

Professionelles (Re)Agieren (elementar)pädagogischer Fachkräfte in sozial-emotionalen Akutsituationen

Daniela Krienzer, Luise Hollerer

Abstract Deutsch

In einem zum Bachelorstudium Elementarpädagogik begleitenden Evaluationsprojekt wird die Kompetenzentwicklung von Studierenden hinsichtlich personaler bzw. systemischer Handlungsrouninen im Bildungsbereich der „Emotionen und sozialen Beziehungen“¹ in den Mittelpunkt gestellt. Um dem Erkenntnisinteresse nachzukommen, wurde ein Online-Fragenbogen entwickelt, der sowohl quantitative als auch qualitative fallspezifische Fragestellungen enthält. Der vorliegende Forschungsbericht enthält Ergebnisse der Ersterhebung zu konkreten Handlungsabläufen auf systemischer und auf personaler Ebene.

Schlüsselwörter

Evaluierung; Emotionen und soziale Beziehungen; Handlungsrouninen

Abstract English

In an evaluation project accompanying the Bachelor's degree in elementary education, the focus is put on the skills development of students in the South-East Development Association with regard to personal or systemic action routines in the field of "emotions and social relationships" identified in the cross-federal educational framework plan. In order to acquire data on this topic, an online questionnaire was developed and contains both quantitative and qualitative case-specific questions. This research report contains results on specific courses of action on a systemic and personal level.

¹ Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, 2009

Keywords

Evaluation, Emotions and social relationship, Specific courses of action

Zu den Autorinnen

Daniela Krienzer, Mag.^a Dr.ⁱⁿ MA, Bakk., Professorin an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum, Lehre und Forschung im Elementar- und Primarbereich. Referentin in der Aus- und Fortbildung Tagesmütter Steiermark. Kindergarten-, Kinderkrippen- und Hortpädagogin (Zusatzausbildung Montessoripädagogik) Erwachsenenbildnerin, Lebens- und Sozialberaterin.

Kontakt: daniela.krienzer@pph-augustinum.at

Luise Hollerer, Dr.ⁱⁿ Hochschulprofessorin an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum, Leiterin des Kompetenzzentrums Kindliche Entwicklung – Elementare Bildung Lehre, Forschung, Publikation. Klinische und Gesundheitspsychologin, Säuglings-, Kinder- und Jugendpsychologin, Psychotherapeutin, Supervisorin.

Kontakt: aloesia.hollerer@pph-augustinum.at

1 Ausgangslage und Forschungsfragen

Seit 2018 wird im Süd-Ost-Hochschul-Verbund ein Bachelorstudium für Elementarpädagog*innen angeboten, welches mit einem Bachelor of Education abschließt und die Professionalität im Feld der Elementarpädagogik erhöhen soll.

Ziel des vorliegenden Forschungsprojektes ist es, über die Dauer des Bachelor-Studiums Elementarpädagogik in ausgewählten Bereichen Professionalisierungseffekte zu erfassen und zu analysieren. Mit Hilfe von spezifischen Fragestellungen sollen Professionalisierungseffekte bei den Studierenden erkennbar gemacht werden. Die erste Erhebungsphase wurde bereits durchlaufen, bei der die Studierenden der zweiten Kohorte an den Standorten Private Pädagogische Hochschule Augustinum sowie den Pädagogischen Hochschulen Steiermark, Kärnten und Burgenland zu Beginn ihres Studiums befragt wurden. Die forschungsleitenden Fragestellungen gründen im Erkenntnisinteresse aus dem Bereich der sozial-emotionalen Bildung:

Welche personalen bzw. systemischen Handlungsroutinen sind bei Fachpersonen im ersten Semester eines Bachelorstudiums Elementarpädagogik im Entwicklungsverbund Süd-Ost vorhanden?

2 Feldbeschreibung und Handlungsanforderungen

Ein immanentes Merkmal des Berufsfeldes von Elementarpädagog*innen ist die Arbeit an und mit dem Individuum, sowie die Arbeit im Team und in Systemen. Diese Konstellation erfordert für einen Großteil des Arbeitstages Kooperation und somit personale und situative Feinabstimmung mit den jeweiligen Teilhabenden im systemischen Feld. Darin gleicht das Tätigkeitsfeld medizinischen, pflegerischen und sozialpädagogischen Berufen. Vergleicht man die Ausbildungscurricula und Professionalisierungskriterien so finden sich für die genannten Berufe Ausbildungsinhalte, die Aspirant*innen auf außergewöhnliche Handlungssituationen vorbereiten. Dazu gehört die Befassung mit möglichen Akutsituationen, in denen Kinder aversives externalisierendes Verhalten zeigen und damit von Pädagog*innen sofortiges Eingreifen erfordern. Pädagog*innen können in ein Handlungsdilemma zwischen den Bildungsaufträgen, der Sicherung der Gesamtgruppe und der Begleitung eines oder mehrerer Kinder, die sich in einer emotionalen Ausnahmesituation befinden (seien es heftige aversive Emotionen als Reaktion auf soziales Geschehen oder krankheitswertige Reaktionen auf körperinnere Vorgänge, Verletzungen, Unfälle) geraten. Folgt man den Ergebnissen der Professionalisierungsforschung (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014; Friederich 2017; Seel 2017; Hover-Reisner et al. 2018), so ist sowohl die Vorbereitung auf spontanes Handeln als auch die nachgängige Reflexion unabdingbar, um mit den komplexen Bedingungen und Ungewissheiten pädagogischer Handlungen professionell umzugehen. Genannt wird die ausführliche selbstreflexive Auseinandersetzung mit eigenen Reaktionstendenzen in stressinduzierenden konflikthaften Situationen, die Erarbeitung von eigenen Handlungsoptionen sowie die kooperative Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten im Team bis hin zu standortbezogenen Notfallplänen. Die Ausbildungscurricula für Kindergartenpädagogik (Lehrplan BAKIP) und Elementarpädagogik (Lehrplan BAFEP) bleiben in den berufsbildenden pädagogischen Fachbereichen auf der informativen Ebene und können somit keine hinreichende Professionalisierung für das Handeln unter komplexen Bedingungen gewährleisten (vgl. Hollerer 2018). Umso wichtiger ist die Professionalisierung in der Praxis, die als Qualitätssicherung in den Häusern einen fixen Bestandteil der pädagogischen Arbeit braucht (vgl. Har- tel, Hollerer et al. 2018).

Kinder in der Altersspanne von 1–6 Jahren haben neben körperlichen und sensorischen Entwicklungen die großen Entwicklungsaufgaben im sprachlichen, kognitiven und sozial-emotionalen Bereich zu bewältigen (vgl. Petermann & Wiedebusch 2016). Gerade die emotionale Entwicklungsaufgabe führt im Kontext einer Kindergartengruppe zu Herausforderungen, die das Kind in eine emotionale Ausnahmesituation bringen kann, in der es Begleitung benötigt, um in der Regulation seiner Emotionen selbstständiger zu werden und situativ und sozial angemessen reagieren zu können. Für diese große entwicklungspsychologische Aufgabe jedes Kindes ist die pädagogische präventive Arbeit ein wichtiger Faktor. Dazu gibt es bereits verschiedene pädagogisch-didaktische Zugänge und evidenzbasierte Programme (u. a. Ella, Faustlos, Lubo aus dem All). Mit dem entwicklungspsychologischen Wissen, dass die emotionale Entwicklung der Emotionsregulation bis ins mittlere Kindesalter dauert und nur etwa zwei Drittel der 5-6-jährigen heftige Emotionen wie Ärger, Wut, Zorn sozial angemessen regulieren können, sind Wutanfälle mit externalisierendem Verhalten und Situationen, in denen Kinder sich und andere gefährden im erwartbaren Rahmen eines Tagesablaufes. Aus diesem Grund ist es für ein pädagogisches System unabdingbar hier präventiv Handlungsoptionen für die Pädagog*innen, das Gruppenteam, das Gesamtteam der Institution, die Kinder und auch deren Eltern in diese Überlegungen einzubeziehen.

3 Methodisches Vorgehen basierend auf theoretischen Evidenzen

Die Studierenden des zweiten Studiendurchgangs ($n = 72$) werden zu zwei Zeitpunkten (zu Beginn bzw. am Ende des Studiums) mit einem Online-Fragebogen befragt. Dieser enthält unter anderen eine offene fallspezifische Fragestellung zur Erfassung personaler und situativer Handlungsrouninen in emotional herausfordernden Situationen, in denen Kinder aversives externalisierendes Verhalten zeigen.

Für die Entwicklung der Fragestellungen mit Fokus auf den sozial-emotionalen Bildungsbereich wurde auf wissenschaftliche Diskurse zur Professionalisierung von pädagogischem Personal zurückgegriffen – insbesondere zum kontinuierlichen Aufbau von prozeduralem und strategischem Wissen (vgl. Baumert & Kuntner 2006, S. 469ff.) und reflektierter Handlungskompetenz (vgl. Seel 2017) sowie auf die Lehrpläne zur Ausbildung von elemen-

tarpädagogischem Personal in Österreich „bafep10“ (vgl. BMB 2016) und die Bildungsaufgaben laut Bildungsrahmenplan (vgl. CBI 2009), der für alle Kindertageseinrichtungen in Österreich bindend ist. Darüber hinaus auch auf internationale Studien zur Begleitung sozial-emotionalen Lernens (vgl. Downes et al. 2017; Flecha 2015; Flook et al. 2010) und zum Aufbau von Strategien auf personaler, interpersonaler und systemischer Ebene, um die Qualität interaktiven Handelns in sozial-emotional herausfordernden Situationen zu etablieren und zu sichern (vgl. Bayat et al. 2010; Götz & Nett 2017) und Führungs- und Personalentwicklungsaufgaben (vgl. Pasternack & Strittmatter 2013) im inklusiven Kontext umzusetzen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014; Nentwig-Gesemann et al. 2015).

3.1 Hinweise zur Fragestellung

Aufbauend auf den Ergebnissen einer Vorstudie (Fokusgruppe mit Studierenden der Kohorte 1 am Standort Graz 2019) wurde für die Basiserhebung zum ersten Erhebungszeitpunkt am Beginn des Studiums eine fallspezifische offene Fragestellung entwickelt (konzipiert durch das Team Schirgi, Strohmeier-Wieser, Hollerer) und durch eine Orientierung gebende Fallvignette erhoben, welche Empfehlungen leitende Pädagog*innen in ihren Expertisen Berufseinsteiger*innen für die Bewältigung einer emotionalen Akutsituation geben.

Die Fallvignette lautet:

Ein Kind gerät in einen aversiven emotionalen Zustand und zeigt sozial unangemessenes aversives externalisierendes Verhalten (schreien, schlagen, stoßen, treten spuken, beißen, kratzen, zwicken. . .).

Die darauf aufbauende Fragestellung lautet:

Was würden Sie einer Berufseinsteigerin/einem Berufseinsteiger raten?

Die erste Erhebung fand im Wintersemester 2019/20 nach dem Prinzip der Freiwilligkeit statt.

3.2 Hinweise zur Auswertung

Die Antworten auf die Fallvignette im Ausmaß von etwa 2000 Zeichen wurden mittels qualitativ-strukturierender Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet.

Vor dem Hintergrund der bereits formulierten Überlegungen wurden durch die qualitative Inhaltsanalyse die Kategorien *Performanz der Akteur*innen auf personaler* und *Performanz der Akteur*innen auf systemischer Ebene* deduktiv durch die forschungsleitenden Fragenstellungen analysiert. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse eingeleitet durch jeweilige theoretische Verortung der analyseleitenden Kategorien dargestellt, wobei auf eine Nennung der jeweiligen IDs im Anschluss an Zitate aus Platzgründen verzichtet wurde.²

4 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

4.1 Performanz auf personaler Ebene

Kullik und Petermann (2012) weisen darauf hin, dass theoretische Ansätze zur sozial-emotionalen Entwicklung mehrere Schritte beschreiben, die Kinder in der Entwicklung sozial-adäquater Emotionsreaktionen gehen müssen. Die Begleitung des Erwerbs sozial-emotionaler Fähigkeiten, aversive Emotionen zu regulieren und Bedürfnisse zu verzögern (vgl. Sassu & Roebbers 2016) stellt eine wichtige Aufgabe für Pädagog*innen im elementaren und primären Bildungsbereich dar. Kinder müssen vorab wissen, wie die Pädagog*innen handeln und sie begleiten.

Die PPH Augustinum verfolgt ein pädagogisch-psychologisches Interventionskonzept, das Stufen der Prävention und Intervention beschreibt, wenn Kinder bei heftigen Emotionen aversives Verhalten zeigen, bis die heftige Emotion abebbt (vgl. Hollerer & Straßegger-Einfalt 2009). Das Präventions- und Interventionskonzept berücksichtigt sowohl das Kind, die Kindergruppe, die pädagogische Fachkraft, das Team inkl. Leitung und Eltern. Das Konzept orientiert sich an Erkenntnissen der Neurowissenschaften (vgl. Barnow 2015; Pauli 2007; Phelps 2006; Hollerer & Straßegger-Einfalt 2009), die deutlich machen, dass in der Phase hoher aversiver Emotionalität ein eingeschränkter Zugang zu kortikalen Zentren der kognitiven Verarbeitung besteht. Es bedarf der De-Eskalation *Stop* bei hoher unregulierter Emotionalität mit geringer Steuerfähigkeit und wenig Zugang zu Lösungsmöglichkeiten, ehe nach Abschwächung der Gefühle, regulierte Emotionalität mit kognitiver Steuerfä-

² Diese liegen u.a. in gesammelter Transkriptform am Kompetenzzentrum Kindliche Entwicklung und elementare Bildung der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum auf.

higkeit einsetzt und eine Reflexion des Geschehenen *Think* möglich wird. Erst im Anschluss ist eine Generierung von Lösungsstrategien *Go* möglich.

Für die qualitative inhaltsanalytische Auswertung auf Ebene personaler Performanz wurde dieses Konzept herangezogen.

4.1.1 Stadium der unregulierten Emotionalität und geringer/keiner Steuerungsfähigkeit: STOP

In diesem Stadium wird ein emotionales Selbstmanagement der Fachkräfte „[t]ief durchatmen. Ruhe bewahren. Geduld haben. Nicht stressen lassen.“ in unterschiedlichen Facetten des zur Ruhekommens und „[b]ei sich bleiben“ mehrfach sichtbar.

Konkrete Wege der De-Eskalation folgen auf unterschiedliche Weise und beinhalten neben einer Vielzahl von methodischen Vorgehensweisen zum Stoppen der aversiven Handlung auch den Schutz des Kindes/der Kinder „[. . .] zu vermeiden, dass das tobende Kind sich oder andere verletzt“ und der räumlichen Situation „Umsicht bewahren und gefährliche Gegenstände aus der Schusslinie bringen“.

Ein Stoppen der Situation wird des Weiteren durch körperliches Einschreiten „[e]ntweder würde ich mich zu diesem Kind dazusetzen und alleine durch meine Anwesenheit signalisieren, dass sie in dieser Situation nicht alleine sind“ „[. . .] und manchmal muss man sie auch berühren und vorsichtig aus der Situation ‚rausziehen‘“ beschrieben.

Eine Unterbrechung der Situation wird besonders häufig durch verbale Aufforderungen geschildert. „Manchmal reicht es, die Kinder beim Namen anzusprechen und aufzufordern aufzuhören, „[. . .] manchmal muss man dabei etwas lauter werden, damit die Kinder reagieren [. . .]“. Eine weitere viel thematisierte Methode ist eine Veränderung der Situation „[. . .] das Kind aus der Situation holen und mit ihm gemeinsam etwas spielen und sich beschäftigen.“ Viele Befragte empfehlen „[m]it dem Kind den Raum [zu]verlassen [. . .]“ „[. . .] Diese Kinder brauchen vielleicht den Abstand zur Gruppe und einen Ort, wo sie sich zurückziehen können und ihre eigenen Gefühle und Gedanken ordnen können“ um sich zu beruhigen. Dabei wird auf ein individuelles Eingehen auf die Bedürfnisse des Kindes hingewiesen.

Im Zuge dieser De-Eskalation wird dem Faktor Zeit eine wichtige Funktion zugeschrieben „[. . .] kurz Zeit haben, um sich selbst zu regulieren“, sowie dem Prozess des Beruhigens des Kindes durch sprachliche Interventionen:

„Du ärgerst dich, dass . . .“, „Ich will nicht, dass du . . .“, „Max weint“. Auch körperliche Interventionen werden häufig beschrieben: „Begib dich auf Augenhöhe und sei präsent. Sei einfach da und versuche mit dem Kind in Kontakt zu kommen. Lege zum Beispiel deine Hand auf den Rücken des Kindes nur um zu zeigen, dass du da bist. Möglicherweise beruhigt das schon ein wenig“, „[. . .] und schauen, ob es notwendig ist bzw. ob das Kind es zulässt, dass man ihm körperlich nahekommt (umarmen, hochnehmen, zu ihm runter und es auf den Schoß nehmen) oder einfach in der Nähe sein“. Weiters sprechen Fachkräfte Rahmenbedingungen an, die individuelles, aktives Ausleben der Gefühle ermöglichen: „Eine weitere Möglichkeit ist, wenn das Kind weiterhin tobt, ihm die Möglichkeit zu geben, um die Gefühle hinauszulassen in einem Rahmen, wo niemand gefährdet ist. Z. B. man geht mit dem Kind in den Bewegungsraum, wo es schreien und laufen darf oder in einen Boxsack schlagen oder in einen ähnlichen Gegenstand hineinschlagen darf“.

4.1.2 Stadium der regulierten Emotionalität und kognitiven Steuerungsfähigkeit: THINK

Im Anschluss an die de-eskalierte Situation beschreiben deutlich weniger pädagogische Fachkräfte Performanz auf verbaler und kognitiver Ebene durch Benennen und Reflektieren der Situation „[I]ässt diese emotionale Erregung nach, kann man damit beginnen, dem Kind beim Reflektieren seines Verhaltens zu helfen und eine Lösung für das Problem zu finden“ sowie ein gemeinsames Finden von Alternativen und Lösungswegen: „Wenn sich das Kind wieder beruhigt hat, kann man versuchen darüber zu sprechen, was genau passiert ist, um für das nächste Mal vorzubeugen. Mit dem Kind ausmachen, was ihm dabei hilft sich wieder zu beruhigen“.

4.1.3 Stadium der Generierung von Lösungsstrategien: GO

Eine Re-Integration in die Gruppe bzw. in ein Spiel nach gelöster Situation beschreiben ebenfalls nur wenige Fachkräfte. „Das Kind wieder zurück in das Gruppengeschehen führen. Dabei sollte man darauf achten, dass es sich wieder ein Spiel findet, bei dem es sich wohlfühlt, um die Situation gut abzuschließen“. Ebenso selten wird auf eine Bereinigung der Situation mit einer Versöhnung oder Entschuldigung hingewiesen. „Dann muss man einen Schlussstrich unter das Geschehene ziehen, damit ein Neuanfang gelingen kann. Oft ist eine Versöhnung hilfreich“.

Als unmittelbare Postvention werden unterschiedliche methodische Interventionen auf Ebene der Gruppe als auch weiterführend und präventiv für die Zukunft genannt: „Es wäre auch ratsam, dieses Gefühlsthema in den kommenden Tagen/Wochen mit der Gesamtgruppe zu besprechen und Vereinbarungen treffen, wie man als Pädagogin/Helferin im Vorfeld unterstützend sein kann“.

4.2 Performanz auf systemischer Ebene

Die eben theoretisch begründeten und empirisch aus dem Material gefilterten Handlungen analog einem Stufensystem zur De-Eskalation können nicht von einer Person alleine getätigt werden, sondern bedürfen unterschiedlicher Ressourcen im System. Neben der erlebten „Erfüllung“ der Arbeit mit Kindern, steigt auch die Belastung der pädagogischen Fachkräfte. Teamentwicklung muss somit als Auftrag elementarpädagogischer Einrichtungen gesehen werden. Krisen- und Konfliktmanagement (vgl. Thum 2012; Luger 2021), Implementierung von Haltungen und Teamkulturen (vgl. Parz-Kovacic & Kober-Murg 2021; Deltzhofer 2021), Absprachen von Umgangsformen und Regelungen im Team (vgl. Kneidinger 2021) sowie (Re)Agieren in emotional-eskalierenden oder belastenden Situationen (vgl. Krienzer 2021) und Prävention vor Eskalation (vgl. Positionspapier Grenzüberschreitungen 2021; Schütz 2021) müssen als fixe Bestandteile in (elementar)pädagogische Aufgabenfelder integriert werden.

Innerhalb einer nächsten Kategorie wurden alle Aussagen der Befragten, die Aufschluss für Aktivitäten im System der Institution geben, extrahiert. Kriterien auf der systemischen Ebene wurden in den Aspekten Team bzw. Eltern analysiert, wobei der Fokus einerseits auf dem Aspekt allgemeiner Wissensinhalte (Information) und andererseits auf dem Aspekt konkreter Handlungsabläufe (Intervention) lag.

4.2.1 Ebene Team

Die Kooperation von Personen in sozialen Systemen legt den interpersonellen Austausch mit allen Beteiligten nahe, um den Rahmen für alltägliche und spezifische Abläufe vorzustrukturieren und durch Erfahrungen und Beobachtungen aus verschiedenen Blickwinkeln zu aktualisieren.

Dazu finden sich Aussagen in der Erhebung, wie sich „alle möglichen Informationen (auch von Kolleginnen)“ einzuholen und einen „[k]ollegiale[n] Austausch mit berufserfahrenen Kolleginnen“ um ev. erfolgreiche Strategien zu übernehmen oder das Team auch in seiner entlastenden Funktion zu nutzen.

Weiters finden sich Aussagen der Fachkräfte, die situative Gegebenheiten berücksichtigen und Hinweise auf spezifische Richtung der Information geben wie z. B. Information an die Leitung, an das Team „vor allem jene Kolleginnen, die in dieser Gruppe arbeiten“ oder „das Kleinteam und die Kinder“.

Situationen, die eine Gefährdung für das einzelne Kind, die Kindergruppe darstellen, erfordern von Pädagog*innen unmittelbare Reaktion und somit Handeln unter komplexen Bedingungen mit dem Auftrag die Gesamtsituation einzuschätzen (Involvierte in aversiver Verhaltenssequenz, Betroffenheit der anderen Kinder der Gruppe, der anderen im Raum befindlichen Personen), Entscheidungen hinsichtlich der Dringlichkeit der Handlungsschritte zu treffen und diese Schritte umzusetzen. „Dann würde ich ihr empfehlen, dass sich ein Kollege/eine Kollegin zuerst um das betroffene Kind, welches verletzt wurde, kümmert“. „Dabei hat die Betreuerin eine wichtige Rolle, denn sie übernimmt in dieser Zeit die restliche Gruppe“.

4.2.2 Ebene Eltern

Im Bildungsrahmenplan wird der Austausch und die Zusammenarbeit mit den Eltern im Sinne einer Bildungspartnerschaft als wesentliche Aufgaben von Elementarpädagog*innen festgelegt (vgl. CBI 2009, S. 25). In Bezug auf die dargestellte Handlungssituation werden laut Aussagen der Fachkräfte, Eltern und Erziehungsberechtigte über die Situation informiert, bzw. finden zusätzliche gezielte Gespräche statt, um „gemeinsame Ziele zu erarbeiten zur Unterstützung des Kindes“ bzw. „um Gründe für dieses Verhalten zu suchen“.

5 Zwischenfazit und Ausblick

Die bisherigen Ergebnisse stellen den Status Quo und den zukünftigen Handlungsbedarf im Feld dar und leiten auch in weitere Erhebungsphasen über. Des Weiteren können auf diese Ergebnisse aufbauende Interventionen bereits im aktuellen Studiengang, aber vor allem für zukünftige angedacht und umgesetzt werden.

Wie die Ergebnisse der Basiseinschätzung zur Beliebtheit der Bildungsbereiche des Bildungsrahmenplans (2009) veranschaulichen, ist der Bildungsbereich *Emotionen und soziale Beziehungen* im Vergleich zu den anderen Bildungsbereichen eher beliebt. Im Durchschnitt stimmten die befragten Fachpersonen eher zu, sich gerne mit sozial-emotionalen Themen zu beschäftigen und geben an, in diesem Bereich im Vergleich zu den anderen Bereichen eher oft Fort- und Weiterbildungen zu besuchen (vgl. Krienzer 2021a).

Die Ergebnisse der qualitativen Daten zeigen, dass Elementarpädagog*innen eine große Bandbreite an pädagogischen Interventionen in sozial-emotionalen Akutsituationen nennen, die auf die Interaktionsebene mit diesem Kind zielen. Diese werden als allgemeine Handlungsoptionen genannt ohne Bezugnahme auf die Entwicklungsstufe des Kindes und seine kognitive Verarbeitungsmöglichkeit. Ein gesichertes Bewusstsein der Fachkräfte, dass Kinder im emotional aversiven Zustand noch keine kognitiven Prozesse (reden, analysieren, entschuldigen etc.) tätigen können, ist nicht ersichtlich. Zudem finden sich wenig Hinweise auf Absprachen auf der Interaktionsebene der Pädagog*innen (wer begleitet ein Kind durch die Akutsituation zur De-Eskalation und wer führt während dieser Phase die Gruppe der anderen Kinder) sei es auf Gruppenebene oder auf Team-Ebene. Kritisch anmerken möchten die Autor*innen aber, dass mit gewählter Methode empirische Evidenzen über Beschreibungen von Handlungen, nicht aber Einblicke über die konkrete Performanz gewonnen werden können, wofür ein anderer forschungsmethodischer Zugang (z. B. Beobachtung, Videografie) von Nöten ist.

Die dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf Daten der pädagogischen Hochschulen im Süd-Ost-Verbund (BGLD, KTN, STMK). Der Nationale Bildungsbericht (vgl. Hartel et al. 2018) verweist jedoch auf bundesländer-spezifische Unterschiede bzgl. der strukturellen Bedingungen (z. B. Gruppengröße, Personal-Kind-Schlüssel, kinderdienstfreie Zeit) für die pädagogische Arbeit (vgl. ebd., S. 184), was auch eine von Bundesland zu Bundesland divergierende pädagogische prozessuale Qualität bedeutet. Damit wird nicht durchgängig den vorgegebenen EU-Standards entsprochen (vgl. ebd., S. 193) die nötig sind, um die sprachliche, kognitive, sozial-emotionale Entwicklung der Kinder zu unterstützen. Die Interaktionsqualität als Teil prozessualer Qualität wird vor allem in der Begleitung von Kleinkindern als wesentlicher Qualitätsfaktor für sicherheitsgebende Beziehungen zu den Kindern gesehen (Emotio-

nen ko-regulieren und Kinder in konflikthaften Situationen begleiten, bis sie zurück ins Spiel gefunden haben) (vgl. Walter-Laager et al. 2018).

Im Bereich der Emotionen und sozialen Beziehungen ist eine weitere Sensibilisierung des Bewusstseins der Fachkräfte nötig, dass Kinder im emotional aversiven Zustand noch keine kognitiven Prozesse (reden, analysieren, entschuldigen etc.) tätigen können. Zudem sollen die Notwendigkeit von Absprachen und Konzepten für die konkrete Situation im Kleinteam der Gruppen als auch im Großteam der Institutionen aufgezeigt und zur Implementierung motiviert werden. Für die weitere Erhebungsphase kommen die Vignetten abermals zum Einsatz mit einer adaptierten Anleitung, die die Rolle der Leitung verstärkt in den Blick nimmt. z. B. „Was würden Sie einer Leitungskraft empfehlen bzw. Was würden Sie sich von Ihrer Leitung wünschen?“. Dadurch können nicht nur Perspektiven ergänzt und kumuliert werden, sondern auch der Wert des Studiums in Bezug auf Wissens- und Handlungsorientierungen in der Leitungsrolle, als auch Einstellungen und Haltungen festgestellt werden.

Zudem erfolgt aktuell an der PPH Augustinum eine Erhebung im Grundschulbereich, mit dem Ziel personale und systemisch verankerte Handlungsroutinen zu vergleichen, zu differenzieren und gegebenenfalls zu transferieren. Ergebnisse sind im Handbuch zum Grazer Grundschulkongress (i. V.) ersichtlich. Mittelfristiges Ziel ist es im Zuge von gemeinsam angelegten Fort- und Weiterbildungen von Elementar- und Primarpädagog*innen vorab überlegte Maßnahmen und Konzepte als notwendige Implikation im Professionalisierungsprozess zu etablieren.

Literaturverzeichnis

- Bayat, M., Mindes, G. & Covitt, S. (2010). What does RTI (Response to Intervention) look like in preschool? *Early Childhood Education Journal* 37, S. 493–500.
- Baumert, J. & Kuntner, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4), S. 469–520.
- BMB (2016). Bundesministerium für Bildung. *Lehrplan der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik*, BGBl. I Nr. 204/2016. Abrufbar unter: [https://bafep10.at/ausbildung/5-jahrigel/lehrplan \(2022-09-06\)](https://bafep10.at/ausbildung/5-jahrigel/lehrplan%20(2022-09-06)).
- CBI (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Wien: Charlotte-Bühler-Institut.

- Deltzhofer, B. (2021). Gemeinsam auf dem Weg zur Teamkultur. Supervision als begleitender Prozess. *Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit* 5, S. 9–11.
- Downes, P., Nairz-Wirth, E. & Rusinaitė, V. (2017). *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools*, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi: 10.2766/200506.
- Flecha, R. (Hrsg.) (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Cham Heidelberg New York Dordrecht London: Springer.
- Flook, L., Smalley, S., Kitil, J., Galla, B.M., Kaiser-Greenland, S. & Locke, J. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology* 26, S. 70–95.
- Friederich, T. (2017). *Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung: Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung*. 1. Aufl. Weinheim – Basel: Beltz Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (Hrsg.) (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL.
- Fürstaller, M., Hover-Reisner, N. & M., Lehner, B. (2018). Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung. M. Fürstaller, N. Hover-Reisner, B. Lehner, (Hrsg.). *Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung* (S. 5–8). Frankfurt: Debus Pädagogik Verlag, Wochenschau Verlag.
- Götz, T. & Nett, U. (2017). Lernen. Götz, T. (Hrsg.). *Emotion, Motivation und Selbst-reguliertes Lernen*. 2nd ed. Paderborn: Schöningh.
- Hartel, B., Hollerer, L., Smidt, W., Walter-Laager & C., Stoll, M. (2018). Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. Länderbericht. S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, Ch. Spiel, (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018*. Band 2. (S. 183–224), Graz: Leykam.
- Hollerer, L. & Straßegger-Einfalt, R. (2009). *Wut und Gewalt im Erlebenskontext von Schülerinnen und Schülern. Handlungsforschung Endbericht*. Graz: KPH – Institut für Forschung und Entwicklung.
- Kneidinger, L. (2021). Gib Mobbing keine Chance! Über Strategien der Konfliktbewältigung am Arbeitsplatz. *Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit* 5. S. 4–8.
- Kullik, A. & Petermann, F. (2012). *Emotionsregulation im Kindesalter*. Göttingen Bern Wien Paris Oxford Prag Toronto Cambridge, MA: Hogrefe Verlag.
- Krienzer, D. (2021). Teamdevisen: „Gemeinsam statt einsam“. *Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit* 5, S. 14–15.

- Krienzer, D. (2021a). Präsentation im Forum Primar – Elementar Entwicklungsverbund Süd-Ost.
- Luger, S. (2021). Management. Keine Angst vor dem Konflikt. *KiTa aktuell*. 4-4, S. 63–64.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Becker-Stoll, F. & Cloos, P. (Hrsg.) (2015). *Forschung in der Frühpädagogik VIII. Schwerpunkt: Inklusion*. Freiburg: FEL.
- Pasternack, P. & Strittmatter, V. (2013). Hochschul- und Bologna-kompatibel? Kompetenzorientierung in der Erzieher/innen-Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik: Eine Analyse niedersächsischer Modulhandbücher. P. Cloos, S. Oehlmann, & M. Hundertmark, (Hrsg.). *Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und vertikale Durchlässigkeit*. Cham Heidelberg New York Dordrecht London: Springer. S. 127–153.
- Pauli, P. (Hrsg.) (2007). *Biopsychologie*. 6. aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium.
- Parz-Kovacic, B. & Kober-Murg, I. (2021). Haltung sichtbar machen. *KiTa aktuell*, 02.2021. S. 27–29.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2016): Emotionale Kompetenz bei Kindern. 3., überarbeitete Auflage. Göttingen, Deutschland: Hogrefe (Klinische Kinderpsychologie, Band 7). Abrufbar unter http://verlag-hanshuber.ciando.com/img/book_s/extract/3840927102_lp.pdf (2022-09-06)
- Phelps, E. A. (2006). Emotion and cognition: Insights from studies with the human amygdala. *Annual Reviews Psychology* 57, S. 27–53.
- Positionspapier (2021). *Grenzüberschreitungen*. Fachbereich Kindertagesstätten. Evangelische Kirche in Hessen und Naussau. Zentrum Bildung. Abrufbar unter [ZB_Kita_Positionspapier_grenzüberschreitung2.indd](http://www.zentrumbildung-ekhn.de/ZB_Kita_Positionspapier_grenzüberschreitung2.indd) (zentrumbildung-ekhn.de) (2022-09-06).
- Sassu, R. & Roebers, C. (2016). A Multidimensional View of Children's School Readiness. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 48 (3), S 144–157.
- Schütz, C. (2021). Mit guter Führung unterwegs. Unsere Kinder. *Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit* 5. S. 16–20.
- Seel, A. (2017). Traditionelle Denkfiguren und Musterwechsel in den Pädagogisch-praktischen Studien. Das Beispiel Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz. 2. *Internationaler Kongress der IGSP, Lernen in der Praxis – Professionalisierungsprozesse im Kontext schulpraktischer Studien in der Lehrerbildung*. Universität Bochum 2017-03-06.

- Thum, M. (2012). *Zum Umgang mit Konflikten in Kindertageseinrichtungen*. Abrufbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/kita-leitung-organisatorisches-teamarbeit/kita-leitung-und-teamarbeit/2251> (2022-09-06).
- Walter-Laager, C., Pözl-Stefanec, E., Gimplinger, C. & Mittischek, L. (2018). *Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende*. Graz: Karl-Franzens-Universität, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich Elementarpädagogik. Abrufbar unter https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/krippenqualitaet/Begleitetheft_GQSM_Gute_Qualitaet_sichtbar_machen.pdf (2022-09-06).

