

Helfen als pädagogisches Handlungsformat

Barbara Lochner

Helfen als Auftrag der frühpädagogischen Praxis?

Die Frühpädagogik und ihre Institutionen – allen voran Kindertageseinrichtungen – sind im aktuellen fachpolitischen wie wissenschaftlichen Diskurs hochpräsent. Allerdings geht es dabei fast nie um die Konturierung von Hilfe und helfendem Handeln. Die zentralen Fragen im Fachdiskurs beziehen sich darauf, wie die professionelle Frühpädagogik ihrem Auftrag gerecht werden kann, Kinder zu bilden, zu erziehen und zu betreuen (u.a. bei Bilgi, Sauerbrey & Stenger, 2020; Gutknecht, 2020; Piper, 2018; Tietze et al., 2013; Vierenickel et al., 2013). Alle Bildungspläne der Länder, welche das pädagogische Handeln in Kindertageseinrichtung rahmen (Textor, 2019), greifen diese Begriffstrias auf, die im § 22 SGB VIII grundgelegt ist. Hier wird im 3. Satz festgelegt: »Der Förderungsauftrag [von Kindertageseinrichtungen] umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes«. Zwar taucht der Begriff des Helfens in der Gesetzesgrundlage der Kindertagesbetreuung auf, doch lediglich insofern, als die Betreuung der Kinder als Hilfe für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf verstanden wird: »Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen (...) den Eltern dabei *helfen*, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können« (§ 22 (2) SGB VIII). Das Helfen wird damit als ein Aspekt der Gestaltung von Rahmenbedingungen – primär der Öffnungszeiten von Einrichtungen – im Kontext des Betreuungsauftrags thematisiert, nicht jedoch als Gegenstand der professionellen Gestaltung pädagogischer Interaktionen zwischen den Fachkräften und den Kindern. Inwiefern »Helfen« auch aus einer pädagogischen Perspektive ein relevantes Phänomen darstellt, wird im Folgenden anhand von protokollierten Beobachtungssequenzen und Transkriptionen von Team- und Fachkraft-Kind-Interaktionen aus dem Projekt »Teamarbeit

in Kindertageseinrichtungen« (Lochner, 2017a) diskutiert. Der verwendete Datensatz und der Umgang damit werden im zweiten Abschnitt vorgestellt. Anschließend wird anhand des empirischen Materials rekonstruiert, wie Helfen als ein Handlungsformat der Pädagog*innen (Abschnitt 3), aber auch der Kinder (Abschnitt 4) hergestellt sowie zum Gegenstand professioneller Reflexion gemacht wird (Abschnitt 5). Dabei werden sowohl die Gegenstände als auch die Prozesse des Helfens in den Blick genommen. Es wird untersucht, wer die Initiative zur Hilfe ergreift, welche Intensität sie entwickelt und welche praktischen Wirkungen sie entfaltet. Auf dieser Basis wird abschließend diskutiert, welcher Eigenlogik Handlungen folgen, die im frühpädagogischen Kontext als »Helfen« markiert werden. Die Frühpädagogik als Handlungsfeld wird dabei im Anschluss an Farrenberg und Schulz (2020, S. 61f.) als spezifisch strukturierter Ort intentionalen Handelns verstanden. »Helfen« tritt darin oberflächlich betrachtet vor allem im Format der Alltagshilfe in Erscheinung, worin sich jedoch bei näherer empirischer Inblicknahme eine dezidiert pädagogische Intentionalität in Bezug auf die Handlungsfähigkeit von Kindern entfaltet.

Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Die folgenden Ausführungen basieren auf einer erneuten Rekonstruktion des Datenmaterials aus dem Dissertationsprojekt »Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen« mit Blick auf das Phänomen des »Helfens«. Das Datenmaterial setzt sich zusammen aus audiogestützten Beobachtungsprotokollen und Videografien von kollegialen Gesprächen sowie Fachkraft-Kind-Interaktionen, die von 2010 bis 2015 in drei Kindertageseinrichtungen erhoben wurden. Es handelt sich dabei sowohl um strukturierte Teamgespräche als auch um spontane Interaktionen im pädagogischen Alltag. Im Folgenden wird nur auf letztere Bezug genommen. Das Datenmaterial, welches für diesen Beitrag herangezogen wird, beschränkt sich folglich auf Beobachtungsprotokolle, in welche Transkriptionen der zum Teil auch längeren Gespräche aus dem pädagogischen Alltag eingearbeitet wurden. Die Kombination aus registrierender und rekonstruierender Konservierung der Alltagspraxis (Bergmann, 1985, S. 305) ermöglicht die detaillierte Wiedergabe von Handlungen in ihrem zeitlichen Verlauf und ihrer räumlichen Dynamik. Während die protokollierten Beobachtungen als verdichtete Interpretationen

zu verstehen sind, welche das Geschehen in »symbolisch transformierter Gestalt« (Bergmann, 2012, S. 531) wiedergeben, lässt sich mithilfe der Audioaufzeichnungen das sprachliche Geschehen »in den Details seines realen Ablaufs« (ebd.) nachvollziehen. Eine alleinige Konzentration auf Gesprächsdaten wäre aufgrund der Komplexität des Feldes in zweifacher Hinsicht zu unergiebig. *Erstens* unterstützt das ethnografische Wissen die gesprächsanalytischen Interpretationen, indem einzelne Interaktionszusammenhänge in das dynamische Geschehen des Gruppenalltags eingebettet werden. Die ethnografischen Informationen ermöglichen es, »Interpretationslücken« (Deppermann, 2000, S. 108f) zu schließen, die auf rein sprachlicher Ebene entstehen. Unter dieser Perspektive sollten sie so sparsam wie möglich eingesetzt werden, um den Blick auf die Gesprächsdetails und darin eingelagerte »Doings« nicht zu verstellen (Deppermann, 2000, S. 117). Neben dem Nutzen der protokollierten Beobachtungen als Interpretationshilfe für die Analyse von Gesprächen haben die Beobachtungsprotokolle *zweitens* einen eigenständigen empirischen Wert, da sie z.B. nonverbale Handlungen, Interaktionssettings oder die handlungsfeldspezifische Strukturierung von Ereignissen erfassen und damit »alltagskulturellen Aktivitäten« (Kelle, 2001, S. 198) eher entsprechen als rein sprachzentrierte Formate.

Im Dissertationsprojekt wurde dieses Material daraufhin untersucht, wie unter den spezifischen Bedingungen der beruflichen Praxis in Kindertageseinrichtungen die soziale Einheit »Team« hergestellt und welche Bedeutung ihr im praktischen Vollzug des Arbeitsbogens zugeschrieben wird (Lochner, 2017a). In Anschlussarbeiten wurde zudem ausgearbeitet, welche Abwägungsprozesse dabei relevant gemacht werden (Lochner, 2017b) und wie in diesen Interaktionshandlungen die gemeinsame Vorstellung eines angemessenen pädagogischen Handelns, der »pädagogische Takt«, kollaborativ hergestellt wird (Lochner, 2019). Der gesprächsanalytische Zugang zu diesen Fragestellungen war primär durch methodologische Überlegungen der Ethnomethodologie, insbesondere der ethnomethodologischen Studies of Work (Lynch, Livingston & Garfinkel, 1985; Rawls, 2008; Bergmann, 2005), inspiriert. Zentral erscheint hier die Figur des »in Körperbewegung übersetzte[n] Sachverstand[es]« (Lynch, Livingston & Garfinkel, 1985, S. 185), die in der Kritik an ethnomethodologischen Praxisanalysen weitgehend unbeachtet bleibt (u.a. bei Pollmann & Geier, 2016; Diehm, Kuhn & Machold, 2013; ausführlicher siehe Lochner, 2019, S. 167ff.). Bei der analytischen Suche nach diesem »Sachverstand« geht es darum, die Methoden der Mitglieder

eines Feldes in ihrer Berufs- oder Handlungsfeldspezifik offenzulegen, die nach Garfinkel das »missing what« herkömmlicher Arbeitsanalysen darstellten (Garfinkel, 2002, S. 99f.). Auf diese Weise könnten theoretische Ideale zu den praktischen Lösungen der Akteur*innen ins Verhältnis gesetzt werden, ohne Letztere vorschnell als ungenügend zu disqualifizieren (vom Lehn, 2012, S. 93). Das Handlungs- oder Berufsfeldspezifische zeigt sich demnach in der Ordnung der Details, mit deren Hilfe die Akteur*innen situativen Sinn produzieren (Rawls, 2008, S. 706). Aus ethnomethodologischer Perspektive ist dieser Sinn kein mentales Konstrukt, sondern das empirisch verfügbare, praktische Vermögen der Akteur*innen, den situativen Handlungsanforderungen angemessen und in anschlussfähiger Weise gerecht zu werden (Rawls, 2008, S. 724).

Bei der erneuten Analyse des Datenmaterials mit dem Fokus auf helfen-des Handeln wurde schnell deutlich, dass sich ›Helfen‹ als situatives und organisationales Phänomen anhand unterschiedlicher personeller Konstellationen differenzieren lässt (Pädagog*innen und Kinder, Pädagog*innen und Eltern, Pädagog*innen im Kollegium, Kinder untereinander usw.), in welchen es sich auf unterschiedliche Weise entfaltet. In der Beziehung von Pädagog*innen und Kindern wird es als wechselseitiges Handlungsformat etabliert (vgl. Pick & Scarvaglieri, 2019, S. 29), worin sich eine spezifische pädagogische Intentionalität erkennen lässt. So geht es nicht nur darum, welche Tätigkeiten der Pädagog*innen in Interaktionen mit Kindern als ›helfend‹ eingeordnet werden können. Vielmehr erscheint es von ebenso konstitutiver Bedeutung für das Handlungsfeld zu sein, Kinder in die Rolle der Helfenden einzuführen, sie mit entsprechenden Erwartungen vertraut zu machen und ihnen Möglichkeiten des Helfens zu eröffnen. Da vermutet wird, dass sich darin die deutlichsten Kontraste zu anderen Handlungsfeldern erkennen lassen, konzentrieren sich die folgenden Rekonstruktionen auf diese Beziehung.

Um sich dieser Annahme zu vergewissern, werden im Folgenden das Helfen als Tätigkeit der Pädagog*innen einerseits und der Kinder andererseits kontrastiert. Dabei wird untersucht,

- was die jeweiligen Gegenstände des Helfens sind,
- wie sich die Initiative zum Helfen gestaltet,
- wie sich der Prozess des Helfens vollzieht und
- welche praktischen Wirkungen des Helfens sich zeigen.

In einem nächsten Schritt wird anhand des Gesprächsmitschnittes eines informellen Gesprächs zweier Pädagog*innen im Gruppenalltag vertieft, wie Pädagog*innen ihr eigenes Handeln in Interaktionen mit Kindern darauf hin reflektieren, was als situativ angemessenes Helfen verstanden werden kann.

Helfen als professionelle Tätigkeit der Pädagog*innen

Wenngleich dem Helfen im Fachdiskurs um frühpädagogische Arrangements kaum Aufmerksamkeit gewidmet wird, weil es eher als »Maßnahme zur Reduktion bzw. Beseitigung eines Defizits« (Thieme, 2017, S. 19), denn als Handlungsmodus im Dienste der Bildung und Erziehung eingeordnet wird, finden sich im Datensatz zahlreiche Sequenzen, in welchen Handlungen der Pädagog*innen implizit oder explizit als »Helfen« markiert werden. Im Wesentlichen scheint sich das helfende Handeln der Pädagog*innen, welches in den ethnografischen Protokollen aus dem Alltag der untersuchten Kindertageseinrichtungen repräsentiert wird, auf drei **Gegenstände** zu beziehen: Erstens helfen sie Kindern bei der *Bewältigung alltagspraktischer Aufgaben*, wie Aufräumen, dem Transport von Gegenständen oder der Essensvorbereitung. Zweitens helfen sie Kindern im Kontext ihres *Care-Auftrags*, verstanden als notwendig asymmetrische, achtsame Sorgeverantwortung (Conradi, 2001), indem sie die Kinder in angemessener Weise bei der Körperpflege und -hygiene unterstützen sowie bei Verletzungen und Stürzen versorgen. Und drittens helfen sie den Kindern bei der *Bewältigung bildungsbezogener Lernaufgaben*. In Bezug auf diese drei Gegenstände zeigt sich bereits in der **Initiative zur Hilfe** ein wesentlicher Unterschied: Während das Helfen bei alltagspraktischen Aufgaben oder im Kontext des Care-Auftrags als Reaktion auf identifizierte Hilfebedarfe hergestellt wird (weil ein Kind anzeigt, dass es Unterstützung braucht, oder die Pädagog*innen den Eindruck haben, dass ein Kind mit einer Situation nicht zurechtkommt), zeigt sich in Situationen, in denen die Pädagog*innen den Kindern bei der Bewältigung bildungsbezogener Lernaufgaben helfen, dass bereits die Entstehung des Hilfebedarfs häufig von den Pädagog*innen produziert wird, wie die folgende im Feld mitprotokollierte Sequenz 1) verdeutlichen soll.

Die Sozialpädagogin Karoline leitet darin das Durchzählen der Kinder im Morgenkreis an¹.

Sequenz 1)

Als das Begrüßungslied zu Ende ist, lacht Karoline kurz auf und sagt dann: »Okay (.) wer mag denn mal an-fang-en zu zä-hl-en heu-te?«. Mehrere Kinder melden sich. Karoline blickt sich um und ruft: »DER LUKAS (.) °mit was fangen wir denn an zu zählen mit welcher Zahl? Weißt du das?°. Lukas schaut Karoline an, antwortet aber nicht. »Eins«, sagt Karoline betont und sieht dabei den Jungen an. Das nächste Kind weiß, dass nun die zwei kommt. Die Kinder zählen der Reihe nach durch. Den Kindern, die ihre Zahl nicht kennen, hilft Karoline, indem sie die jeweilige Zahl langsam flüstert. Die Kinder, die in das Sprechen der Zahl einsteigen, bestärkt sie, indem sie »super« ruft, bevor sie das nächste Kind anblickt.

Indem die Aufgabe, die die Pädagogin stellt, im Kreis bewältigt wird, sind alle Kinder der Gruppe unabhängig von ihrer Zählkompetenz aufgefordert, sich daran zu beteiligen. Erst durch diese Aufforderung entsteht der mögliche Hilfebedarf. Die Reihenfolge des Durchzählens der sechzehn anwesenden Kinder erfolgt im Kreis, der gewählten Sitzordnung folgend. Karoline moderiert den Ablauf durch ihre Blicke. Den Kindern, die sich an den ihnen zugewiesenen Stellen nicht in geforderter Weise beteiligen, leistet Karoline unmittelbar Hilfestellung, ohne darum explizit gebeten zu werden. Sie klärt auch nicht in einer Präsequenz, ob ein Wunsch nach Hilfe besteht. Vielmehr wertet sie ein Zögern als Hilfebedarf, dem sie nachkommt. Die Varianten, dass Kinder um Hilfe bitten oder Hilfe zunächst in einer Präsequenz angeboten und angenommen wird, findet sich im herangezogenen Datenmaterial in keiner bildungsbezogenen Gruppenaktivität.

Diese Varianten zeigen sich eher in Bezug auf alltagspraktische Aufgaben und Care-Aufgaben, mit Ausnahme der akuten Versorgung von Verletzungen und Stürzen, sowie individuell vom Kind gewählten Bildungsaufgaben.

1 Transkriptionszeichen:

la-ng: gedehntes Sprechen

°leise°: leises Sprechen

LAUT: lautes Sprechen

betont: betontes Sprechen

Die Unmittelbarkeit der Realisierung scheint sich dabei aus einer Abwägung von Handlungsressourcen des*r Pädagog*in und der eingeschätzten Dringlichkeit des Hilfebedarfs zu ergeben. Sie wird bei selbstgewählten Aufgaben der Kinder tendenziell niedriger eingeschätzt als bei Aufträgen der Pädagog*innen, wie es in der vorgestellten Sequenz der Fall ist.

Auf den ersten Blick scheint es, dass Karoline immer dann, wenn die Kinder ihre Zahl nicht wissen, stellvertretend handelt. Den **Prozess des Helfens** auf diese Weise zu interpretieren, erweist sich jedoch bei genauerer Betrachtung als falsch. Durch das langsame Sprechen der jeweiligen Zahl und die Betonung des ersten Buchstabens oder der ersten Silbe ermöglicht die Pädagogin den Kindern einzusteigen, um so die Aufgabe entweder nach einem kurzen Impuls eigenständig oder eben gemeinsam mit der Pädagogin zu bewältigen. Da sie leise spricht, vermittelt sie zudem den Eindruck, im Hintergrund zu bleiben.

In vielen Situationen des pädagogischen Alltags – sowohl in Bezug auf alltagspraktische Hilfe, Care-Aufgaben oder im Zusammenhang mit Bildungsaufgaben – zeigt sich im Vollzug der helfenden Handlung durch die Pädagog*innen eine situative Abstufung. Die geringste Intervention stellt dabei die Aufforderung respektive Ermutigung dar, es zunächst eigenständig zu versuchen oder schlicht beobachtend abzuwarten. Die nächste Stufe ist eine Art Minimalhilfe, bei der vor dem Handeln oder sogar währenddessen ausgelotet wird, bis zu welchem Punkt Hilfe notwendig ist. Stärker stützend gestaltet sich die Bewältigung einer Handlungsaufgabe, wenn der*die Pädagog*in gemeinsam mit dem Kind agiert. Die Unterstützungsweise Karolines lässt sich zwischen diesen beiden letzten Interventionsstärken einordnen. Schließlich finden sich Hilfesequenzen, in denen die Pädagog*innen stellvertretend agieren, wobei hier noch zu differenzieren ist, zwischen einem stellvertretenden Handeln, das durch einführende Hinweise und Erläuterungen begleitet wird, und einem solchen, dass ohne eine verbale Begleitung erfolgt. In Tabelle 1 finden sich Beispiele für diese verschiedenen Varianten des Vollzugs der helfenden Handlung.

Tab. 1: Interventionsstärken des helfenden Handelns durch die Pädagog*innen

Ermutigung zum eigenständigen Versuch	Ein Kind [kommt] an den Tisch und sagt, dass es auf die Toilette muss. Susann (P) blickt kurz auf und sagt: »Na dann geht schnell.« Das Mädchen läuft aus dem Raum, kommt aber gleich wieder herein, geht wieder auf Susann zu und sagt, dass es Hilfe braucht. Susann [.] nimmt das Mädchen an der Hand und verlässt mit ihm den Raum.
Minimalhilfe	Verena (P) hilft Sören (K) beim Brötchenschmieren, indem sie ihm die richtige Menge Aufstrich auf die Brötchenhälften gibt. Das Verstreichen überlässt sie ihm.
Gemeinsames Handeln	Andrea (P) [...] nimmt Mara (K) auf den Schoß und sagt, dass sie ihr beim Anziehen hilft. »Schau mal du steckst den Fuß rein (.) ich halt den Strumpf«, schlägt sie vor.
Erläuterndes stellvertretendes Handeln	Andrea hilft einem Kind die Nase zu putzen. [...] Sie lacht, als das Kind laut mit dem Mund schnaubt. »Der Mund muss nicht blasen, die Nase muss blasen. Noch mal«, sagt sie. Sie lacht wieder, als das Kind einen zweiten Anlauf nimmt, um sich ins Taschentuch zu schnäuzen. »Das muss=mer noch lernen, ner?«, sagt sie und fordert das Kind auf, das Taschentuch einzustecken.
Stellvertretendes Handeln ohne Erläuterung	Jette (K), die mit Moritz (K) in der Puppenecke spielt, kommt mit einem schwarzen Kleid in der Hand zu Miriam (P) und bittet sie, ihr dabei zu helfen, es überzuziehen. Miriam nimmt das Kleid, wendet es und zieht es dem Mädchen über den Kopf.

Bis auf die Variante des stellvertretenden Handelns ohne Erläuterung, in der das handlungspragmatische Ziel (im Beispiel in der Tab. 1: das Ankleiden) im Vordergrund zu stehen scheint, ist allen ein befähigendes, auf Eigenständigkeit hin orientiertes Moment inhärent (Bock & Thole, 2011, S. 8), welches auf eine pädagogische Absicht hindeutet. Mit Pick und Scarvaglieri (2019, S. 31) ist davon auszugehen, dass die »verschiedenen Stufen des Abnehmens von Handeln (...) nur dann ihre Funktion als gelingendes helfendes Handeln erfüllen [können], wenn die helfende Person aufgrund von Asymmetrien (Wissen, Können, Erfahrung etc.) mental bereits eine Bewertung und Gewichtung von Alternativen vorgenommen hat« (Pick & Scarvaglieri, 2019, S. 31). Zugleich wirken die helfenden Handlungen der Pädagog*innen weder intendiert noch vorbereitet. Das pädagogische Wissen um ihre Bedeutung und das pädagogische Können ihrer Ausführung erscheinen eher habitualisiert verfügbar zu sein (Milbradt & Thole, 2015, S. 348f) und als ein »in Körper-

bewegung übersetzte[r] Sachverstand« (Lynch, Livingston & Garfinkel, 1985, S. 185) zum Ausdruck gebracht zu werden (Lochner, 2019, S. 169). Dass die helfenden Handlungen dennoch als explizit pädagogische und nicht als willkürliche oder rein funktionale Handlungen eingeordnet werden, begründet sich darin, dass ein situatives Austarieren der eigenen Handlung im Verhältnis zum jeweiligen Kind, also eine spezifische Relationalität, deutlich wahrnehmbar ist (ebd., S. 166)². Darüber hinaus erinnern die Vorgehensweisen an die Methoden des »Scaffolding« und der »guided participation« (König, 2009, S. 89), welche darauf abzielen, Kindern durch planvolle und zurückhaltende Unterstützungsleistungen zu ermöglichen, eigene Kompetenzen zu erweitern und eigenständiger zu werden.

In der Sequenz des Morgenkreises ist die **praktische Wirkung** der Hilfestellung durch Karoline, dass alle Kinder in die Aktivität eingebunden werden können und Momente des Schams weitgehend vermieden werden. Es scheint darum zu gehen, die Kinder an Lernaufgaben heranzuführen und eine Erweiterung ihrer entsprechenden Kompetenzen durch die ritualisierte Einbindung zu fördern. Das Helfen wird damit zu einem wesentlichen Bestandteil taktvollen pädagogischen Handelns (Lochner, 2019, S. 168f). Es verweist auf die »moral demands on both actors and situations« (Rawls, 2008, S. 723), die situativ erzeugt werden, wenn die Kinder mit dem Ziel der Steigerung ihrer Handlungskompetenz heraus-, aber nicht überfordert werden sollen. Mit Blick auf die Gruppe gewährleistet dieses Vorgehen zudem, dass keine zu langen Pausen entstehen, die sich störend auf die Gruppendynamik und den Gruppenfokus auswirken könnten. Dieser Abwägungsprozess zwischen einer ermöglichenden Unterstützung von Eigenständigkeit und dem Erhalt der situativ erforderlichen sozialen und materiellen Ordnung prägt viele Situationen, in denen die Pädagog*innen helfend handeln.

Deutlich wird in diesen praktischen Wirkungen der notwendige Umgang mit verschiedenen Dilemmata professionellen Handelns, wie ihn Schütze

2 Mit Pick und Scarvaglieri (2019, S. 26) kann diskutiert werden, ob diese Relationalität nicht ein grundlegendes Merkmal helfenden Handelns ist, mit dem Hilfe von übergriffigem Handeln abgrenzt werden kann. Betont werden soll an dieser Stelle aber, dass dem taktvollen situativen Ausloten des Hilfebedarfs in Orientierung an größtmöglicher Selbständigkeit ein pädagogisches Moment inhärent ist. Insofern könnte umgekehrt geschlussfolgert werden, dass helfendes Handeln zwangsläufig als Bildungsakt zu verstehen ist, wobei hier die Grenzen zwischen einer empirisch-deskriptiven und einer theoretisch-normativen Bestimmung des Begriffs verschwimmen.

(2000, S. 78f.) formuliert hat. So zeichnet sich das befähigende Helfen dadurch aus, dass es *erstens* abwägt zwischen einem Zulassen und Fordern von eigenständigem Handeln und einem rechtzeitigen Eingriff, wenn die Situation problematisch zu werden droht, etwa, weil Kinder bei einem längeren Zuwarten vor der Gruppe als inkompetent bloßgestellt würden. Es ist *zweitens* gefordert, mit dem »pädagogischen Grunddilemma« (Schütze, 1992, S. 160) umzugehen. Dies besteht laut Schütze darin, dass gerade beim Erlernen von Neuem ein (wiederholtes) exemplarisches Vormachen notwendig ist, was zugleich die Gefahr beinhaltet, eine »Dauerhilfe« zu produzieren und die Adressat*innen damit in ihrer Unselbständigkeit zu belassen (Schütze, 1992, S. 160f.). Kuhn (2013, S. 136) hebt hervor, dass dieses Dilemma für den frühpädagogischen Bereich zentral sei, weil hier »zum einen von einer Diskrepanz zwischen den Fähigkeiten und Fertigkeiten der Professionellen und denen der Kinder ausgegangen werden kann und zum anderen das normative Postulat der Erziehung der Kinder zur Selbständigkeit großen Stellenwert einnimmt«. Befähigendes Helfen bedarf in diesem Sinne einer kontinuierlichen Kontrolle ihrer situativen Notwendigkeit, nicht zuletzt, weil die Wiederholungen *drittens* aufseiten der Professionellen zu Routinisierungen bzw. Ritualisierungen führen können, die zwar Handlungssicherheit versprechen, aber auch die professionelle Handlungsaufmerksamkeit in der Situation und deren reziproke Gestaltung einschränken (Schütze, 2000, S. 79; Kuhn, 2013, S. 136). Je passgenauer das helfende Handeln gestaltet sein soll, umso mehr erscheint es folglich erforderlich zu sein, dass sich das Helfen in reziproken Interaktionen entfaltet. Es bedarf einer hohen situativen Aufmerksamkeit seitens des*r Pädagog*in. Befähigendes Helfen ist folglich *viertens* mit der Notwendigkeit konfrontiert, einerseits offen und unbefangen situative Bedarfe anzuerkennen und zugleich die eigenen »Gestaltungs- und Bedingungsanteile an der Fall- bzw. Projektproblematik« (Schütze, 2000, S. 79) im Blick zu behalten. Das dargestellte Verhältnis von Erfordernissen der Gruppe und der einzelnen Kinder kann *fünftens* als Adressat*innendilemma gefasst werden, da sich die Entscheidung, in welchem Umfang den Kindern geholfen wird, in Abwägung eben dieser mitunter spannungsreichen Erfordernisse vollzieht (ebd.).

Helfen als Beteiligungsform der Kinder

Eine Besonderheit im frühpädagogischen Feld ist nun, dass sich das Helfen nicht allein als (professionelle) Tätigkeit der Fachkräfte einordnen lässt. Vielmehr finden sich im Datensatz deutliche Hinweise darauf, dass es hier von hoher Relevanz ist, dass auch die Kinder helfend tätig werden können. Entsprechend wird im nächsten Schritt ein Blick auf jene Sequenzen geworfen, in welchen helfendes Handeln als Tätigkeit der Kinder konstruiert und moduliert wird.

Gegenstände ihrer Hilfe sind – insbesondere dann, wenn sie den Pädagog*innen helfen – vorrangig alltagspraktische Aufgaben, die sich nicht nur selbstläufig aus dem gemeinsamen Alltag ergeben, sondern vielfach als Möglichkeiten des Helfens von den Fachkräften produziert werden. Nicht das konkrete Produkt oder Resultat – das aufgeräumte Zimmer, der gebackene Kuchen, das geschnittene Gemüse – erweist sich dann als zentraler Impuls für die Situationskonstruktion, sondern pädagogische Erwägungen. Ausgangspunkt kann dann z.B. eine Situation sein, die remoduliert werden soll (etwa, wenn ein Kind um Hilfe gebeten und dadurch eine soziale Konfliktsituation zwischen Kindern unterbrochen oder aufgelöst wird), oder auch die Schaffung einer Mitmach-Option und die damit verbundene Förderung alltagspraktischer Kompetenzen der Kinder. Letzteres zeigt sich etwa in der folgenden Sequenz 2), in welcher die Erzieherin Susann Kinder im Rahmen der morgendlichen Begrüßung fragt, ob sie beim Kuchenbacken helfen wollen³.

Sequenz 2)

»Heut back=mer Apfelkuchen (.) ich will schon anfangen (.) kannst gleich a bisschen helfen«, sagt Susann zu Charlotte nach der Begrüßung. »Mhmh«, sagt Charlotte zustimmend. Kurz darauf kommen Johanna und Jasmin mit ihrer Großmutter in den Gruppenraum. [...] Als die Oma sich verabschiedet hat, fragt Susann Johanna, »Hilfst du mir ein bisschen? Ich brauch noch ein

3 Auffällig ist in dieser Sequenz, dass nur Mädchen adressiert werden, um beim Kuchenbacken zu helfen. Ob dies der Situation an jenem Morgen geschuldet ist oder auf eine geschlechtsbezogene Differenz hinsichtlich der Bereiche, in denen Kinder zum Helfen aufgefordert werden, hindeutet, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Wird die Motivation der Kinder, helfend tätig zu werden, als pädagogische Maßnahme eingeordnet, sollte dieser Frage jedoch unbedingt nachgegangen werden.

paar Große zum Schälen«. Als Johanna zustimmt, schickt Susann sie Händewaschen. Auch Jasmin geht Händewaschen. Als die Mädchen zurückkommen, setzt Susann sich mit einem lauten »SO--« mit ihnen und Charlotte an den Tisch bei der Küchenseite. Sie zeigt den Kindern, wie man einen Apfel schält. Die Mädchen beginnen konzentriert, die Äpfel zu schälen. Es wird wenig am Tisch gesprochen.

Die Möglichkeit zu helfen, geht zunächst auf die Initiative der Pädagogin Susann zurück, die sie als Angebot (*»kannst gleich...«*) oder Bitte (*»Hilfst du mir...?«*) formuliert. Indem die Pädagogin ihre Frage gegenüber Johanna explizit mit deren Status als »Große« begründet, wird das Alter zu einer relevanten Kategorie für das Helfen-Können. Das Helfen wird damit nicht nur zu einer Möglichkeit der Teilhabe und des Mitmachens, sondern zugleich zu einem Moment der Bestärkung bereits erworbener Kompetenzen. Später in dieser Sequenz werden auch Kinder hinzukommen, die aktiv fragen, ob sie helfen dürfen, was dann eigeninitiativ geschieht, zugleich aber dennoch der Steuerungsmacht der Pädagogin unterliegt.

Denn der **Prozess des Helfens** wird weitgehend von Susann strukturiert und angeleitet: Sie bestimmt die Voraussetzungen (z. B. Händewaschen) und erläutert und verteilt die Aufgaben. Sie entscheidet, wie die Kinder helfen können, wenngleich Kinder durchaus Vorschläge machen bzw. ihre Mitwirkung jederzeit beenden können. Die »asymmetrische Grundkonstellation« des Helfens (Pick & Scarvaglieri, 2019, S. 27) wird hier umgekehrt: Das Helfen basiert nicht auf einem Wissens- und Kompetenzvorsprung der helfenden Person, sondern jener, der geholfen wird. Aus einer theoretischen Perspektive könnte insofern gefragt werden, wer hier eigentlich wem hilft. Wird jedoch den Perspektiven der Feldteilnehmer*innen gefolgt, stellt sich diese Frage nicht, da sie das Handeln der Kinder als Helfen markieren. Möglicherweise liegt genau in diesem So-tun-als-ob das pädagogische Moment entsprechender Handlungen. Die Steuerungsmacht der Pädagogin basiert darauf, dass sie zu den Interessen der Kinder und ihrem Bedürfnis mitzuwirken in Beziehung steht (Han, 2017, S. 10). Sie knüpft an die menschliche Fähigkeit zu gemeinsamer Intentionalität an (Tomasello, 2014, S. 153) und profitiert von der intrinsischen, laut Tomasello (2010, S. 83) angeborenen Motivation von Kindern, »sich [helfend] an solchen kollektiven Aktivitäten zu beteiligen«. Auf dieser Basis entwickelt sich ein gemeinsames Hand-

lungsziel, welches die Voraussetzungen für gelingendes Helfen schafft (Pick & Scarvaglieri, 2019, S. 27).

Nicht nur in Bezug auf ihre eigene Hilfe, sondern auch in Bezug auf das Helfen der Kinder folgen die Pädagog*innen einem stufenartigen System. In der Sequenz des Kuchenbackens helfen Kinder entsprechend der stetigen Anleitung der Pädagogin. In anderen Situationen, in denen die Kinder vertrauter mit den Tätigkeiten erscheinen, gestaltet sich das Helfen hingegen stärker als Aushandlungsprozess von Anleitung und Mitbestimmung. Des Weiteren finden sich Sequenzen, in denen Kindern nach einem Hilfeangebot die Verantwortung für bestimmte Tätigkeiten übertragen wird und schließlich finden sich Formate des Helfens, in denen Kinder zu Stellvertreter*innen der Pädagog*innen werden, indem sie auf deren Bitte anderen Kindern helfen. Einen Überblick gibt die folgende Tabelle 2).

Tab. 2: Maß der eigenständigen Gestaltung des helfenden Handelns durch die Kinder

Helfen als angeleitetes Handeln	Susann (P) zeigt den Kindern, wie man einen Apfel schält. Die Mädchen beginnen konzentriert, die Äpfel zu schälen.
Helfen als Aushandlungsprozess	Clara (P) kommt aus dem Abstellraum. [...] »Ja, Johanna du musst mir schon helfen«, ruft sie, »is ja dein Geburtstags- (5) meins is es net«. [...] Nachdem sie sowohl einen gelben als auch einen lilafarbenen Streifen abgeschnitten haben, hält Clara das Papier an einem Ende fest und fordert Johanna (K) auf, die beiden Streifen zu drehen: »So, ich halt=s fest und du drehst mal.« Sie dreht in die entgegengesetzte Richtung. Johanna sagt, dass sie tackern möchte. Clara reicht ihr den Tacker.
Helfen als Ausüben übertragender Verantwortung	Andrea (P) wischt die Tische ab. Ein Kind will ihr helfen. Andrea spült ihren Lappen aus und gibt ihn dem Kind. Dann hebt sie eine Tasche vom Boden auf.
Helfen als stellvertretendes Handeln	Als Paul (K) mit dem Papier zu ihr kommt, schlägt Clara (P) ihm vor, Anton (K) um Hilfe beim Basteln eines Fliegers zu bitten.

Deutlich wird, dass das helfende Handeln der Kinder als Form der aktiven Einbindung in die Tätigkeiten des Kindergartenalltags hergestellt wird, der grundsätzlich ein befähigendes Moment inhärent ist.

Die **praktische Wirkung** dieser Einbindung der Kinder als Helfende ist, dass sie sich als Produzent*innen in ihrer Alltagswelt erfahren, den Reziprozitätsgedanken einüben und eigene Kompetenzen zum Ausdruck bringen können. Als Reaktion auf ihre helfenden Handlungen erfahren die Kinder die Anerkennung der Pädagog*innen, aber auch der Gruppe (»alle« haben etwas davon, dass einige Kinder mit Susann Kuchen backen). Insofern folgt die Ermöglichungen des Helfens dem von Kuhn beschriebenen »Postulat der Erziehung der Kinder zur Selbständigkeit« (Kuhn, 2013, S. 136), wenngleich es eng flankiert wird von konkreten normativen Vorstellungen zu einem sozial erwünschten Handeln, welches hervorgebracht werden soll. Das Vorgehen folgt damit der Idee »induktiver Erziehung«, die auf einer »Internalisierung sozialer Normen und Werte« abzielt (Tomasello, 2010, S. 47). »Diese induktive Erziehungsweise funktioniert deshalb so gut, weil sie auf der richtigen Annahme basiert, dass Kinder ohnehin bereit sind zu kooperieren, wenn ihnen die Auswirkungen ihres Handelns auf andere und das Funktionieren der Gruppe erklärt werden« (ebd.)⁴.

»Kindern Helfen« als Gegenstand professioneller Reflexion

Sowohl im helfenden Handeln der Pädagog*innen, als auch in ihren Anforderungen der Kinder zu helfen oder der Annahme von Hilfsangeboten der Kinder deutet sich die pädagogische Idee der Förderung von – vorwiegend alltagspraktischer – Kompetenzen und Selbständigkeit an. Zuletzt soll nun noch ein Blick darauf geworfen werden, wie Pädagog*innen selbst das Helfen reflektieren. Die herangezogene Reflexionssequenz entwickelt sich spontan im Alltag zwischen der Pädagogin Susann und ihrer Kollegin Andrea und fokussiert das eigene Handeln in Bezug auf vermeintliche Hilfebedarfe der Kinder. Susann hatte tags zuvor eine Fortbildung zu Reggio-

4 Zugleich können diese oder andere Formen der extrinsischen Bestärkung von helfenden Handlungen zumindest als ambivalent eingeordnet werden. An anderer Stelle stellt Tomasello auf Basis von Untersuchungen mit 20 Monate alten Kindern fest: »Konkrete Belohnungen leisten also nicht nur keinen Beitrag zur Entwicklung der Hilfsbereitschaft von Kindern, sondern könnten diese sogar untergraben« (Tomasello, 2010, S. 24), weil auf diese Weise intrinsische durch extrinsische Motivationen abgelöst werden. Pädagog*innen sind folglich herausgefordert das helfende Handeln der Kinder zu bestärken, ohne zu große Abhängigkeiten von dieser externen Bestärkung zu produzieren.

Pädagogik besucht und berichtet nun von den Inhalten dieser Veranstaltung. Sie zieht dabei u.a. Vergleiche zur Montessori-Pädagogik, auf welche in ihrer Einrichtungskonzeption Bezug genommen wird. Susann berichtet von einem Videoausschnitt aus dem Alltag der Reggio-Einrichtung, in der Kinder mit Wasser spielen, und zieht im Anschluss daran einen Vergleich zu einer ähnlichen Situation aus dem gemeinsamen Alltag. Die folgende Sequenz 3) gibt das Gespräch von Susann und Andrea wieder:

Sequenz 3)

- S: da hab ich mir auch gedacht (.) also die haben das super gemacht das hat ausgeschaut wie (.) Sau ne aber am Ende hat jedes Kind sein' Besen genommen oder sein' Lappen und hat das Zeug weggewischt und dann wusst ich noch am Montag hat doch der Philipp und der Anton ham doch da nen Becher umgeschüttet die warn ja völlig hilflos ner (.) Soße tropftropf Pfütze naja
- A: [NA]A die warn fasziniert
- S: [dann stehn se da
- A: von=dem (1) Laufen und machen und dann
- S: [naja aber ja
- A: mu=musst du du warten bis se soweit sind und hilfst wischen
- S: [mhm ja ja
aber dann sind wir oft zu schnell ner (.) wo du denkst oh Gott ner
- A: [mhh mhm mhh
- S: bevor der nächste noch neisappt mit seinen Hausschuhen oder ner
- A: ja
- S: und dann wischt es halt weg ner und des
- A: [JA DES WÄR]A dann die nächste
Reaktion ner
- S: (braucht du Gelassenheit?)
- A: [wenn du=s lässt dann kämen noch fünf andre die dann probieren wie=s ist wenn man durchwatscht dann kommt der Nächste der (ausprobiert wie man wischen?) [...] und das müssen wir alles lassen mhh
- S: (.) ja müsstest schon viel lassen
- A: also da bin ich zu alt dafür ((lacht))
- [K1, P4, 139 – 168]

Das Gespräch der beiden Pädagoginnen dreht sich an dieser Stelle um die Frage, wie pädagogisch angemessen damit umzugehen ist, wenn Kinder ein Getränk umkippen und nicht ad hoc in der aus Sicht der Pädagoginnen »richtigen« Weise reagieren, indem sie sich ein Tuch holen und den Tisch reinigen. Dabei benennen die Pädagoginnen unterschiedliche Gründe für ein solches Nicht-Handeln der Kinder. Susann diagnostiziert, dass die Kinder ihrer Einrichtung – im Gegensatz zu den Kindern im Video der Reggio-Einrichtung – »hilflos« sind, d.h. keine Problembewältigungskompetenz aufweisen. Demgegenüber geht Andrea davon aus, dass aus Sicht der Kinder kein Hilfebedarf besteht, weil sie die über den Tisch laufende Flüssigkeit eher als faszinierendes Ereignis den als Problem einordnen. Von diesen Deutungen ausgehend, kommen die Pädagoginnen zu unterschiedlichen Anforderungen an ihr eigenes Handeln, wobei sie im Kern zwei der bereits benannten professionellen Dilemmata diskutieren. So beschäftigen sie sich erstens mit den Optionen des Selbst-machen-Lassens und Abwartens einerseits und der sofortigen Intervention andererseits, wie zweitens mit dem Dilemma zwischen einem Vormachen, welches letztlich ein stellvertretendes Handeln darstellt, und dem Zulassen einer eigenständigen Situationsbewältigung durch die Kinder (Schütze, 1992, S. 150f. & 160f.).

Susanns Diagnose der Hilflosigkeit folgt interessanter Weise nun aber nicht die Konsequenz der stellvertretenden Intervention, sondern die Aufforderung, sich stärker zurückzunehmen. In ihrer Deutung ist die Hilflosigkeit bereits als Konsequenz eines zu stark intervenierenden Erziehungsstils (Schütze, 2000, S. 79) zu verstehen. Daraus folgend wird »helfendes Handeln« weniger als paternalistisches Machen konzipiert, sondern als das Schaffen von Lerngelegenheiten durch die Gewährung von Zeit für die eigenständige Lösungssuche. Als Reaktion auf die »Hilflosigkeit« der Kinder hinsichtlich der prinzipiell bewältigbaren Aufgabe (dies beweist das Lehrvideo), plädiert sie für die niedrigste Interventionsstärke: Verfügbar zu bleiben, sollte die eigenständige Lösungssuche nicht zum erwünschten Resultat – dem gereinigten Tisch – führen, die Situation aber zunächst den Kindern selbst zu überlassen und die situativen Handlungszwänge bezüglich der sozialen und räumlichen Ordnung (*»bevor der nächste...«*) zu vernachlässigen. Implizit knüpft sie dabei an die konzeptionelle Idee Maria Montessoris an pädagogische Aktivitäten vorrangig als aufmerksame Reaktionen auf die Bitte des Kindes »Hilf mir, es selbst zu tun« zu konzipieren (Becker-Textor, 1994, S. 142).

Der Einschätzung, dass es sich bei der Aufgabe, um eine prinzipiell bewältigbare Tätigkeit handelt, widerspricht Andrea nicht. Sie betont jedoch das Spannungsverhältnis zwischen der kindlichen Situationswahrnehmung und den Erfordernissen des sozialen und räumlichen Kontexts. Sie geht davon aus, dass die kindliche »Faszination« es nicht zulässt, dass Kinder die an sie gestellten sozialen Handlungserwartungen antizipieren und eine für den skizzierten Gruppenkontext notwendige Reaktionsweise zeigen. Entsprechend ist bei ihr die schnelle Intervention und eine stellvertretende Problembewältigung, mit welcher den Kindern ein »richtiger« Umgang mit der Situation vermittelt wird, angemessener. Die Kinder würden auf diese Weise zumindest situativ von der Anpassungserwartung entlastet, die Andrea im Gruppenkontext notwendig erscheint.

In beiden Varianten ist die Bezugsgröße des Helfens das Problem, welches sich auch im zweiten Abschnitt in der Sequenz zum Durchzählen im Morgenkreis, gezeigt hat: Ein aus Sicht der Pädagog*innen angemessenes »Helfen« dient der Passung zwischen individuellen Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kinder und den sozial-räumlichen Erfordernissen. Die Pädagog*innen orientieren sich also an einem Begriff des Helfens, der sich auf die Aufgabe der Erziehung bezieht, Kindern die eigentätige Auseinandersetzung mit Welt zu ermöglichen, sie aber zugleich mit den Regeln und Erwartungen der sozialen Welt vertraut zu machen (Kron, 2009, S. 47), wobei deutlich eine – zumindest mittelfristige – Anpassungserwartung erkennbar wird.

Am Ende der Sequenz verdeutlicht sich dann noch eine dritte Komponente, deren scherzhafte Modulation auf ihren prekären Status verweist: Die Entscheidung, welche Form bzw. welcher Grad der Intervention angemessen erscheint, ist nicht nur abhängig von der Art der Tätigkeit (Sache), den Kompetenzen und Bedürfnissen der Kinder (Adressat*in) sowie der jeweiligen sozialen und räumlichen Situation (Kontext), sondern auch von den Fähigkeiten der Pädagog*innen sich in Geduld zu üben und die situative Kontrolle abzugeben. Unter dieser Voraussetzung wird helfendes Handeln zu einer Praxis, die auch durch die Person des*der Helfenden begrenzt wird.

Fazit

In der Sozialpädagogik wird betont, dass in Bezug auf helfendes Handeln zu differenzieren ist zwischen Hilfe als einem »elementare[n] Bestandteil menschlichen Alltagshandelns«, welcher eingewoben ist »in die Gestaltungsformen des Alltags« (Bock & Thole, 2011, S. 6) einerseits und einer professionellen Hilfe, »die selektiv, spezialisiert und methodisch angeleitet« (Herrmann, 2014, S. 128) ist, andererseits. Das herangezogene Datenmaterial aus dem Alltag verschiedener Kindertageseinrichtungen deutet demgegenüber darauf hin, dass die spezifische Form, wie die Hilfe als Bestandteil der Alltagspraxis vollzogen wird, der pädagogischen Intention folgt, Kinder zu einer – in spezifischer Weise normativ konnotierten – gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit zu *verhelfen*. Dabei sind Formen der Alltagshilfe und professionelles pädagogisches Handeln eng miteinander verbunden. Auch diese pädagogisch fundierte Form des Helfens begründet »über die professionell Helfenden eine konkrete Verbindung zwischen den Individuen und der Gesellschaft« (Bock & Thole, 2011, S. 6), die sich darin äußert, dass den Kindern die Erfahrung des Helfens in unterschiedlichen Rollen zugänglich gemacht wird. In allen Varianten ist das Motiv der Veränderung (Graf, Scavaglieri & Spranz-Fogasy, 2019) bzw. der Festigung spezifischer Handlungs- und Denkweisen erkennbar. Darüber hinaus zeigt sich, dass das Helfen Verlässlichkeit im Miteinander schafft. Dies geschieht zum ersten in dem Sinne, dass die notwendige (alltagspraktische) Unterstützung vorhanden ist und gewährleistet wird. Die elementare Form der entwicklungsbedingten Hilfsbedürftigkeit von Kindern verweist dabei darauf, dass Helfen, verstanden als gesellschaftliches Phänomen, nicht nur eine Reaktion auf ein individuelles Defizit sein muss, »das es zu kompensieren gilt« (Müller, 2001, S. 27), sondern sich als ein grundlegendes Format sozialen Handelns präsentiert, das im organisationalen Arrangement erfahrbar wird. Zum zweiten und darüber hinaus bedeutet das Helfen in Kindertageseinrichtungen die Möglichkeit der Mitwirkung, der Teilhabe und der Erfahrung von Reziprozität. Die Praxis des Helfens als Bildungserfahrung ist dabei noch weniger bzw. nicht zwingend in einem (entwicklungsbedingten) Defizit begründet. Vielmehr wird das Helfen als Form der Befähigung betont, wie sich insbesondere in der Reflexionssequenz (Abschnitt 5) zeigt. Zugleich werden darüber, welche Formate, Gegenstände und Prozesse des Helfens als angemessen moduliert

werden, Vorstellungen eines gelungenen gesellschaftlichen Miteinander vermittelt und relevant gemacht.

»Helfen« als professionelle Tätigkeit der Pädagog*innen, die Kindern verlässlich die notwendige Unterstützung zugesteht, wie auch als Beteiligungsformat der Kinder, folgt damit der Logik einer »doppelten Vermittlungsdidaktik«: Inhalte des sozialen Lernens werden auf der Handlungsebene aus unterschiedlichen Perspektiven beiläufig erfahrbar gemacht (Fuchs & Zutavern, 2005, 30). »Das Medium [ist] gleichzeitig die Botschaft« (Wahl, 2013, S. 64), die sich die Kinder aneignen sollen. Erforderlich ist dafür nicht nur eine hohe Reflexionskompetenz seitens der Pädagog*innen, sondern auch ihre Bereitschaft, sich auf Aushandlungsprozesse mit den Kindern einzulassen und Prozesse des Helfens kommunikativ zu gestalten.

Literatur

- Becker-Textor, I. (1994). *Maria Montessori. Kinder lernen schöpferisch. Die Grundgedanken für den Erziehungsalltag mit Kleinkindern*. Freiburg u.a.: Herder.
- Bergmann, J. (1985). Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit: Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In W. Bonß, & H. Harmann (Hg.), *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung*. Sonderband 3 der »Sozialen Welt« (S. 299-320). Göttingen: Schwarz.
- Bergmann, J. (2005). Studies of Work. In F. Rauner (Hg.), *Handbuch der Berufsbildungsforschung* (S. 639-646). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bergmann, J. (2012). Konversationsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardoff, & I. Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 524-537). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bilgi, O., Sauerbrey, U., & Stenger, U. (2020). *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bock, K., & Thole, W. (2011). Hilfe und Helfen. Einführung in den Schwerpunkt »Im Blickpunkt: Hilfe«. *Soziale Passagen*, 3, 5-10.
- Conradi, E. (2001). *Take Care: Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit*. Frankfurt a.M.: Campus.

- Deppermann, A. (2000). Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung*, 1(1), 96-124.
- Diehm, I., Kuhn, M., & Machold, C. (2013). Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In J. Budde (Hg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Studien zur Schul- und Bildungsforschung (S. 29-51). Wiesbaden: Springer VS.
- Farrenberg, D., & Schulz, M. (2020). *Handlungsfelder der Sozialen Arbeit. Eine systematisierende Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fuchs, M., & Zutavern, M. (2005). Pädagogischer Doppeldecker und Qualitätssicherung. Eine Lerngelegenheit für Dozierende und Studierende. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5(3), 29-36.
- Garfinkel, H. (2002). *Ethnomethodology's Program: Working Out Durkheim's Aphorism*. Lanham: Rowman & Littlefield Pub.
- Graf, E.-M., Scarvaglieri, C., & Spranz-Fogasy, T. (2019). Pragmatik der Veränderung in helfenden Berufen – Einführung. In E.-M. Graf, C. Scarvaglieri, & T. Spranz-Fogasy (Hg.), *Pragmatik der Veränderung. Problem- und lösungsorientierte Kommunikation in helfenden Berufen* (S. 7-24). Tübingen: Naar Francke Attempto.
- Gutknecht, D. (2020). Betreuung, Bildung und Erziehung von Klein(st)kindern in der Kita. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf (Hg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 581-594). Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Han, B.-C. (2017). *Was ist Macht?* Ditzingen: Reclam.
- Herrmann, C. (2014). Helfen. In W. Thole, D. Höblich, & S. Ahmed (Hg.), *Taschenwörterbuch Soziale Arbeit* (S. 128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Kelle, H. (2001). Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 21 (2), 192-208.
- König, A. (2009). Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. *Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens*. Wiesbaden: VS.
- Kron, F. (2009). *Grundwissen Pädagogik* (7. Aufl.). München: Reinhardt.
- Kuhn, M. (2013). *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

- Lochner, B. (2017a). *Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen. Eine ethnografisch-gesprächsanalytische Studie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lochner, B. (2017b). Spezialisierungsbedarf und Substitutionskompetenz. Zum Verhältnis unterschiedlicher Erwartungen an Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen. *Sozial Extra*, 41(6), 8-11.
- Lochner, B. (2019). Ethnomethodologischer Zugang zu Teamarbeit im Kindergartenalltag. Zur kollaborativen Herstellung des pädagogischen Takts. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze, & B. Lochner (Hg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 156-173). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Lynch, M., Livingston, E., & Garfinkel, H. (1985). Zeitliche Ordnung in der Arbeit des Labors. In W. Bonß & H. Hartmann (Hg.), *Entzauberte Wissenschaft. Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung*. Sonderband 3 der Sozialen Welt (S. 179-206). Göttingen: Schwartz.
- Milbradt, B., & Thole, W. (2015). Praxen der Artikulation von Wissen. Überlegungen zur Fundierung von Professionalität im Feld der Pädagogik der Kindheit. *Empirische Pädagogik*, 29(3), 336-352.
- Müller, S. (2001). *Erziehen – Helfen – Strafen. Das Spannungsverhältnis von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit*. Weinheim, München: Juventa.
- Pick, I., & Scarvaglieri, C. (2019). Helfendes Handeln. Zum Begriff sprachlichen Helfens und seinen Implikationen für Veränderung. In E.-M. Graf, C. Scarvaglieri, & T. Spranz-Fogasy (Hg.), *Pragmatik der Veränderung. Problem- und lösungsorientierte Kommunikation in helfenden Berufen* (S. 25-64). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Piper, S. (2018). *Kindheitspädagogik auf dem Prüfstand allgemeinpädagogischer Kategorien – Umrisse einer allgemeinen Theorie frühkindlicher Bildung und Erziehung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pollmanns, M., & Geier, T. (2016). *Kein gemeinsamer Nenner. Systematisieren der Vergleich der Antworten auf die Frage, was Unterricht ist*. In T. Geier & M. Pollmanns (Hg.), *Was ist Unterricht? Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S. 225-248). Wiesbaden: Springer VS.
- Rawls, A. W. (2008). Harold Garfinkel, Ethnomethodology and Workplace Studies. *Organization Studies*, 29(5), 701-732.
- Schütze, F. (1992). Sozialarbeit als »bescheidene« Profession. In B. Dewe, W. Ferchhoff, & F.-O. Radke (Hg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 132-171). Opladen: Budrich.

- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1(1), 49-96.
- Textor, M. R. (2019). *Erziehungs- und Bildungspläne*. Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/1951> [13.02.2021]
- Thieme, N. (2017). Hilfe und Kontrolle. In F. Kessl, E. Kruse, S. Stövesand, Sabine, & W. Thole (Hg.), *Soziale Arbeit – Kernthemen und Problemfelder* (S. 17-24). Opladen, Toronto: Budrich UTB.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., & Leyendecker, B. (Hg.) (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (NUB-BEK). Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Tomasello, M. (2010). *Warum wir kooperieren*. Berlin: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2014). Kooperation und Kommunikation im zweiten Lebensjahr. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf (Hg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 153-160). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S., & Zenker, L. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband, Diakonie Deutschland – Evangelischer Bundesverband, GEW.
- Vom Lehn, D. (2012). *Harold Garfinkel*. Konstanz, München: UVK.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.