrik Erziehung firmierte. In den letzten Jahrzehnten war er deutlichen Entwicklungsdynamiken ausgesetzt, die eng mit einem veränderten gesellschaftlichen Auftrag verbunden sind: Bildung in Kindertageseinrichtungen ist eine „zentrale, gesamtgesellschaftliche Aufgabe“ (Leu, 2015, S. 8). Diese wird bildungspolitisch stark gefördert und ist mit der Erwartung verbunden, dass Bildungsprozesse nicht nur unterstützt werden, sondern auch kompensatorisch für ein chancengerechtes Aufwachsen wirken (Roßbach & Spieß, 2019). Ein auf dem Handeln der Akteur\*innen beruhendes Modell, welches den Elementarbereich als wesentlichen Teil des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens betrachtet, ist daher von großer Bedeutung.

Im Unterschied zu den genannten Modellen schreibt die komparativ pädagogische Berufsgruppen- und Organisationsforschung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und

Erziehung von Beginn an eine eminent wichtige Rolle im Erziehungs- und Bildungswesen zu (Nittel et al., 2014). Sie orientiert sich weder an orthodoxen systemtheoretischen Vorgaben noch an staatlich vorgegebenen bildungspolitischen Ordnungsmodellen und hat ein Systemverständnis entwickelt, das jenseits der skizzierten Extreme angesiedelt ist (Nittel, 2017; Nittel & Tippelt, 2019).

In modernen Gesellschaften sind pädagogische Institutionen, Berufe, und Handlungsformen über die gesamte Lebensspanne verteilt (Nittel et al., 2014). Die Formel vom lebenslangen Lernen hat die Unterscheidung von Erziehung und Bildung im internationalen Diskurs zusehends ersetzt (Ioannidou, 2010). Das unterstreicht die Neuartigkeit der Situation. Das System des lebenslangen Lernens markiert das Fadenkreuz, in dem sich die Entwicklungen von Menschheit und Individuen begegnen: Während wir auf der Ebene der Phylogenese noch nie ein so dicht gestaffeltes System an Bildungs- und Erziehungsorganisationen in einer Gesellschaft registrieren konnten, wird auch die Ontogenese unter den aktuellen Bedingungen maßgeblich von pädagogischen Angeboten begleitet und bearbeitet. Allein, damit das Lernen über die gesamte Lebensspanne wissenschaftlich beobachtet werden kann, dürfen formales, also die abschluss- und zertifikatsorientierte Bildung, und nonformales Lernen, wie es in Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Sozialpädagogik erfolgt, nicht künstlich getrennt werden. Beide Lernorte tragen dazu bei, biografische mit technischen, kulturellen und ökonomischen Entwicklungen abzugleichen, wenn möglich zu synchronisieren und somit Identitätsformationen zu erzeugen, die den gesellschaftlichen Ist-Zustand auch transformieren und zum Besseren hin verändern können (ausführlich dazu Nittel & Meyer, 2018; Nittel & Kiliñ, 2019).

Begründet ist die These von der Existenz eines pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens u.a. darin, dass im Mandat aller pädagogischen Berufsgruppen nicht nur die Ertüchtigung für die nächste bildungsbiografische Stufe, sondern auch die Vermittlung lebensaltersunabhängiger Kompetenzen vorgesehen ist. Damit sind Befähigungen gemeint, die auf stabile Merkmale der Persönlichkeit abzielen: Die Gesellschaftsmitglieder lernen eben nicht für die jeweilige Erziehungs- und Bildungseinrichtung, sondern für „das Leben“ und damit für die Ausgestaltung einer möglichst offenen Biografie. Die Systembildung vollzieht sich über die Etablierung ähnlicher Themen in den einzelnen Segmenten (Nittel & Tippelt, 2019), die Nutzung reflexiver Mechanismen und durch die Intensivierung der Kooperationsbeziehungen (Schleifenbaum & Walther, 2015). Von einem System zu sprechen, ergibt nur dann Sinn, wenn im faktischen Alltagshandeln der verschiedenen Berufsgruppen Ähnlichkeiten und Parallelen auf der Ebene der empirisch nachweisbaren pädagogischen Praktiken und Handlungsformen auffindbar sind (Nittel et al., 2020). Genau das ist der Hintergrund und das Erkenntnisinteresse, im vorliegenden Beitrag die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen nach Kernaktivitäten und Technologien abzutasten. Diese stellen für die komparative pädagogische Berufs- und Organisationsforschung Werkzeuge dar, um das Alltagsgeschäft unterschiedlicher Berufsgruppen miteinander zu vergleichen, z.B. die Praxis von Erzieher\*innen und Professor\*innen (Meyer et al., 2020).

In diesem Systemverständnis stellt der Elementarbereich einen integralen Bestandteil des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens dar. Im Folgenden wird ausgeführt, warum dieses Segment ein so unverzichtbarer Teil ist. Indem auch sie auf Technologien und Kernaktivitäten zurückgreifen, machen elementarpädagogische Fachkräfte strukturell genau das, was Lehrkräfte, Sozialpädagog\*innen, Erwachsenenpädagog\*innen und Hochschullehrer\*innen im Kern auch tun, wenn sie personenbezogene Dienstleistungen

verrichten. Damit verrichten sie eine Fülle gleichartiger Handlungen, die sie wie ein unsichtbares Band mit allen anderen sozialen Welten pädagogisch Tätiger verbinden.

## 2 Pädagogische Technologien: Programme, Veranstaltungsformen/Arbeitsformen, Methoden und Medien

Unter Maßgabe einer ersten allgemeinen Annäherung an ‚Technologie‘ verstehen wir unter diesem Begriff in Anlehnung an das Konzept der Sozialen Welt von Anselm L. Strauss (1990) die systematische Verschränkung aller sozialer, räumlicher, zeitlicher und technischer Ressourcen des organisierten und zielgerichteten Lernens, der professionell gestalteten Erziehung, Betreuung, der Begleitung und Förderung.<sup>2</sup> Im Einzelnen handelt es sich erstens um die basalen institutionalisierten Erwartungsmuster und Fahrpläne der jeweiligen Organisationen (Programme der Erziehungs- und Bildungsorganisationen); zweitens um großformatige soziale Settings, sozial-räumliche Arrangements und makrodidaktische Rahmungen (Arbeits- und Veranstaltungsformen); drittens um didaktisch begründete Handlungsschemata (Methoden) aus den Traditionsbeständen der Pädagogik, Soziologie und Psychologie; und schließlich, viertens, um direkt an die pädagogischen Anderen gerichtete materielle Artefakte, die in sprachlich-symbolischen Vermittlungs- und Aneignungsgeschehen unmittelbar wahrnehmbar und erfahrbar sind und diese flankieren (Medien). Pädagogische Technologien, die nachfolgend genauer beschrieben werden, bilden somit die Gesamtheit der infrastrukturellen Bedingungen, aus denen sich alle weiteren sachlichen, sozialen, räumlichen und zeitlichen Mittel für personenbezogene Dienstleistungen ableiten lassen. Sie stellen die symbolischen und materiellen Ressourcen für pädagogisches Handeln bereit, ermöglichen und begrenzen es zugleich.

### 2.1 Programme

Programme bilden die Elemente, aus denen sich institutionalisierte Angebotsstrukturen pädagogischer Einrichtungen zusammensetzen. Unter Letzteren sind hier die grundlegenden Angebote etwa von Universitäten (Studiengänge) oder Volkshochschulen (Kurse) zu verstehen. Was Kindertageseinrichtungen betrifft, so handelt es sich hierbei primär um das institutionalisierte Ablauf- und Erwartungsmuster des Aufenthaltes in der Kinderkrippe oder des Kindergartens mit klar definierten Anfangs- und Endpunkten sowie grundlegenden Interpunktionen innerhalb dieses zeitlichen Bogens in Form von Übergängen. Dieses Ablaufmuster ist „über den Lebensverlauf betrachtet, das erste formale Bildungsangebot, welches Kinder in Anspruch nehmen“ (Roßbach & Spieß, 2019, S. 410). Programme sind an bestimmte Lebensalter und Reifeprozesse gebunden, werden vor dem Hintergrund juristischer Vorgaben geplant, implementiert und nach einer bestimmten Zeit Korrekturen unterworfen, u.a. im Zuge von Prozessen der Qualitätsentwicklung. Die institutionellen Ablauf- und Erwartungsmuster der vorschulischen Bildung, Betreuung und Erziehung sind in gesetzlichen Vorgaben sowie den Bildungs- und Erziehungsplänen der Länder schriftlich und programmatisch niedergelegt. Programme definieren die Rechte sowie die Pflichten der Beteiligten, legen zeitliche Rahmen fest und bestimmen die soziale Einbettung aller weiteren Technologien.

Sie finden ihren Ausdruck in den gesellschaftlichen Aufträgen, dem Mandat, auf deren Grundlage die professionell Tätigen ihre Arbeit verrichten (Nittel et al., 2020). Der gesellschaftliche Auftrag ist in Deutschland durch strukturgebende Bundes- und Landesgesetze geregelt; Letztere konkretisieren die Arbeit dem Föderalismusprinzip gemäß (bspw. durch die Abgrenzung von Tageseinrichtungen und Kindertagespflege). Das Achte Buch Sozialgesetzbuch (SGB VIII), welches zugleich der erste Artikel des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) ist, bildet auf Bundesebene den gesetzlichen Rahmen für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen und -pflege. Laut §22 bezieht sich ihr Auftrag auf die Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und die Unterstützung kindlicher Entwicklung von der Geburt bis hin zur Einschulung. Im Vordergrund steht die Vorbereitung auf die weitere Bildungs- und Schulkarriere (Roßbach & Spieß, 2019, S. 410) und insbesondere der erste, den Entwicklungsverlauf wesentlich mitentscheidende Übergang in das schulpflichtige Bildungssystem (Cloos, 2019, S. 216). Das Kinderförderungsgesetz (KiFöG) sichert seit 2013 das Recht auf einen Betreuungsplatz für alle Kinder vom vollendeten ersten bis zum vollendeten dritten Lebensjahr.

Vor dem Hintergrund der Kulturhoheit der Länder liegen in den einzelnen Bundesländern eigens erarbeitete Orientierungs- und Bildungspläne vor, aus denen Träger und Einrichtungen die eigentlichen Programme ableiten. Hier finden sich die Rahmenvereinbarungen für die Grundzüge pädagogischer Arbeit (Textor, 2012; Thiersch, 2014) und damit Hinweise zum Bildungsverständnis, den Bildungszielen, der Förderung von Lernprozessen und zu den Bildungsbereichen. Es werden Leitgedanken konkretisiert und an die landesspezifischen Anforderungen angepasst. Die Umsetzung wiederum liegt bei den jeweiligen Trägern bzw. Einrichtungen, welche die Inhalte mit dem eigenen pädagogischen Konzept und dem dahinterstehenden pädagogischen Ansatz in Verbindung bringen (einrichtungsspezifische Konzeption).

Programme der Erziehungs- und Bildungsorganisationen nehmen als institutionalisierte Erwartungsmuster und Fahrpläne auf den Lebenslauf „pädagogisch Anderer“ Bezug, in diesem Fall: auf Kinder in unterschiedlichen Entwicklungsphasen. Dabei werden die Problemlagen des Lebensalters aus institutioneller Perspektive durch die Konstruktion eines makrodidaktischen Rahmens durch die nächstfolgenden Technologien mikrodidaktisch bearbeitet.

## 2.2 Veranstaltungs- und Arbeitsformen

Veranstaltungs- und Arbeitsformen rangieren unterhalb der Programmebene; sie sind institutions- und organisationsgebunden, spiegeln das Selbstverständnis der pädagogischen Organisationen wider, sind „Taktgeber für den pädagogischen Alltag“ (Nittel et al., 2020, S. 388) und säumen die Lernumgebungen ein. Entsprechend beinhalten sie typische Situationen des Alltags in Kindertageseinrichtungen sowie Routinepraxen der pädagogischen Organisationen. Tagesverläufe und Routinen, das Ankommen in der Einrichtung und das Verabschieden von den Eltern oder die Durchführung des Morgenkreises werden damit zu zentralen Arbeits- und Veranstaltungsformen.

Die Aufschlüsselung der Veranstaltungs- und Arbeitsformen erklärt Differenzen zwischen konventionellen Gruppen und offenen Konzepten oder auch Ganztags- und Halbtageeinrichtungen. Für Kindertageseinrichtungen bedeutet dies: Der Alltag, welcher hochgradig durch zwischenmenschliche Interaktion und persönliche Begegnung beeinflusst ist,

wird durch situationsübergreifende pädagogische Settings, Rituale, Interventionsformen und Geselligkeitsformen überformt. Viele dieser Sozialformen stehen in enger Beziehung mit pädagogischen Ansätzen, wie sie z.B. von Fröbel, Montessori, Pestalozzi u.v.m. ausformuliert wurden. Konkret schlagen sich diese im Bewegungskindergarten, der Pikler-Pädagogik oder dem Situationsansatz nieder und entsprechend in der Rolle der Fachkräfte und deren pädagogischem Handeln (Neuß, 2019, S. 21-22). Die kulturgeschichtlichen Verankerungen und Sinnschichten der jeweiligen Veranstaltungs- und Arbeitsformen stellen für die Fachkräfte eine wichtige Quelle ihrer beruflichen Identität dar.

Die große Relevanz der hier thematisierten Technologie spiegelt sich auch in der einschlägigen Literatur wider: Arbeits- und Veranstaltungsformen als Operationalisierung im räumlichen und zeitlichen Ablauf der Programme sind im Elementarbereich als ordnungsstiftende Elemente insbesondere in der Planung des Tages und in der Planung sozialer Abläufe nach Ritualen und Alltagsroutinen sichtbar. Sie werden als selbstverständliche Bestandteile des Alltags erlebt und kaum reflektiert. Durch ihren hohen Wiedererkennungswert weisen sie die gleiche Physiognomie auf, und zwar trotz unterschiedlicher konzeptueller Hintergründe (Kasüschke, 2016, S. 78). Rituale und Sozialformen machen es einerseits möglich, orientiert an den Kindern und unter ständiger gemeinsamer Reflexion ihrer Sinnhaftigkeit, den Tag zu strukturieren (Kleemeiß, 2011; Bloch & Schilk, 2019). Andererseits bieten sie als pädagogische Angebote (altersgerechte Lernumgebungen) den Kindern die Gelegenheit, neue Erfahrungen zu sammeln, Freiräume zu erleben, bereits Erlerntes anzuwenden sowie in Gemeinschaft zu lernen. Somit bieten sie auch den Elternteilen Orientierung und Raum für Partizipation. Exemplarisch können hier Spielphasen genannt werden, die regelmäßig in unterschiedlichen zeitlichen und räumlichen Kontexten stattfinden (Bosshart, 2015, S. 148) und ein „Kernelement von Kindergarten und Kita“ (Hauser, 2020, S. 76) darstellen.<sup>3</sup> Ebenso können Mahlzeiten strukturgebende Elemente sein und bspw. durch das gemeinsame Tischdecken ritualisiert werden. Darüber hinaus beschreiben Bloch und Schilk (2019, S. 146) auch Rituale, die nicht einzelne Tage, sondern das Jahr strukturieren, wie etwa Feiern zu bestimmten Jahreszeiten oder Geburtstage.

### 2.3 Methoden

Die praktische Umsetzung von Lern- und Bildungsprozessen und das ‚Ausfüllen‘ der Arbeits- und Veranstaltungsformen in Kindertageseinrichtungen geschieht im zielgerichteten Austausch und damit unter Nutzung methodischer Verfahren. Grundsätzlich kann zwischen Vermittlungs-, Präsentations-, Recherche-, Lehr-Lern- und Dokumentationsmethoden unterschieden werden. Da die Aktivitäten von den Fachkräften ausgehen können, aber nicht zwingend müssen, bedeutet das für die Fachkräfte auch, „mit Ungewissheiten und Unplanbarem umzugehen“ (Neuß, 2019, S. 14) und diese zielgerichtet zu bearbeiten. Hier zeigt sich auch die deutliche Abgrenzung zwischen Veranstaltungsform und Methoden, denn die Wahl Letzterer obliegt vorrangig der Fachkraft und liegt nicht im Zuständigkeitsbereich der Organisation oder einer übergreifenden sowie einer an einer pädagogischen Leitidee orientierten Strukturierung wie u.a. des Tagesablaufes.

Zwar sind Methoden als didaktisch begründete Handlungsschemata in der Literatur zur frühpädagogischen Didaktik und Methodik schriftlich und programmatisch niedergelegt, allerdings finden sich nicht viele Werke, die sich explizit mit Fragen der Didaktik<sup>4</sup>

für Kindertageseinrichtungen auseinandersetzen. Zum direkten Methodeninventar gehören didaktisch-methodisch fundierte Vorgehensweisen. Damit sind Methoden gemeint, die als Lern- und Vermittlungsverfahren eng an das Wissen und Können der pädagogischen Fachkraft gebunden sind, auf pädagogischen Prinzipien und Maximen aufbauen und sich auf das soziale Miteinander beziehen. „Die konkrete Erziehungspraxis [ist] reich an verschiedenen Modellen und Methoden zur Gestaltung kindlicher Lernprozesse“ (Kasüschke, 2016, S. 77), wobei über deren Wirksamkeit im wissenschaftlichen Verständnis allerdings nur wenig bekannt ist.

Exemplarisch für die ausgesprochen vielfältige Technologie ‚Methode‘ sind Beobachtungs- und Dokumentationsansätze. Dabei kommen unterschiedliche Verfahren zum Einsatz (Rißmann, 2015, S. 43-45), welche den Zweck erfüllen, die Lern- und Entwicklungsschritte der Kinder zu verschriftlichen und für Eltern und Kinder transparent zu machen, bspw. im Rahmen von Sprachlerntagebüchern (Neuß, 2019, S. 29). Beobachten und Dokumentieren sind in der Umsetzung hochgradig von der einzelnen pädagogischen Fachkraft abhängig.

## 2.4 Medien

Medien sind die direkt an die pädagogisch Anderen gerichteten materiellen Artefakte (visuell, haptisch, auditiv), die im sprachlich-symbolischen Vermittlungs- und Aneignungsgeschehen unmittelbar wahrnehmbar und erfahrbar sind, dieses flankieren und primär das ‚wie‘ der situativen Praxis betreffen. In Kindertageseinrichtungen sind insbesondere jene Medien wichtig, welche in der pädagogischen Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern, Fachkräften und Eltern, Fachkräften untereinander sowie Kindern untereinander Anwendung finden. Sie sind eng an die Fachkräfte und deren Wissen und Können gebunden.

Im Elementarbereich fallen Medien mit (Alltags-)Materialien zusammen, die durchaus multifunktional und u.a. in Abhängigkeit vom pädagogischen Konzept der Einrichtung eingesetzt werden können (von der Beek, 2020, S. 101, 107; Kasüschke, 2016, S. 54-55). Bücher, Kartons, Bretter, Steine, aber auch Papier, Stifte oder Fotos sind nicht unbedingt abhängig von der Methode, können aber durchaus bewusst miteinander kombiniert werden. Dies wird am Beispiel der Sprachbildung und -förderung deutlich: Aktivitäten im Rahmen der Förderung naturwissenschaftlichen Denkens und Sprechens können von der Fachkraft gezielt sprachlich begleitet und dabei unterschiedliche Materialien wie Holz und Wasser verwendet oder aber für den Wortschatzerwerb die gemeinsame Betrachtung von Bilderbüchern eingesetzt werden (King & Metz, 2020, S. 240-242). Auch die Medien/Materialien sind in der Literatur zur frühpädagogischen Didaktik und Methodik programmatisch niedergelegt, wobei die Relation zwischen dem unmittelbaren erleb- und wahrnehmbaren Objekt/Sachaspekt auf der Vermittlungsseite (pädagogisch Tätige) und dem Aneignungsprozess (beim pädagogisch Anderen) bestimmend ist.

Tab. 1: Pädagogische Technologien im Elementarbereich: Subkategorien

	Programme	Veranstaltungsformen	Methoden	Medien
Elementarbereich	Institutionelles Ablauf- und Erwartungsmuster der vorschulischen Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen → <i>transitiv</i> , auf die pädagogische Zielgruppe/Adressat*innen bezogen	Begrüßung/Übergabe/Ankommen des Kindes und Verabschiedungs- und Abholrituale, Mittagsschlaf, gemeinsame Essenszeremonie, Feste/Feiertage aufgrund religiöser Traditionen	Didaktisch-methodisch fundierte Lernangebote, projektorientiertes Vorgehen, Werkstattarbeit, Visualisierungs-, Ausgleichs- und Entspannungsübungen, Methoden zur Spielförderung und -aktivierung, zur Sprachförderung und zur Optimierung der Motorik	Aufgabenhefte, Gesellschaftsspiele/ Spielsachen/ Bastel- und Gestaltungsmaterialien, Musikinstrumente, Farben, Stifte, Pinsel, Tafeln, Zeichnungen, Knete, Papier, Fotos, Buchstaben, Werkzeuge
		Freies Spiel, Gruppenlernen/-arbeit versus einzelfallbezogene Arbeit; Ausflüge und Exkursionen; (angeleitete) Lernwerkstätten, Projekte; Musik- und Tanzangebote; Elternabende/ Sprechstage	Rollenspiel und Theaterarbeit, Methoden zur MINT-Bildung	(Bilder-)Bücher, CDs, DVDs, Internet
		Eingewöhnung, Übergangsangebote	Methoden der Gesprächsführung mit Eltern oder zu bestimmten Themen (Entwicklungsgespräche)	Entwicklungstests Beobachtungsbögen/Portfolios/Lernhefte, Förderplan  Telefon, Handy, Kamera, Laptop, PC, Apps
	Aufwendige Verfahren des Qualitätsmanagements → <i>reflexiv</i> , auf die eigene Einrichtung bezogen		Beobachtung und Dokumentation; Diagnose und Lernstandserhebung, Förder- und Trainingsmethoden	

Die Tabelle systematisiert die dargelegten Technologien. Aspekte der Zusammenarbeit mit Eltern und Familien sind ebenso einbezogen, da diese zu den wesentlichen Aufgaben der Fachkräfte gehören, rechtlich u.a. in den Kita-Gesetzen der Länder und im SGB VIII verankert sind (Vomhof, 2020) und damit pädagogische Technologien und die nachfolgenden Kernaktivitäten nachhaltig beeinflussen.

### 3 Pädagogische Kernaktivitäten

Der auf Anselm L. Strauss (1990) zurückgehenden Kategorie der ‚Kernaktivitäten‘ liegt die Substantivierung von Verben, also das Begleiten, das Organisieren, das Beraten, das Unterrichten sowie das Sanktionieren zugrunde. Mit dieser Sprachregelung soll unmissverständlich deutlich gemacht werden, dass die dargelegten Kernaktivitäten konsequent von ihren Institutionalisierungsformen unterschieden werden müssen: Die Begleitung von Kindern als Maßnahme der Inklusion darf folglich nicht mit dem Begleiten als situative Praktik, als spontane Handlung verwechselt werden. Und auch zwischen dem Unterrichten als Veranstaltungsform und dem Unterrichten im Sinne des punktuellen Informierens/Aufklärens/Mitteilens/Lehrens gibt es Unterschiede. Diese Form des Unterscheidens geht nicht auf die Empirie zurück, sondern auf die Erkenntnis von Alfred Schütz, zwischen Handeln (als punktueller Akt) und Handlung als Komplex sinnhaft geordneter Verhaltens Elemente zu differenzieren (Schütz 1967, S. 67). Kernaktivitäten (nach Alfred Schütz

„acts“) stehen für elementare pädagogische Praktiken, die von pädagogischen Fachkräften in ihrem Alltag nebenbei und zumeist unflektiert ausgeführt werden. Da es hierbei um konkrete, szenisch gebundene Aktionsformen geht, illustrieren wir die fünf Varianten nachfolgend auf der Grundlage eines Interviews. Die zugrunde liegende gegenstandsbezogene Theorie zu pädagogischen Kernaktivitäten und Technologien wurde im Rahmen des PAELL-Projektes (Nittel et al., 2014), bei Kipper (2014) und Meyer (2017) sowie bei Nittel, Meyer und Kipper (2020) generiert.<sup>5</sup> Das Material wurde im Sinne des Methodenverständnisses der Grounded Theory mikroskopisch genau betrachtet (Nittel, 2012), und zwar nicht nur mithilfe des offenen, axialen und selektiven Codierens, sondern zum Teil anhand des wesentlich genaueren Verfahrens der strukturellen Beschreibung.

Im vorliegenden Artikel wird die Theorie zum ersten Mal auf den Elementarbereich übertragen. Das dafür genutzte Material evoziert an dieser Stelle ein deduktives Vorgehen: Es handelt sich um leitfadengestützte, eingeschränkt offene Kurzinterviews, die bewusst die pädagogischen Kernaktivitäten behandeln.

## Organisieren

Die Praktiker\*innen bilden gegenüber dem *Organisieren* ein sehr elaboriertes Verständnis aus, wie der folgende Interviewausschnitt exemplarisch hervorhebt:

B4: (.) Organisieren? Ja, das ist wichtig. Es muss ja in der Gruppe funktionieren. (...) Fangen wir im Kleinen an, da spreche ich alle Aktivitäten, die wir in unserer Gruppe machen mit meiner Kollegin ab. Das richtet sich meistens auch nach den Jahreszeiten. Die Gruppe hat gestern einen Igel ausgepickelt und mit Blättern und einer Wollnase beklebt. (...) Das macht dann meistens die Frau X für die Gruppe. (.) Manchmal ist so eine Woche ziemlich vollgepackt. Kindergeburtstage an der Gruppentür für die ganzen Eltern aushängen, geplante Ausflüge der Vorschulkinder aushängen, wobei das macht oft unsere Kitaleitung, die Frau Y.

Das Organisieren wird in diesem Zitat auf die Absprachen mit Kolleginnen, das Arrangieren von Gegenständen und die jahreszeitabhängige Vorbereitung pädagogischer Aktivitäten und die Bekanntmachung von Feierlichkeiten bezogen. Andere Erzieherinnen, einschließlich Leitungskräfte, nennen unter dem Stichwort des Organisierens folgende Dimensionen: das Disponieren, Planen, Managen, Arrangieren und Herrichten. Gemeinsam ist all diesen Handlungsvollzügen, dass es um die Schaffung von Bedingungen für die Möglichkeit der ‚eigentlichen‘ pädagogischen Arbeit geht. Die eben zu Wort kommende Erzieherin ergänzt ihre Aussagen mit Hinweisen auf die Organisation von Teambesprechungen, die Erarbeitung von pädagogischen Konzepten und vielfältige Koordinationsaufgaben. Das Organisieren wird in den beruflichen Selbstbeschreibungen zu Recht nicht nur der Welt der Verwaltung und Bürokratie zugeordnet, sondern als notwendiges Element der Selbstorganisation und als unverzichtbare Aktivität betrachtet, um die logistischen Voraussetzungen für die unmittelbare Arbeit mit dem Kind zu schaffen.

## Begleiten

Die elementarste und zugleich unscheinbarste Form pädagogischen Handelns stellt die Praktik des *Begleitens* dar. Kinder werden nicht nur beim Spielen, auf dem Weg zum Arzt oder beim Ausflug, also in der Alltagspraxis frühpädagogischer Einrichtungen begleitet, sondern auch in biografisch hochsensiblen Übergangsphasen wie etwa beim Wechsel auf

die Grundschule. Begleitung hat somit sowohl einen Situations- als auch einen Biografiebezug. Diese besondere Bedeutung wissen auch Erzieherinnen zu würdigen, wie das folgende Zitat zeigt:

B4: Begleiten, ja das ist ganz wichtig. Sie müssen das so sehen, wir begleiten die Kinder, wenn sie hier bei uns ankommen, sind manche noch zwei Jahre alt und wenn sie dann in die Schule kommen und nehmen wir mal an, wir haben ein Kannkind, dann ist das Kind vier volle Jahre im Kindergarten. [...] (.) Eine wichtige Zeit für das Kind, in dem es sich entwickelt, weiterentwickelt meine ich. Da sind wir dann dabei, wir helfen ja auch (seufzt), wenn das nicht so gut klappt, eingliedern in die Gruppe, Kindergartenalltag, wenn alles neu ist und so, da gibt es schon eine Menge zu tun. (lacht) Viele Kinder waren schon vorher in einer Krippe, andere nicht, da sind dann die Eingewöhnungsphasen total, ganz unterschiedlich, so ist das. (...) Wir begleiten das Kind, sind bei vielen Entwicklungsschritten ganz nah dran, begleiten, fördern und so. Wir wollen ja hinbekommen, dass die Kinder selbstständiger werden. Und glauben Sie mir, jedes Kind ist so eine eigene Persönlichkeit, die wollen wir ja nicht ändern, wir wollen unterstützen und fördern.

Hier wird vor allem auf die biografische Dimension der Begleitung abgehoben, genauer: auf die entwicklungspsychologischen Implikationen, die mit der Dauer des Aufenthaltes und mit abgeleiteten Aktivitäten zusammenhängen. Eng mit der Kernaktivität des Begleitens sind nach Ansicht der Befragten das Unterstützen und das Fördern verbunden. In den beruflichen Selbstbeschreibungen der frühpädagogischen Fachkräfte – nicht jedoch in der wissenschaftlichen Literatur – nimmt die Kategorie der Begleitung einen prominenten Platz ein. Begleitung setzt eine freischwebende Aufmerksamkeit, eine damit verbundene Beobachtungskompetenz und die Bereitschaft voraus, ad hoc aus einem passiven Zustand in einen aktiven Modus (Helfen, Akutintervention) zu wechseln (Nittel & Meyer, 2018).

## Unterrichten

Trotz des großen sachlogischen Unterschieds zwischen der Praktik des *Unterrichtens* – der punktuellen Vermittlung einer Information, der Weitergabe von Wissen – und der Inszenierung des Unterrichts als dauerhaft etabliertes Ritual, wird diese Differenz in den beruflichen Selbstbeschreibungen häufig verwischt. Allerdings ist das im vorliegenden Interview nicht der Fall. Nach anfänglicher Unsicherheit wird sich die Erzieherin über den Unterschied zwischen Praktik und Institution bewusst und führt Tür- und Angelgespräche oder Aktivitäten des auf-den-neuesten-Stand-Bringens der Eltern an:

I: Jetzt kommen wir zur dritten Kernkompetenz, dem „Unterrichten“?

B4: (...) Unterrichten? Da fällt mir nicht so viel ein, oder gar nichts. Wir sind ja keine Lehrer. Wir unterrichten höchstens die Eltern, wenn es etwas Neues gibt. Da sind unsere Tür- und Angelgespräche sehr wichtig. Verstehen Sie, was ich meine? (...)

I: Ich kann es mir vorstellen, aber erklären Sie ruhig.

B4: Damit meine ich, dass Eltern über so Sachen informiert werden, wie kleine Erfolge des Kindes, die im Kindergartenalltag passiert sind, oder auch, wenn es mal Streit zwischen den Kindern gab. [...], oder auch nur so eine Info, wenn wir denken, die Eltern sollen es wissen, beginnende Krankheiten und so. (...) Aber Sie fragten ja nach Unterrichten? (.) Ja also wie gesagt, Unterricht geben wir so nicht. Ach, da fällt mir höchstens noch die Vorschule ein, aber das ist ja auch kein richtiges Unterrichten, mehr so eine Hilfestellungsleistung, die wir anbieten. Da lernen die Kinder zum Beispiel, selbst eine Schleife zu binden, ihre Telefonnummer und so Sachen. Das organisiert aber die Frau Y. (...).

In der engmaschigen und kooperativen elementarpädagogischen Praxis vollzieht sich das Unterrichten auf mehreren Ebenen: zwischen der Fachkraft und den Kollegen\*innen, ihr und den Kindern, ihr und den Eltern der Kinder, ihr und dem Träger der Einrichtung, ihr und anderen pädagogischen/therapeutischen und medizinischen Berufsgruppen und schließlich ihr und den externen Kooperationspartner\*innen. In einigen Einrichtungen haben die Mitarbeiter\*innen mehr oder weniger eigene Begriffe geschöpft („wir briefen uns immer“) oder es existiert ein spezieller Ort („Teamsitzung“), wo die singulären Aktivitäten des Unterrichtens gebündelt oder verdichtet werden.

## Beraten

Mit der Praktik des *Beratens* wird ein Wechsel von der kollektiven zur individuellen Fallarbeit geleistet; sie weist in der Regel eine größere Interventionstiefe auf als das Begleiten oder das Unterrichten. Dabei setzt das Beraten mindestens zwei Personen voraus, die sich in einem komplementären sozialen Gefüge begegnen (Ratsuchende\*r, Ratgebende\*r). Es handelt sich dabei streng genommen um ein erkenntnisgenerierendes Verfahren, das in der Regel zu einem Ergebnis führt, welches vorher nicht bekannt war. Die Erzieherin bestätigt den wissenschaftlichen Befund (siehe dazu u.a. Gieseke & Nittel 2016), dass das Beraten ein gleichsam allgegenwärtiges Phänomen in pädagogischen Einrichtungen ist:

B4: Beraten (..) Ja beraten ist natürlich sehr wichtig. Beraten steht ja jeden Tag an. Wir haben die Aufgabe, [...], die Eltern [...] zu beraten. Das geht schon los, wenn wir kleine Defizite feststellen. Aber Sie müssen sich das so vorstellen, wir kommen den Eltern dann nicht mit erhobenem Zeigefinger. In der Regel gibt es in unserer Kita mindestens einmal im Jahr ein ausführliches Gespräch mit den Erzieherinnen der Gruppe und den Eltern. (...) Wenn es Handlungsbedarf gibt, sprechen wir die Eltern in einer ruhigen Minute an oder machen auch einen spontanen Termin. Wir versuchen den Eltern immer verständlich zu machen, wie wir ihre Kinder sehen, was uns auffällt und so. Es gibt schon hin und wieder Defizite, sei es motorisch oder so. Es gibt heute leider immer mehr Kinder, die naja so ihre Defizite haben, was die, eine altersgemäße Entwicklung angeht. Manchmal müssen wir dann auch dazu raten, dass die Eltern einen Termin beim Kinderarzt ausmachen. (...) Spontan fallen mir auch noch Gespräche ein, die mit den Eltern der Kannkinder geführt werden, ob wir der Meinung sind, dass das Kind schon schulreif ist oder wir eher meinen, es soll noch ein Jahr bei uns bleiben.

Beraten aus der hier dargelegten Perspektive schließt sowohl ein Routineangebot ein – mit den Eltern werden mindestens einmal im Jahr diesbezügliche Gespräche geführt – als auch Interventionen, die aufgrund der Beobachtung krisenhafter Entwicklungen bei den Eltern notwendig erscheinen. Das in der Elementarpädagogik verwendete, recht weite Beratungsverständnis priorisiert eindeutig die Eltern als Hauptadressat\*innen.

## Sanktionieren

Mit *Sanktionieren* ist aus lexikalischer Sicht nichts anderes als ein ‚Billigen‘ gemeint. Damit ist allerdings immer eine bestimmte Evaluation verbunden und das prägt letztlich auch das Verständnis des Common-Sense: Negative Sanktionen bedeuten ein Missbilligen, eine abwertende Reaktion, und positive Sanktionen verweisen auf eine bejahende und wohlwollende Bewertung. In die Richtung eines negativ konnotierten Sprechaktes gehen die ersten Assoziationen der Erzieherin:

B4: (...) Sanktionieren? Das ist aber ein negativer Begriff? Hört sich ja an wie Bestrafen. Naja, Sanktionieren muss manchmal sein. Aber ich würde es anders benennen, eher unterbinden oder auch eine Konsequenz aufzeigen. Also zum Beispiel, wenn sich zwei Kinder streiten, klar es ist manchmal schwierig herauszufinden, was so alles genau passiert ist (seufzt). Aber meistens bekommen wir ja doch so einiges mit. Also Schlagen, Hauen, Treten oder diese bösen Wörter, so was geht gar nicht. Aber wir reden dann schon viel mit den Kindern (lacht). (...) Die Kinder kommen ja aus sehr unterschiedlichen Elternhäusern, haben viele oder gar keine Geschwister. Da fällt es manchen Kindern schwer zu reflektieren, was man machen darf und was nicht. Naja und Konsequenz heißt nicht, das Kind zu bestrafen oder auszugrenzen. Das bringt doch nichts. Wir können ja unsere Augen und Ohren nicht überall haben. Da bringen Konsequenzen nicht so viel. Es sollte ja eigentlich immer klappen, dass die Kinder sich verstehen. Und es ist am besten, wenn sie irgendwann verstehen, was sie dürfen und was so gar nicht geht.

Nach einer kurzen Denkpause gesteht die Befragte vor dem Hintergrund einer generell skeptischen Haltung gegenüber dieser Kernaktivität ein, dass Sanktionen manchmal notwendig seien. Ihre Professionalität bringt die Erzieherin in der Weise zur Geltung, dass sie den in pädagogischen Berufskulturen nicht sonderlich wertgeschätzten Begriff reformuliert und ihr eigenes berufliches Relevanzsystem integriert, indem sie von „unterbinden“ oder von „auch eine Konsequenz aufzeigen“ spricht. Frühpädagogische Fachkräfte distanzieren sich von dieser Kernaktivität, wobei die Meinung vorherrscht, dass (negative) Sanktionen gleichsam das allerletzte Mittel im Spektrum der Interventionen sein müssten.

## 4 Abschließende Bemerkungen

Das hier skizzierte Modell der Technologien und Kernaktivitäten wurde auf der Basis beruflicher Selbstbeschreibungen im PAELL-Projekt (Nittel et al., 2014) entwickelt sowie durch eine Vielzahl von Interviews mit Vertretern diverser pädagogischer Berufskulturen bestätigt. Gleichzeitig wurde es grundagentheoretisch weiter verfeinert (Nittel et al., 2020; Nittel & Meyer, 2018). Im vorliegenden Beitrag wurde das Modell nun erstmalig mit einem spezifischen Bezug auf nur eine pädagogische Berufsgruppe auf den elementarpädagogischen Bereich im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens übertragen.

Sowohl in diesem als auch in allen anderen Segmenten des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens trifft Folgendes zu: Während die Verfügungsmacht der Technologien tendenziell eher im Zuständigkeitsbereich der Organisation liegt, sind die pädagogischen Kernaktivitäten eher im Geschäftsbereich der operativ tätigen Fachkräfte zu verorten – in unserem Fall beim frühpädagogischen Fachpersonal. Der Vorteil besteht darin, dass prinzipiell jede Momentaufnahme pädagogischen Handelns, und zwar sowohl ihr Situationskern als auch der Situationshorizont, mit Hilfe pädagogischer Technologien (und ihren Varianten) und Kernaktivitäten (und ihren Unterformen) betrachtet und die dabei zum Zuge kommende Arbeitsteilung zwischen den Handlungselementen und den beteiligten Akteuren analysiert werden kann. Gleichzeitig erweist sich das Kategorienschema auch gegenüber der Beschreibung von Prozessen als sensibel. Dabei wird nicht nur eine Verzahnung der sonst isoliert behandelten Bereiche ‚Organisation versus Profession‘ vorgenommen, sondern es zeichnen sich auch unmittelbare Bezüge zur Systemebene ab. So schärft die Kategorie der Begleitung nicht nur unsere Sensibilität gegenüber Prozessen im Alltag,

sondern aufgrund der biografischen Prägekraft der Arbeit im vorschulischen Bereich auch im Medium der Lebenszeit. Im Maßstab der biografischen Lebensführung moderner Gesellschaften spielen die einzelnen pädagogischen Berufsgruppen – angefangen von den elementarpädagogischen Fachkräften, über die Lehrkräfte, die Weiterbildner\*innen bis hin zu Sozialpädagog\*innen in der Lebensendphase – die Hauptrolle auf jenen Bühnen des (non)formalen Lernens, welche die Gesellschaftsmitglieder im Prozess des Verstreichens der Lebenszeit immer wieder betreten und die in ihrer Identitätsentwicklung strategisch wichtige Orte für ihr So-und-nicht-anders-Sein darstellen. Aus der Sicht der komparativen Berufsgruppen- und Organisationsforschung finden unter dem skizzierten Dach der pädagogischen Technologien und Kernaktivitäten prinzipiell alle pädagogisch Tätigen einen Platz. Das liegt nicht zuletzt daran, dass die entsprechenden Kategorien sehr konkret konfiguriert sind und gleichzeitig ein großes Abstraktionspotential besitzen. Gleichgültig, ob die jeweiligen pädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, in der Schule oder der Hochschule tätig sind – sie verrichten, wenn man zunächst einmal auf die formalen Merkmale und damit auf die Grammatik des Handelns achtet, strukturell vergleichbare Arbeitsschritte, Tätigkeitsmuster und Praktiken. Die empirisch verbürgte Übertragbarkeit des skizzierten Modells stellt ein zentrales Argument für die allmähliche Herausbildung eines pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens dar. Die Zugehörigkeit des frühpädagogischen Fachpersonals zum Funktionssystem des lebenslangen Lernens leitet sich, so unsere Konklusion, weniger aus Konzepten und Zielvorstellungen oder aus Organisationsmerkmalen ab, sondern sie fußt auf dem faktischen professionellen Tun, das diese Fachkräfte, ohne dass dies den Betroffenen bewusst ist, mit anderen Akteur\*innen im System verbindet. Das wertet die pädagogische Praxis generell auf. Das gemeinsam geteilte Wissen über die strukturellen Ähnlichkeiten pädagogischer Praxen könnte, so ein naheliegender Schluss, die Quelle von mehr Gemeinsinn und Solidarität über die Grenzen der Bildungsbereiche hinweg sein.

## Anmerkungen

- 1 Auf Grundlage zahlreicher Erkenntnisse aus der empirischen Bildungsforschung (König, 2018) wird heute von positiven Effekten der Kindertagesbetreuung auf den weiteren Bildungsverlauf ausgegangen (u.a. Roßbach et al., 2008). Es erfolgt eine zunehmende Orientierung am System des lebenslangen Lernens (Gloger-Tippelt, 2018, S. 783) und auch auf Bundesebene wird durch verschiedene Empfehlungen die Zusammenarbeit und Vernetzung zwischen Schule und Jugendhilfe, insbesondere zwischen Elementar- und Primarbereich, gefördert (Rank, 2020, S. 619). Nach König (2018) verhindere dabei allerdings eine fehlende gesetzliche Verortung zum Bildungssektor, wie sie in skandinavischen Ländern stattfindet, weiterhin eine engere Verknüpfung mit dem Bildungssystem und der Schule (König, 2018 S. 426).
- 2 Die Kategorie „Technologie“ steht bewusst in Kontrast zu Luhmann und Schorr (1982). Wir stützen uns auf eine ältere Definition und knüpfen gleichzeitig an das angelsächsische Verständnis in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus (Strauss, 1990) an. Im Sinne des antiken Ursprungs des Wortes wird Technologie als eine vom praktischen Tun losgelöste Lehre vom Handwerk verstanden (Beckmann, 1787). Die körperlichen und sinnlichen Dimensionen des „Machens“ sind mit eingeschlossen. Das bedeutet eine klare Trennlinie zum Begriff der „Technik“. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht verwenden wir Technologie als Sammelbegriff für die pädagogisch konnotierte Infrastruktur und die institutionellen Ressourcen, die als Bedingung für die Möglichkeit von Erziehung und Bildung im Sinne einer sachlich ausgerichteten Zweck-Mittel-Relation (Ropohl, 2009, S. 21-22.) das situative Handeln in den Einrichtungen prägen und überformen. Konstitutiv für Tech-

- nologie ist, dass sie von denen, die sie benutzen, einerseits mit einer festen Wirkungserwartung verknüpft wird, wobei die Akteur\*innen den hinter dem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang stehenden Algorithmus zumeist nicht völlig durchschauen können.
- 3 Da Spielphasen in allen Kindertageseinrichtungen vorkommen, ordnen wir diese auf einer übergeordneten Ebene den Arbeits- und Veranstaltungsformen zu. In der konkreten Ausgestaltung in freie, gelenkte oder geführte Spiele (Bosshart, 2015, S. 148) obliegen die Spielphasen der Verantwortung und der Ausgestaltung bzw. Begleitung durch die pädagogischen Fachkräfte und können dann den Methoden zugeordnet werden. Gleiches kann bspw. für die Projektarbeit gelten, die als eine Lernform beschrieben wird, „die auf Eigenverantwortung, Selbstbestimmung, Kooperation, Partizipation und Situationsbezug abzielt und sich am Interesse und den Bedürfnissen der Kinder orientiert“ (Stamer-Brandt, 2019, S. 187). Projektarbeit findet sich in nahezu allen Bildungsplänen der Länder wieder, kann also übergeordnet als Veranstaltungsform verstanden werden, die zeitlich und räumlich begrenzt eingesetzt werden kann, dann aber in der Umsetzung/konkreten Ausgestaltung als Projektform variiert (u.a. Kurzprojekt, Projekttage) (Stamer-Brandt, 2019, S. 188) und damit in der methodisch-didaktischen Ausgestaltung der Verantwortung der Fachkräfte obliegt.
  - 4 Darunter wird „das Wissen über die Organisation, Konzeption und praktische Umsetzung von Lernprozessen“ (Neuß, 2019, S. 12) verstanden.
  - 5 Die hier vorgestellten Kernkategorien haben ihren Ursprung in drei unterschiedlichen Studien – zwei Dissertationen (Kipper, 2014; Meyer, 2017) und einer DFG-Studie zur Pädagogischen Arbeit im System des lebenslangen Lernens (PAELL) (Nittel et al., 2014). Aus der PAELL-Studie stützen wir uns bei der Entwicklung der Kernkategorien auf projektinterne Analysen beruflicher Selbstbeschreibungen pädagogischer Berufsgruppen basierend auf 27 Gruppendiskussionen. Sie wurden mithilfe der Grounded Theory erstellt (u.a. ausführlich beschrieben in Nittel, 2012; Nittel et al., 2014; Glaser & Strauss, 2010). Außerdem wurden ca. 1600 Fragebögen analysiert. Die Daten der beiden Dissertationsprojekte – Untersuchungen zur betrieblichen Bildung (Kipper, 2014) und zum Handeln in der Erwachsenenpädagogik und im Journalismus (Meyer, 2017) – wurden zur Differenzierung der Kernkategorien genutzt. Außerdem wurden weitere fünf Gruppendiskussionen und 34 Expert\*inneninterviews einbezogen. Erste Konzepte und Subkategorien wurden induktiv entwickelt und abgestimmt. Die Ergebnisse dieses Vorgehens, das dem Ansatz der Grounded Theory entspricht, wurden danach um einen deduktiven Schritt ergänzt (Nittel, 2012): Die Konzepte und Kategorien bildeten die Grundlage für weit über tausend Interviews über pädagogische Kernaktivitäten und Technologien, die in den Folgejahren im Rahmen von Lehrveranstaltungen des Bachelor-Studiengangs des Fachbereichs Erziehungswissenschaft an der Goethe Universität von Studierenden durchgeführt wurden. Dabei wurde das Alltagsgeschehen unter dem Fokus der Kernaktivitäten in allen Einrichtungen des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens erfasst. Die hier zitierten Interviewausschnitte stammen aus einem Interview aus diesem Korpus. Die Tragfähigkeit des skizzierten Modells ist grundlagentheoretisch untermauert (vgl. Nittel et al., 2020) und wurde in Einzelanalysen unter Hinzuziehung von empirischem Material überprüft (vgl. Nittel & Meyer, 2018).

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv.
- Beckmann, Johann (1787). *Anleitung zur Technologie, oder zur Kenntniß der Handwerke, Fabriken und Manufacturen*. Göttingen: Im Verlag der Wittve Vandenhoeck.
- Bloch, Bianca & Schilk, Manuela (2019). Didaktik von Ritualen und Alltagsroutinen. In Norbert Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (4. Auflage) (S. 138-148). Berlin: Cornelsen.
- Bosshart, Susanne (2015). Freispiel. In Michaela Reißmann (Hrsg.), *Lexikon der Kindheitspädagogik* (S. 148-151). Köln: Carl Link.
- Cloos, Peter (2019). Geschichte und Konzepte der Vorschularbeit. In Norbert Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (4. Auflage) (S. 202-215). Berlin: Cornelsen.

- Cortina, Kai S., Baumert, Jürgen, Leschinsky, Achim, Mayer, Karl U. & Trommer, Luitgard (Hrsg.) (2008). *Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.
- Gieseke, Wiltrud & Nittel, Dieter (2016). *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2010). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung* (3. Auflage). Göttingen: Huber.
- Gloger-Tippelt, Gabriele (2018). Kindheit und Bildung. In Rudolf Tippelt & Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 781-799). Wiesbaden: Springer.
- Hauser, Bernhard (2020). Spielen und Lernen. In Jeanette Roos & Susanna Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis* (S. 69-79). Hürth: Carl Link.
- Hepp, Gerd F. (2011). *Bildungspolitik in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ioannidou, Alexandra (2010). *Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kasüschke, Dagmar (2016). *Kinderstärkende Pädagogik und Didaktik in der Kita*. Stuttgart: Kohlhammer.
- King, Sarah & Metz, Astrid (2020). Sprachbildung und Sprachförderung. In Jeanette Roos & Susanna Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis* (S. 237-246). Hürth: Carl Link.
- Kipper, Jenny (2014). *Die lernende Organisation?* Berlin: epubli.
- Kleemiß, Hannelore (2011). *Rhythmus, Konstanz, Rituale und ihre Bedeutung für die pädagogische Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. Verfügbar unter [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/FT\\_kleemissII\\_rhythmus\\_2011.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/FT_kleemissII_rhythmus_2011.pdf) [08. Mai 2020].
- König, Anke (2018). Bildung in frühpädagogischen Institutionen. In Rudolf Tippelt & Bernhard Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 415-430). Wiesbaden: Springer.
- Leu, Hans Rudolf (2015). Die AWiFF-Linie als Beitrag des Bundes zur Forschungsförderung im Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung. Zur Einführung. In Anke König, Hans Rudolf Leu & Susanne Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 7-20). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In Niklas Luhmann & Karl Eberhard Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11-41). Frankfurt am Main: Suhrkamp.  
[https://doi.org/10.30965/9783657768387\\_105](https://doi.org/10.30965/9783657768387_105)
- Meyer, Nikolaus (2017). *Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung: Erwachsenenpädagogen und Journalisten im Vergleich*. Bielefeld: wbv.
- Meyer, Nikolaus, Nittel, Dieter & Schütz, Julia (2020). Was haben Erzieher\*innen mit Professor\*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen. In Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Hans-Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Carolin Rotter, Dominique Klein & Ulrich Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 309-324). Opladen: Verlag Barbara Budrich.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.25>
- Neuß, Norbert (2019). Was ist Elementardidaktik? – Grundlegendes zum Lernen und seiner Organisation in Kitas. In Norbert Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (4. Auflage) (S. 12-30). Berlin: Cornelsen.
- Nittel, Dieter (2012). Grounded Theory. In Burkhard Schäffer & Olaf Dörner, (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung* (S. 183-195). Opladen: Budrich.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctvddzk9g.17>
- Nittel, Dieter (2017). Ein System in statu nascendi. In Rolf Arnold & Wolfgang Neuser (Hrsg.), *Beobachtung des Wissens – das Wissen des Beobachters. Annäherung an eine systemische Hermeneutik* (S. 119-166). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nittel, Dieter & Meyer, Nikolaus (2018). Pädagogische Begleitung: Handlungsform und Systemmerkmal. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21 (5), 1063-1082. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0797-4>

- Nittel, Dieter & Kılınc, Marlena (2019). Statuspassagen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens: Zugänge – Übergänge – Ausgänge. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39 (4), 368-383. <https://doi.org/10.30965/25890581-09501033>
- Nittel, Dieter & Tippelt, Rudolf (2019). *Pädagogische Organisationen im System des lebenslangen Lernens. Vergleichende Analysen institutioneller und beruflicher Selbstbeschreibungen von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen*. Bielefeld: wbv.
- Nittel, Dieter, Schütz, Julia & Tippelt, Rudolf (2014). *Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens: Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Nittel, Dieter, Meyer, Nikolaus & Kipper, Jenny (2020). Ordnungsdimensionen pädagogischer Situationen: Technologien und Kernaktivitäten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6 (3), 381-399.
- Rank, Astrid (2020). Grundschule. In Jeanette Roos & Susanna Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis* (S. 619-631). Hürth: Carl Link.
- Rißmann, Manuela (2015) (Hrsg.). *Lexikon Kindheitspädagogik*. Hürth: Carl Link.
- Ropohl, Günther (2009). *Allgemeine Technologie: Eine Systemtheorie der Technik*. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing. [https://doi.org/10.26530/oapen\\_422388](https://doi.org/10.26530/oapen_422388)
- Roßbach, Hans-Günther, Kuger, Susanne, & Kluczniok, Katharina (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern – Ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 139-158.
- Roßbach, Hans-Günther & Spieß, C. Katharina (2019). Frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen: Rahmenbedingungen und Entwicklungen. In Olaf Köller, Marcus Hasselhorn, Friedrich W. Hesse, Kai Maaz, Josef Schrader, Heike Solga, Katharina C. Spieß & Karin Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 409-440). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schleifenbaum, Daniela & Walther, Vanessa (2015). *Kooperationen auf dem Prüfstand: Wie die pädagogische Praxis Zusammenarbeit wahrnimmt und gestaltet*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schütz, Alfred (1967). *Collected Papers*. The Hague: Nijhoff.
- Stamer-Brandt, Petra (2019). Projektarbeit im Elementarbereich. In Norbert Neuß (Hrsg.), *Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten* (4. Auflage) (S. 187-200). Berlin: Cornelsen.
- Strauss, Anselm L. (1990). A Social World Perspective. In Anselm L. Strauss (Ed.), *Creating sociological awareness. Collective images and symbolic representations* (S. 217-226). New Brunswick: Transaction Publ. <https://doi.org/10.4324/9780203794487-18>
- Textor, Martin (2012). *Erziehungs- und Bildungspläne*. Verfügbar unter: <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/1951> [05. Mai 2020].
- Thiersch, Renate (2014). Bildungs- und Erziehungspläne für Kindertageseinrichtungen – Anmerkungen aus Anlass der Neuerscheinung des baden-württembergischen Orientierungsplanes. In Stefan Faas & Mirjana Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel* (S. 187-200). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04166-3\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04166-3_15)
- Von der Beek, Angelika (2020). Zur Bedeutung von Raum und Material im Rahmen von Bildungsprozessen im frühkindlichen Bereich. In Jeanette Roos & Susanna Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis* (S. 95-110). Hürth: Carl Link.
- Vomhof, Beate (2020). Kooperation mit Eltern. In Jeanette Roos & Susanna Roux (Hrsg.), *Das große Handbuch Frühe Bildung in der Kita. Wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis* (S. 399-410). Hürth: Carl Link.