

4. Zukunftsforum Bildungsforschung

**FRÜHE BILDUNG 2.0?
FORSCHUNGSDISKURSE IN DER PÄDAGOGIK
DER KINDHEIT**

17. & 18. November 2017
PH Karlsruhe

Konferenzreader



graph

Zukunftsforum Bildungsforschung 2017

Frühe Bildung 2.0? (Forschungs-)Diskurse in der Pädagogik der Kinderheit

Früh-, Grundschul- und Sozialpädagogik im Dialog

Das Programm im Überblick	2
Eröffnung und Begrüßung.....	2
Keynotevorträge.....	2
Sessions und Zeitplan.....	3
Sessions 1: Freitag, 13:30–15:00.....	5
Zur Bildungsbedeutsamkeit von Familie aus Kinderperspektive (Symposium)	5
Professionalisierung von Pädagog/innen im Beruf	7
Den Interessen von Kindern auf der Spur.....	10
Sessions 2: Freitag, 15:30–17:00.....	13
Qualitative Forschung zu Beginn und Ende der Grundschulzeit	13
Kindliches Lernen: Erforschung von Voraussetzungen und Zusammenhängen	15
Mathematikbezogene Kinderforschung	17
Sessions 3: Freitag, 17:30–19:00.....	20
Ethnografische Forschung im Kontext von Kindergruppen.....	20
Interventionsforschung: Fokus Studium.....	22
Hermeneutische/phänomenologische Theoriebildung.....	25
Sessions 4: Samstag, 09:00–10:30.....	28
Inklusion und Exklusion auf Mikro- und Makroebene	28
Vorstellungen, Einstellungen und subjektive Theorien von pädagogischen Fachkräften und Eltern.....	30
Sessions 5: Samstag, 13:00–14:30.....	34
Mediale Praktiken von Kindern und Familien.....	34
Kompetenzentwicklung von Pädagog/innen im Beruf – Fokus: Interventions- und Implementationsforschung.....	36
Sessions 6: Samstag, 15:00–16:30.....	40
Ethnografische Forschung im Kontext von Migration	40
Fachliche Qualifikation und Prozessqualität in der Kita	42

Das Programm im Überblick

Eröffnung und Begrüßung

Freitag, 17. November 2017, 11:00–11:30, Gebäude 2, Hörsaal 2.A020

Prof. Dr. Klaus Peter Rippe

Rektor der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe

Prof. Dr. Christine Bescherer

Prorektorin für Forschung, Nachwuchsförderung und IT-Management der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
Sprecherin der Prorektor/innen für Forschung der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs

Prof. Dr. Ulrich Wehner & Prof. Dr. Dagmar Kasüschke

Scientific Board des 4. Zukunftsforum Bildungsforschung, Pädagogische Hochschulen Karlsruhe und Schwäbisch Gmünd

Keynotevorträge

Das Professionalisierungsdilemma der Frühpädagogik – Thesen zur aktuellen Entwicklung in Forschung und Praxis

Prof. Dr. Peter Cloos (Universität Hildesheim), 17. November 2017, 11:30–12:30, HS 2.A020

Während die Arbeit in Kindertageseinrichtungen vor nicht allzu langer Zeit eher im Schatten bildungspolitischer Debatten stand, erfährt die Frühpädagogik mit der zunehmenden Institutionalisierung der Kindertagesbetreuung eine neuerliche Anerkennung. Mit dieser gesteigerten Anerkennung der Kindertageseinrichtungen als zentrale Orte der Bildung, Erziehung und Betreuung wachsen die an die Frühpädagogik herangetragenen Erwartungen, die aber nicht allein durch Professionalisierungsmaßnahmen erfüllt werden können. Im Vortrag werden die Chancen, aber auch die Folgen gesteigerter Professionalisierungserwartungen beleuchtet und in diesem Zusammenhang Thesen zur aktuellen Entwicklung in Forschung und Praxis entwickelt.

Herausforderungen eines Bildungsverständnisses für eine Pädagogik der frühen Kindheit

Prof. Dr. Gerd E. Schäfer (Universität zu Köln), 18. November 2017, 11:00–12:00, HS 2.A020

Zunächst geht es um eine Klärung dessen, was unter dem Begriff der Bildung verstanden werden kann. Damit soll - zum einen - der Begriff aus der Beliebigkeit seiner öffentlichen Verwendung herausgehoben und - zum anderen - an seine spezifischen Inhalte erinnert werden. Doch ist dieser Begriff innig mit der Vorstellung eines autonomen Subjekts verbunden, dessen historische Relativierungen zur Kenntnis genommen werden müssen. Insbesondere wird mit Foucault an gesellschaftliche Mächte erinnert, welche die Praxis des Subjekts unterlaufen. Will man dennoch den Begriff der Bildung als mögliche Praxis - und Alternative zu einem Kompetenzdenken - aufrecht erhalten, dann kann man die Rolle des Subjekts auf keine Natur gründen, sondern muss es als ein relationales Subjekt neu bestimmen. Das bringt eine Aufmerksamkeit für ein implizites Lernen mit sich, das, jenseits des Bewusstseins, von Geburt an dieses relationale Subjekt hervorbringt. Es wird mit Hilfe eines Konzepts des Erfahrungslernens durch Teilnahme am Alltagsleben innerhalb und außerhalb der Familie erläutert. Speziell unter frühpädagogischem Blickwinkel treten damit die Möglichkeiten des jungen Kindes zu diesem Erfahrungslernen in den Blick der Bildungsdiskussion und die Frage, wie dieses durch eine geeignete - partizipatorische - Pädagogik herausgefordert und unterstützt werden kann.

Sessions und Zeitplan

Freitag, 17. November 2017

11:30–12:30	Keynotevortrag von Prof. Dr. Peter Cloos (HS 2.A020): „Das Professionalisierungsdilemma der Frühpädagogik“		
12:30–13:30	Mittagspause (Essensgelegenheit in der Mensa)		
13:30–15:00	Zur Bildungsbedeutsamkeit von Familie aus Kinderperspektive (Symposium) Chair: Britta Schäfer (Goethe-Universität Frankfurt am Main) Nicoletta Eunicke: Aufwachsen zwischen Familie und Grundschule: Kindheit und Erwachsenenheit im Kontext Zusammenarbeit Karin Kämpfe: Aufwachsen im Kontext von Migration und Differenz: Kindersichten auf die Bildungswelt Familie Laura B. Kayser: Aufwachsen in Familien – Aufwachsen in sozialen Milieus. Kinder als Milieugehörige mit generationalem Sinn Raum: 3.101	Professionalisierung von Pädagog/innen im Beruf Chair: Prof. Dr. Stefan Faas Anna Herold: Heterogene Lernausgangslagen der Lehrkräfte als Herausforderung für die Fortbildungskonzeption – Ergebnisse aus einer DBR-Studie Dr. Eva Kleß: Personalentwicklungsmaßnahmen als Möglichkeit der Professionalisierung von früh-pädagogischen Fach- und Leitungskräften Prof. Dr. Tina Friederich: Annäherung an eine frühpädagogische Professionalität über theoretische und empirische Befunde aus der Lehrerbildungsforschung Raum: 3.107	Den Interessen von Kindern auf der Spur Chair: Prof. Dr. Ulrich Wehner Miriam Brandtner: Entwicklung eines Beobachtungsinstrumentes zu frühkindlichen situationalen Interessen an Lernumgebungen zur frühen naturwissenschaftlichen Bildung Lara Weiser: Von stiller Handlung zum formulierten Gedanken – Entwicklung von situationalem Interesse an Phänomenen der Natur bei Kindergarten- und Grundschulkindern Kathrin Kopf: Das Strukturelement Freie Stillarbeit im Marchtaler Plan – Genese und empirische Analyse Raum: 3.109
15:00–15:30	Kaffeepause – Gebäude 3, Forum (1. Stock)		
15:30–17:00	Qualitative Forschung zu Beginn und Ende der Grundschulzeit Chair: Prof. Dr. Gabriele Weigand Ulrike Stay: Kindliche Anverwandlungsprozesse in der Schuleingangsstufe Sinem Ulutaş: Die Übergangsphase am Ende der Grundschulzeit. Eine qualitative Studie aus der Sicht von Kindern, deren Eltern aus der Türkei zugewandert sind Prof. Dr. Sabine Pemsel-Maier: „Ich kann noch nich chatolisch!“ Zum Verständnis von Konfession und Religion beim Schuleintritt Raum 3.101	Kindliches Lernen: Erforschung von Voraussetzungen und Zusammenhängen Chair: Prof. Dr. Ulrich Wehner Esther Mergel: Die Selbstkonzeptentwicklung im Kontext Krippe und Familie Dr. Marcus Müller: Gesundheit und Umgang mit Stress im Kita-Alter: Entwicklungen und Perspektiven Melanie Kopp: Motorische Leistungsfähigkeit und Kognition – Sind motorisch fitte Grundschulkinde schlauer? Raum: 3.107	Mathematikbezogene Kinderforschung Chair: Prof. Dr. Gerald Wittmann Andrea Simone Maier: Vorstellungen von 4-6-jährigen Kindern in England und Deutschland über ebene geometrische Figuren Esther Henschen: Bauspielaktivitäten aus mathematischer Perspektive analysieren Priska Schöner: „Zwei, drei und zwei mehr sind sieben“ – Mengenwahrnehmung und Strukturmutzung bei Kindern im letzten Kindergartenjahr Raum: 3.109
17:00–17:30	Kaffeepause – Gebäude 3, Forum (1. Stock)		
17:30–19:00	Ethnografische Forschung im Kontext von Kindergruppen Chair: Prof. Dr. Dagmar Kasüschke Thomas Grunau: Das Verhältnis privater und öffentlicher Erziehungswelten am Beispiel des "Bambini"-Fußballs Dr. Katharina Schneider: Zur intersubjektiven Konstruktion von Als-ob-Spielen von Kindergartenkindern und darin enthaltenen kollektiven ästhetischen Erfahrungen Violeta Trninc: Das Ritual der Mahlzeit in der KiTa aus performativitätstheoretischer Perspektive Raum: 3.101	Interventionsforschung: Fokus Studium Chair: Apl. Prof. Dr. Liselotte Denner Kathrin Ding: Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters Sandra Bellet: Introduction to Multilingualism with English. Professionalisierung von Lehramtsstudierenden durch Englisch in der Primarstufe im Kontext von Mehrsprachigkeit Dr. Heike Itzek-Greulich: Sind pädagogische Fachkräfte im Kindertageseinrichtungen mit dem Mentoring von Studierenden in Praxisphasen zufrieden? Raum: 3.107	Hermeneutische/phänomenologische Theoriebildung Chair: Prof. Dr. Gabriele Weigand Heiner Oberhauser: Zeichnend lernen - eine Typologie des epistemischen Zeichnens Dr. Judith Neff: Die theologische Sprache der Montessori-Pädagogik und ihre Auswirkungen auf Bildungsprozesse in der Kindheit Uta Thörner: Sprach-Geschehen in der frühen Kindheit – eine phänomenologische Annäherung (entfällt) Raum: 3.109
19:15	Gemeinsamer Treffpunkt für die Brauereiführung		
Ab 20:00	Gemeinsames Konferenzdinner im Badischen Brauhaus		

Samstag, 18. November 2017

09:00–10:30	Inklusion und Exklusion auf Mikro- und Makroebene Chair: Prof. Dr. Dagmar Kasüschke Franziska Geib: „Inklusion in Early-Excellence-Centren“ – Vorstellung des Promotionsvorhabens Michael Börner, Teresa Hauck & Dr. Hendrik Trescher: Kita und Dekonstruktion. Inklusion als Herausforderung für integrative Kindertageseinrichtungen Steffen Geiger: Ein- und Ausschließung in Erziehungs- und Bildungssystemen im internationalen Vergleich. Ein diskursanalytischer Forschungsansatz Raum: 3.101	Vorstellungen, Einstellungen und subjektive Theorien von pädagogischen Fachkräften und Eltern Chair: Prof. Dr. Stefan Faas Catalina Hamacher: Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Kitas – eine praxeologische Perspektive auf Differenzkonstruktionen in der frühkindlichen Bildung Dr. Fränze Scharun: Sprache(n) als Schlüssel zur Welt – bilingualer Spracherwerb aus der Sicht von KrippenerzieherInnen Iwona Kadziela: Erziehung von Kindern in Deutschland und Polen: Erziehungsverhalten und Einstellung der Eltern zur körperlichen Bestrafung und der Zusammenhang zum prosozialem Verhalten der Kinder Raum: 3.107
10:30–11:00	Kaffeepause – Gebäude 3, Forum (1. Stock)	
11:00–12:00	Keynotevortrag von Prof. Dr. Gerd E. Schäfer (HS 2.A020): „Herausforderungen eines Bildungsverständnisses für eine Pädagogik der frühen Kindheit“	
12:00–13:00	Mittagspause mit kleinem Imbiss – Gebäude 3, Forum (1. Stock)	
13:00–14:30	Mediale Praktiken von Kindern und Familien Chairs: Thomas Grunau & Dr. Kenneth Horvath Inka Fürtig: Neue Medien als „Erziehungsaufgabe“ in Familien Marie Kiefer & Dr. Daniela Schlemmer: Frühe Sprach- und Medienbildung mit Digital Storytelling Fabian Hemmerich: Kommunikationskultur in Online-Foren für Eltern am Beispiel von Diskussionen zur institutionellen U3-Betreuung Raum: 3.101	Kompetenzentwicklung von Pädagog/innen im Beruf – Fokus: Interventions- und Implementationsforschung Chair: Apl. Prof. Dr. Liselotte Denner Magdalena Hartmann & Dr. Michael Lichtblau: Implementation eines inklusiven und interessenbasierten Übergangs Kita-Schule im Kontext des Early-Excellence Ansatzes Claudia Tinius: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten von Kindern in der Kita – Evaluation eines Curriculums für die (kompetenzorientierte) Weiterbildung Silke Kaiser: Resilienzförderung bei Kindern unter drei Jahren – Ein Weiterbildungsprogramm für frühpädagogische Fachkräfte. Vorstellung des Programmes und erster Ergebnisse Raum: 3.107
14:30–15:00	Kaffeepause – Gebäude 3, Forum (1. Stock)	
15:00–16:60	Ethnografische Forschung im Kontext von Migration Chairs: Dr. Kenneth Horvath & Thomas Grunau Marion Lempp, Laura Oeltjendiers & Prof. Dr. Marion Weise: Kinder mit Fluchtbiografie in Resonanz mit pädagogischen Orten – forschungsmethodische Zugänge Ursina Jaeger: Anders. Aufwachsen. Agency. Ethnographische Erkundungen zu früher Kindheit und Bildung in einem Zürcher Außenquartier Serafina Morrin: Implizites Kultur- und Sprachwissen der Kinder einer Berliner Willkommensklasse Raum: 3.101	Fachliche Qualifikation und Prozessqualität in der Kita Chairs: Prof. Dr. Dagmar Kasüschke & Prof. Dr. Ulrich Wehner Ursula Bauhofer: Erfassung der Gestaltung und Qualität bewegungspädagogischer Arbeit in der Kita – Eine mehrperspektivische Videoanalyse wesentlicher Dimensionen der Prozessqualität Janine Birkel-Barmsen: Inklusion in der Kita – Wie kompetent sind frühpädagogische Fachkräfte? Laura von Albedyhl: Bedingungen für gelingende Dialoge im Kindergarten: Eine Videostudie Raum: 3.107
16:30	Gemeinsamer Ausklang der Tagung, Gebäude 3, Forum (1. Stock)	

Sessions 1: Freitag, 13:30–15:00

Zur Bildungsbedeutsamkeit von Familie aus Kinderperspektive (Symposium)

Freitag, 17.11., 13:30–15:00, Raum 3.101

Chair: Britta Schäfer (Goethe-Universität Frankfurt am Main)

Nicoletta Eunicke (Goethe-Universität Frankfurt am Main)

Aufwachsen zwischen Familie und Grundschule: Kindheit und Erwachsenenheit im Kontext Zusammenarbeit

Angesichts markanter (Bildungs-)Ungleichheiten wird insbesondere auf (fach-)politischer, auf handlungsfeldbezogener sowie auf erziehungswissenschaftlicher Ebene eine intensiviertere Zusammenarbeit von Familien und Grundschulen eingefordert, z.B. als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (Sacher, 2014). In diesem Zuge geraten Familien als Bildungswelten von Kindern verstärkt in den Blick öffentlicher Debatten (Richter & Andresen, 2012). Was bedeutet aber diese Neujustierung von Kindheit und Erwachsenenheit zwischen privatem und öffentlichem Interesse für Kinder und (ihre) Familien? Der Forschungsstand zeigt, dass bei weitem nicht von einer egalitären ‚Partnerschaft auf Augenhöhe‘ ausgegangen werden kann, wie dies in den Semantiken der Debatte um Bildungs- und Erziehungspartnerschaft suggeriert wird. Studien zu den Sichtweisen und Erfahrungen von Müttern und Vätern stellen dar, dass sich die Herausforderungen für sozial unterschiedlich positionierte Familien in der Zusammenarbeit mit Grundschulen ungleich ausgestalten (Betz et al., 2017). Die wenigen Studien zu den Positionen und Perspektiven von Kindern zeigen, dass diese das Verhältnis von Familie und Grundschule mitgestalten, ihre Sichtweisen bislang aber kaum beachtet werden (Kayser & Eunicke, 2016). Der Beitrag fragt vor diesem Hintergrund nach dem Forschungsdesiderat, welche Bedeutungen Kinder (ihren) Familien im Kontext Zusammenarbeit zuschreiben und wie sich in diesem displaying family (Finch, 2007) Kindheit und Erwachsenenheit konstituiert. Theoretisch wird davon ausgegangen, dass Familienmitglieder unterschiedlichen Akteursgruppen zugehörig sind, die in strukturelle Macht-, Gewalt- und Ressourcenunterschiede eingebettet sind (Jurczyk, 2014). Das Zusammenspiel von Kindheit und Erwachsenenheit (Fangmeyer & Mierendorff, 2017) wird mit einer relationalen Agency-Perspektive (Eßer, 2014) und dem Konzept der generationalen Ordnung (Mayall, 2002) betrachtet. So soll eine Perspektive überwunden werden, die Kinder als AdressatInnen von Elternschaft (Honig, 2017) und Sozialisation (James, 2013) konzipiert. Empirische Grundlage bildet das Promotionsvorhaben der Autorin „Doing Family an der Schnittstelle von Familie und Grundschule. Intersektionale und kindheitstheoretische Perspektiven auf Familien im Kontext Zusammenarbeit“ (Goethe-Universität Frankfurt/Main). In diesem werden familienbiographische Fallstudien, Familienleitbilder im Kontext Zusammenarbeit und qualitative Leitfadeninterviews mit DrittklässlerInnen mit der Situationsanalyse (Clarke, 2015) ausgewertet. Der Beitrag fokussiert erste Ergebnisse aus den Kinderinterviews und diskutiert zentrale Ergebnisse aus der Position von Kindern. Es werden einerseits die theoretische Bezugnahme von Familien- und Kindheitsforschung und andererseits mit den empirischen Erkenntnissen kindheitstheoretische Implikationen für das Verhältnis von Familie und Grundschule erörtert.

Betz, T., Bischoff, S. Eunicke, N., Kayser, L. B. & Zink, K. (2017). Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Verlag BertelsmannStiftung.

Fangmeyer, A. & Mierendorff, J. (2017). Kindheit und Erwachsenenheit. Relationierungen in und durch soziologische Forschung und Theoriebildung. Einleitung. In A. Fangmeyer & J. Mierendorff (Hrsg.), Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung (S. 10-21). Weinheim: Beltz Juventa.

Honig, M.-S. (2017). Review Essay: Children and Their Parents in Childhood Studies. In T. Betz, M.-S. Honig & I. Ostner (Hrsg.). Parents in the Spotlight: Parenting Practices and Support from a Comparative Perspective. Journal of Family Research. (11) [Themenheft]. Opladen [u.a.]: Budrich.

James, A. (2013). Socialising Children. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Kayser, L. B. & Eunicke, N. (2016). Kinder mischen mit! Warum es sich lohnt, Kinder in die Zusammenarbeit einzubeziehen. In Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, (9), 12-13.

Karin Kämpfe (Goethe-Universität Frankfurt am Main)

Aufwachsen im Kontext von Migration und Differenz: Kindersichten auf die Bildungswelt Familie

Das Aufwachsen im Kontext Migration bedeutet für Kinder neben allgemeinen Entwicklungsaufgaben und Bildungsprozessen weitere Herausforderungen bewältigen zu müssen, die an den Migrationskontext gekoppelt sind (Herwartz-Emden & Strasser, 2013). Eine Besonderheit stellt die Konfrontation mit unterschiedlichen kulturellen Sinn- und Bezugssystemen von Familie, Bildungsinstitutionen etc. sowie darin eingelassenen normativen Vorstellungen zu Erziehung und Bildung dar (Westphal et al., 2017). Unterschiedliche Erziehungsvorstellungen implizieren dabei nicht nur verschiedene Konzepte von Akteurschaft und generationaler Ordnung. Weitgehend unklar ist vor allem, wie Kinder ihre soziale Position erleben und verhandeln (für Jugendliche u.a. Nohl, 2001). Konkret fehlt es – national wie auch international – an differenzierten Erkenntnissen zum konjunktiven und zugleich vielschichtigen Erfahrungsraum von Kindheit und Akteurschaft im Kontext von Migration und Differenz aus Perspektive der Kinder selbst (u.a. Huijsmans, 2011). Da Bildungsprozessen bereits in der frühen und mittleren Kindheit eine sehr hohe Bedeutung beizumessen ist und vor dem Hintergrund der vorgefundenen migrationsbedingten Bildungsbenachteiligung, stellt sich zudem die Frage nach der Anschlussfähigkeit heterogener Akteurskonzepte an schulische Kontexte und deren oft monokulturellen Normalitätserwartungen (Betz, 2009). Eine westliche, mittelschichtorientierte Perspektive, die von der normativen Vorstellung möglichst früher Entwicklungsförderung und Autonomieunterstützung getragen ist, läuft Gefahr, abweichende Konzepte zu ‚pathologisieren‘ (Keller, 2008). Gegenstand des Vortrags ist das Dissertationsprojekt der Autorin „Kindheiten in europäischen Migrationsgesellschaften. Kollektive Orientierungen von Kindern in Deutschland, Frankreich und den Niederlanden“. Gefragt wird nach handlungsleitenden Orientierungen für das Aufwachsen im Kontext Migration. Die Datenbasis bilden zehn Gruppendiskussionen mit 8- bis 12-jährigen Kindern, deren Familien aus Afrika, Asien und Europa stammen. Theoretische Verortungen liegen in der Soziologie der Kindheit, dem Konzept des Child Well-being sowie verschiedenen migrationsbezogenen Ansätzen unterschiedlicher Disziplinen (u.a. kulturelle Modelle, Akkulturation, Transnationalismus). Die Analyse erfolgte mit Hilfe der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2010). Der Vortrag fokussiert den Bildungsort Familie unter der Frage, wie Kinder die Bildungsbedeutsamkeit von Familie und die sozialen Positionen in Familie vor dem Hintergrund von Migration und Differenz verhandeln. Dabei kann im rekonstruktiven Vergleich u.a. aufgezeigt werden, dass Akteurschaft von Kindern an unterschiedliche Konzepte von Eigenverantwortung geknüpft ist mit unterschiedlichen Folgen für den Bildungskontext Schule. Abschließend werden Implikationen für Früh-, Grundschul- und Sozialpädagogik diskutiert.

- Betz, T. (2009). "Ich fühl' mich wohl". Zustandsbeschreibungen ungleicher Kindheiten der Gegenwart. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 457-470.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 8., durchges. Aufl. UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft. Opladen: Budrich.
- Herwartz-Emden, L. & Strasser, J. (2013). Interkulturalität und Sozialisation. In P. Genkova, T. Ringeisen & F. T. L. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (S. 361-380). Wiesbaden: Springer.
- Huijsmans, R. (2011). Child Migration and Questions of Agency. Review Essay. In *Development and Change* 42, 5, 1307-1321.
- Keller, H. (2008). Die Bedeutung kultureller Modelle für die Entwicklung und Bildung. Sozialisation, Enkulturation, Akkulturation und Integration. In IMIS (Hrsg.), *Nachholende Integrationspolitik. Problemfelder und Forschungsfragen* (S. 103-115). IMIS-Beiträge, Band 34. Osnabrück.
- Nohl, A.-M. (2001). Migration und Differenzenerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich. *Forschung Erziehungswissenschaft*, Band 112. Opladen: Leske + Budrich.
- Westphal, M., Motzek-Öz, S. & Otyakmaz, B. Ö. (2017). Elternschaft unter Beobachtung. Herausforderungen für Mütter und Väter mit Migrationshintergrund. In *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 37, 2, 142-157.

Laura B. Kayser (Goethe-Universität Frankfurt am Main)

Aufwachsen in Familien – Aufwachsen in sozialen Milieus. Kinder als Milieugehörige mit generationalem Sinn

In welchen Familien Kinder aufwachsen ist von großer Bedeutung für ihre (Schul-)Bildungsverläufe, darüber besteht in den Bildungsdebatten Einigkeit. In den Blick kommt die soziale Herkunft von Familien im Zusammenhang mit dem Schulerfolg von Kindern. In wenigen Fällen werden auch Schüler*Innen selbst untersucht (Kramer et al., 2014). Die besondere Position von Kindern als ‚Kind‘ im Verhältnis zu ‚Erwachsenen‘ innerhalb einer (auch) generational geordneten Gesellschaft (Alanen, 2012) wird aber in der Debatte kaum berücksichtigt. Dabei sind gerade gesellschaftliche Milieuverhältnisse eng mit Kindheit/generationaler Ordnung verknüpft (Lareau, 2011). Eine systematische, theoretisch fundierte Untersuchung der sich andeutenden generationalen Ordnungen und ihr Zusammenhang mit Milieuverhältnissen steht weitgehend aus. Der Beitrag setzt hier an und nimmt statt (schul-)bildungsbezogener Aspekte generationale Ordnungen und die Position

von Kindern innerhalb selbiger in den Blick. Vor dem Hintergrund der Kindheitstheorie (Honig, 2009) und der Habitus- und Milieutheorie im Anschluss an Bourdieu (Bremer & Teiwes-Kügler, 2013) werden die bisherigen Perspektiven auf die Bildungsbedeutsamkeit von Familie in drei Punkten erweitert: indem (a) die Position von Kindern innerhalb generationaler Ordnungen als bildungsbedeutsame Dimension ihrer Akteurschaft in Bildungsprozessen verstanden, (b) Kinder selbst als relevante Akteure konzipiert und (c) die Milieuspezifität des Bildungsorts Familie betont wird. Es werden erste Ergebnisse der Dissertationsstudie der Autorin vorgestellt. Einblicke in die Rekonstruktion des praktischen Sinns von Kindern zum Verhältnis von Kindern und Erwachsenen – ihrem generationalen Sinn – und dessen Milieubezügen werden, mithilfe einer kindheitstheoretisch erweiterten Habitushermeneutik (Bremer & Teiwes-Kügler 2013; Erweiterung: Kayser, i.V.) gegeben. Grundlage bilden exemplarische Passagen aus qualitativen Interviews und Feldnotizen zum (außer-)schulischen Alltag von neun 8- bis 9-jährigen Kindern verschiedener sozialer Hintergründe einer 3. Klasse im Rhein-Main-Gebiet (Erhebung: 2015/16). Die Analysen zeigen im Habitus der Kinder einen (homologen) generationalen Sinn für ihre unterschiedlichen Lebensbereiche (Freizeit, Schule, Familienalltag), der bspw. im Umgang mit Lehrkräften – und damit auch innerhalb institutioneller Bildungsprozesse – zum Tragen kommt. Dass sich in diesem auch Charakteristika sozialer Milieus abbilden, weist auf eine starke Verwobenheit des generationalen Sinns von Kindern mit gesellschaftlichen Milieuverhältnissen hin. Die Ergebnisse betonen die Relevanz gesamtgesellschaftlicher Strukturen (hier: soziale Milieus) als Kontext des Aufwachsens von Kindern in Familien; ebenso wie ihre – hiermit verbundene – Position als ‚Kind‘ innerhalb generationaler Verhältnisse.

- Alanen, L. (2012). Moving towards a relational sociology of childhood. In: R. Braches-Chyrek, C. Röhner & H. Sünker (Hrsg.), *Kindheiten. Gesellschaften. Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung* (S. 21-44). Opladen: Budrich.
- Bremer, H. & Teiwes-Kügler, C. (2013). Habitusanalyse als Habitus-Hermeneutik. In *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)* 14, H. 2, 199-219.
- Honig, M.-S. (2009). Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitutionen in de childhood studies. In M.-S. Honig (Hrsg.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung* (S. 25-51). Weinheim u.a.: Juventa.
- Kayser, L. B. (in Vorb.). Methodologisch-konzeptionelle Überlegungen zum Verhältnis von Kindsein und Milieu. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos, & S. Neumann (Hrsg.), *Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit*. Weinheim: Juventa.
- Kramer, R.-T., Thiersch, S. & Helsper, W. (Hrsg.) (2014). *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: VS.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. 2. ed., with an update a decade later. Berkeley: University of California Press.

Professionalisierung von Pädagog/innen im Beruf

Freitag, 17.11., 13:30–15:00, Raum 3.107

Chair: Prof. Dr. Stefan Faas (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd)

Anna Herold (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Heterogene Lernausgangslagen der Lehrkräfte als Herausforderung für die Fortbildungskonzeption – Ergebnisse aus einer DBR-Studie

Die professionelle Kompetenz von Lehrkräften hat in den vergangenen Jahren durch Forschung zu Faktoren lernwirksamen Unterrichts viel Aufmerksamkeit erfahren (Kunter et al., 2011). Im Rahmen von berufsbegleitenden Fortbildungsangeboten sollen über die erste und zweite Phase der Lehrerbildung hinaus erforderliche Kompetenzen ausgebaut und Lehrkräfte bei der Bewältigung neuer beruflicher Herausforderungen unterstützt werden. Herausforderungen ergeben sich mitunter nicht nur durch strukturelle Veränderungen und Reformen im Bildungswesen, sondern auch durch den sogenannten fachfremd erteilten Unterricht. Insbesondere in der Schularth Grundschule, in der das Klassenlehrerprinzip gilt, unterrichten Lehrkräfte häufig Unterrichtsfächer, für die sie formal nicht qualifiziert sind. Bei der Konzeption von Fortbildungen gilt es, den heterogenen Voraussetzungen der Teilnehmenden gerecht zu werden und für Experten, Semiprofis und Autodidakten (Porsch, 2016) gleichermaßen Angebote zu schaffen, die den Transfer von neuem Wissen in die Schule unterstützen. Im Rahmen des Interventionsprojekts BiLnaSu, Teilprojekt im Promotionskolleg ProfilL, wird eine fachbezogene Lehrerfortbildung zum fremdsprachlichen und bilingualen Lernen in der Grundschule konzipiert, durchgeführt, in ihrer Wirksamkeit untersucht und in zwei weiteren Kohorten optimiert. Das Projekt verortet sich im Bereich der fachdidaktischen Entwicklungsforschung, die im internationalen Kontext unter dem Begriff Design Based Research (DBR) bekannt ist (Euler & Sloane, 2014). Bilinguales Lehren und Lernen in der Grundschule ist ein noch junges

Forschungsfeld. Nationale Forschung zu Lehrerfortbildungen im Primarbereich ist nicht existent; gleichwohl besteht deutlicher Fortbildungsbedarf für Grundschullehrkräfte. Formale Qualifikationen für das Verbinden von sprachlichem und sachfachlichem Lernen liegen selten vor. Vielen Lehrkräften fehlt überdies die Lehrbefähigung für das Schulfach (Grundschul-)Englisch, das in Baden-Württemberg erst seit 1998 studiert werden kann. Das 10-monatige Fortbildungssetting BiLnaSu wird unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus der Lehrerfortbildungsforschung (Lipowsky, 2014) und unter Einbezug der jeweiligen Fachdidaktiken entwickelt. Es ist mehrdimensional angelegt und beinhaltet neben fünf Kontakttagen mit fach- und sprachbezogenem Input auch die Elemente Tandemarbeit, Erprobung von Fortbildungsinhalten im eigenen Unterricht und teilnehmerorientiertes Coaching mit Unterrichtsbesuch. Mittels qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden sowie deren Triangulation werden das Zusammenspiel und die Wirkung der Fortbildungselemente untersucht. Leitend ist dabei die Frage, wie der Transfer von Fortbildungsinhalten in die Schule gelingen kann und welche Bedingungen das Lernen der Lehrkräfte rahmen. Im Zentrum des Vortrags steht die Präsentation erster Ergebnisse in Bezug auf die heterogenen Lernausgangslagen der teilnehmenden Lehrkräfte und deren jeweilige Annahme und Einschätzung des Fortbildungsangebots.

- Dausend, H. (2017). Theory and practice in primary English teacher education. A review of empirical research until 2015. In E. Wilden & R. Porsch (Hrsg.), *The professional development of primary EFL teachers. National and international research* (S. 109-125). Münster: Waxmann.
- Euler, D. & Sloane, Peter F. E. (Hrsg.) (2014). *Design-based research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft, Bd. 27). Stuttgart: Steiner.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 511-541). Münster, New York: Waxmann.
- Porsch, R. (2016). Fachfremd unterrichten in Deutschland. Definition - Verbreitung - Auswirkungen. *Die deutsche Schule* 108 (1), 9-32.

Dr. Eva Kleß (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Personalentwicklungsmaßnahmen als Möglichkeit der Professionalisierung von früh-pädagogischen Fach- und Leitungskräften

Das Arbeitsfeld im Bereich der frühen Bildung hat sich in der letzten Dekade erheblich gewandelt. Mit dem massiven Ausbau von Kinderbetreuungsplätzen gehen gestiegene Ansprüche an die Qualität der pädagogischen Arbeit und an die Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte einher (Rauschenbach & Berth, 2014). Neuß (2016) mahnt im Rahmen der Professionalisierungsdebatte, dass diese nicht einseitig auf das pädagogische Handeln und damit individualisiert werden darf, sondern die organisatorischen und strukturellen Ebenen ebenfalls Berücksichtigung finden müssen. Mit Blick auf die organisationale Ebene haben Träger bzw. Leitungskräfte im Rahmen der Personalentwicklung umfangreiche Möglichkeiten die Professionalisierung der einzelnen Fachkraft und der Organisation systematisch zu fördern. Zum Einsatz von Personalentwicklungsmaßnahmen in Kindertagesstätten gibt es in Deutschland allerdings keine forschungsbasierten Erkenntnisse (Strehmel & Ulber, 2014; Nentwig-Gesemann, Nicolai, & Köhler, 2016). Unklar ist, ob Personalentwicklungsmaßnahmen von Leitungskräften, von Trägern oder gemeinsam initiiert und welche Maßnahmen konkret umgesetzt werden. Um sich dem Forschungsfeld zu nähern, wurden in einer Pilotstudie 15 Träger (konfessionelle, private und freie Träger) im Raum Karlsruhe mit Hilfe eines leitfadengestützten Interviews zu folgender Fragestellung befragt: Welche Personalentwicklungsmaßnahmen werden für Fach- und Leitungskräfte von Trägerseite initiiert und gefördert? Theoretische Grundlagen für die leitfadengestützten Interviews waren Kriterien, die eine zeitliche Differenzierung (von Einarbeitungsphase bis Übergang in Beschäftigungen außerhalb der Organisation) im Non-Profit-Bereich umfassten (Friedrich, 2010). Die Interviews wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) ausgewertet. Die Trägerstrukturen innerhalb der Pilotstudie waren sehr heterogen. So gab es Träger mit einer Einrichtung und fünf Mitarbeitenden bis hin zu Trägern mit 45 Einrichtungen und 300 Mitarbeitenden. Die Auswertung ergab, dass sich Fort- und Weiterbildung und auch das Führen von Mitarbeitergesprächen als Personalentwicklungsmaßnahmen weitgehend etabliert haben. Offen zeigen sich die Träger hinsichtlich Maßnahmen, welche die Teamentwicklung unterstützen, wie Supervision oder kollegiale Fallberatung. Insgesamt deuten die eingesetzten Maßnahmen jedoch nicht auf eine systematische und strategische Personalentwicklung hin, da nur ein kleiner Teil an möglichen Maßnahmen eingesetzt wird und keiner der Träger ein Personalentwicklungskonzept formuliert hat. Anhand der Pilotstudie konnten erste Tendenzen zur Professionalisierung von Fach- und Leitungskräften von Seiten der Träger erhoben werden. In einer folgenden umfangreicheren quantitativen Studie sollen u.a. die Einflüsse von Trägerorganisation und Trägergröße mit aufgegriffen werden, um ein differenziertes Bild der Personalentwicklungsmaßnahmen zu erhalten.

- Rauschenbach, T., & Berth, F. (2014). Kindergärtnerin - Erzieherin - und dann?: Frühpädagogische Professionalisierung zwischen Stagnation und nachholender Modernisierung. *Frühe Bildung*, 3(4), 238-242.
- Neuß, N. (2016). Einführung: Professionalisierung der Frühpädagogik - eine kriteriengeleitete Analyse. In I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, T. Betz, & S. Viernickel (Hrsg.), *Materialien zur Frühpädagogik: Band 19. Forschung in der Frühpädagogik* (S. 13-46). Freiburg im Breisgau: FEL-Verl., Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Strehmel, P., & Ulber, D. (2014). Leitung von Kindertageseinrichtungen. In *Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (Hrsg.), *WIFF-Wegweiser Weiterbildung: 10 : Leitung. Leitung von Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (S. 18-94). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., & Köhler, L. (2016). KiTa-Leitung als Schlüsselposition: Erfahrungen und Orientierungen von Leitungskräften in Kindertageseinrichtungen. http://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_KiTaLeitung_als_Schluesselposition_2016.pdf [05.09.2017].
- Friedrich, A. (2010). *Personalarbeit in Organisationen sozialer Arbeit: Theorie und Praxis der Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.

Prof. Dr. Tina Friederich (Katholische Stiftungshochschule München)

Annäherung an eine frühpädagogische Professionalität über theoretische und empirische Befunde aus der Lehrerbildungsforschung

„Frühpädagogische Professionalität“ ist ein Begriff, der bislang in den Diskussionen über die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte häufig vage bleibt, auch wenn die Forderung nach Professionalität im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen in den vergangenen Jahren aus verschiedenen Perspektiven diskutiert wurde (z.B. Betz & Cloos, 2014; König, Leu & Viernickel, 2015; Pasternack & Keil, 2013; Thole, 2010). Auffallend ist zudem, dass die empirische Forschung über Professionalität nur teilweise Bezug auf die Theorien über Professionen und Professionalität nimmt (z.B. Smidt & Roux, 2015; Wadepohl & Mackowiak, 2016). Der Vortrag präsentiert eine im Jahr 2016 abgeschlossene Dissertation zu der Frage, inwiefern sowohl theoretische als auch empirische Befunde zur Professionalisierung der Fachkräfte aus der Sozialen Arbeit, der Erwachsenenbildung und der Lehrerbildungsforschung Impulse für die frühpädagogische Debatte liefern können (Friederich, 2017). Professionalität wird dabei als Ziel von Professionalisierung verstanden und als untrennbar mit dieser verbunden betrachtet. Neben vielen Gemeinsamkeiten in den Debatten fällt auf, dass in allen drei Bereichen die Relevanz der Aus- und Weiterbildung für die Professionalität der Fachkräfte betont wird, aber auch, dass die Debatten unterschiedlich weit fortgeschritten sind und auf heterogene theoretische und empirische Befunde zurückgreifen. Die Diskrepanz zur Frühen Bildung ist insbesondere im Vergleich zur Lehrerbildungsforschung offensichtlich, da dort zahlreiche empirische Studien konkrete Hinweise zur Beschaffenheit einer Professionalität von (Grundschul-)Lehrkräften geben und verschiedene theoretische Richtungen nebeneinander diskutiert werden (Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2009). Insbesondere die Kompetenzdebatte in der Lehrerbildungsforschung hat zu einer ausdifferenzierten Bestimmung von Professionalität geführt, die auch für frühpädagogische Fachkräfte weiterführend sein könnte. Allerdings stellt sich die Frage, ob die Befunde dieser Forschung auf frühpädagogische Arbeitsprozesse übertragbar sind oder ob die Bildungsprozesse junger Kinder eine andere Schwerpunktsetzung benötigen. Der Blick in benachbarte Arbeitsfelder kann dazu beitragen, frühpädagogische Professionalität konkreter zu fassen, und damit zu einer theoretischen Weiterentwicklung beitragen sowie Hinweise für weitere empirische Arbeiten geben. Der Vortrag wird die Ergebnisse aus dem Vergleich der Diskurse vorstellen und Schlussfolgerungen für eine frühpädagogische Professionalität auf der Basis der Befunde ziehen. Dabei werden die Erkenntnisse als Bestandteil eines frühpädagogischen Professionalisierungskonzepts dargestellt, welches relevante Elemente einer frühpädagogischen Professionalität beschreibt.

- Betz, T.; Cloos, P. (Hg.) (2014). *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Friederich, T. (2017). *Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Thole, W. (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, S. 206–222.
- Smidt, W. & Roux, S. (2015). How extraverted, open, agreeable, conscientious, and neurotic are prospective early childhood pedagogues? A comparison with the German Socio-Economic Panel. *Early Child Development and Care*, 185(5), S. 766-778.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. (2009). Perspektiven auf „Lehrprofessionalität“ – Einleitung und Überblick. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 13-32.

Den Interessen von Kindern auf der Spur

Freitag, 17.11., 13:30–15:00, Raum 3.109

Chair: Prof. Dr. Ulrich Wehner (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Miriam Brandtner (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Entwicklung eines Beobachtungsinstruments zu frühkindlichen situationalen Interessen an Lernumgebungen zur frühen naturwissenschaftlichen Bildung

Schwerpunkte pädagogischer Arbeit in Kitas bilden u.a. eine interessenbasierte Förderung sowie die „Erweiterung, Unterstützung sowie Herausforderung des kindlichen Forscherdranges“ (JMK & KMK, 2004). Daher kommt der aufmerksamen Beobachtung und Diagnose frühkindlicher naturwissenschaftlicher Interessen eine zentrale Bedeutung zu. Entsprechende empirische Arbeiten sind bislang selten. Bestehende Studien setzen zur Messung früher naturwissenschaftlicher Interessen entweder auf Selbsteinschätzungen der Kinder (z.B. Windt, 2011) oder stellvertretende Einschätzungen ihrer Eltern (Alexander et al., 2012). Da Selbstauskünfte neben verbalem Ausdrucksvermögen auch Erinnerungs- und Reflexionsfähigkeiten voraussetzen, kann deren Zuverlässigkeit bei Kindern kritisch diskutiert werden. Einen alternativen Zugang bilden systematische Verhaltensbeobachtungen, die sich anderweitig bereits als ressourcenorientierte Diagnoseverfahren bewährt haben (z.B. Whitebread et al., 2009). Methodisch entsprechend ausgerichtete Studien finden sich bislang allerdings nur vereinzelt und greifen auf eher grobe Kriterien zurück. Die vorliegende Studie zielt auf die Entwicklung eines Beobachtungsinstruments, das eine vom sprachlichen Vermögen des Kindes unabhängige Form der Diagnose früher naturwissenschaftlicher Interessen ermöglichen soll. Als Datengrundlage dienten 30-sekündige Ausschnitte aus realen pädagogischen Situationen. In Anlehnung an die Person-Gegenstands-Theorie (Prenzel et al., 1986) wurde Interesse als eine Relation zwischen Kind und Gegenstand konzeptualisiert. Der Analysefokus lag auf der mikroanalytischen Beschreibung von Interaktionen zwischen einem Zielkind und einem Zielgegenstand. Zwei Gruppen (je n=5 Kinder; 3;3 bis 6;2 Jahre) wurden hierfür – im Rahmen von standardisierten Lernumgebungen zur frühen naturwissenschaftlichen Bildung – bei der handelnden Auseinandersetzung mit Alltagsmaterialien videografiert. Es wurde induktiv ein niedrig-inferentes Indexsystem mit 29 dichotomen Beobachtungsindikatoren entwickelt, das von zwei Ratern (Kohens $\kappa=.90$) zur Analyse von n=960 30-sekündigen Videosequenzen eingesetzt wurde. N=270 Sequenzen von 6-jährigen Kindern einer Gruppe wurden zunächst explorativ auf latente Dimensionen untersucht und die ermittelte Faktorenstruktur anschließend konfirmatorisch an n=360 Sequenzen einer unabhängigen Gruppe 6-jähriger sowie n=330 Sequenzen 4-jähriger Kinder überprüft. Gemäß EFA zeigen sich drei Dimensionen frühkindlicher Material-Interaktionen: direkt-nonverbal, verweisend sowie verbal-emotional. Die Faktorenstruktur erklärt 51.5% der beobachteten Varianz und konnte sowohl an einer unabhängigen gleichaltrigen Vergleichsgruppe als auch an einer anderen Altersgruppe repliziert werden. Die Ergebnisse bergen die Chance einer Verständigung über beobachtbare Formen kindlichen Interesses. Welche der Indikatoren Hinweise auf naturwissenschaftliches Interesse liefern können, wird im Beitrag diskutiert.

- Alexander, J. M., Johnson, K. E. & Kelley, K. (2012). Longitudinal analysis of the relations between opportunities to learn about science and the development of interests related to science. *Science Education*, 96, 763–786.
- Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz. (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf
- Prenzel, M., Krapp, A. & Schiefele, H. (1986). Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (2), 163–173.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S. et al. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4 (1), 63–85.
- Windt, A. (2011). *Naturwissenschaftliches Experimentieren im Elementarbereich. Evaluation verschiedener Lernsituationen*. Berlin: Logos.

Lara Weiser (Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn)

Von stiller Handlung zum formulierten Gedanken – Entwicklung von situationalem Interesse an Phänomenen der Natur bei Kindergarten- und Grundschulkindern

Die Entwicklung von Interesse an der Natur und ihren Phänomenen spielt in der frühen naturwissenschaftlichen Bildung eine wichtige Rolle, da es den Grundstein für ein lebenslanges Biologielernen legen kann. Außerschulische Lernorte ermöglichen eine kindgerechte Begegnung mit Phänomenen der Natur in ihren authentischen Kontexten. Durch ihre Offenheit und Vielfalt an Sinneseindrücken haben sie das Potenzial, Forschendes Lernen (Gatt & Scheersoi, 2014) zu unterstützen und das situationale Interesse (Pädagogisch-Psychologische Interessentheorie; z. B. Krapp, 2007) der Kinder zu fördern. Dieses Potenzial bleibt in der Kindergarten- und Grundschulpraxis bislang jedoch weitgehend ungenutzt (Creative little Scientists, 2014). Das Projekt geht daher der Frage nach, wie Materialien und didaktische Handreichungen gestaltet sein müssen, um die frühe naturwissenschaftliche Bildung an außerschulischen Lernorten bei drei- bis achtjährigen Kindern zu fördern. Ziel ist es, pädagogische Fachkräfte dazu anzuregen, das Forschende Lernen außerhalb der Bildungseinrichtungen mit ihren Kindern umzusetzen, um die Entwicklung von situationalem Interesse zu fördern. Methodisch nutzt das Projekt den Ansatz der Praxisorientierten Interessenforschung in der Biologiedidaktik (Scheersoi & Hense, 2015), bei dem die konsequente Einbindung der Zielgruppenperspektiven eine wichtige Rolle spielt. Im Sinne der Triangulation werden mehrere Methoden kombiniert, um die untersuchten Situationen aus möglichst vielen Blickwinkeln zu betrachten und subjektive Fehlinterpretationen zu vermeiden. Zur Untersuchung der Interessenentwicklung der Kinder werden diese beim Forschenden Lernen an einem außerschulischen Lernort (z. B. Wiese, Wald) mit Hilfe der audiogestützten, teilnehmenden Beobachtung begleitet (bisher N=315; 20 Einheiten mit je 9 bis 23 Kindern). Die daraus resultierenden Eindrücke werden mit der Wahrnehmung der PädagogInnen und der Kinder selbst durch Leitfadeninterviews abgeglichen (bisher N=36). Darüber hinaus ergänzen Interviews mit externen ExpertInnen sowie „Blitzlicht“-Befragungen und informelle Gespräche mit den Kindern die Datenerhebungen. Bei der Analyse der Daten zur Interessenentwicklung der Kinder werden einerseits Anzeichen für Interesse (Ausdruck von Emotion, Wert und Kognition; Krapp, 2007) als Kriterien herangezogen, und andererseits Faktoren, die die Interessenentwicklung beeinflussen (z. B. Basic Needs; Deci & Ryan, 2002), herausgearbeitet. Erste Ergebnisse zeigen, dass Kinder zunächst Unterstützung benötigen, um mit Phänomenen der Natur auch kognitiv in Kontakt zu treten. PädagogInnen sind jedoch häufig unsicher bei der Umsetzung des Forschenden Lernens und der adäquaten Begleitung der naturwissenschaftlichen Bildungsprozesse. Weitere Ergebnisse werden im Rahmen des Vortrags präsentiert und diskutiert.

Creative little Scientists (2014). Kreativität in der frühen mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung. http://www.creative-little-scientists.eu/sites/default/files/GERMAN_D65_low_final.pdf (zuletzt aufgerufen 26.09.2017)

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Handbook of Self-Determination Research. Rochester: The University of Rochester Press.

Gatt, S. & Scheersoi, A. (2014). Editorial Note. Inquiry in primary science education (IPSE) 1, 2-4.

Krapp, A. (2007). An educational-psychological conceptualisation of interest. International Journal for Educational and Vocational Guidance 7 (1), 5-21.

Scheersoi, A. & Hense, J. (2015). Kopf und Zahl – Praxisorientierte Interessenforschung in der Biologiedidaktik (PIB). Biologie in unserer Zeit 45, 214-216.

Kathrin Kopf (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Das Strukturelement Freie Stillarbeit im Marchtaler Plan – Genese und empirische Analyse

Der Marchtaler Plan ist der Bildungsplan für die Katholischen Freien Schulen der Diözese Rottenburg-Stuttgart, an dem sich zahlreiche weitere kirchliche wie staatliche Schulen orientieren. Er schließt an die Pädagogik Maria Montessoris an und misst der Gestaltung einer anregenden Lehr- und Lernkultur und der Persönlichkeitsentwicklung große Bedeutung zu. Eines seiner Strukturelemente ist die Freie Stillarbeit, in der die Erfahrung von Stille und Freiarbeit miteinander verbunden werden. Sie hat zum Ziel, Schüler_innen Eigen- und Reflexionszeit zu ermöglichen, um Selbständigkeit und Eigenverantwortung sowie Konzentration und Sorgfalt zu fördern. In meiner Dissertation führe ich neben einer theoretischen Fundierung eine empirische Studie zur Umsetzung der Stillarbeit durch. Dazu wurden in einer qualitativen Studie 15 Lehrkräfte ausgewählter Marchtaler-Plan-Grundschulen zur Freien Stillarbeit befragt; die halboffenen Interviews wurden mittels der Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Untersucht wurde, auf welche Art und Weise sie im jeweiligen Unterricht umgesetzt wird (Relevanz der Strukturierung), wie die Schüler_innen damit umgehen (Primat der Pensenerfüllung), inwieweit sie sich auf die Schüler_innen förderlich auswirkt (Konzentrationsvermögen, kognitive Wirksamkeit, (Un-)Gewissheitsorientierung) sowie das Verhältnis von subjektiver Aneignung und kollektiver Vermittlung. Untersucht wurden des Weiteren die Auswirkungen auf die Lehrkräfte. Die Studie leistet mit ihrer Analyse einen Beitrag zu einer evidenzbasierten Erforschung von Lehr-Lernprozessen. Ihre Ergebnisse sind zum einen im Sinne einer Evaluierung

relevant für die Grundschulen des Marchtaler Plans. Darüber hinaus sind sie für alle staatlichen Grundschulen von Interesse, die Stille im Unterricht fördern wollen. Die Untersuchung des aktuellen Standes der Freien Stillarbeit ergab, dass sie für Schüler_innen ein Moment der Entspannung im Lernprozess darstellt, weil sie ihr Arbeitstempo sowie Material- bzw. Aufgabenwahl bestimmen. Motivation und Lernzuwachs erfolgen über das Material und die Wahlfreiheit. Ausdauer, Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit, Selbstorganisation, Verantwortung, Hilfsbereitschaft, Sozialität sind wesentliche Kompetenzen, die dabei erworben werden.

- Bohl, T. & Kucharz, D. (2013). Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Gerst, H. (2008). Zur theologischen und pädagogischen Fundierung der Freien Stillarbeit. In: Marchtaler Pädagogische Beiträge. Heft 1.
- Klein-Landeck, M. (2010). Erzieher – Lehrer – Partner? Die Rolle des Erwachsenen in der Montessori-Pädagogik. Berlin: Lit-Verl.
- Staudigl, B. (2009). Achtung vor dem Kind. Wie Lehrer ethisch handeln können. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.
- Stiftung Katholische Freie Schule der Diözese Rottenburg-Stuttgart (2002). Marchtaler Plan. Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Grund-, Haupt- und Werkrealschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft.

Sessions 2: Freitag, 15:30–17:00

Qualitative Forschung zu Beginn und Ende der Grundschulzeit

Freitag, 17.11., 15:30–17:00, Raum 3.101

Chair: Prof. Dr. Gabriele Weigand (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Ulrike Stay (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Kindliche Anverwandlungsprozesse in der Schuleingangsstufe

Dem Eintritt in die Schule kommt für alle Beteiligten der Charakter einer transformatorischen Passage zu, die einen Neubeginn und eine Neuordnung vorhandener Strukturen provoziert (Kellermann, 2008). Kindliche Aneignungsprozesse in diesem Kontext beziehen sich einerseits auf das Schulkindwerden und den Erwerb der Kulturtechniken, der sich jeweils individuell verschieden gestaltet. Andererseits etablieren sich parallel dazu von der Kindergruppe eigens initiierte Interaktionsfelder, die sich unabhängig von schulisch organisiertem Lernen herausbilden und eigenen Gesetzmäßigkeiten folgen (Brandes, Schneider-Andrich, 2017; Corsaro, 2011). Das Auffinden und Beschreiben dieser Parallelwelt steht im Mittelpunkt der vorzustellenden ethnografisch angelegten Studie. Mittels teilnehmender Beobachtung werden die impliziten Handlungsmuster dieser Kinderwelt aufgespürt, die unter anderem in spezifischen Sprechakten, Spielen, dem kreativen Umgang mit Regeln, sowie der Inbesitznahme des Raumes ihren Ausdruck finden (Oswald, 2008). Die generierten empirischen Daten werden mit der Methode der Grounded Theory ausgewertet und interpretiert mit dem Ziel, implizite Handlungsmotivationen und Weltdeutungen der Kinder offenzulegen. Im Rahmen des Vortrages soll der Versuch unternommen werden, dieses Material auf seine theoretische Anschlussfähigkeit zu prüfen; dies soll vor allem in Hinblick auf gruppendynamische Prozesse (Lewin 2012) erfolgen.

Brandes, H. & Schneider-Andrich, P. (2011). Die Bedeutung der Gleichaltrigen in Kindertageseinrichtungen. Ein soziologischer und entwicklungspsychologischer Blick auf Peerbeziehungen jüngerer Kinder. In: *Frühe Kindheit* 2017, 2, 22-29.

Corsaro, W. (2011). *The Sociology of Childhood*. Los Angeles.

Kellermann, I. (2008). *Vom Kind zum Schulkind. Die rituelle Gestaltung der Schuleingangsphase. Eine ethnografische Studie*, Opladen, Farmington Hills.

Lewin, K. (2012). *Feldtheorie und Lernen*, in: *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften*, Bern 2012, 102-125.

Oswald, H. (2008). *Helfen, Streiten, Spielen, Toben. Die Welt der Kinder einer Grundschulklasse. Pädagogische Fallanthologie*, Band 2, Opladen, Farmington Hills.

Sinem Ulutaş (Universität zu Köln)

Die Übergangsphase am Ende der Grundschulzeit. Eine qualitative Studie aus der Sicht von Kindern, deren Eltern aus der Türkei zugewandert sind

Die „massive Bildungsbenachteiligung“ (Leiprecht/Kerber 2009, S. 9) von Menschen mit „Migrationshintergrund“ hat das Thema Migration und Bildung wieder in den Fokus des erziehungswissenschaftlichen Diskurses gerückt (vgl. u.a. Auernheimer 2007; Dirim et al. 2009; Mecheril 2004). Kinder aus Familien, die aus der Türkei zugewandert sind, sehen sich strukturell vernachlässigt (vgl. Auernheimer 2010). Auch Gomolla und Radtke (2009) zeigen auf, dass Kinder mit „Migrationshintergrund“ in der Schule systematisch diskriminiert, marginalisiert und benachteiligt werden. Vor diesem Hintergrund orientiert sich dieser Beitrag an folgenden Fragestellungen: Welche Herausforderungen werden am Ende der Grundschule aus der Sicht der Kinder, deren Familien aus der Türkei zugewandert sind erlebt? Und: Wie werden auf diese reagiert und wie werden diese bewältigt? Der Beitrag soll die Perspektive der beteiligten Akteure ins Zentrum der Forschung rücken und weniger die Sichtweise der Erwachsenen als „Experten“ oder retrospektiv Erfahrene aufgreifen. Kinder werden als soziale Akteur_innen in ihrer Umwelt und teilweise auch als Konstrukteur_innen ihres Lebens betrachtet. Ebenso werden sie als Subjekte verstanden, die ihre Erfahrungen aktiv verarbeiten (vgl. Heinzel 1997). Das primäre Anliegen des Beitrages besteht darin, im Rahmen poststrukturalistischer und postkolonialer Theorien stärker nach Subjektivierungsprozessen zu fragen und erst nachrangig auf die Förderung und Benachteiligung durch die Schule und auf bestehende Mechanismen der institutionellen Diskriminierung einzugehen. Von besonderer Relevanz für subjektive Entscheidungen sind die gesellschaftlichen Diskurse, die ihrerseits wesentlich gelenkt werden durch vorherrschende

Wissensinhalte oder sogenannte „Wahrheiten“. Subjektivität ist demnach ein gesellschaftlich Gewordenes, das sich in der Auseinandersetzung mit sozialen Normen und Regeln herausbildet (Foucault 1994, S. 248). Grenzziehung scheint zum einen als Konstitutiv der Subjektivierung zu dienen, zum anderen beinhaltet Grenzziehung aber immer auch die Bewertung des „Eigenen“ und des „Fremden“ mit auf- oder abwertenden und damit im vorliegenden Zusammenhang benachteiligenden Bedeutungsgehalten. Auch in der Schule, die ein Abbild gesellschaftlicher Grenzziehungen ist, werden die gesellschaftlich vorherrschenden Wissensinhalte transportiert. Die erfahrenen Herausforderungen und Bewältigungsstrategien am Ende der Grundschule werden anhand von Interviewpassagen mit Kindern eingeleitet, die mit der Grounded Theory ausgewertet wurden.

Auernheimer, G. (2007). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.

Dirim, I./Lütje-Klose, B./Willenbring, M. (2009): Dialogische Sprachstandsdiagnostik für mehrsprachige Kinder in der Grundschule. In: Dirim, I./Mecheril, P. (Hrsg.): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster et al., S. 7-26.

Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hrsg.): Foucault, Michel. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim, S. 241–261.

Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden.

Leiprecht, R./Kerber, A. (2009). Einleitung. Schule in der pluriformen Einwanderungsgesellschaft. In Leiprecht, R./Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts., S. 7-23.

Prof. Dr. Sabine Pemsel-Maier (Pädagogische Hochschule Freiburg)

„Ich kann noch nicht chatolisch!“ Zum Verständnis von Konfession und Religion beim Schuleintritt

Das gegenwärtige religionspädagogische Interesse gilt sowohl im Elementarbereich als auch im Schulalter der Frage, wie Kinder religiöse Differenz wahrnehmen. Die Frage, wie und ob überhaupt Kinder konfessionelle Differenz wahrnehmen, ist dagegen so gut wie nicht erforscht. Mit dem Schuleintritt wird diese Frage insofern relevant, als Religionsunterricht konfessionell getrennt erteilt wird. Die vorliegende Studie untersucht, ob und wie Kinder kurz vor dem Schuleintritt Konfession wahrnehmen und von Religion unterscheiden. Zusätzliche Brisanz erhält diese Frage durch die gezielte Förderung interreligiösen Lernens im Elementarbereich: Was geschieht, wenn mit dem Schuleintritt die ggf. vertraute interreligiöse Perspektive ergänzt wird durch die eher fremde konfessionelle Perspektive? Können Kinder „Konfession“ von „Religion“ unterscheiden – oder ist für sie beides das gleiche? Die Ergebnisse sind unter Bildungs- wie unter bildungspolitischer Perspektive relevant: zum einen im Blick auf die Frage, wie im Religionsunterricht Konfession und die konfessionelle Trennung thematisiert werden können, zum anderen im Blick auf die Frage, ob die schulische Trennung nach Konfessionen besonders im Anfangsunterricht hilfreich oder kontraproduktiv ist. In einer explorativ-induktiv angelegten qualitativen Studie wurden im Sommer 2016 30 Kinder unmittelbar vor ihrem Schuleintritt zu ihrer Wahrnehmung von Konfession befragt. 10 gehörten einer staatlichen Kita an, in der nach Auskunft der Leitung weder explizit religiöse oder interreligiöse noch konfessionelle Bildung betrieben wurde. 10 gehörten einer katholischen Kita an, die religiöse und auch interreligiöse Bildung zu ihrem Leitbild zählt. 10 stammten aus einer evangelischen Kita und hatten sich auf die Thematik „katholisch“ und „evangelisch“ gezielt vorbereitet durch zwei den Interviews vorangehende Kirchenbesuche in den beiden Kirchen vor Ort. Die Befragung erfolgte über halboffene, leitfadengestützte Interviews (Dauer 7 bis 14 Min.) mit Hilfe einer Handpuppe. Die Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und nach den Regeln der Qualitativen Inhaltsanalyse mit Hilfe von MaxQDA ausgewertet. Den Bezugsrahmen lieferte die Grounded Theory. Deutlich wurde, dass konfessionelle Begrifflichkeit sowie Konfessionsspezifika für die Kinder kaum nachvollziehbar waren. Die meisten fassten „katholisch“ und „evangelisch“ als Fremdsprachen und/oder Nationalitäten auf. Zugleich verstanden sie sie analog zu anderen Religionen. Die Befunde sprechen für die Notwendigkeit, interreligiöses Lernen mit konfessionsspezifischen Lernformen zu verschränken – eine Forschungs- und Entwicklungsaufgabe für die zukünftige Religionsdidaktik.

Caspary, Ch. (2016). Umgang mit konfessioneller Differenz im Religionsunterricht. Berlin-Münster-Wien: LIT-Verlag.

Conrad, J. (2009). „Als Evangelischer denkt man irgendwie, irgendwie ein bisschen weniger. Oder halt mehr oder weniger oder gleich.“ – Wie Kinder konfessionelle Differenz wahrnehmen, verstehen und mit ihr umgehen. In: Bucher, A. (Hrsg.). „In den Himmel kommen nur, die sich auch verstehen.“ Wie Kinder über religiöse Differenz denken und sprechen (71-80). Stuttgart: Calwer Verlag.

Elkind, D. (1962). The child's conception of his religious denomination. II. The Catholic child. *Journal of Genetic Psychology* 101, 185-193; III. The Protestant child. *Journal of Genetic Psychology* 103, 291-304.

Heinzel, F., Kränzl-Nagl R. & Mierendorff, J. (2012). Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 11, 9-37.

Schweitzer, F. & Biesinger, A. (2002). Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Freiburg: Herder Verlag.

Kindliches Lernen: Erforschung von Voraussetzungen und Zusammenhängen

Freitag, 17.11., 15:30–17:00, Raum 3.107

Chair: Prof. Dr. Ulrich Wehner (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Esther Merget (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd)

Die Selbstkonzeptentwicklung im Kontext Krippe und Familie

Seit es den Rechtsanspruch auf außerfamiliäre Betreuung von Kindern unter drei Jahren gibt, hat sich die Zahl der außerfamiliär betreuten Kinder dieser Altersgruppe kontinuierlich erhöht. Dies hat unter anderem Einfluss auf die Interaktions- und Bindungserfahrungen der Kinder. Diese Erfahrungen beeinflussen jedoch die kindliche Selbstkonzeptentwicklung maßgeblich, denn nur durch die Beziehung zu anderen, kann das Kind sich als eigenständige Person erkennen und ein Selbstkonzept entwickeln (Filipp, 1980). Da ein positives Selbstkonzept eine wichtige Grundlage für die Bewältigung weiterer Entwicklungsschritte darstellt und eine wichtige „Steuerungsfunktion für Motivation, Leistungsverhalten und Selbstbewertung“ (Jerusalem, 1993, S. 21) hat, stellt die Selbstkonzeptentwicklung eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben dieser Lebensspanne dar. Laut Stern (2007) beginnt diese Selbstentwicklung von Geburt an. Damit stellt sich die zentrale Frage, ob die frühkindliche Betreuung und der damit erweiterte Erfahrungsraum der Kinder einen Einfluss auf die kindliche Selbstkonzeptentwicklung hat. Ziel dieser Forschung ist es daher die Unterschiede der Selbstkonzeptentwicklung der Kinder im Alter von vier Jahren herauszuarbeiten, die vor dem Besuch des Elementarbereichs in einer Krippe oder überwiegend familiär betreut wurden. Dazu sind mehrere Untersuchungsschritte notwendig. Nach der Ausarbeitung der Hypothesen aus der Literatur, wird zunächst die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder mit drei Jahren nach der Eingewöhnung in den Elementarbereich mit dem ET 6-6-R erfasst. Das gleiche Instrument wird auch ein Jahr später eingesetzt, wenn die Kinder vier Jahre alt sind. Diese Erhebung dient der Kontrolle des ersten Kindergartenjahres, da der Selbstkonzeptfragebogen für Kinder, der zur Selbstkonzepterfassung genutzt wird, erst ab einem Alter von vier Jahren eingesetzt werden kann (Engel, 2015). Zudem wird in der ersten Erhebungswelle ein Fragebogen mit den Eltern bearbeitet, in dem sozio-demografische Variablen erfasst werden, sowie ein Überblick über die Beziehung der Eltern zum Kind und zur Betreuungsgeschichte des Kindes gegeben werden soll. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Betreuungsqualität in der Familie und der Krippe, die hier differenziert wird in die Strukturqualität, die Orientierungsqualität und die Prozessqualität (Tietze et al., 2012). Auch dazu finden sich Aspekte im Fragebogen wieder. Zudem wird im gleichen Zeitraum die Krippenqualität der von den Kindern vor der Kita besuchten Krippen mit der Krippenskala (KRIPS-R) erhoben. Nach einem Jahr (wenn die Kinder vier Jahre alt sind) werden dann erneut der sozial-emotionale Entwicklungsstand und schließlich das Selbstkonzept der Kinder erhoben und die in der Literaturarbeit herausgestellten Hypothesen überprüft.

Engel, E.-M. (2015). Der Selbstkonzeptfragebogen für Kinder (SKF). Entwicklung, Anwendung und psychometrische Überprüfung (Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 17). Freiburg: FEL Verlag.

Filipp, S.-H. (1980). Entwicklung von Selbstkonzepten. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 12 (2), 105–125.

Jerusalem, M. (Mai 1993). Die Entwicklung von Selbstkonzepten und ihre Bedeutung für Motivationsprozesse im Lern- und Leistungsbereich. Antrittsvorlesung, Humboldt-Universität. Berlin.

Stern, D. (2007). Die Lebenserfahrung des Säuglings. Mit einer neuen Einleitung des Autors (9., erweiterte Auflage). Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bense, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. et al. (Hrsg.). (2012). NUBBEK Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellung und Ergebnisse im Überblick. Berlin.

Dr. Marcus Müller (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Gesundheit und Umgang mit Stress im Kita-Alter: Entwicklungen und Perspektiven

Beobachtungen in elementarpädagogischen Settings und nationale Studien (vgl. u.a. Hölling, Schlack & Kurth, 2010) bestätigen, dass die Auswirkungen unserer Stressgesellschaft auch die jüngste Bildungsgeneration erreicht haben. Eine gesunde Kita konkretisiert sich auf der Meso- und Mikroebene, nämlich der Einzel-Kita und der Arbeit der dort tätigen Akteure. Voraussetzungen dafür sind auf der Makroebene zu schaffen. In wissenschaftlicher Perspektive sollten disziplinäre Zugänge immer auch transdisziplinäre Modellierungen berücksichtigen und interdisziplinäre Themen im Fokus haben, beispielsweise die Entwicklung eines körperbasierten Achtsamkeitstrainings in der Schnittstelle von Bewegungs- und Gesundheitswissenschaften. Die hier vorgestellte Studie (Müller, 2016) intendiert, Kindern Schlüsselqualifikationen im Umgang mit der eigenen Gesundheit zu vermitteln. Konkret sollen die Wirkungen im Handlungsfeld

„Entspannungsfähigkeiten und -fertigkeiten“ überprüft werden. Die explorative Interventionsstudie (N=946 Pbn in insgesamt 24 Kitas) mit quasi-experimentellem Untersuchungsaufbau, Pre-Post-Testdesign und Kontrollgruppe (KG) basierte auf sechs Treatmentgruppen, mit denen ein systematisches Entspannungstraining zu verschiedenen Entspannungstechniken (z.B. Qigong, Massage, Yoga) durchgeführt wurde. Der Treatmentzeitraum betrug drei Wochen, verteilt auf sechs Interventionen zu jeweils gleichen Uhrzeiten. Zum Testinstrumentarium: Die subjektive Befindlichkeit und Lebensqualität wurde mit standardisierten Interviews („Kindl-R“ - Ravens-Sieberer & Bullinger, 2003) festgestellt, die Körperwahrnehmungsthematik über einen Körper-Selbstbild-Test (van de Vijfeijken, 2008). Mit Teilgruppen (n=80) wurden zudem psychophysiologische Parameter, wie z.B. Hautleitwert, Herzfrequenzvariabilität oder Muskeltonus, mit klinisch getesteten Biofeedbackgeräten („Nexus-10“) „pre-post“ erhoben. Im Ergebnis zeigt sich, dass Kurz-Entspannungstrainings im Elementarbereich nicht nur vermittelt werden können, sondern auch zu signifikant messbaren Spannungsreduktionen führten. Die Wirksamkeit ist in erster Linie über die psychophysiologischen Daten belegbar: Von den 13 eingesetzten Parametern waren 11 hypothesenkonform ausgerichtet, d.h. es konnten jeweils Verbesserungen „pre-post“ festgestellt werden. Zu den treatmentwirksamen Indikatoren zählen die elektrodermalen (Hautleitwert: TP1: $t(df=52)=1.945$; $p=.029$; TP6: $t(df=52)=1.989$; $p=.026$) und neuromuskulären (Muskeltonus: TP1: $t(df=52)=6.018$; $p<.001$; TP6: $t(df=52)=4.918$; $p<.001$) Kennzeichen. Zur Verifizierung dieser Treatmenteffekte wurden die Daten der KG herangezogen. Mithilfe erfasster Einstiegswerte konnte jeweils zu Beginn und Ende der Studie nachgewiesen werden, dass signifikante Unterschiede zwischen den Einstiegswerten ausgeblieben waren. Demnach beeinflussen Kontextvariablen die Daten nicht, womit die Treatmenteffekte als aussagekräftig anzusehen sind. Die drei methodischen Zugänge sowie unterschiedlichen Perspektiven (Fachpersonal und Kita-Leitungen, Kinder und Eltern), die bei dieser Studie einbezogen wurden, bekräftigen die objektiv-kontrolliert erfassten Daten. Entspannungs-Kurzprogramme scheinen somit signifikante gesundheitsförderliche Effekte für Kinder aufzuweisen. Aufbauend auf der vorliegenden Studie könnten Nachhaltigkeitsaspekte durch eine repräsentativ ausgerichtete Studie gewährleistet werden, in der Treatmentdauer und Stichprobengröße quantifiziert werden und das fachpädagogische Personal nach vorheriger Instruktion selbst die Programme in den Kindertagesstätten durchführt.

Hölling, H., Schlack, R. & Kurth, B. M. (2010). Kinder – Familien – Gesundheit: Fakten und Zahlen aus dem bundesweit repräsentativen Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). In J. Col-latz (Hrsg.), Familienmedizin in Deutschland (S. 97-131). Lengerich: Papst Science.

Müller, M. (2016). Körperbasiertes Entspannungstraining im Elementarbereich. Entwicklung – Implementierung – Evaluation. Schorndorf: Hofmann.

Ravens-Sieberer, U. & Bullinger, M. (2003). KINDL-Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen - Revidierte Form. In J. Schumacher, A. Klaiberg & E. Brähler (Hrsg.), Diagnostische Verfahren zu Lebensqualität und Wohlbefinden (S. 184-188). Göttingen: Hogrefe.

Van de Vijfeijken, K. (2008). Zeichne einen Menschen: Die Zeichnungen eines Menschen als Screeningverfahren zur Erfassung der kognitiven Entwicklung und sozial-emotionalen Problematik. Leiden: PITS.

Melanie Kopp (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Motorische Leistungsfähigkeit und Kognition – Sind motorisch fitte Grundschul Kinder schlauer?

Studien im frühkindlichen Bereich weisen auf einen Zusammenhang zwischen Motorik und Kognition hin [1-3]. Im schulischen Bereich lassen sich ebenfalls Zusammenhänge zwischen der motorischen Leistungsfähigkeit (insbesondere der Koordination) und schulischer Leistung nachweisen [1-2]. Ziel des vorliegenden Beitrags ist die Untersuchung von Koordinations- und Schulleistung von Grundschulkindern (GS) anhand einer für Deutschland repräsentativen Stichprobe. Grundlage der vorliegenden Analysen bilden ausgewählte Daten von 2.389 Grundschulkindern (GS) im Alter von 7 bis 10 Jahren der Motorik-Modul-Studie (MoMo). Von 2003 bis 2006 (Basis; n=1.207) sowie von 2009 bis 2012 (Welle 1; n=1.182) wurde die Koordination anhand des MoMo-Testprofils [4] und die Schulart und -note Mathematik und Deutsch mittels des MoMo-Aktivitätsfragebogens erhoben [5]. Für die vorliegenden Querschnittsanalysen werden die Items *Balancieren rückwärts (BAL)* und *Seitliches Hin- und Herspringen (SHH)* sowie die Schulart und die Schulnoten herangezogen. Die Datenanalyse erfolgt anhand einer einfaktoriellen ANOVA. Die Ergebnisse in der Basis-Untersuchung zeigen keinen Unterschied zwischen GS mit verschiedenen Schulleistungen in Mathematik und Deutsch hinsichtlich ihrer Koordination. In Welle 1 erreichen GS mit der Note 1 (MW 31,12±5,95) in Deutsch mehr Sprünge beim SHH als GS mit der Note 4 (MW 26,33±6,36, MWDiff 4,79, $p=0,05$). In Mathematik erreichen GS mit der Note 1 (MW 28,75±5,85) bessere Ergebnisse als GS mit der Note 3 (MW 28,13±5,84, MWDiff 2,41, $p=0,03$). Auch GS mit der Note 2 (MW 30,22±6,342, MWDiff 2,09, $p=0,03$) erreichen bessere Ergebnisse als GS mit der Note 3. Bei dem Item BAL erreichen GS in Deutsch mit der Note 1 (MW 28,75±7,79) mehr Schritte als GS mit der Note 3 (MW 33,66±9,08, MWDiff 4,10, $p=0,01$), der Note 4 (MW 30,33±9,03, MWDiff 7,43, $p=0,01$) und der Note 5 (MW 9,00±1,41, MWDiff 28,765, $p<0,01$). Ebenfalls erreichen GS mit der Note 2

(MW 36,20±7,87) bessere Ergebnisse als GS mit der Note 5 (MW 9,00±1,41, MWDiff 27,20 p<0,01). In Mathematik erreichen GS mit der Note 1 (MW 37,24±7,65) bessere Ergebnisse als GS mit der Note 3 (MW 32,97±8,83, MWDiff 4,27, p<0,01), der Note 4 (MW 31,57±9,94, MWDiff 5,67, p=0,04). GS mit der Note 2 (MW 36,21±8,27) erreichen ebenfalls bessere Ergebnisse als GS mit der Note 3 (MW 32,97±8,83, MWDiff 3,24, p=0,01). Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass sich Grundschul Kinder mit unterschiedlichen Schulnoten in Welle 1, im Gegensatz zur Baseline, hinsichtlich ihrer mLf unterscheiden. Es zeichnet sich für Deutsch und Mathematik ein konsistentes Muster ab: Grundschul Kinder mit guten bzw. besseren Noten weisen eine erhöhte koordinative mLf auf. In weiterführenden Analysen ist zu prüfen, ob diese Unterschiede geschlechtsspezifisch sind und ob sie sich auch bei den konditionellen Testitems zeigen

- [1] Dirksen, T., Zentgraf, K., & Wagner, H. (2015). Bewegungskoordination und Schulerfolg? *Sportwissenschaft*, 45(2), 73-82.
- [2] Bittmann, F., Gutschow, S., Luther, S., Wessel, N., & Kurths, J. (2005). Über den funktionellen Zusammenhang zwischen posturaler Balanceregulierung und schulischen Leistungen. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 56(10), 348-352.
- [3] Everke, J. (2009). Die CoMiK-Studie, cognition and motor activity in Kindergarten: Entwicklung und Evaluation eines Bewegungsförderungsprogramms zur Verbesserung motorischer und kognitiver Fähigkeiten bei Kindergartenkindern (Doctoral dissertation).
- [4] Worth, A., Woll, A., Albrecht, C., Karger, C., Mewes, N., Oberger, J., ... & Boes, K. (Eds.). (2015). MoMo-Laengsschnittstudie "Physical Fitness and Physical Activity as Determinants of Health Development in Children and Adolescents": Testmanual zu den motorischen Tests und den anthropometrischen Messungen (KIT Scientific Reports; 7700) (Vol. 7700). KIT Scientific Publishing..
- [5] Schmidt, S., Will, N., Henn, A., Reimers, A. & Woll, A. (2016). Der Motorik-Modul Aktivitätsfragebogen MoMo-AFB : Leitfaden zur Anwendung und Auswertung . KIT Scientific Working Papers ; 53 KIT Scientific Publishing.

Mathematikbezogene Kinderforschung

Freitag, 17.11., 15:30–17:00, Raum 3.109

Chair: Prof. Dr. Gerald Wittmann (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Andrea Simone Maier (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Vorstellungen von 4- bis 6-jährigen Kindern in England und Deutschland über ebene geometrische Figuren

Die Bedeutung und Förderung frühen mathematischen Lernens wurde in den letzten Jahren breit diskutiert. Eine Konsequenz darauf ist die Entwicklung verschiedener Ansätze, Konzepte und konkreter Programme, die auf unterschiedliche Weise auch unterschiedliche Kompetenzen fördern. Der Vortrag knüpft an diese unterschiedlichen Vorgehensweisen an und gibt einen Einblick in das geometrische Begriffsverständnis von Kindern im Alter von 4 bis 6 Jahren aus zwei unterschiedlichen Lernumgebungen: Zum einen wurden Kinder aus einem deutschen Kindergarten interviewt, in dem das spielerische Lernen und damit auch eine konstruktivistische Sicht von Lernen vorherrschend ist (vgl. Schäfer, 2011; Rigall & Sharpe, 2008) und zum anderen Kinder einer englischen Grundschule, in der die vorschulische Bildung eher systematisch, instruktiv und curriculumbasierend, d.h. gemäß einem Curriculum mit expliziten Lernzielen, aufgebaut ist, deren Ziele durch sogenannte "Meilensteine" ("stepping stones") abgeprüft werden. Um das geometrische Begriffsverständnis von Kindern aus diesen beiden Lernumgebungen zu beschreiben und Hypothesen über mögliche Zusammenhänge aufzustellen, wurden 77 Kinder (43 deutsche und 34 englische) zu zwei Untersuchungszeitpunkten (einmal zu Beginn und einmal am Ende des Schul- bzw. Kindergartenjahres) mittels klinischer Interviews befragt. Für ein umfassendes Begriffsverständnis reicht allein das Wissen, wie ein Objekt benannt wird, nicht aus. Vielmehr sind Verknüpfungen von konzeptuellen Vorstellungen (concept images) mit den Definitionen und Beschreibungen notwendig, (vgl. Franke & Reinhold, 2016; Vinner & Hershkowitz, 1980; Vollrath, 1984). Die unterschiedlichen Aspekte eines umfassenden Begriffsverständnisses wurden in den Aufgaben der Untersuchung berücksichtigt. Im Folgenden wird hauptsächlich auf den Zusammenhang zwischen den Erklärungen der Kinder (wie beschreiben die Kinder ein Dreieck?) und deren Zeichnungen (welche Art von Dreiecken zeichnen die Kinder und wie variieren sie diese?) bzw. deren Wahl weiterer Repräsentanten (welche Beispiele werden von den Kindern erkannt und welche nicht?) eingegangen. Die im Vortrag dargestellten Ergebnisse geben Einblick über die Vorstellungen, die Kinder über bestimmte geometrische Figuren

haben und wie konsistent diese Vorstellungen, abhängig von der jeweiligen Aufgabe, sind. Dies bedeutet beispielsweise, dass die Kinder, die eine (auswendig gelernte) korrekte Beschreibung eines Dreiecks geben konnten, die dort beschriebenen Elemente (ein Dreieck hat drei gerade Seiten und drei Ecken) häufig nicht auf ihre Zeichnungen oder Markierungen anwenden konnten. Insgesamt wird durch die Untersuchung die Bedeutung betont, geometrische Begriffe sorgfältig und bedacht einzuführen, um eine einseitige oder prototypische Vorstellung zu vermeiden.

- Franke, M.; Reinhold, S. (2016). *Didaktik der Geometrie in der Grundschule*. 3. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum Verlag.
- Rigall, A.; Sharpe, C., (2008). *The Structure of Primary Education: England and other countries (Primary Review Research Survey 9/1)*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.
- Schäfer, G.E. (2011). *Bildungsprozesse im Kindesalter: Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. 4. Auflage. Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Vinner, S.; Hershkowitz, R. (1980). Concept images and common cognitive paths in the development of some simple geometric concepts. In R. Karplus (Ed.), *Proceedings of the Fourth International Conference for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 177-184). Berkeley, CA: Lawrence Hall of Science, University of California.
- Vollrath, H.-J. (1984). *Methodik des Begriffslehrens im Mathematikunterricht*. 1. Auflage. Stuttgart: Klett Verlag.

Esther Henschen (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Bauspielaktivitäten aus mathematischer Perspektive analysieren

Dem Spiel mit Bauklötzen wird schon durch Fröbel ein hohes mathematisches Potenzial zugesprochen und es dürfte wohl keinen Kindergarten geben, in dem kein Baumaterial zu finden ist oder sich kein Bauspiel beobachten lässt. Die Beantwortung der Frage, wie Mathematik im konkreten Spiel der Kinder sichtbar wird, ist von besonderem mathematikdidaktischem Interesse. Zu wissen, mit welchen mathematischen Vorerfahrungen Kinder in die Schule kommen könnten, ist für das Mathematiklernen bedeutungsvoll, um daran im Sinne eines Weiterlernens anzuknüpfen. Deshalb ist die Analyse von Bauspielaktivitäten unter mathematischem Aspekt Gegenstand meines Forschungsprojekts. Im Mittelpunkt des Vortrags sollen die Darstellung der Datenerhebung mittels Videographie und die der Datenanalyse mit einer qualitativen Inhaltsanalyse stehen. Die Verwendung von Videographie ist aus der aktuellen Erforschung von Kindergartenalltag nicht mehr wegzudenken. Ich stimme mit Schuler (2013) überein, dass Spielsituationen im Kindergarten ein komplexes Geschehen sind, welches sowohl verbale Äußerungen als auch Mimik, Gestik sowie Handlungen mit Spielmaterialien umfasst und in dieser Komplexität mithilfe von Videotechnik einer wiederholten Analyse zugänglich gemacht werden sollte. Anders als beim Spielen von Regelspielen (Hauser et al., 2015; Schuler, 2013) besteht die Spezifik der von mir untersuchten Bauspielaktivitäten darin, dass sie meist von den Kindern selbst inszeniert sind und keinem regelgeleiteten Ablauf unterliegen. Es werden zudem keine mathematischen Aktivitäten durch pädagogische Fachkräfte angeregt. Außerdem sind mehrere Kinder gleichzeitig, aber durchaus mit unterschiedlichem Bauspiel und an wechselnden Plätzen beschäftigt. Das erfordert, mehrere Akteure im Blick zu behalten, was besondere Herausforderungen an die Datenerhebung aber auch an die Analyse der Daten stellt. Für die Datenanalyse gilt es – wie in anderen Studien auch – zunächst Umfang, Vielschichtigkeit und Simultaneität verschiedener Ereignisse der gefilmten Spielsituationen aufzuschlüsseln und geeignete Videosequenzen aus der Menge der Videodaten auszuwählen. Die Bauspielsituationen, in denen die Handlungen der Kinder mit darauf bezogenen verbalen Äußerungen verknüpft sind, eignen sich, um darin Mathematisches zu erkennen (van Oers, 2004). Für dessen Beschreibung erwies es sich als sinnvoll, zwischen Prozessdimension und inhaltlicher Dimension zu unterscheiden, so, wie hinsichtlich des Mathematiklernens von Kindern auch allgemeine und inhaltsbezogene mathematische Kompetenzen sowie Denk- und Handlungsweisen beschrieben und aufeinander bezogen werden (Rathgeb-Schnierer, 2015). Deren Ausdifferenzierung konnte jedoch nicht auf die Beschreibung von Bauspielaktivitäten aus mathematischer Perspektive angewendet werden, sodass induktiv ein Kategoriensystem mit vier prozessbezogenen und mit fünf inhaltlichen Kategorien entwickelt wurde. Exemplarisch wird dies bei der Darstellung der Datenanalyse konkretisiert.

- Rathgeb-Schnierer, E. (2015): Mathematische Bildung im Kindergarten. Kapitel 1. In B. Hauser, E. Rathgeb-Schnierer, R. Stebler, F. Vogt (Eds.): *Mehr ist mehr. Mathematische Frühförderung mit Regelspielen*. Seelze: Kallmeyer, S. 10–25.
- Hauser, B.; Rathgeb-Schnierer, E.; Stebler, R.; Vogt, F. (Eds.) (2015): *Mehr ist mehr. Mathematische Frühförderung mit Regelspielen*. Seelze: Kallmeyer.
- Kuckartz, U. (2014): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 2. Aufl. Weinheim, Bergstr.: Beltz Juventa (Juventa Paperback).
- Schuler, S. (2013): *Mathematische Bildung im Kindergarten in formal offenen Situationen. Eine Untersuchung am Beispiel von Spielen zum Erwerb des Zahlbegriffs*. Münster [u.a.]: Waxmann (Empirische Studien zur Didaktik der Mathematik, 15).
- van Oers, B. (2004): *Mathematisches Denken bei Vorschulkindern*. In W.E. Fthenakis (Ed.): *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 313–329.

Priska Schöner (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

„Zwei, drei und zwei mehr sind sieben“ – Mengenwahrnehmung und Strukturnutzung bei Kindern im letzten Kindergartenjahr

Forschungsbefunde zeigen, dass eine strukturierte Mengenwahrnehmung ein wichtiges Fundament für die Zahlbegriffsentwicklung (Hunting, 2003) und die spätere mathematische Entwicklung (Krajewski, 2008; Benz, Peter-Koop, & Grüßing, 2015) ist. Denn eine strukturierte Mengenwahrnehmung ist die Grundlage für das Verständnis der Teile-Ganzes-Beziehung von Zahlen, die für die Entwicklung einer konzeptuellen flexiblen, mentalen Zahlvorstellung notwendig ist (ebd.). Diese strukturierte Mengenwahrnehmung eröffnet im Prozess der Anzahlbestimmung, der im Kindergartenalltag häufig auftritt, verschiedene Möglichkeiten. Der im Titel zitierte Lösungsweg zeigt eine Wahrnehmung der Struktur „zwei-drei-zwei“ und den Rückgriff auf bereits gelerntes Wissen, so dass sofort die Nennung des Ergebnisses „sind sieben“ erfolgt. Hier wird eine Form des Subitizing (Simultanerfassung) genutzt, indem eine Struktur wahrgenommen und unmittelbar die Anzahl genannt wird. Doch die Wahrnehmung einer Struktur in einer präsentierten Menge führt nicht automatisch zur Nennung des Ergebnisses. Oft greifen Kinder beispielsweise auf eine Zählstrategie wie Alleszählen oder Weiterzählen zurück oder nutzen eine nichtzählende Rechenstrategie wie zum Beispiel Verdoppeln oder Ergänzen. Um Einblicke in die verschiedenen Prozesse und deren Förderungsmöglichkeit bei 5-6 jährigen Kindern zu gewinnen, wurde eine Wirksamkeitsstudie im Prä-, Post-, Follow-up Design durchgeführt. 102 Kindern im Elementarbereich wurden diagnostische Aufgaben gestellt, um die Prozesse bezüglich der Mengenwahrnehmung und Anzahlbestimmung bei strukturierter und unstrukturierter Anzahldarstellung zu erheben. Um die Wirksamkeit von Spielumgebungen zur Strukturwahrnehmung zu untersuchen, wurden den Kindern nach einem Zeitraum von vier Monaten nochmals dieselben Aufgaben gestellt. 59 Kinder waren der Treatmentgruppe zugeordnet und 43 der Kontrollgruppe. Den Kindern der Kontrollgruppe wurden die Materialien für die Spielumgebungen nicht zur Verfügung gestellt. Um einen möglichst natürlichen Entwicklungsverlauf durch eine alltägliche Förderung der Kinder im Kindergarten und zuhause mit zu beobachten, wurden für die Kontrollgruppe Kindergärten ausgewählt, die kein spezielles Trainings- oder Förderprogramm durchführen. Die Beobachtungen zu den beschriebenen Prozessen werden mithilfe der Erhebungsinstrumente ‚Eye-tracking‘ und diagnostischen Einzelinterviews erhoben. Im Vortrag werden die beiden Prozesse Mengenwahrnehmung und Anzahlbestimmung anhand einer Einzelfallanalyse analysiert und deskriptiv beschrieben sowie ein Entwicklungsverlauf des Wahrnehmens von Strukturen einer präsentierten Menge und deren Nutzung zur Anzahlbestimmung diskutiert.

Benz, C., Peter-Koop, A., & Grüßing, M. (2015). Frühe mathematische Bildung: Mathematiklernen der Drei- bis Achtjährigen. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.

Clements, D. H. & Sarama, J. (2009). Learning and Teaching Early Math: The Learning Trajectories Approach. New York: Taylor & Francis.

Hunting, R. (2003). Part-whole number knowledge in preschool children. *Journal of Mathematical Behavior*, 22(3), 217-235.

Krajewski, K. (2008). Vorschulische Förderung mathematischer Kompetenzen. In F. Petermann & W. Schneider (Eds.), *Angewandte Entwicklungspsychologie* (pp. 275–304). Göttingen: Hogrefe.

Söbbeke, E. (2005). Zur visuellen Strukturierungsfähigkeit von Grundschulkindern – Epistemologische Grundlagen und empirische Fallstudien zu kindlichen Strukturierungsprozessen mathematischer Anschauungsmittel, Hildesheim: Franzbecker.

Sessions 3: Freitag, 17:30–19:00

Ethnografische Forschung im Kontext von Kindergruppen

Freitag, 17.11., 17:30–19:00, Raum 3.101

Chair: Prof. Dr. Dagmer Kasüsche (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd)

Thomas Grunau (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Das Verhältnis privater und öffentlicher Erziehungswelten am Beispiel des "Bambini"-Fußballs

Kindheiten finden heute zu einem Großteil in pädagogischen Räumen statt, die sich durch die Anwesenheit Erwachsener konstituieren. Diese Räume erziehen als Ganzes, da sie gesellschaftliche Aufgaben Kindern gegenüber ausüben. Kinder wiederum bringen durch ihre Reaktion auf jene Anforderungen die pädagogischen Räume selbst erst mit hervor und müssen die unterschiedlichen sozialen Strukturen und Kontexte, in die sie eingebettet sind, interpretieren und miteinander in Verbindung bringen. Erziehungswissenschaftliche Forschung muss demnach eine „Pädagogikfolgenforschung“ sein, die sich mit Adressierungspraktiken in pädagogischen Räumen auseinandersetzt. Jedoch ist sie im Bereich der (frühen) Kindheit (bildungs-)institutionell verengt. Die Untersuchung der konkreten, pädagogisch relevanten Prozesse an Orten früher Kindheit außerhalb von Kindergarten und Grundschule bleibt ein Desiderat erziehungswissenschaftlicher Forschung. Eine weitere Forschungslücke erziehungswissenschaftlicher Provenienz liegt in der Erforschung von Eltern-Kind-Interaktionen außerhalb häuslicher Kontexte. Krinninger und Müller (2012) verweisen auf jene Potenziale, die „die stärkere Einbeziehung von Aktivitäten und Beziehungen, die den familialen Binnenraum überschreiten“ (ebd., S. 247), für das Feld der Familienforschung hätte. Sowohl das Desiderat der Kindheits- als auch jenes der Familienforschung stehen für eine verkürzte, dualistische Gegenüberstellung privater und öffentlicher Sphären der Erziehung. Der eingereichte Beitrag knüpft hieran an und stellt die Ergebnisse eines ethnographischen Forschungsprojekts vor, in dem der sogenannte „Bambini“-Fußball untersucht wird. Fußball als vereinsmäßig organisierter Sport steht dabei einerseits exemplarisch für weitere institutionalisierte Räume früher Kindheit außerhalb von Kindergarten und Grundschule. Andererseits konstituiert sich dieser pädagogischer Raum überwiegend durch die Kinder und deren Familienmitglieder. Am Beispiel der Beobachtungen zum „Bambini“-Fußball soll das Hauptargument des Vortrags entfaltet werden, dass sich das Verhältnis privater und öffentlicher Erziehungswelten als ein verschachteltes, relatives Beziehungsgeflecht verstehen lässt. Das Projekt orientiert sich an der Sozialtheorie des Pragmatismus, dessen Grundlagen Spielraum zur multiperspektivischen Diskussion der Ergebnisse eröffnen. Sodann werden in einem ersten Schritt die institutionalisierten Ordnungen betrachtet. Bspw. wurden im „Bambini“-Fußball spezifische Regeln eingeführt, die das Erzeugen von Leistungsdruck (durch die Eltern) hemmen sollen. Es wird bspw. auf einen Meisterschaftsbetrieb verzichtet und Ergebnisse sollen nicht dokumentiert werden. In einem zweiten Schritt werden Positionierungen zwischen den Akteuren im Feld beleuchtet (Kinder, Eltern, Trainer, Jugendleiter usw.). Im dritten Schritt schließlich werden einzelne Eltern-Kind-Interaktionen fokussiert, um aufzeigen zu können, wie habitualisierte Praktiken an ihre Grenzen stoßen und transformiert werden müssen.

Clarke, A. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Post-modern Turn. Wiesbaden: Springer.

Honig, M.-S. (2013): Wovon handelt die Frühpädagogik? Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit. In: H.-R. Müller; S. Bohne; W. Thole (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen – Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Leverkusen: Budrich, S. 181–196.

Müller, H.-R.; Krinninger, D. (2016): Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung. Weinheim und Basel: Beltz.

Strauss, A. (1993): *Continual Permutations of Action*. New Brunswick: Aldine Transaction.

Wehner, U. (2010): Das Generationenverhältnis als Topos Allgemeiner Pädagogik. Systematische Verortung und Neuansatz. In: Bittner, G.; Dörr, M.; Fröhlich, V.; Göppel, R. (Hrsg.): *Allgemeine Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik im Dialog*. Leverkusen: Budrich, S. 89-108.

Dr. Katharina Schneider (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Zur intersubjektiven Konstruktion von Als-ob-Spielen von Kindergartenkindern und darin enthaltenen kollektiven ästhetischen Erfahrungen

In der aktuellen Bildungsdiskussion erhalten frühkindliche ästhetische Lern- und Bildungsprozesse zwar vermehrtes Interesse, jedoch mangelt es an einem empirisch fundierten Wissen über Prozess und Verlauf derartiger Bildungs- und Lernprozesse von Kindern (vgl. Fried & Roux, 2003). An diesem Forschungsdesiderat setzt das abgeschlossene Promotionsprojekt der Autorin an, indem das Als-ob-Spiel von Kindergartenkindern aus einer interdisziplinären Perspektive aus Kunstpädagogik und erziehungswissenschaftlicher Kindheitsforschung betrachtet wird. Ziel ist es, das breite Feld erziehungswissenschaftlicher Spieltheorie und Spielforschung um den bisher marginal betrachteten Bereich des Ästhetischen zu erweitern (Schneider, 2017, S. 11f.). Es interessiert vor allem der mit dem Als-ob-Spiel verbundene Rahmenwechsel des „So tun, als ob“, der es Kindern ermöglicht, eine fiktive Spielwelt zu erzeugen und auszugestalten, indem Spielpartner, Materialien und Gegenstände der realen Welt in diese Spielwelt einbezogen werden. Daher bietet dieser Rahmenwechsel große Anschlussmöglichkeiten für das Ausloten seiner spielerischen und ästhetischen Momente (ebd., S. 13f.). Das Forschungsinteresse richtet sich dabei weniger auf subjektive Auseinandersetzungen von Kindern im Als-ob-Spiel als vielmehr auf (Als-ob-)Spiele junger Kinder im Sinne von kollektiven Situationen. Als-ob-Spiele von Kindergartenkindern werden verstanden als soziale ästhetische Prozesse von Kindern. Folgendes Forschungsdesign wurde gewählt: Teilnehmende Beobachtung einer Gruppe von 25 Kindern einer Kindertagesstätte im Alter von 2 bis 6 Jahren über einen Zeitraum von knapp 15 Monaten, Audioaufnahmen der Kommunikation der Kinder während des Spiels, um den O-Ton in die Protokolle einarbeiten zu können, sowie eine Analyse der Protokolle über eine Kombination aus Kodierverfahren und detaillierten Sequenzanalysen. Die ethnografische Perspektive ermöglicht es, die Art und Weise der Konstruktion und Ausgestaltung von Als-ob-Spielen von Kindergartenkindern ebenso wie die darin enthaltenen Ausgestaltungs-, Darstellungs- und Aushandlungsprozesse darzustellen. Dabei liegt der Fokus sowohl auf der Beschreibung des gemeinsamen Prozesses des Zustandekommens von Als-ob-Spielen in seiner Komplexität, als auch auf der anschließenden Rekonstruktion von (kollektiven) ästhetischen Erfahrungen (vgl. Duncker, 2010; Staege, 2016) in den mit Als-ob-Spielen verbundenen ästhetischen Spielpraktiken der Kinder (Schneider, 2017). Anhand eines Beispiels einer Spielbeobachtung wird exemplarisch ein Konstruktionsprozess eines Als-ob-Spiels von Kindergartenkindern beschrieben und gezeigt, wie Kinder im Als-ob-Spiel selbst, in der Interaktion untereinander und mit ihrer gegenständlichen Welt mimetisch, performativ und intersubjektiv (1) sich die sie umgebende Welt aneignen, (2) ihre Sicht auf Welt entwerfen und (3) eine eigene fiktive, imaginative Spielwelt und einen mit ihr verbundenen Spielraum erzeugen (vgl. Goodman, 1990; Schneider, 2017).

Duncker, L. (2010): Kindliches Lernen und ästhetische Erfahrung. In Duncker, L. & Lieber, G. & Uhlig, B. (Hrsg.) Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule (S. 12-17). Seelze: Klett/Kallmeyer.

Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.) Pädagogik der frühen Kindheit: Handbuch und Nachschlagewerk. Weinheim und Basel: Beltz.

Goodman, N. (1990) Weisen der Welterzeugung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schneider, K. (2017) Ästhetische Erfahrung in Spielpraktiken von Kindergartenkindern. Eine ethnografische Studie im Elementarbereich. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Staege, R. (2016) Intersubjektivität und ästhetische Erfahrung. Eine theoretische Annäherung an ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. In Staeger, R. (Hrsg.) Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit (S. 41-58). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Violeta Trninic (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd)

Das Ritual der Mahlzeit in der KiTa aus performativitätstheoretischer Perspektive

Kulturen zeigen über die Gestaltung von alltäglichen Situationen absichtlich oder unwillkürlich Vorstellungen von Menschsein (Mollenhauer, 1985). Das in einer (Ess-)Kultur erworbene praktische Wissen erschafft tagtäglich eine soziale Wirklichkeit, die den Menschen größtenteils durch ihre Sozialisation nicht bewusst ist und demnach nicht hervorgebracht wird, indem darüber gesprochen, sondern diese Wirklichkeit körperlich inszeniert wird. Die Gestaltung der Mahlzeit als Alltagsritual beruht auf so einem praktischen Wissen, das hauptsächlich mimetisch erworben wird. Die Mahlzeit als ritualisierte Aufführung besitzt einen symbolischen Charakter und ist weitaus mehr als reine Nahrungsaufnahme. Ihre praktische Hervorbringung diente schon immer zur Bearbeitung von Differenzen sowie zur (Re-)Produktion von Gemeinschafts- und Machtverhältnissen (Audehm, 2007; Wulf, 2004, 2005). Das Dissertationsprojekt geht diesen Phänomenen mit Hilfe von kultur-anthropologischen Analysen auf den Grund und geht der Frage nach, wie Mahlzeiten in der Krippe inszeniert und aufgeführt werden. Dabei wird insbesondere das Performative, d.h. die Körperlichkeit, Räumlichkeit sowie Materialität der Essenssituationen berücksichtigt. Nicht das Was, das aufgeführt wird, steht im Fokus

der Analyse, sondern vielmehr wird dem Wie der Inszenierungen und Aufführungen besondere Beachtung geschenkt. Die Videographie ist eine geeignete Methode die Akteure (pädagogische Fachkräfte, Kinder) in ihren performativen Handlungsvollzügen zu erfassen sowie das Geschehen in seiner Komplexität und Vielgestaltigkeit zu rekonstruieren und damit der Reflexion zugänglich zu machen. Der qualitativ-rekonstruktive Forschungszugang bildet die Grundlage der Erhebung sowie der Analyse und Auswertung des Datenmaterials (Nentwig-Gesemann & Wagner-Willi, 2007). Im Vortrag soll das Promotionsvorhaben vorgestellt werden. Dabei soll insbesondere der theoretische Zugang sowie das methodologische Vorgehen zur Diskussion gestellt werden.

Audehm, K. (2007). *Erziehung bei Tisch*. Bielefeld: transcript.

Mollenhauer, K. (1985). *Vergessene Zusammenhänge*. Weinheim: Juventa.

Nentwig-Gesemann, I. & Wagner-Willi, M. (2007). Rekonstruktive Kindheitsforschung. In Ch. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen* (S. 213-223). Weinheim: Beltz.

Wulf, Ch. (2004). *Anthropologie*. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.

Wulf, Ch. (2005). *Zur Genese des Sozialen*. Bielefeld: transcript.

Interventionsforschung: Fokus Studium

Freitag, 17.11., 17:30–19:00, Raum 3.107

Chair: Apl.Prof. Dr. Liselotte Denner (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Kathrin Ding (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehramtsstudierenden während des Praxissemesters

Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura, 1977, 2012) stellen im Rahmen der motivationalen Orientierungen und der Selbstregulation eine wichtige Komponente der Lehrerprofessionalität dar (Baumert & Kunter, 2006). Lehrkräfte mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung zeigen etwa eine größere Berufszufriedenheit (Schmitz, 1999) und eine höhere Lehrleistung (Klassen & Tze, 2014). Die Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung im Rahmen erster Unterrichtserfahrungen im Lehramtsstudium ist dabei von besonderem Interesse, denn zum einen wird angenommen, dass eigene Erfahrungen die Hauptquelle der Selbstwirksamkeitserwartung darstellen (Bandura, 1977) und zum anderen wird von einer im Laufe der Berufsbiografie zunehmenden Resistenz gegenüber Veränderungen ausgegangen (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). In dieser Studie wird daher die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung der Lehramtsstudierenden in Bezug auf ihren späteren Lehrerberuf während des Semesterpraktikums untersucht. Darüber hinaus wird der Zusammenhang der Selbstwirksamkeitserwartung mit dem Attributionsverhalten der Studierenden analysiert. Es wird angenommen, dass der Einfluss der ersten Unterrichtserfahrungen auf die Selbstwirksamkeitserwartung davon abhängt, mit welchen Ursachen ihre Entstehung erklärt wird (Weiner, 1985, 1994). Nach einer Pilotierung der Skalen wurden dazu im Wintersemester 2016/17 N=162 Heidelberger Lehramtsstudierende der Primar- und Sekundarstufe in einer Paper-Pencil-Erhebung zu Beginn und gegen Ende des Praxissemesters nach ihrer Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf ihren späteren Lehrerberuf und nach ihrem Attributionsverhalten befragt. Die Selbstwirksamkeitserwartung wurde anhand der Skala von Schwarzer und Schmitz (1999) erhoben; das Attributionsverhalten mit Hilfe des modifizierten Attributional Style Questionnaires von Peterson et al. (1982). Die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung während des Praktikums sowie Unterschiede zwischen den Geschlechtern wurden anhand einer zweifaktoriellen Varianzanalyse berechnet. Dabei zeigten sich ein signifikanter Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartung während des Praktikums, $F(1,160) = 75.21$, $p < .001$, $\eta^2p = .320$, und eine signifikant höhere Selbstwirksamkeitserwartung unter den Frauen, $F(1,160) = 9.52$, $p = .002$, $\eta^2p = .056$, aber keine Interaktion zwischen den beiden Faktoren Messzeitpunkt und Geschlecht, $F(1,160) < 1$. In einer hierarchischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung am Praktikumsende wurde zunächst die Selbstwirksamkeitserwartung zu Praktikumsbeginn in das Modell aufgenommen, die 30% der Varianz erklärte. Im zweiten Schritt wurde das Attributionsverhalten zu Praktikumsbeginn hinzugefügt, das als signifikanter Prädiktor zusätzliche 5% Varianz aufklärte. Insgesamt stützen diese Ergebnisse die Annahme, dass das Semesterpraktikum einen wichtigen Beitrag

zur Lehrerprofessionalisierung im Bereich der motivationalen Orientierungen leistet. Der Zusammenhang zwischen dem Attributionsverhalten und der Selbstwirksamkeitserwartung könnte längerfristig als potentielle Unterstützungsmöglichkeit der Selbstwirksamkeitserwartung in der Praktikumsbegleitung berücksichtigt werden.

- Bandura, A. (2012). *Self-efficacy. The exercise of control* (12. printing). New York, NY: Freeman.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Klassen, R. M. & Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness. A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: It's meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Weiner, B. (1994). *Motivationspsychologie* (3. Aufl., [unveränd. Nachdr.]). Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.

Sandra Bellet (Pädagogische Hochschule Vorarlberg)

Introduction to Multilingualism with English. Professionalisierung von Lehramtsstudierenden durch Englisch in der Primarstufe im Kontext von Mehrsprachigkeit

Der Beruf Grundschullehrer_in hat sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt. Demographische Veränderungen durch Migration führen zu einer großen Heterogenität in den Klassen. Die pädagogische Ausbildung von Lehramtsstudierenden muss auf diesen Wandel reagieren und die Absolvent_innen mit geeignetem Werkzeug ausstatten, um den Herausforderungen, die sich durch die rasant wachsende Diversität von Kultur und Sprache, welche pädagogisches Handeln in individualisierenden und sozialisierenden Lernkulturen erfordert, adäquat begegnen zu können. Der Fachbereich Englisch Primarstufe eignete sich besonders dafür, Themenbereiche wie Sprachbewusstheit, Spracherleben, Sprachenlernen etc. im Zusammenhang mit Diversität aufzugreifen und Studierende in ihrer fachlichen wie persönlichen Entwicklung zu unterstützen. Im Zuge der PädagogInnenbildung NEU wurde 2016 in Österreich das Curriculum für das Lehramtsstudium der Primarstufe neu konzipiert. Der Fachbereich Englisch Primarstufe wurde mit dem Modul Introduction to Multilingualism with English, das den Fachbereich Englisch mit Mehrsprachigkeit verknüpft, ausgestattet. Die Inhalte des Moduls wurden nach dem Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden: Potenziale entdecken – Entwicklungen fördern, das als Weiterführung des Curriculums Mehrsprachigkeit (Krumm / Reich, 2011) gilt, entwickelt. Der Vortrag befasst sich mit Inhalten des Moduls Introduction to Multilingualism with English, sowie mit einer Studie über die Wirksamkeit der Interventionen auf die Entwicklung von pädagogischem Handlungswissen in Bezug auf Mehrsprachigkeit eines Jahrgangs von Studierenden des Lehramts Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Drei Seminargruppen wurden zu Beginn ihres Studiums und am Ende des Moduls anhand von Fallvignetten befragt, inwieweit sie über pädagogisches Handlungswissen in Bezug auf Mehrsprachigkeit verfügen und, ob sie es im pädagogischen Handlungsfeld anwenden würden. Die Fallvignetten wurden quantitativ und nach dem Basisverfahren evaluativer qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Dabei wurden einerseits die Lernfortschritte der einzelnen Proband_innen ermittelt und in Erfahrung gebracht, ob und über welche Inhalte bzw. Methoden der Wissensvermittlung des Rahmenmodells prozedurales Wissen aufgebaut wurde. Andererseits wurden die Unterschiede im Wissenszuwachs der Proband_innen untereinander auch in Hinblick ihrer soziodemografischen Angaben, wie Alter, Geschlecht, eigene Plurilingualität und Vorerfahrungen in Bezug auf Sprachenlernen und pädagogische Arbeit in den Blick genommen. Die Ergebnisse der Studie können Anregungen für die Gestaltung von Lehrer_innenbildung und einen Beitrag zur Noviz_innen / Expert_innendiskussion innerhalb der Forschung zur Lehrer_innenexpertise leisten.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469-520.
- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität – Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender pädagogischer Kompetenzen. Verfügbar unter https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso30/File/Literaturliste_Publicationen_fuer-web_07_16.pdf [22.06.2017].
- Krumm, H.J. & Reich, H.H. (2013). Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster: Waxmann.
- Rehm, M. & Bölsterli, K. (2014). Entwicklung von Unterrichtsvignetten. In: D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 213-225). Berlin: Springer.
- Vetter, E. (Hrsg.). (2013). *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue Lehrerinnenbildung. (Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen, 9)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Dr. Heike Itzek-Greulich (PH Heidelberg)

Sind pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen mit dem Mentoring von Studierenden in Praxisphasen zufrieden?

Der Beitrag befasst sich aufgrund der großen Bandbreite an Anforderungen und Aufgaben, welche Mentoren*innen neben ihrer pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung leisten müssen, mit der Zufriedenheit pädagogischer Fachkräfte mit ihrer Mentor*innen-Rolle. Er benennt Faktoren, welche die Zufriedenheit der Mentoren*innen positiv beeinflussen können. Kindertageseinrichtungen tragen als Lernort Praxis neben Fach- und Hochschulen entscheidend zur Qualifizierung und Professionalisierung künftiger pädagogischer Fachkräfte bei (z.B. Deutsches Jugendinstitut e. V. [DJI], 2014; Ellermann, 2013; Fischer & Speck-Giesler, 2014). Insbesondere finden dort der angewandte Teil der Theorie-Praxis-Verknüpfung und der Erwerb von professionellen Handlungskompetenzen statt (Prinz, Teuscher, & Wünsche, 2014). Gutes Mentoring verzahnt Forschung, Lehre und Praxis (Leineweber, 2012) und ist zentral für die Professionalisierung von Studierenden im Bereich der Frühkindlichen und Elementarbildung. Die Praxiseinbindung der Studierenden (Altermann & Homgaard, 2016, S. 9) hat dazu geführt, dass die Fachkräfte vor Ort auf diese neue Aufgabe (Ausbildung der Studierenden und deren Erfordernisse) nicht hinreichend vorbereitet sind. Bisher liegt wenig Forschung zu diesem Bereich vor: Über die Mentor*innenarbeit bezüglich der Praxisbetreuung von Studierenden der Frühkindlichen- und Elementarbildung, ihren Aufgaben und ihrer Zufriedenheit ist bisher wenig bekannt. Aus diesem Grund könnten Ansätze aus der Professionalisierungsforschung aus der Lehramtsausbildung (bspw. Gan, 2014; Košinár, 2014) auf den Kontext Kindertagesstätte übertragen. Die vorliegende Pilotstudie im Querschnittsdesign baut auf der wenig vorhandenen bisherigen Forschung (Behr & Walter, 2012) auf. Es wurden 66 Mentoren*innen aus Kindertagesstätten im Rhein-Neckar-Kreis zu ihrer Zufriedenheit mit der Mentoren*innen-Rolle befragt. Die Mentoren*innen füllten den Evaluationsfragebogen zur Zufriedenheit mit ihrer Mentoren*innen-Rolle aus. Als Kontrollvariablen wurden Berufs- und Mentor*innenerfahrung, Kommunikation mit der Ausbildungsstätte, Teilnahme an Fortbildungen und das Alter der befragten Mentorinnen berücksichtigt. In der Datenanalyse (SPSS 23) wurden Mittelwertvergleiche, Korrelationen und Kovarianzanalysen durchgeführt. Die bereits vorliegenden Befunde weisen darauf hin, dass der größte Teil der pädagogischen Fachkräfte (85%) mit der Rolle als Mentor*in zufrieden ist. Berufserfahrung, intensiverer Kontakt und Austausch mit der Hochschule (hier PH HD) erhöhen die Zufriedenheit. Insbesondere die Teilnahme an Mentoren*innentreffen, das Interesse an Studieninhalten und der persönliche Kontakt zu Praktikumsverantwortlichen der Hochschule spielen dabei eine Rolle. Im Beitrag werden die zentralen Ergebnisse der Studie vor- und zur Diskussion gestellt. Derzeit wird die Studie mit einem überarbeiteten Mentor*innenfragebogen quantitativ repliziert. Außerdem werden Studierende zu ihrem Praktikum und den Mentoring-Prozessen befragt. Ihre Sichtweisen und Einschätzungen ergänzen die Befragungen der Mentoren*innen sinnvoll. Für zukünftige Forschungsprojekte wird eine triangulierte Forschung von qualitativen und quantitativen Methoden angestrebt, um die eher „oberflächlichen“ Ergebnisse der quantitativen Forschung zu vertiefen.

- Altermann, A., & Homgaard, M. D. (2016). Der Akademisierungsprozess im Arbeitsfeld Kita aus Sicht der Träger: Eine Befragung in Baden-Württemberg, Nordrhein- Westfalen und Thüringen. Weiterbil-dungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF-Studien: Vol. 26. München.
- Behr, K., & Walter, M. (Eds.). (2012). Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte: Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen ; zehn Fragen - zehn Antworten ; eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF); [Weiterbildung]. WiFF-Studien: Vol. 15. München: Deutsches Jugendinstitut. Retrieved from http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Studie_BehrWalter.pdf
- Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI) (Ed.). (2014). Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis: Grund-lagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ausbildung: Vol. 8. München: DJI.
- Ellermann, W. (2013). Das sozialpädagogische Praktikum (4., überarb. Aufl.). Frühe Kindheit Ausbildung & Studium: Bd. 3. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Fischer, S., & Speck-Giesler, K. (2014). Praxisanleitung pädagogischer Fachkräfte: Der Weg zu mehr Qua-lität (1. Aufl.). Frühe Kindheit. Berlin: Cornelsen.
- Gan, Z. (2014). Learning from interpersonal interactions during the practicum: A case study of non-native ESL student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 128-139. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.869969>
- Košinár, J. (2014). Die Bedeutung von Passungserfahrungen für Professionalisierungsverläufe im Refe-rendariat. *ZISU – Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3(1). <https://doi.org/10.3224/zisu.v3i1.15482>
- Leineweber, S. (2012). Vom Studium in die Kita. Wie gelingt der Übergang in den neuen Beruf? Handrei-chungen zum Berufseinstieg von Elementar- und KindheitspädagogInnen (Heft A01). Bremen: Univer-sität Bremen.
- Prinz, T., Teuscher, L., & Wünsche, M. (2014). Mentoring in Kindertageseinrichtungen – Gesetzliche Grundlagen, institutionelle Rahmenbedingungen, fachliche Anforderungen. In Deutsches Jugendin-stitut e. V. (DJI) (Ed.), *WiFF Wegweiser Weiterbildung: Vol. 8. Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (pp. 16-69). München.
- Speth, C. (2010). Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hermeneutische/phänomenologische Theoriebildung

Freitag, 17.11., 17:30–19:00, Raum 3.109

Chair: Prof. Dr. Gabriele Weigand (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Heiner Oberhauser (Pädagogische Hochschule Freiburg)

Zeichnend lernen – eine Typologie des epistemischen Zeichnens

In frühen Bildungsprozessen ist Zeichnen ein grundlegendes Medium des Lernens und Kommunizierens. Seine wissenschaftliche Betrachtung differenziert sich in zahlreiche fach- und disziplinspezifische Ansätze mit unterschiedlichen Bezugswissenschaften und -theorien aus. Dies erschwert den interdisziplinären Austausch und hat zur Folge, dass Erkenntnisse der psychologisch-fachdidaktisch geprägten Forschung (Fan, 2015) und Erkenntnisse der ästhetisch geprägten Forschung (Lutz-Sterzenbach, 2015) nur wenig aufeinander bezogen werden. Im frühen Bildungsbereich ist das Lernen weniger an Fachdisziplinen ausgerichtet. Deswegen erscheint es für diesen Bereich besonders relevant, disziplinspezifische Ansätze aus einer übergeordneten Perspektive zu betrachten und so füreinander fruchtbarer zu machen. Der Vortrag geht der Frage nach, welche Begriffe und Konzepte eine systematische Grundlage für die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Qualitäten des Zeichnens bilden können, mit dem Ziel, eine Typologie des epistemischen Zeichnens zur Diskussion zu stellen, die diese Funktion übernehmen könnte. Zunächst wird diskutiert, warum Ansätze der systematischen Betrachtung des Zeichnens, die von den kognitiven Prozessen beim Zeichnen (van Meter & Firetto, 2013) oder vom Bildbegriff her (Scholz, 2012) gedacht werden, über Fachdisziplinen hinaus nicht anschlussfähig sind. Daraufhin wird aufgezeigt, dass die Betrachtung der pädagogischen Intentionalität des Zeichnens ein geeigneter Ausgangspunkt für systematische Überlegungen zum Zeichnen sein kann, da die damit angesprochene epistemische Dimension auch in den disziplinspezifischen Ansätzen von zentraler Bedeutung ist. Dafür wird ein erweiterter Epistemik-Begriff zugrunde gelegt, der sich nicht an einem wissenschaftlichen Erkenntnisbegriff orientiert, sondern auch subjektorientierte Lern- und Kommunikationsprozesse mit einbezieht (Heßler & Mersch, 2009). Als Ergebnisse einer textanalytischen hermeneutischen Analyse der epistemischen Dimension des Zeichnens werden vier zentrale Merkmale erörtert, die (1) „Ausrichtungskontext“, die (2) „Subjekt- und Sachorientierung“, die (3) „Prozess- und Produktorientierung“ sowie die (4) „Lern- und Kommunikationsorientierung“. Anhand der Beziehungen zwischen den einzelnen Merkmalen und deren Ausprägungen werden deduktiv zwei monothetische Typologien entfaltet, welche zum einen auf die Fragen des Darstellungs- und Auseinandersetzungsbereichs und zum anderen auf die Frage der epistemischen Ausrichtung des Zeichnens eingehen. Am Beispiel der Analyse von Zeichenaufgaben wird gezeigt, dass die vorgestellten Typologien relevante Aspekte des Zeichnens beschreiben können und es wird der Frage nachgegangen, inwiefern sie interdisziplinär anschlussfähig sind. Die vorgestellten Ergebnisse können zur theoretischen Fundierung des Zeichnens beitragen und dabei helfen zeichnerische Lern- und Kommunikationsprozesse zu reflektieren und für neue Bereiche zu erschließen.

Fan, J. E. (2015). Drawing to learn: How producing graphical representations enhances scientific thinking. *Translational Issues in Psychological Science*, 1(2), 170–181. <https://doi.org/10.1037/tps0000037>

Heßler, M., & Mersch, D. (2009). Bildlogik oder Was heißt visuelles Denken? In M. Heßler & D. Mersch (Eds.), *Metabasis: Vol. 2. Logik des Bildlichen. Zur Kritik der ikonischen Vernunft* (S. 8–62). Bielefeld: Transcript.

Lutz-Sterzenbach, B. (2015). *Epistemische Zeichenszenen. Zeichnen als Erkenntnis in der Kunstpädagogik und interdisziplinären Bezugsfeldern* (Dissertation). Akademie der Bildenden Künste, München.

Scholz, O. R. (2012). Bilder in Wissenschaften, Design und Technik - Grundlegende Formen und Funktionen. In D. Liebsch & N. Mößner (Eds.), *Visualisierung und Erkenntnis. Bildverstehen und Bildverwenden in Natur- und Geisteswissenschaften* (S. 43–57). Köln: Halem.

van Meter, P., & Firetto, C. M. (2013). Cognitive Model of Drawing Construction: Learning through the construction of drawings. In D. R. Robinson, G. J. Schraw, & M. T. McCrudden (Eds.), *Current perspectives on cognition, learning, and instruction. Learning through visual displays* (S. 247–280). Charlotte, N.C.: Information Age Pub.

Dr. Judith Neff (Pädagogische Hochschule Weingarten)

Die theologische Sprache der Montessori-Pädagogik und ihre Auswirkungen auf Bildungsprozesse in der Kindheit

Seit einigen Jahren weist die historische Bildungsforschung auf ein theologisches Erbe in der Pädagogik hin (z.B. Osterwalder, 2005) und fordert die Suche nach dem Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Die historisch gewachsene Verwandtschaftsbeziehung von Pädagogik und Religion eröffnet die Frage, wieviel Theologie in pädagogischen Konzepten steckt und mit welchen Auswirkungen sich diese theologischen Gehalte in der pädagogischen Praxis niederschlagen. Die dem Vortrag zugrundeliegende Dissertation greift diese Fragestellungen auf und analysiert exemplarisch wichtige Vorträge und Schriften Maria Montessoris auf ihre theologischen Gehalte. Montessori-Pädagogik kann nicht als einheitliches Werk gelesen werden, da weltpolitische Umstände, biographische Situationen sowie konzeptionelle Weiterentwicklungen einflussnehmend wirkten. Maria Montessori setzte sich zeitlebens für die Rechte des Kindes ein und wollte ihm zur Unabhängigkeit vom Erwachsenen verhelfen. Die Ärztin und Pädagogin argumentiert im pädagogischen Bild des Kindes. Dennoch verwendet sie theologische Konzepte als pädagogisches Argument; z.B. in der Zielperspektive ihrer Pädagogik mit der Vorstellung von der Erlösung und Vervollkommnung des Menschen durch Pädagogik (Neff, 2016). Die religiöse Metaphorik Montessoris wirkt weiter in der Montessoribewegung und -rezeption. Der Vortrag skizziert in einem ersten Schritt die Kritik an der theologischen Sprache der Pädagogik sowie an Dogmen und Sakralisierungen der Reformpädagogik. In einem zweiten Schritt werden Untersuchungsergebnisse aus der Dissertation anhand der Terminologie Montessoris vorgestellt. Die theologische Sprache der Montessori-Pädagogik wird aufgezeigt und kritisch hinterfragt. Montessori fordert z.B. für die Haltung der Lehrperson gegenüber dem Kind Respekt, Demut und Beobachtungen, aber keine Belehrungen. Dieses Verhalten der Erziehungsperson begründet sie letztlich theologisch: Die Achtung vor dem Kind gebührt Gott im Kind, denn Gott offenbart sich in jedem Kind. Das Kind wird somit sakralisiert. Die theologische Argumentation wirkt nicht nur im Umgang mit dem Kind nach, sondern das Bild des Kindes hat auch Einfluss auf die konkrete pädagogische Praxis, Methode, Lehrerrolle und Raumgestaltung. Diese Auswirkungen der theologischen Sprache der Montessori-Pädagogik auf Bildungsprozesse in der Kindheit werden im dritten Schritt dargestellt. Die Exempel enthalten eine Praxisorientierung und fördern den selbstkritischen Umgang mit persönlichen Vorstellungen von erzieherischer Praxis, Kindheit und Bildung.

Baader, M. S. (2005). Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik. Weinheim: Juventa.

Montessori, M. (2012). Die Entdeckung des Kindes. Freiburg: Herder.

Montessori, M. (2008). Gott und das Kind (4. Aufl.). Freiburg: Herder.

Neff, J. (2016). Pädagogik aus Religion? Theologische Sprache und Religion bei Montessori und in der religionspädagogischen Montessorirezeption. Münster: Lit.

Osterwalder, F. (2005). Die theologische Sprache der Pädagogik. In Kuld, L., Bolle, R. & Knauth, T. (Hrsg.). Pädagogik ohne Religion? (S. 17-52). Münster: Waxmann.

Uta Thörner (Universität zu Köln)

Sprach-Geschehen in der frühen Kindheit – eine phänomenologische Annäherung

Die (kindliche) Sprache hat Seiten und Facetten, ist vielfältig, nicht auf einen Nenner zu bringen, bestimmt und unbestimmt, klar und unklar, etwas dem Menschlichen Wesentliches, Zugrundeliegendes, im Entstehen zu Begreifendes, etwas das in Bewegung ist, das sich verändert. Im frühpädagogischen Diskurs sind einige Seiten der kindlichen Sprache/der Gespräche in der Kita bereits intensiv an- und erblickt worden, z.B. anhand von linguistischen oder entwicklungspsychologisch begründeten pädagogischen Forschungen, vornehmlich im Bereich Sprachbildung/-förderung und im Bezug auf Sprachentwicklung, Sprachstandserhebung etc. Mit meinem Beitrag werde ich mich „der“ (kindlichen) Sprache in der Kita mit einer phänomenologischen Perspektive zuwenden. Auf diese Weise soll Darunter-, Darin- oder Dazwischenliegendes erblickt, entdeckt, von innen her sichtbar gemacht werden, um die obere Haut des Sichtbaren zu durchdringen (Merleau-Ponty). Merleau-Ponty begreift Sprache als im Werden, in statu nascendi, in ihrer Genese. Wir sind „[...] nicht Gefangene unserer Sprache, sondern vermögen uns stets neu zu entwerfen.“ (Hessenberger, 2011:57 in Rekurs auf Merleau-Ponty). Waldenfels konstatiert bezugnehmend auf eine Theorie der Kommunikation eine „Verkettung und Verflechtung von eigenem und fremdem Verhalten und damit [eine] gemeinsame Sinnbildung in einem gemeinsamen Kontext [...]“ (Waldenfels, 1980: 180) Er spricht von Sprache als einer, „[...] die nicht nur um sich selbst kreist, sondern etwas eröffnet.“ (1980: 158). Diese „doppelte Tätigkeit“: die, die wir in uns betreiben und die, die wir im Anderen auslösen (Merleau-Ponty, 1993: 43), sorgt dafür, dass „Neues“ entstehen kann, aber auch „Einsätze und Abschlüsse“. (Waldenfels, 1980: 181, Herv.i.O.) Kindliche Gespräche phänomenologisch zu betrachten, bietet im Anschluss daran eine Möglichkeit,

(kindliche) Sprache als Erfahrungsfeld in den Blick zu nehmen und in ihrer (gemeinsamen) Sinngeneese zu untersuchen. So gilt mein Blick den/m sprachlichen Geschehen, den sprachlichen Situationen in der Kita. Wie stellen diese sich dar, wie zeigen sie sich? Wie Erscheinungsweisen gesprächiger Situationen/Geschehen in ihrer Dynamik, Veränderlichkeit, Genese Sprach-Geschehen/-Situationen werden und sind. Wie? Diesen Fragen gehe ich in meinem Beitrag neben der theoretischen Verortung in „der“ Phänomenologie mithilfe empirischen Materials nach und nähere mich ihnen an. Ein Ausblick bezüglich des „Ertrages“ einer phänomenologischen Denkweise im Hinblick auf kindliche Sprache/Gespräche für eine Gegenstandsbestimmung einer Pädagogik der frühen Kindheit wird ebenfalls skizziert.

Fink, E. (1978): Grundfragen der systematischen Pädagogik. Freiburg.

Hessenberger, L. (2011): Sprache und Leiblichkeit. Theoretische Aspekte leiblichen Verhaltens. Wien.

Merleau-Ponty, M. (1993): Die Prosa der Welt. München.

Stenger, U. (2002): Schöpferische Prozesse. Weinheim, München.

Stieve, C. (2010): Sich von Kindern irritieren lassen. In: Schäfer, G.; Staeger, R. (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Weinheim, München. S. 23-50.

Waldenfels, B. (1980): Spielarten des Verhaltens. Frankfurt a.M

Sessions 4: Samstag, 09:00–10:30

Inklusion und Exklusion auf Mikro- und Makroebene

Samstag, 18.11., 09:00–10:30, Raum 3.101

Chair: Prof. Dr. Dagmar Kasüschke (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd)

Franziska Geib (Universität Paderborn)

„Inklusion in Early-Excellence-Centren“ – Vorstellung des Promotionsvorhabens

Das Early-Excellence-Konzept hat im Jahr 2001 seinen Weg von England in deutsche Kitas und Familienzentren gefunden und besonders in den letzten Jahren an Popularität zugenommen. Das Konzept zeichnet sich aus durch eine (1) individuumzentrierte und ressourcenorientierte Pädagogik, (2) die Förderung von Erziehungspartnerschaften und (3) die Öffnung von Kitas ins Gemeinwesen (vgl. u.a. Kölsch-Bunzen, 2011). Zudem wird der Auftrag der Umsetzung von Inklusion seit der Verabschiedung der UN Behindertenrechtskonvention 2006 an Kitas herangetragen. Der Entwicklung von inklusiven Einrichtungskonzepten als aktuelles Forschungsdesiderat (Heimlich, 2013) soll im Rahmen der Forschung nachgekommen werden, da im Early-Excellence-Konzept bereits grundlegende Elemente für eine inklusive Pädagogik (individuumzentrierte, ressourcen- und lebensweltorientierte Pädagogik, Unterstützung der Eltern, Gemeinwesenorientierung) verankert sind. Es gibt bisher keine Forschung, die die Arbeit in Early-Excellence-Centren in Bezug auf Inklusion betrachtet. Innerhalb des Forschungsvorhabens soll die Arbeit in Early-Excellence-Centren in Deutschland auf ihre inklusive Praxis untersucht und diese in den Kontext der Inklusionsdebatte in der Frühpädagogik gestellt werden. Auf diese Weise können (1.) bisherige Entwicklungen und Entwicklungsmöglichkeiten des Konzepts in Bezug zu Inklusion gesetzt und (2.) das Potential gelingender Praxis in Early-Excellence-Einrichtungen für eine inklusive Frühpädagogik herausgearbeitet werden. Unter dem Begriff der Inklusion wird die Ermöglichung der gemeinsamen Betreuung, Erziehung und Bildung aller Kinder in einer Einrichtung (Albers, 2011) bei einer gleichwertigen Anerkennung individueller Unterschiede (Denkfigur der egalitären Differenz nach Annedore Prengel) (Kron, 2010), verstanden. Dieses Verständnis von Inklusion soll um eine soziologische Perspektive auf Inklusion in Auseinandersetzung mit dem Begriff Exklusion zur Analyse sozialer Ungleichheiten erweitert werden. Das Forschungsdesign folgt der dokumentarischen Methode als rekonstruktives Verfahren der qualitativen Sozialforschung (Bohnsack, 2010) in der Theorie der Wissenssoziologie Karl Mannheims. Als methodische Zugänge wurden innerhalb der vorliegenden Studie Gruppendiskussionen von Fachkräfte-Teams in Kitas und teilnehmende Beobachtungen in deren Einrichtungen gewählt. Das Sample besteht aus 8 Einrichtungen in 5 verschiedenen Bundesländern, welche sich selbst als integrativ oder inklusiv ausweisen und nach dem Early-Excellence-Konzept arbeiten. Mittels der dokumentarischen Methode können die handlungsleitenden Orientierungen der Fachkräfte in Bezug auf die integrative oder inklusive Arbeit und in diesem Zusammenhang die Relevanz des Konzepts rekonstruiert werden.

Albers, T. (2011): *Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Bohnsack, R. (2010): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 8. Auflage. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Heimlich, U. (2013): *Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung im Bereich der frühkindlichen Bildung. Kurzfassung der Expertise*. Online verfügbar unter http://www.bzib.at/fileadmin/Daten_PHOEO/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB-Inklusion_gestalten_Kurzexpertise_Fr%C3%BCheKindheit.pdf, zuletzt geprüft am 01.04.2016.

Kölsch-Bunzen, N. (2011): *Aspekte von Early Excellence – Eine Einführung*. In: N. Kölsch-Bunzen (Hg.): *Aspekte von Early Excellence. Theorie und Praxis* in St. Josef Stuttgart. Berlin: dohrmann Verlag, S. 15-40.

Kron, M. (2010): *Heterogenität - ein elementarer Aspekt in der inklusiven pädagogischen Arbeit*. In: M. Kron, B. Papke und M. Windisch (Hg.): *Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 32-39.

Michael Börner, Teresa Hauck & Dr. Hendrik Trescher (Goethe-Universität Frankfurt)

Kita und Dekonstruktion. Inklusion als Herausforderung für integrative Kindertageseinrichtungen

Gegenstand des Vortrags ist die Darstellung und Diskussion von Forschungsergebnissen des aktuell laufenden Projekts „Inklusion als Herausforderung integrativer Kindertageseinrichtungen“, in welchem drei strukturell kontrastive integrative Kindertageseinrichtungen beforcht werden. Um einen möglichst umfassenden Einblick in die pädagogische Praxis der jeweiligen Einrichtungen zu erhalten, fokussiert sich die Forschungsarbeit auf die folgenden drei Ebenen:

- a) Ebene der Interaktion (Erfassung von Betreuungspraxen und Interaktionsverläufen zwischen den verschiedenen AkteurlInnen mittels ethnographischer Beobachtungen),
- b) Ebene der pädagogischen Fachkräfte (Erfassung von Perspektiven von MitarbeiterInnen unterschiedlicher Statusgruppen mittels offener Leitfadeninterviews) sowie
- c) Ebene der strukturellen Gegebenheiten (Analyse von strukturellen Daten, wie Handlungskonzepten, Ablaufplänen oder baulichen/ architektonischen Strukturen).

Ausgewertet werden die erhobenen Daten mittels der sequenzanalytisch-rekonstruktiven Verfahren der objektiven Hermeneutik (vgl. Oevermann, 2000). Das Anliegen des Projekts besteht in einer grundlegenden, mehrperspektivischen Beforschung von integrativen Kindertagesstätten als Orte (sonder-)pädagogischen Handelns und kindlicher Entwicklung. Hierbei geht es in erster Linie um die Frage nach konkreten handlungspraktischen Problemen bzw. um die Frage nach dem Gelingen bzw. Scheitern von inklusiven Praxen (vgl. Trescher, 2017, S. 47ff, 2015, S. 333). In diesem Zusammenhang sind – hierauf verweisen erste Ergebnisse – mitunter Faktoren wie Überwachungs- und Regulierungspraxen relevant, die aus strukturellen Gegebenheiten hervorgehen (z.B. mehr oder minder strikten Ablaufplänen) und Momente der Spontaneität sowie Vergemeinschaftungspraxen erschweren (können). Ebenfalls kritisch zu reflektieren sind u.a. manifeste sowie latente Praxen der ‚Besonderung‘ der sog. I-Kinder, wie sie sich etwa in der offenen Thematisierung eines Therapie- bzw. Unterstützungsbedarfs sowie auch in verstärkt infantilisierenden Umfangsformen durch das pädagogische Personal niederschlagen. Die (bisherigen) Ergebnisse der Studie bieten wertvolle Anstöße für die kritische Reflexion und die daran anknüpfende theoretisch fundierte Weiterentwicklung von pädagogischer Praxis – sowohl innerhalb der jeweils untersuchten Einrichtungen als auch über diese hinaus. Das Projekt sucht damit unter anderem einen kritischen Beitrag für den Diskurs um Professionalisierungsprozesse (sonder-)pädagogischer Praxis vor dem Hintergrund der allgegenwärtigen Forderung nach ‚Inklusion‘ zu leisten (vgl. Trescher, 2017, 261ff). Es sind mitunter diese Fragen, die im Zuge des Vortrags anhand von konkreten Fallbeispielen aus der laufenden Studie behandelt und gemeinsam mit dem Plenum diskutiert werden sollen.

Oevermann, U. (2000). Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, K. (Hrsg.), Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung (S. 58-156). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Trescher, H. (2017). Behinderung als Praxis. Biographische Zugänge zu Lebensentwürfen von Menschen mit "geistiger Behinderung". Bielefeld: transcript.

Trescher, H. (2015). Inklusion. Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren im Kontext von Freizeit und Behinderung. Wiesbaden: VS.

Trescher, H. & Börner, M. (2016). Repräsentanz und Subjektivität im Kontext geistiger Behinderung In: Zeitschrift für Inklusion 10 (1).

Trescher, H. & Hauck, T. (2015). Ambivalenz und Inklusion. Subjektivierungspraxen in der integrativen Kindertagesstätte. In: Neue Praxis 45 (5), S. 488-502.

Steffen Geiger (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd)

Ein- und Ausschließung in Erziehungs- und Bildungssystemen im internationalen Vergleich. Ein diskursanalytischer Forschungsansatz

Ein- und Ausschließung sind zentrale Kategorien zur Erfassung und Beschreibung von Prozessen gesellschaftlicher Differenzierung. Mit ihnen wird eine analytische Perspektive verbunden, mit der die Einbeziehung und Zuweisung von Personen in gesellschaftliche Verhältnisse, Institutionen oder Systeme untersucht werden kann (z.B. Bohn, 2008), wie z.B. in Erziehungs- und Bildungssystemen. Diese sind in verschiedenen nationalen und kulturellen Kontexten auf unterschiedlichste Weise strukturiert, was zugleich nahe legt, dass auch Ein- und Ausschließungen in Erziehungs- und Bildungssystemen unterschiedlich gestaltet bzw. verschieden thematisiert werden. Auf Systemebene kann zudem davon ausgegangen werden, dass Ein- und Ausschließungen unter anderem in (bildungs-)politischen Diskursen hergestellt werden. Denn durch Diskurse werden symbolische Ordnungen gesellschaftlich konstruiert und Wissen, Kategorien und

Wahrheiten zur Verfügung gestellt, welche die Welt in bestimmter Weise ordnen und strukturieren (Bettinger, 2007; Keller, 1997). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Ein- und Ausschließungen in Erziehungs- und Bildungssystemen und in den damit verbundenen bildungspolitischen Auseinandersetzungen thematisiert, konstruiert und (re-)produziert werden. Hierzu werden zentrale bildungspolitische Diskurse in den USA und in Deutschland vergleichend in den Blick genommen. Der erziehungswissenschaftliche und sozialpädagogische Ansatz des internationalen Vergleichs (Treptow & Walther, 2010) wird dazu mit der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse ergänzt. Internationale Vergleichsuntersuchungen finden sich im Bereich der Kindheits- und Sozialpädagogik nur selten (Liegle, 2010). Dabei können systematische internationale Vergleichsuntersuchungen durch die Erklärung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zur Wissensgenerierung im Sinne von Hypothesen- und Theorieentwicklung beitragen (Parreira do Amaral, 2015). Diskursanalysen beschäftigen sich mit dem Zusammenhang zwischen Schreiben sowie Sprechen als soziale Praktiken und der (Re-)Produktion von Wissensordnungen und Sinnsystemen, den darin eingebundenen Akteur_innen, die den Prozessen zugrunde liegenden Regeln sowie die daraus resultierenden Folgen (Keller, 2011) und können daher zur Analyse von politischen Diskursen und den darin hergestellten Ein- und Ausschließungen nutzbar gemacht werden. Mehrwert einer solchen methodischen Herangehensweise kann sowohl im Vergleich unterschiedlicher auf Erziehungs- und Bildungssysteme bezogene (Re-)Produktionen von Ein- und Ausschließungen als auch in der Erklärung und dem Verstehen länderspezifischer Unterschiede durch die Kontextualisierung in kulturelle und historische Zusammenhänge gesehen werden. Vor diesem Hintergrund fokussiert der Vortrag insbesondere auf die Darstellung der methodischen Herangehensweise zur Analyse von Ein- und Ausschließungen in Erziehungs- und Bildungssystemen und in den zugehörigen bildungspolitischen Diskursen.

- Bettinger, F. (2007). Diskurse – Konstitutionsbedingungen des Sozialen. In Anhorn, R., Bettinger, F. & Stehr, J. (Hrsg.). Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme (S. 75-90). Wiesbaden: VS.
- Bohn, C. (2008). Inklusion und Exklusion: Theorien und Befunde. *Soziale Systeme*, 14 (2), 171-190.
- Keller, R. (2011). Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen (4. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Keller, R. (1997). Diskursanalyse. In Hitzler, R. & Honer, A. (Hrsg.). *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung* (S. 309-333). Opladen: Leske+Budrich.
- Liegle, L. (2010). Der internationale Vergleich in der Pädagogik der frühen Kindheit. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, Fachgebiet: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim & München: Beltz Juventa.
- Parreira do Amaral, M. (2015). Methodologie und Methode in der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In Parreira do Amaral, M. & Amos, S.K. (Hrsg.). *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder* (S. 107-130). Münster: Waxmann.
- Treptow, R. & Walther, A. (2010). Internationalität und Vergleich in der Sozialen Arbeit. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, Fachgebiet: Soziale Arbeit. Weinheim & München: Beltz Juventa.

Vorstellungen, Einstellungen und subjektive Theorien von pädagogischen Fachkräften und Eltern

Samstag, 18.11., 09:00–10:30, Raum 3.107

Chair: Prof. Dr. Stefan Faas (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd)

Catalina Hamacher (Universität Paderborn)

Multiprofessionelle Kooperation in inklusiven Kitas – eine praxeologische Perspektive auf Differenzkonstruktionen in der frühkindlichen Bildung

Der quantitative Ausbau des Kitasystems fällt zeitlich zusammen mit der Verpflichtung zum weiteren Ausbau inklusiver Strukturen. Wird die Aufgabe der Bildungsbegleitung in inklusiven Settings mit der Anforderung verbunden, eine am Kind orientierte Unterstützung im Sinne von Frühförderung zu arrangieren, impliziert dies u.a. strukturell bedingt eine Reifizierung von Differenz, denn das Kind muss hierfür zu einem „auffälligen“ Kind gemacht werden (Kelle u. a., 2017). Zugleich wird eine gelingende Zusammenarbeit zwischen AkteurInnen der Kita und Frühförderung als zentral bedeutsam für qualitativ gute inklusive Praxis gesehen. Eine Untersuchung dieser multiprofessionellen Kooperation im Hinblick auf die benannten Zusammenhänge der Herstellung und Verhandlung von Differenz steht unterdessen noch aus. Hier wird im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitstudie eines Modellprojekts zur Verbesserung dieser Zusammenarbeit angeknüpft,

in dessen Rahmen ICF-CY Fortbildungen implementiert sind. Eingebunden in diese Untersuchung ist die Frage nach den pädagogischen Orientierungen, die innerhalb der Kooperation im Kontext von Frühförderung zum Ausdruck kommen. Unter Kooperation (i.e.S.) wird eine Form der Zusammenarbeit verstanden, die einen gewissen Grad an Autonomie beansprucht und zugleich gemeinsame Aufgaben und Ziele hat (Bauer 2014). Dieses Thema rückt im Zuge der umfassenden Ausdifferenzierung von Berufsrollen im Kontext von Kita in den Fokus, da sich das System vermehrt zur multiprofessionellen Einrichtung entwickelt, was sich zum einen im Hinblick auf die Akademisierung (Cloos, 2014/2017) und zum anderen über die verstärkte Vernetzung mit weiteren Einrichtungen, wie beispielsweise der Frühförderung, zeigt – vor allem wenn es um inklusionsorientierte Konzeption von Bildung, Erziehung und Betreuung in Kitas geht. Das Paradigma der Inklusion ist Ausgangspunkt des Erkenntnisinteresses. Es wird sich auf das Verständnis von Inklusion gestützt, das Verschiedenheit im Sinne von „egalitärer Differenz“ (Prenzel, 1993/2006) vor dem Prinzip der Gleichheit anerkennt. Damit richtet sich der Blick auf den Abbau von Teilhabebarrrieren (Seitz, 2012; Joyce-Finnern, 2017). Im Hinblick auf das gewählte Forschungsfeld bedeutet dies, dass sowohl Fragen nach Partizipation als auch Auseinandersetzungen mit Normvorstellungen von Bedeutung sind. Methodologisch kann die Studie der praxeologischen Perspektive zugeordnet werden. Die zentrale Annahme, dass Orientierungen das Handeln bestimmen, ist dabei leitend (Bohnsack u.a. 2013; Sturm 2012). Für die Erhebung werden fokussierte Beobachtungen in Kitas durchgeführt. Im Zentrum stehen hieran anknüpfend die zugrunde liegenden Orientierungen der AkteurlInnen, die primär mittels Gruppendiskussionen erfasst und nach der dokumentarischen Methode ausgewertet werden.

- Bohnsack, R./ Nentwig-Gesemann, I./ Nohl, A.-M. (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In Bohnsack, R./ Nentwig-Gesemann, I./ Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (3. Aktualisierte Aufl.), Wiesbaden: Springer VS, 9-32.
- Bauer, P. (2014): Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern. In Faas, S./ Zipperle, M. (Hrsg.): Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Coos, P. (2017): Multiprofessionelle Teams in Kindertageseinrichtungen: Neue Herausforderungen für die Zusammenarbeit. In Balluseck, H. v. (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen (2. Aktualisierte Aufl.), Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 145-158.
- Kelle, H./ Sschmidt, F./ Schweda, A. (2017): Entstehung und Abbau von Bildungsungleichheit. Herausforderungen für die empirische Bildungsforschung mit Fokus auf der frühen Kindheit. In Diehm, I./ Kuhn, M./ Machold, C. (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS, 63-80.
- Seitz, S./ Finnern, N.-K. (2012): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eigentlich ganz nochmal. In Albers, T. u.a. (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg: Herder Verlag, 13-35.

Dr. Fränze Scharun (TU Darmstadt)

Sprache(n) als Schlüssel zur Welt – bilingualer Spracherwerb aus der Sicht von KrippenerzieherInnen

„Sprache ist der Schlüssel zur Welt, zu unserer äußeren ebenso wie zu der Welt in uns“ (Jampert; Best; Guadatiello; Holler & Zehnauer 2007: 17) – Sprache bedeutet für Kinder Handlungskompetenz und Zugang zu neuen Wissensbeständen und Aktivitäten. In diesem Kontext wird, nicht nur seit PISA, IGLU und TIMSS, der Zusammenhang von Sprache und Bildungserfolg sowohl gesellschaftlich als auch bildungspolitisch umfassend diskutiert. Je früher Kinder mehrere Sprachen lernen und vor allem je professioneller sie ihnen vermittelt werden, desto größer sind ihre Zukunftschancen. Entsprechend groß ist das Interesse, bereits das Potential des Elementarbereichs als erste Stufe des institutionalisierten Bildungssystems für Sprachbildungs- und Förderungsangebote für Kinder zu nutzen, um die bestehenden Bildungsungleichheiten kompensieren zu können. Bilinguale Betreuungsangebote für Kleinkinder erfreuen sich in diesem Zusammenhang außerdem zunehmender Beliebtheit. Ihre Anzahl hat sich in der Zeit von 2004 bis 2014 auf 1.035 Kitas verdreifacht (vgl. FMKS 2014: 1). Vor diesem Hintergrund nimmt meine Studie (Scharun 2017) bilinguale Krippen als Orte frühsprachlicher Bildung in den Blick und fragt erstmals nach den Überzeugungen von KrippenerzieherInnen und damit nach der Verantwortung der Fachkräfte, die als zentrale Einflussgröße auf den Spracherwerb und die sprachliche Entwicklung eines Kindes bestimmt werden können (vgl. Fried & Briedigkeit 2008: 7). In Ergänzung zu den rekonstruierten subjektiven Sprachbildungstheorien habe ich in einer weiterführenden Analyse 1.) fallübergreifende Gemeinsamkeiten, 2.) auf der Grundlage von sechs Merkmalsausprägungen – die erfahrungs-, theoriebasierte Sachkenntnis, die eigene Freude, Neugierde und das Selbstbewusstsein sowie die Fokussierung der Fachkraft auf die Bedürfnisse der Kinder – ErzieherInnentypen und deren Charakteristika (Kluge 1999) sowie 3.) personenspezifische Merkmale aus dem Datenmaterial herausgearbeitet. Dafür wurde ein mehrschrittiges Datenerhebungsverfahren entwickelt, das an das Forschungsprogramm Subjektive Theorien angelehnt ist (Groeben et al. 1988) und in dessen Mittelpunkt eine Kombination

aus leitfadengestütztem Interview und einem retrospektiven Verfahren mittels Videostimulus steht. Die rekonstruierten subjektiven Sprachbildungstheorien und die daraus entwickelten Typen zeigen, wie heterogen die Gruppe der pädagogischen Fachkräfte aufgestellt ist. Es existiert eben nicht DIE oder DER ErzieherIn. Allerdings lassen sich Konstellationen von ErzieherInnentypen erkennen, deren Zusammenarbeit die Betreuungsqualität in einer Einrichtung durchaus erhöhen könnte. Die Ergebnisse zeigen außerdem: Der Ausbau multilingualer Betreuungsplätze ist von höchster Dringlichkeit, v.a. muss die Ausbildung künftiger ErzieherInnen hinsichtlich ihrer Sprachvermittlungskompetenzen modernisiert und professionalisiert werden, um den zunehmenden Anteil der Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, adäquat in ihrem Spracherwerbsprozess unterstützen zu können. Hierfür werden in meiner Studie schließlich konkrete Empfehlungen formuliert. Insgesamt liefert die vorliegende Studie einen umfassenden Beitrag zur Debatte um Kitas als Orte sprachlicher Bildung.

- FMKS (Hrsg.) (2014): Bilinguale Kitas in Deutschland [Online: <http://www.fmks-online.de/aktuelles.html>; 05.06.2017].
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008): Sprachförderkompetenz-, Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Groeben, N.; Wahl, D.; Schlee, J. & Scheele, B. (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Jampert, K.; Best, P.; Guadatiello, A.; Holler, D. & Zehnauer, A. (Hrsg.) (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. 2. Aufl. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Kluge, S. (1999), Empirisch begründete Typenbildung. Zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Scharun, F. (2017): Frühkindliche(r) Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung im Kontext von Immersion – eine videogestützte Interviewstudie zu den subjektiven Sprachbildungstheorien von KrippenerzieherInnen. Münster: Waxmann (Reihe Sprach-Vermittlungen, Bd. 19, hrsg. v. Konrad Ehlich).

Iwona Kadziela (Pädagogische Hochschule Heidelberg)

Erziehung von Kindern in Deutschland und Polen: Erziehungsverhalten und Einstellung der Eltern zur körperlichen Bestrafung und der Zusammenhang zum prosozialen Verhalten der Kinder

Diskutiert wird, was positives bzw. negatives Erziehungsverhalten ist und welches Erziehungsverhalten die Kinder in ihrer Entwicklung fördert. Der autoritäre und der vernachlässigende Erziehungsstil hängen mit der Entwicklung des kindlichen Problemverhaltens zusammen. Insbesondere elterliche Gewalt und physische Bestrafungen haben sich als bedeutsame Prädiktoren und Risikofaktoren für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Verhaltensauffälligkeiten erwiesen (vgl. Beelmann, 2007; Patterson et. al., 1998; Namysłowska, 2013). Neben sehr harten Bestrafungsmethoden findet man bei den Familien von Kindern mit externalisierenden Störungen auch häufig extreme Einstellungen der Eltern bzgl. der Erziehungsmaßnahmen (Makaruk, 2013). Reichle & Franiek (2009) fanden positive Zusammenhänge zwischen den Erziehungsdimensionen (positives Elternverhalten, verantwortungsvolles Elternverhalten und Involviertheit) und den sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder. Hinzu korrelierte das positive Erziehungsverhalten negativ mit oppositionell-aggressivem Verhalten und Hyperaktivität der Kinder. Primäres Ziel der vorliegenden explorativen Studie ist es, elterliches Erziehungsverhalten und das prosoziale Verhalten der Kinder auf Zusammenhänge zu untersuchen (1), sowie die Einstellung der Eltern zu körperlicher Bestrafung zu ermitteln (2). Hierbei wurde untersucht, ob sich das elterliche Erziehungsverhalten und die Einstellung der Eltern zu körperlicher Bestrafung innerhalb Deutschlands und Polens unterscheiden (3). Die vorliegende Studie untersucht Unterschiede im elterlichen Erziehungsverhalten und in der Einstellung der Eltern zu körperlicher Bestrafung in Deutschland und Polen. Hierbei wurden anhand eines Online-Fragebogens Eltern von Kindern im Alter von 4 bis 10 Jahren zu ihrem Erziehungsverhalten, Selbstwertgefühl, Akzeptanz körperlicher Bestrafung bei Kindern sowie zum Sozialverhalten ihrer Kinder befragt. Das elterliche Erziehungsverhalten wurde unter Zuhilfenahme des DEAPQ-EL-GS (Deutsche erweiterte Version des Alabama Parenting Questionnaire) von Reichle & Franiek (2009) und das Sozialverhalten der Kinder mit SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) erhoben. Hierbei handelt es sich um eine subjektive Einschätzung der Eltern. Befragt wurden drei Gruppen: deutsche (I) und polnische (II) Eltern, die mit ihren Kindern in Deutschland leben sowie polnische (III) Eltern in Polen. Die gesamte Stichprobe betrug 224 Eltern (76 deutsche (I) Eltern, 75 polnische (II) Eltern, die mit ihren Kindern in Deutschland leben und 73 polnische (III) Eltern). Die Unterschiede der drei Gruppen im Erziehungsverhalten und der Einstellung der Eltern zu körperlicher Bestrafung wurden mit einfaktoriellem ANOVA mit Post-hoc-Tests geprüft. Das positive Erziehungsverhalten (positives Elternverhalten und Involviertheit) korreliert signifikant positiv mit dem prosozialem Verhalten der Kinder. Hinzu ergaben sich signifikant positive Zusammenhänge zwischen den negativen Erziehungsdimensionen und dem Problemverhalten der

Kinder. Im Ergebnis zeigten sich signifikante Unterschiede im elterlichen Erziehungsverhalten sowie in der Einstellung der Eltern zu körperlicher Bestrafung von Kindern und zu autoritärer Erziehung. Die Erziehungsdimensionen *Machtvolle Durchsetzung* (autoritärere Erziehung) und *Körperliches Strafen* waren bei polnischen Eltern in Polen (III) höher ausgeprägter als bei den deutschen Eltern (I). Darüber hinaus wendeten polnische Eltern in Deutschland (II) häufiger diese Erziehungsmaßnahme an als die deutschen Eltern (I) und seltener als die polnischen Eltern in Polen (III). Verschiedene Arten der körperlichen Bestrafung (Ohrfeige, Schläge, Klaps auf den Po etc.) fanden in Polen (III) eine signifikant größere Zustimmung als in Deutschland (I und II). Ebenso war die Befürwortung der autoritären Erziehung und der Gewalt in der Erziehung in Polen (III) höher als in Deutschland (I und II). Hierzu ergaben sich allerdings keine signifikanten Unterschiede zwischen den deutschen (I) und polnischen (II) Eltern in Deutschland. Eine kausale Interpretation oder das Aufzeigen einer Entwicklung ist hier nicht möglich, da es sich um Querschnittdaten handelt.

Beelmann, A., Raabe, T. (2007). Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Makaruk, K. (2013). Postawy Polaków wobec kar fizycznych a ich stosowanie w praktyce rodzicielskiej [Haltung der Polen gegenüber körperlicher Bestrafung und deren Verwendung im elterlichen Handeln]. *Teoria, badania, praktyka* [Theorie, Forschung, Praxis], 12, 40-53..

Namysłowska I. (2013). Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży w Polsce – stan rozwoju opieki psychiatrycznej i zadania na przyszłość [Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Polen - die Entwicklung der psychischen Gesundheitsversorgung und Aufgaben für die Zukunft]. *Postępy Nauk Medycznych* [Fortschritt der medizinischen Wissenschaft], XXVI, 1.

Patterson, G. R. Forgatch, M. S. Yoerger, K. L. & Stoolmiller, M. (1998). Variables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending. *Development and Psychopathology*, 10, 531-547.

Reichle, B., & Franiek, S. (2009). Erziehungsstil aus Elternsicht Deutsche erweiterte Version des Alabama Parenting Questionnaire für Grundschul Kinder (DEAPQ-EL-GS). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41 (1), 12-25.

Sessions 5: Samstag, 13:00–14:30

Mediale Praktiken von Kindern und Familien

Samstag, 18.11., 13:00–14:30, Raum 3.101

Chairs: Thomas Grunau (Pädagogische Hochschule Karlsruhe) & Dr. Kenneth Horvath (Universität Luzern)

Inka Fürtig (Universität Siegen)

Neue Medien als „Erziehungsaufgabe“ in Familien

Kinder sind heutzutage Akteure in einer zunehmend von Medien geprägten Welt. Die sogenannten „neuen“, digitalen Medien sind in nahezu alle Bereiche der Alltagswelt der Kinder und Erwachsenen ‚eingedrungen‘ und zum selbstverständlichen Bestandteil dessen geworden. In vielerlei Hinsicht stellen neue Medien, die innerhalb der Medienpädagogik sowohl mit Chancen (z.B. soziale Teilhabe) als auch mit Risiken (z.B. Sucht) in Verbindung gebracht werden, eine Herausforderung für Eltern und Kinder dar. Sie sind – nicht zuletzt wegen einer (noch) vorherrschenden Abwehrhaltung vorrangig im Vor- und Grundschulbereich – zu einer ‚Erziehungsaufgabe‘ für Familien geworden. Obwohl die Familie die primäre (Medien-)Sozialisationsinstanz ist, wurde sie als ‚außerschulischer‘ Lernort in der erziehungswissenschaftlichen Forschung vielfach vernachlässigt (vgl. Lange/Soremski 2012, S. 231). So liegt nur wenig empirisch fundiertes Wissen darüber vor, wie Erziehung in den Familien gemacht wird. Familienerziehung, die auf Sozialisation und Lernprozesse abzielt, scheint dabei weniger ein vergessener, als vielmehr ein vermiedener Gegenstand der Erziehungswissenschaft zu sein (vgl. Müller/Krinninger 2016, S. 10). Da die Familie – anders als die Schule – keine explizit markierte pädagogische Grundordnung hat, müssen Fragen nach der Erziehung in der Familie im Kontext des Familienalltags betrachtet werden (vgl. ebd., S. 16). Dieser Familienalltag ist jedoch, aufgrund der speziellen Beschaffenheit von Familien als schwer zugängliche, intime und private ‚Orte‘, empirisch schwer zu greifen. Das scheint eine Erklärung dafür zu sein, dass auch der Forschungsstand zur Entwicklung medienbezogener Fähigkeiten in der frühen Kindheit mangelhaft ist (vgl. Fleischer 2014). Das Dissertationsprojekt setzt an diesen Leerstellen an und beschäftigt sich ethnographisch und videographisch mit der Medienaneignung kleiner Kinder (null bis fünf Jahre) in familiären Settings. In den Blick geraten dabei elementare Medienpraktiken und Erziehungspraktiken. Das Thema des Vortrags ist innerhalb der neuen Kindheitsforschung und der Soziologie der Kindheit zu verorten, deren zentrale Konzepte das der „Agency“ der Kinder und der „generationalen Ordnung“ sind (vgl. Betz/Esler 2016, S. 302 ff.). Im Zuge teilnehmender Beobachtungen des „Familienalltags“ soll herausgearbeitet werden, was das Spezifische der neuen Medien (vorrangig des Smartphones) kennzeichnet und/oder als dieses von Eltern und Kindern ausgemacht wird. Vor welche Herausforderungen sind Eltern und Kinder gestellt und welche Strategien, bzw. Medienpraktiken wenden sie in Bezug auf diese digitalen „Eindringlinge“ an? Um tiefere Einblicke in den Familienalltag zu erhalten, ist die Ethnologin regelmäßig (mindestens monatlich) und dauerhaft (variierend über Stunden und mehrere Tage hinweg) seit circa zehn Monaten bei zwei Familien „zu Gast“.

Betz, T./Esler, F. (2016): Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(3), S. 301-314.

Fleischer, S. (2014): Medien in der Frühen Kindheit. In Tillmann, A./Fleischer, S./Hugger, K.-U. (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S. 303-312). Wiesbaden: Springer VS.

Müller, H.-R./Krinninger, D. (2016): *Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Soremski, R./Lange, A. (2012): Familie als Bildungswelt – Bildungswelt Familie. Einführung in den Themenschwerpunkt. In *Schwerpunktheft der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 32 (3), S. 227-232.

Marie Kiefer & Dr. Daniela Schlemmer (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Frühe Sprach- und Medienbildung mit Digital Storytelling

Beim Digital Storytelling gilt es, mit digitalen Medien Sprache, Bild und Ton zu einer Geschichte zu kombinieren. Das Erzählen von Geschichten ist eine wichtige sprachliche Kompetenz, die eine zentrale Rolle für den Bildungserfolg einnimmt (O'Neill, Pearce & Pick 2004; Werani 2009). Die kreative Gestaltung und die produktive Nutzung digitaler Medien sind wichtige Elemente der Medienkompetenz (Baacke, 1999; Moser, 2010; Tulodziecki, 1998). Mit Digital Storytelling lässt sich somit der wichtige Bereich der frühen Sprachbildung (z.B. Albers, 2011) mit dem zunehmend an Bedeutung gewinnenden Bereich der frühen Medienbildung (z.B. Meister, Friedrichs & Sander 2015) verbinden: Digital Storytelling ermöglicht integrierte Sprach- und Medienbildung. Inwieweit sich diese Annahme empirisch bestätigen lässt, wird im Rahmen des EU-Projekts „STORIES - Fostering Early Childhood Media Literacy Competencies“ (Laufzeit 2015-2018, Projektpartner in Finnland, Italien, Türkei) untersucht. Da der Einsatz von Digital Storytelling in der frühkindlichen Bildung bisher kaum erprobt ist und deshalb wenige Erkenntnisse vorliegen, wird der Design Based Research-Ansatz gewählt. Nach dem Design Based Research-Ansatz werden pädagogische Fragestellungen in realen Situationen erforscht, wobei dem jeweiligen Kontext eine wichtige Bedeutung zukommt (Reinmann, 2005). Im Rahmen des Projekts werden in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung Digital Storytelling-Szenarien in zwei iterativen Zyklen entwickelt, umgesetzt und wissenschaftlich begleitet. Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse des ersten Zyklus erfolgt das Re-Design der Digital Storytelling-Szenarien für den zweiten Zyklus. Mit dieser Vorgehensweise wird der Digital Storytelling-Ansatz zur integrierten Sprach- und Medienbildung weiter optimiert. Projektziel ist das Formulieren von Gestaltungsprinzipien für Digital Storytelling zur integrierten Sprach- und Medienbildung in der frühkindlichen Bildung. Diese Gestaltungsprinzipien werden am Ende des Projekts in Form von Praxisleitfäden bereit stehen, um die Integration von Digital Storytelling in den pädagogischen Alltag zu erleichtern. Der Beitrag zeigt das Potenzial von Digital Storytelling für die frühe Sprach- und Medienbildung auf, erläutert den Forschungsansatz und präsentiert ggf. erste Forschungsergebnisse.

Albers, T. (2011): Sag mal! Krippe, Kindergarten und Familie: Sprachförderung im Alltag. Weinheim und Basel: Beltz.

Baacke, D. (1999): Was ist Medienkompetenz? In: Lauffer, J. & Röllecke, R. (Hrsg.): Krippe, Kita, Kinderzimmer. Medienpädagogik von Anfang an. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven. 2016. München: Kopaed, 173-174.

Meister, D., Friedrichs & H., Sander, U. (2015): Editorial: Frühe Medienbildung. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 22. [<http://www.medienpaed.com/article/view/145/145>; zuletzt eingesehen am 14.10.2016]

Moser, H. (2010): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. 5. durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.

O'Neill, D., Pearce, M. & Pick, J. (2004): Preschool Children's Narratives and Performance on the Individualized Achievement Peabody Test – Revised: Evidence of a Relation Between Early Narrative and Later Mathematical Ability. In: First Language 24, 149-183.

Reinmann, G. (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft, 33, H. 1, 52-69.

Tulodziecki, G. (1998): Entwicklung von Medienkompetenz als Erziehungs- und Bildungsaufgabe. Pädagogische Rundschau 52/6, 693-709.

Werani, A. (2009): Erzähl mir was. Literacy im Vorschulalter. Warum mündliches Erzählen für den Schriftspracherwerb so wichtig ist. In: Sprache & Literacy. Berlin und Düsseldorf: Comelsen Scriptor, 18-23.

Fabian Hemmerich (Otto-Friedrich-Universität Bamberg)

Kommunikationskultur in Online-Foren für Eltern am Beispiel von Diskussionen zur institutionellen U3-Betreuung

Online-Elternforen bieten Eltern die Möglichkeit, im Austausch mit anderen Eltern selbst als „Erziehungsexperten“ zu agieren (Berger, 2010). Wie Forschungsbefunde zeigen, spielen Foren für viele Eltern v.a. durch die dort erfahrene soziale Unterstützung eine nicht unerhebliche Rolle zur Alltagsbewältigung (Bernhard & Felter, 2004; Zilien et al., 2008). Wenig bekannt ist hingegen bisher über die Kommunikationskultur in Online-Elternforen – verstanden als Gesamtheit dort auftretender zwischenmenschlicher Verständigungsformen. Das gilt besonders für die Art und Weise, in der User sich gegenseitig Ratschläge erteilen und diese belegen. Wichtige Erkenntnisse hierzu erbrachte eine Studie von Eriksson und Salzmann-Erikson (2013). Aus dieser geht hervor, dass Eltern zur Untermauerung erteilter Ratschläge neben persönlichen Erfahrungen auch oft auf wissenschaftliche Quellen verweisen; teils aber auch ganz bewusst Ratschläge geben, die wissenschaftlichen Erkenntnissen widersprechen (ebd.). In der eigenen Studie werden Charakteristika der Kommunikationskultur bei Eltern von Klein- und Vorschulkindern in drei Online-Elternforen (NetMoms.de, Urbia.de, Eltern.de) mittels inhaltsanalytischer Methodik in Anlehnung an Kuckartz (2016) untersucht. Durch Analysen von Threads mit thematischem Bezug zu frühkindlicher U3-Betreuung werden Erkenntnisse über zentrale Fragen, die Eltern diesbezüglich beschäftigen, generiert. Da es sich hierbei um ein gesellschaftlich bisweilen kontrovers diskutiertes

Themengebiet handelt, erschien ein entsprechender Fokus vielversprechend. Im nächsten Schritt werden Kommunikationsverläufe in den untersuchten Threads genauer in den Blick genommen. Besondere Beachtung wird der Frage geschenkt, inwieweit die Forenbeiträge Unterstützungspotenziale oder Potenziale zur Verunsicherung anderer User aufweisen. Zudem wird beleuchtet, inwiefern die User auf Erfahrungen aus der eigenen Erziehungspraxis und auf erziehungswissenschaftliches Fachwissen zurückgreifen. Die vorzustellenden bisherigen Befunde beziehen sich speziell auf Analysen von Threads und Beiträgen im Forum NetMoms.de. Es zeigen sich große Unterschiede der Diskussionsbeteiligung je nach Thread-Thema und Intention der Thread-Erstellung. Manche Themen spalten die User besonders in ihren Ansichten. Beispielhaft hierfür genannt werden kann die Frage, ab welchem Alter institutionelle U3-Betreuung für ein Kind angemessen und nicht mehr zu früh ist. Obwohl viele User selbst auf die zu beachtende Vielfalt elterlicher Lebensentwürfe hinweisen, proklamieren sie oft zugleich subtil eigene Wertvorstellungen als die „richtigen“. Zur Untermauerung ihrer Meinung ziehen sie vorrangig eigene Erfahrungsberichte heran. Erziehungswissenschaftliches Fachwissen ist unter den Usern äußerst ungleich verteilt.

- Berger, J. (2010). Internetforen als Erziehungsratgeber. Die Digitalisierung der Sandkastengespräche. In B. Fuhs, C. Lampert & R. Rosenstock (Hrsg.), *Mit der Welt vernetzt. Kinder und Jugendliche in virtuellen Erfahrungsräumen* (S. 105-112). München: kopaed.
- Bernhardt, J.-M. & Felter, E.-M. (2004). Online pediatric information seeking among mothers of young children: results from a qualitative study using focus groups. *Journal of Medical Internet Research*, 6(1), 1-7.
- Eriksson, H. & Salzman-Erikson, M. (2013). Supporting a caring fatherhood in cyberspace – an analysis of communication about caring within an online forum for fathers. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 27(1), 63-69.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Zilien, N., Aulitzky, D., Billen, A., & Fröhlich, G. (2008). Informationssuche in anderen Umständen. Eine empirische Untersuchung der gesundheitlichen Internetnutzung von werdenden und jungen Eltern. https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb4/profi/SOZ/AMK/PDF_Dateien/PBSF_Projektbericht_final.pdf [27.04.2017].

Kompetenzentwicklung von Pädagog/innen im Beruf – Fokus: Interventions- und Implementationsforschung

Samstag, 18.11., 13:00–14:30, Raum 3.107

Chair: Apl.Prof. Dr. Liselotte Denner (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Magdalena Hartmann (Universität Hannover) & Dr. Michael Lichtblau (Leuphana Universität Lüneburg)

Implementation eines inklusiven und interessenbasierten Übergangs Kita-Schule im Kontext des Early-Excellence Ansatzes

Auch nach in Kraft treten der UN-Behindertenrechtskonvention (Vereinte Nationen, 2006) im Jahr 2009 besteht speziell für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf in der Transition von der Kindertageseinrichtung in die Schule eine erhöhte Gefahr diagnostisch etikettiert und in sonderpädagogische Einrichtungen separiert zu werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016). Auch Forschungsergebnisse zeigen, dass diese Transition Risiken birgt und nicht alle Kinder erfolgreich in der Schule starten, sondern teilweise mit deutlichen Entwicklungsauffälligkeiten auf die an sie gestellten Herausforderungen reagieren (Beelmann, 2000; Beelmann, 2006; Grotz, 2005; Lichtblau, 2015). Im Kontext der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems ist es daher dringend notwendig, die Anschlussfähigkeit der Mikrosysteme Kindertageseinrichtung und Schule zu steigern, kontinuierliche Lernentwicklungsverläufe im Übergang zu fördern und allen Kindern einen erfolgreichen Start in die schulische Laufbahn zu ermöglichen (Albers & Lichtblau, 2015; Petriwskyj, 2014). Anschließend an diese Entwicklungsperspektive auf die Gestaltung einer inklusiven Transition Kita-Schule wird in diesem Beitrag ein aktuell in Durchführung befindliches Praxistransferprojekt (Lichtblau & Hartmann, 2017) vorgestellt, dessen Ziele sind:

- a) die Einführung einer ressourcenorientierten, transitionsübergreifenden Beobachtung und Förderung der kindlichen Interessenentwicklung (Lichtblau, Thoms & Werning, 2013),

- b) die gezielte Einbindung der Familie in die Übergangsgestaltung Kita-Schule (Galindo & Sheldon, 2012)
 c) der Transfer inklusiver Haltungs- und Handlungsperspektiven des Early-Excellence Ansatzes (Whalley, 2007) in die Schule

Die Implementation dieses Übergangskonzeptes wird dabei bewusst kooperativ und in gezieltem Austausch mit den Akteuren*innen des Feldes gestaltet, um auf die standortspezifischen Bedingungen der Kitas und Schulen bestmöglich einzugehen. Eingebracht wird daher lediglich eine inhaltlich-strukturelle Rahmung, die es dann in der konkreten Umsetzung auszuformen gilt. Das Praxistransferprojekt erstreckt sich über einen Zeitraum von eineinhalb Jahren (Sept. 2016 – März 2018) an zwei Modellstandorten. Die Evaluation des Praxistransferprojektes wird theoretisch durch das „Ecological and Dynamic Modell of Transition“ von Rimm-Kaufman und Pianta (2000) operationalisiert. Forschungsmethodisch kommen unter Anwendung einer prozessbegleitenden Evaluation sowohl quantitative als auch qualitative Erhebungsverfahren zum Einsatz. Die Perspektiven der projektbeteiligten Systeme „Familienzentrum“, „Familie“ und „Schule“ auf die Umsetzung des Praxistransferprojektes werden durch leitfadengestützte Interviews in zwei Erhebungsphasen erfasst. Ziel dieses Beitrags ist anhand erster Ergebnisse Gelingensbedingungen und Misslingenskonstellationen bezüglich der Implementation und praktischen Umsetzung damit verbundener Maßnahmen (u.a. Interessenbasierter Übergang) darzustellen und zu diskutieren.

- Albers, T. & Lichtblau, M. (2015). Transitionsprozesse im Kontext von Inklusion – Normative, theoretische und empirische Perspektiven auf die Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich. *Zeitschrift für Inklusion*, 0 (1).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016 Ein indikatorengegestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration* (1. Auflage). Bielefeld: Bertelsmann, W.
- Beelmann, W. (2006). Normative Übergänge im Kindesalter: Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg: Kovač.
- Galindo, C. & Sheldon, S. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains. The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (1), 90-103.
- Grotz, T. (2005). Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule: Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess. *Studien zur Schulpädagogik*. Hamburg: Kovač.
- Lichtblau, M. (2015). "Zuhause liegt der Kern des ganzen Problems!": Nicht gelingende Kooperation zwischen Familie und Bildungseinrichtung und deren negativer Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Zugriff am 06.12.2016. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/302/266>
- Lichtblau, M., Thoms, S. & Werning, R. (2013). Kooperation zwischen Kindergarten und Schule zur Förderung der kindlichen Interessenentwicklung. In R. Werning / A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. (S. 200-220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lichtblau, M. & Hartmann, M. (2017). Implementation eines inklusiven und interessenbasierten Übergangs Kita- Schule im Kontext des Early-Excellence-Ansatzes. In Annette Schmitt, Elena Sterdt, Luisa Fischer (Hrsg.), *Empirisches Arbeiten in der Frühpädagogik im Kontext eines evidenzbasierten Ansatzes*. Ein Tagungsbericht. Wolters Kluwer.
- Petriwskyj, A. (2014). Critical Theory and Inclusive Transitions to School. In B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Hrsg.), *Transition to School. International Research, Policy and Practise* (S. 201-219). New York: Springer.
- Prenzel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 5,2 (Bd. 5,2, bearb.). München.
- Rimm-Kaufman, S. & Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Development Psychology*, 21 (5), 491-511.
- Vereinte Nationen. (2006). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*: UN-BK.
- Whalley, M. (2007). *Involving Parents in their Children's Learning*. London: Paul Chapman Publishing.

Claudia Tinius (Evangelische Hochschule Freiburg)

Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit herausforderndem Verhalten von Kindern in der Kita – Evaluation eines Curriculums für die (kompetenzorientierte) Weiterbildung

Eine Reihe von Studien geben Hinweise, dass sich pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen durch herausforderndes Verhalten von Kindern/Verhaltensauffälligkeiten besonders belastet und zugleich wenig kompetent im Umgang mit diesen Kindern erleben (z.B. Rudow, 2004; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Gleichzeitig zeigt sich ein hoher Bedarf und eine große Offenheit der PädagogInnen für eine passgenaue und partizipativ gestaltete Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen in diesem Bereich (Fröhlich-Gildhoff et al., 2013). Im Zentrum des Dissertationsprojekts steht die Evaluation einer kompetenzorientierten Weiterbildung (basierend auf dem Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) pädagogischer Fachkräfte zum Umgang mit herausforderndem Verhalten von Kindern in der Kita. Dafür wurde ein selbstentwickeltes Curriculum in Form von kompetenzorientierten Weiterbildungen implementiert. Dabei bestand das Ziel darin, passgenau am Wissen und an den Fertigkeiten der Fachkräfte anzuknüpfen, vorhandene Kompetenzen

weiterzuentwickeln und den Wissens- und Praxistransfer (z.B. durch die Arbeit mit eigenen Praxisfällen) möglichst effektiv zu gestalten (Diller, 2014, S. 9). Im Rahmen des Projekts wurden in Baden-Württemberg N=111 Fachkräfte aus 11 Interventions-Kitas über einen Zeitraum von 1,5 Jahren wissenschaftlich begleitet. Daneben gibt es eine Kontrollgruppe, bestehend aus 8 Kitas mit insgesamt N=84 Fachkräften. Anhand eines Mixed-Methods-Designs und drei Erhebungszeitpunkten (Prä-Post-Follow-up) wurden Kompetenzentwicklungen der Fachkräfte erfasst. Dafür wurden standardisierte Dilemma-Situationen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) und Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung von Kompetenzen eingesetzt. Zur Erfassung der Zufriedenheit mit dem Implementationsprozess kamen Fragebögen, auch in Form einer kontinuierlichen Prozessevaluation, zum Einsatz. Der Schwerpunkt des Vortrags liegt auf der Präsentation der Forschungsergebnisse im Bereich der Kompetenzentwicklungen und Zufriedenheit der Befragten mit der Implementation. Vorgestellt werden Zusammenhänge zwischen dem Implementierungsprozess und Effekten (u.a. Kompetenzeinschätzungen, Prozessevaluation) sowie Indikatoren für eine (nachhaltige) Verankerung in der Praxis (z.B. Zufriedenheit mit dem partizipativen Ansatz, mit dem Arbeitsklima und der Übungssituation/Arbeit mit Fallbeispielen). Ein weiterer Schwerpunkt des Vortrags besteht in der Diskussion der Studie unter besonderer Betrachtung der Kompetenzforschung. Dabei werden die Erkenntnisse unter Einbezug der gegenstandstheoretischen Konstruktion des einschlägigen Curriculums (Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2014), aber auch im Hinblick auf das Evaluationsdesign und die eingesetzten Methoden (Chancen und Grenzen) diskutiert.

- Diller, A. (2014). Weiterbildnerinnen und Weiterbildner im Spiegel fachlicher Anforderungen, unterschiedlicher Qualifikationen und heterogener Arbeitsbedingungen. In: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildung. Grundlagen für die Frühpädagogik.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Lorenz, L.F., Tinius, C. & Sippel, M. (2013). Überblicksstudie zur pädagogischen Arbeit mit Kindern mit Herausforderndem Verhalten in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 2/2013.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). Kompetenzentwicklung Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden. Band 13. Freiburg: FEL.
- Rudow, B. (2004). Belastungen und der Arbeits- und Gesundheitsschutz bei Erzieherinnen. Kurzfassung des Projektberichts. Verfügbar unter: http://www.gew-berlin.de/documents_public/040510_Belastung_Erzieher_Kurz.pdf [Zugriff am: 21.11.2012]

Silke Kaiser (PH Schwäbisch Gmünd)

Resilienzförderung bei Kindern unter drei Jahren – Ein Weiterbildungsprogramm für frühpädagogische Fachkräfte. Vorstellung des Programmes und erster Ergebnisse

Resilienz (psychische Widerstandskraft) und deren Förderung ist in den vergangenen Jahren in den Fokus der (wissenschaftlichen) Aufmerksamkeit gerückt, auch im Hinblick auf kindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (Wustmann, 2012). Es wurden verschiedene Konzepte zur Förderung der Resilienz von Kindern durch pädagogische Fachkräfte im Kindergarten- und Grundschulalter entwickelt (z.B. Rönnau-Böse, 2013; Fröhlich-Gildhoff, Dörner & Rönnau-Böse, 2016), nicht jedoch für den Bereich der Unter-Dreijährigen. So ergeben sich Fragen: Ist es möglich, Resilienz auch schon in der Altersgruppe der Unter-Dreijährigen zu fördern? Wie könnte ein Weiterbildungsprogramm für frühpädagogische Fachkräfte aufgebaut sein, das verbesserte Interaktionsgestaltung und Resilienzförderung für die Jüngsten in der Kita zum Inhalt/ Ziel hat? Wie wird das Curriculum der Weiterbildung von den teilnehmenden Fachkräften bewertet, welche Elemente werden besonders positiv oder negativ hervorgehoben? Verändern sich die Interaktionen der Fachkräfte im Hinblick auf die Gestaltung der Interaktionen und Beziehung (sowie im Hinblick auf die Förderung von Resilienz)? In einer explorativen Studie wurde – inhaltlich angelehnt an PRiK (Fröhlich-Gildhoff, Dörner & Rönnau-Böse, 2016), jedoch anders konzipiert für den Bereich der Unter-Dreijährigen – eine Weiterbildung zur alltagsintegrierten Resilienzförderung (Kaiser & Fröhlich-Gildhoff, 2016) mit frühpädagogischen Fachkräften in einer kleinen Anzahl von Einrichtungen durchgeführt und die Implementation zu drei Erhebungszeitpunkten wissenschaftlich mit quantitativen und qualitativen Methoden im Kontrollgruppendesign evaluiert. Die Gesamtdauer der Erhebung betrug 16 Monate. Eingesetzt wurden u.a. Fragebögen aus dem Projekt „Innovative Pädagogik im U3Bereich“ (Hoffer & Fröhlich-Gildhoff 2015), KRIPS-R (Tietze et al. 2005), Gruppendiskussionen mit den Fachkräften nach der Methode der Dilemmasituation (Nentwig-Gesemann et al., 2011, Fröhlich-Gildhoff et al. 2014) sowie Videoanalysen (Weltzien et al. 2017) und Videofeedback. Im Vortrag wird ein kurzer Überblick gegeben über Resilienz und Resilienzförderung, Aufbau und Durchführung des Weiterbildungsprogrammes, und es werden erste Evaluations-Ergebnisse vorgestellt. Hieraus ergeben sich als Fragen und Zielsetzung des Vortrages: Vorstellung erster Evaluations-Ergebnisse und Diskussion derselben. Zur Relevanz der Befunde lässt sich feststellen, dass es sich um eine explorative Studie handelt, die erstmals Möglichkeiten der Resilienzförderung im Bereich der Kleinstkindpädagogik ausloten möchte. Kritisch anzumerken ist, dass aufgrund der Kleinheit der Stichprobe nur erste vorsichtige Hinweise gegeben werden können, wie Resilienzförderung für diese

Altersgruppe gestaltet werden könnte. Die Studie ist keinesfalls repräsentativ. Nötig wäre im Folgenden, diese ersten Ergebnisse auf Fachkräftebene in einer größeren Stichprobe umfassender zu erheben sowie die Ebene der Eltern und vor allem die Ebene der Kinder einzubeziehen.

- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T. & Rönnau-Böse, M. (2016). Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PRIK. Ein Förderprogramm. (3. Auflage). München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden. Materialien zur Frühpädagogik, Band 13, Freiburg: FEL-Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Hoffer, R. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). Evaluation des Projekts „Innovative Pädagogik im U3-Bereich.“ Zwischenbericht und Untersuchungsinstrumente. Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der Evangelischen Hochschule Freiburg.
- Kaiser, S. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2016). „Stark im Leben!“ – Resilienzförderung von Kindern unter drei Jahren. KiTa aktuell, 25(4), 79 – 82.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Hams, H. & Richter, S. (2011). Professionelle Haltung – Identität der Fachkräfte für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Deutsches Jugendinstitut.
- Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.) (2008). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (3. Auflage). München: Reinhardt.
- Rönnau-Böse, M. (2013). Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung. Materialien zur Frühpädagogik, Band 11, Freiburg: FEL-Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Tietze, W., Bolz, M., Grenner, K., Schlecht, D. & Wellner, B. (2005). Krippen-Skala (KRIPS-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmmer, J., Rönnau-Böse, M., Wünsche, M., Bücklein, C., Hoffer, R., Tinius, C. (2017). Gestaltung von Interaktionen – Ein videogestütztes Evaluationsinstrument. Manual. Weinheim Basel: Beltz/Juventa.
- Wustmann, C. (2012). Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin: Cornelsen.
- Zander, M. (2011). Handbuch Resilienzförderung. Wiesbaden: VS Verlag

Sessions 6: Samstag, 15:00–16:30

Ethnografische Forschung im Kontext von Migration

Samstag, 18.11., 15:00–16:30, Raum 3.101

Chairs: Dr. Kenneth Horvath (Universität Luzern) & Thomas Grunau (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Marion Lempp, Laura Oeltjendiers & Prof. Dr. Marion Weise (Hochschule Esslingen)

Kinder mit Fluchtbiografie in Resonanz mit pädagogischen Orten – forschungsmethodische Zugänge

Global gesehen sind mehr als 63 Millionen Menschen auf der Flucht (UNHCR 2017). In Deutschland ist die Zahl der Asylanträge seit 2011 beständig gestiegen, wobei Kinder unter sieben Jahren einen Anteil von 23 % ausmachen (BAMF, 2017). Aus den globalen Bewegungen der Flucht ergeben sich konkrete Anforderungen für Kommunen und Träger, denn jedes Kind hat ein Recht auf Bildung (Behrensen et al., 2009). Damit einher geht das Recht auf einen Betreuungsplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr bei einem rechtmäßigen oder geduldeten Aufenthalt in Deutschland (Meysen et al., 2016). Kinder und Familien mit Fluchthintergrund stehen vor der Aufgabe, mehrere Transitionsprozesse zu bewältigen und zu gestalten (Niesel & Griebel 2015). Die Kindertageseinrichtungen können unterstützend wirken, indem sie adäquate pädagogische Orte bereitstellen. Nach Winkler (2009), eignen sich Kinder Orte an, indem sie „räumliche Grenzen und räumlich-situierte Elemente“ (Winkler 2009, S. 581) wahrnehmen und mit ihnen in Resonanz gehen. Die Orte wirken als ein Gefäß der Selbstkonstruktion, weil sie durch ihre Begrenzung die Beteiligten zwingen, einen sozialen Zusammenhang zu bilden (Winkler 2009). Die Träger von Kindertageseinrichtungen gestalten die Räume für diese Zielgruppe unterschiedlich. Vor diesem Hintergrund will die Arbeitsgruppe basierend auf ersten empirischen Befunden aus dem Forschungsprojekt TanGO der Frage nachgehen, wie Kinder mit Fluchtbiografie sich die pädagogisch gestalteten, unterschiedlichen Räume aneignen und wie diese Bildungsprozesse ermöglichen oder erschweren können. Dies kann dazu beitragen, den Blick neben den Herausforderungen besonders auch auf die Interessen und Ressourcen der Kinder zu richten. Im Vortrag stellen wir das Projekt in seiner theoretischen Verortung dar und fokussieren anschließend die Möglichkeiten und Herausforderungen der Methoden Autofotografie (Clark 2017) und teilnehmende Beobachtung in der Forschung mit Familien mit Fluchtbiografie. Ein Fokus liegt hierbei in der Weiterentwicklung und Erprobung von Methoden, die nicht ausschließlich auf verbalsprachliche Zugänge fokussieren, sondern vielmehr in Anlehnung an den Mosaic Approach (Clark 2017) unterschiedliche Wege des Zuhörens miteinander verbinden. Neben der Darstellung erster Erkenntnisse in Bezug auf die Nutzung der genannten Methoden zur Erhebung und Analyse der Aneignungsprozesse geflüchteter Kinder am Bildungsort Kita werden weiterführende Fragestellungen beleuchtet, die im Rahmen von zwei Promotionsvorhaben beantwortet werden sollen.

Clark, A. (2017). *Listening to Young Children, Expanded Third Edition: A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach*. National Children's Bureau.

Kasüschke, D. (2016). Die Kindertageseinrichtung als Raum pädagogisch inszenierter Kindheit. In Braches-Chyrek, R. & C. Röhner (Hrsg.) *Kindheit und Raum* (S. 180 – 198), Opladen: Barbara Budrich.

Meysen, T., Beckmann J. & González Méndez de Vigo, N. (2016). „Flüchtlingskinder und ihre Förderung in Tageseinrichtungen und Tagespflege: Rechtsexpertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstitutes.“ Zugriff am 20.04.2017 http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdjil-news/2016/20160126_meysen_et_al_expertise_kitazugang_fluechtlingskinder.pdf

Niesel, R. & Griebel, W. (2015). „Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung“. Stuttgart: Kohlhammer.

Winkler, M. (2009). Der pädagogische Ort. In: G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.). *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band III/1 Familie – Kindheit – Jugend – Gender* (S. 581-619). Paderborn: Schöningh.

Ursina Jaeger (Universität Zürich)

Anders. Aufwachsen. Agency. Ethnographische Erkundungen zu früher Kindheit und Bildung in einem Zürcher Außenquartier

In diesem Beitrag widme ich mich zentral der Frage der Aushandlung von Agency (Esser et al., 2016; Hammersley, 2017) von Kindern in und zwischen sozialen Feldern zu Beginn ihrer Schullaufbahn. Kinder treten in Zürich (Schweiz) nach Beendigung des 4. Lebensjahres in den seit 2008 obligatorischen Kindergarten als inhärenter Teil der Volksschule ein. Es erschließt sich für sie damit ein neues soziales Feld, das u.a. über seine räumliche, zeitliche und soziale Strukturierung, über die Interaktionen mit neuen Bezugspersonen und über neue Anforderungen, die an sie gestellt werden, zu einer zusätzlichen Komplexität ihrer Leben führt. Dem Kindergarten gegenüber stehen dabei vor- und außerschulische Felder, die die Kinder bereits kennen und die, auch in Bezug auf die sie konstituierenden Regime von Werten und Normen, mit demjenigen des Kindergartens konfigurieren können (Fechter, 2014; Gulløv, 2014). Der Beitrag ist Teil eines Dissertationsvorhabens, das sich mit Kindheit und Zugehörigkeit beschäftigt. Ethnographisch begleite ich während eineinhalb Jahren die 19 Kinder einer Kindergartenklasse in einem Zürcher Quartier, das als *complicated place* (Geertz, 2004) bezeichnet werden kann: alle Familien der Kinder haben eine unmittelbare Migrationsgeschichte, nur deren zwei sprechen zuhause teilweise (Schweizer-)Deutsch; die Klasse ist multikulturell und multireligiös zusammengesetzt. Anhand zweier konkreter Fälle wird in diesem Beitrag kindzentriert (James, 2007) danach gefragt, wie Lebenskontexte und multiple Moralvorstellungen in der Schule, im Hort und in der Familie miteinander in Bezug gesetzt und verwoben werden sowie welche Handlungsspielräume den Kindern im Rahmen ihrer Bildungsprozesse zum einen gewährt, und zum anderen von den Kindern selbst genutzt werden. Die Kinder werden dabei als 'Beings and Becomings' verstanden (Uprichard, 2008), als sowohl Kind seiend und sich innerhalb einer eigenen sozialen Welt bewegend als auch Erwachsene – und damit prospektiv aktive Mitglieder einer diversifizierten Gesellschaft – werdend. Damit sind sie hier nicht nur als 'passive appendages to adult society' (Hirschfeld, 2002) und abhängig von Differenzierungen und Vorstellungen der Erwachsenen konzipiert, sondern ihnen wird zugestanden, soziale Ordnung eigenständig (mit) hervorzubringen. Der Beitrag beabsichtigt, Fragen der generationalen Ordnung und des Konzepts der Agency in der frühen Bildung in Hinblick auf ein 'Doing Swiss' kritisch zu diskutieren.

Esser, F., Baader, M. S., Betz, T., & Hungerland, B. (Hrsg.). (2016). *Reconceptualising agency and childhood: new perspectives in childhood studies*. London: Routledge.

Fechter, A.-M. (2014). 'The good child': Anthropological perspectives on morality and childhood. *Journal of Moral Education*, 43(2), 143-155.

Geertz, C. (2004). What Is a State If It Is Not a Sovereign?. *Reflections on Politics in Complicated Places*. *Current Anthropology*, 45(5), 577-593.

Gulløv, E. (2014). Social Preferences: A Discussion of Social Divisions and Early Childcare. In N. Suzuki (Hrsg.), *The anthropology of care and education for life: searching for resilient communities in multicultural aging societies* (Bd. no. 87, S. 23–38). Osaka: National Museum of Ethnology.

Hammersley, M. (2017). Childhood Studies: A sustainable paradigm? *Childhood*, 24(1), 113-127.

Hirschfeld, L. A. (2002). Why Don't Anthropologists Like Children? *American Anthropologist*, 104(2), 611-627.

James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, 109(2), 261-272.

Uprichard, E. (2008). Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22(4), 303-313.

Serafina Morrin (Freie Universität Berlin)

Implizites Kultur- und Sprachwissen der Kinder einer Berliner Willkommensklasse

In dieser empirischen Studie wurde kulturelles und sprachliches Wissen in einer Willkommensklasse einer Berliner Grundschule untersucht, mit dem Ziel, Implikationen für eine Professionalisierung im Primarbereich mit Neuzugereisten abzuleiten. Dies ist insofern relevant, als dass trotz jahrelanger Erfahrung mit Geflüchteten kaum wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse vorliegen, wie geflüchtete Kinder am besten unterrichtet werden können (SVR 2017). Ausgehend von den Erkenntnissen von Ferrin & Blaschke (2010), dass wahrgenommene kulturelle und rituelle Widersprüche weniger verbal, sondern zuvörderst körperlich bearbeitet werden, wurde ein theaterpädagogisches Projekt videografiert, an dem zwischen zwei und zehn Kinder teilnahmen. Aufgrund der Annahme, dass in transkulturellen Lernsettings ein geändertes Selbst- und Weltverhältnis erlebt wird (Mattig 2017), welches mimetische Prozesse hervorruft, wurden kulturelle und sprachlich-habituelle Orientierungen fokussiert. Daraus ergeben sich die Fragen: Welche Orientierungen und Umgangsformen mit vorhandenem Wissen über Sprache und Kultur lassen sich vorfinden? Inwieweit wird die mimetische Aneignung von Kultur und Sprache sichtbar? Als Methode der Datenerhebung diente ein performativer Zugang von szenischen Improvisationen, um Wissensstände abzufragen, die nicht ohne weiteres reflektiert werden können. Diese wurden dann mithilfe der Dokumentarischen Methode begrifflich-theoretisch expliziert und rekonstruiert (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2007). Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder ihr inkorporiertes kulturelles Wissen über rituelle Handlungen für Identitätsarbeit nutzen, um Verlust- und Gemeinschaftserfahrungen zu bearbeiten. Ist eine kreative und

körperlich-ludische Lernatmosphäre geschaffen, stellen die Lernenden Transritualität (Wulf et al. 2004) her, um ihre Welterfahrung mit der neuen Umgebung anschlussfähig zu machen. Der kreative Zugang der Theaterarbeit ermöglicht es, Körperwissen einzubringen und somit Differenzen zu bearbeiten. Weiter lässt sich erkennen, dass die Kinder bereits über inkorporiertes Wissen um einen sprachlichen Markt (Bourdieu) verfügen. Für die implizite Sprachaneignung scheint Körperlichkeit eine bedeutende Rolle zu spielen. In mimetischen Bildungsprozessen können Erwachsene eine Vorbildfunktion innehaben, die in der Praxis die Reflexion performativen Lernens erfordert. Für die Praxis bedeutet das, dass eine geschulte Wahrnehmung für mimetisches Lernen, möglicherweise in transkulturellen Lernkontexten zu gelingendem Unterricht beitragen kann. Dazu zählen neben der Professionalisierung der Fachkräfte auch die bildungspolitische Unterstützung zum Umgang mit impliziten Kompetenzen und mimetischen Bildungsprozessen.

Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2007). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.

Ferrin, N. & Blaschke, G. (2010). Pädagogische Potentiale von Kontaktzonen. Paradoxien und Irritationen einer schulischen Begegnung. In: Paragrana (19)2. S. 179-191.

Mattig, R. (2017). Transkulturelles Lernen. In: Kraus, A. & Budde J., Hietzge, M. & Wulf, C. Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim: Beltz Juventa. S. 759-770

SVR (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration) (2017). Chancen in der Krise: Zur Zukunft der Flüchtlingspolitik in Deutschland und Europa. Berlin.

Wulf, C.; Althans, B.; Audehm, K.; Bausch, C.; Jörissen B.; Göhlich M.; Mattig, R.; Tervooren, A.; Wagner-Willi, M.; Zirfas, J. (2004). Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden: VS Verlag.

Fachliche Qualifikation und Prozessqualität in der Kita

Samstag, 18.11., 15:00–16:30, Raum 3.107

Chairs: Prof. Dr. Dagmar Kasüsche (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd) und Prof. Dr. Ulrich Wehner (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)

Ursula Bauhofer (Pädagogische Hochschule Weingarten)

Erfassung der Gestaltung und Qualität bewegungspädagogischer Arbeit in der Kita – Eine mehrperspektivische Videoanalyse wesentlicher Dimensionen der Prozessqualität

Die bereichsspezifische Bildungsarbeit in Kindertagesstätten gewinnt zunehmend an Bedeutung. Zur Professionalisierung der Frühpädagogen soll einerseits die Akademisierung beitragen, zum anderen sollen die neuen Bildungspläne Leitlinien für qualitätsvolle Arbeit bereitstellen. Frühpädagogen erhalten darin den Auftrag, bewegungsspezifische Bildungsgelegenheiten für Kinder anzubieten. Dabei erfordert deren adäquate Gestaltung von den Fachkräften spezifische Kompetenzen (Billmeier & Zirolli, 2014). Die Unterstützung von Lernprozessen in ko-konstruktiven gestalteten Interaktionen wird aufgrund aktueller Forschungen als wesentliches Qualitätskriterium in Lehr-Lern-Angeboten angesehen. Der Bewegungsbildung wird das Alleinstellungsmerkmal der leiblichen Gegenstandserfahrung zugeschrieben. Dabei gelten die aktive Bewegungszeit der Kinder und die Ermöglichung von motorischen Lernfortschritten als zentrale Gütekriterien (Wolters & Kemna, 2011). Doch mangelt es an fachdidaktischen Instrumenten zur Messung der Prozessqualität (ebd.). Für die Ausbildung der Pädagogen sind jedoch Daten über den Unterrichtsprozess, seine Gestaltungs- und Qualitätsmerkmale wichtig (Reusser et al., 2010). Auch fehlt bislang eine adäquate Untersuchung darüber, wie sich das unterschiedliche Ausbildungsniveau der Pädagogen auf die Qualität der (bewegungs-)pädagogischen Arbeit auswirkt (Blossfeld et al. 2012). Daran knüpft die Studie an. Im Fokus stehen die Erfassung bewegungspädagogischer Arbeit sowie die dafür notwendige Entwicklung von Messinstrumenten zur Analyse solcher Bildungssituationen. Zentral wird gefragt, wie Frühpädagogen Bewegungseinheiten in Kitas gestalten und welchen Einfluss dabei ihr Ausbildungshintergrund hat. Es wird ermittelt, ob sich die Unterstützung von Lernprozessen seitens der Fachkräfte sowie das realisierte Bewegungsverhalten der Kinder als zwei wesentliche Kriterien beobachten lassen und welche typischen Muster existieren. Basis der Studie sind 70 videographierte Bewegungsangebote. Dabei werden fachschulisch ausgebildete Fachkräfte in Regel- und Bewegungskitas sowie akademisch ausgebildete Fachkräfte in Deutschland und der Schweiz in vier Gruppen differenziert betrachtet. Zur mehrperspektivischen und mikroanalytischen Analyse werden sieben unterschiedliche nieder- bis

mittel(hoch)-inferente Beobachtungssysteme erstellt und trianguliert. Die jeweiligen Kategorien der Analysesysteme werden in einem zirkulären Prozess deduktiv-induktiv (qualitativ) gebildet und nach Erreichen ausreichender Inter-coder-Reabilität zur quantitativen Analyse eingesetzt. Die Instrumente konnten unter Prüfung der wissenschaftlichen Gütekriterien erfolgreich erstellt und angewandt werden. Bei den Fachkräften mit Bewegungsschwerpunkt bewegen sich die Kinder am meisten ($F(3,66)=6,216$; $p=0,001$). Fachschulisch Ausgebildete geben mehr lernbegleitende Impulse als akademisch Ausgebildete ($F(1,68)=4,435$, $p=0,039$). Als methodisches Lehrarrangement zeigt sich die Bewegungsbaustelle sowohl in Bezug auf das geförderte kindliche Bewegungsverhalten als auch im Hinblick auf konstruktiv gestaltete Fachkraft-Kind-Interaktionen als vorteilhaft.

- Billmeier (jetzt Bauhofer) U., Zirolì S. (2014). Bewegungsbildung in der frühen Kindheit. Zur Begleitung und Gestaltung von Bewegungssituationen. In: Kucharz, D., Mackowiak, K., Zirolì, S., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E., Dieck, M. (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Penzel, M., Roßbach, H.-G., Tippelt, R. & Wößmann, L. (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten*. Münster: Waxmann.
- Jasmund, C.I. (2009). *Evaluation bewegungspädagogischer Arbeit. Zum Einfluss motorischer Förderung in Kindertagesstätten auf die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung von Kindern*. Berlin: RabenStück.
- Reusser, K., Pauli, C., Waldis, M. (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematik-unterricht*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Wolters, P., Kemna, P. (2011). *Qualitätskriterien für den Sportunterricht – Entwurf eines Rahmenmodells und einer Skala zur erlebten Sicherheit*. In: Bauer, K.-O., Logemann, N. (Hrsg.), *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung*. Münster: Waxmann.

Janine Birkel-Barmsen (Universität Siegen)

Inklusion in der Kita – Wie kompetent sind frühpädagogische Fachkräfte?

Die Umsetzung eines inklusiven Settings in frühpädagogischen Einrichtungen geht mit vielfältigen Praxisanforderungen einher. Pädagogische Fachkräfte sind gefordert, einerseits auf Zuschreibungen zu verzichten, andererseits aber jedes Kind individuell zu fördern, ihm in der Gruppe Verlässlichkeit und Orientierung zu bieten, seine Teilhabe an Aktivitäten zu sichern und seine Lern- und Entwicklungsprozesse zu unterstützen (Nowack 2013). Für diese komplexen Aufgaben benötigen pädagogische Fachkräfte Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität. In Anlehnung an Weinert (2001) werden professionelle Kompetenzen als eine fachliche, fachdidaktische und pädagogische Handlungsfähigkeit beschrieben, die auf Wissen basiert und flexibel auf konkrete Situationen und Kontexte anwendbar ist. Beeinflusst wird diese durch Einstellungen (Überzeugungen und Werthaltungen), motivationale Faktoren und selbstregulative Fähigkeiten. Im Bereich der frühkindlichen Bildung wird in den letzten Jahren zunehmend der Versuch unternommen, die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte zu beschreiben, zu erfassen und in ihrem Wechselspiel zu modellieren. In der Literatur am stärksten rezipiert ist ein von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) vorgeschlagenes Modell, das eine professionelle „Haltung“, d. h. Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen, als Grundstruktur jeglichen professionellen Denkens und Handelns annimmt. Die bisher entwickelten Kompetenzmodelle sind grundsätzlich plausibel, aber weitgehend nicht empirisch fundiert (Betz 2013). Es ist fraglich, in welchem Maße Kompetenzen im Umgang mit Heterogenität vorliegen, wodurch sie bedingt sind und wie sie gefördert werden können, da die bisherige Inklusionsforschung Lücken auf mehreren relevanten Ebenen aufweist: Erstens beschränken sich vorliegende Studien zumeist auf die Erfassung und Wirkungen der Einstellung zur Inklusion, und dies vor allem bei Lehrkräften und nur vereinzelt in der Frühpädagogik. Die übrigen Komponenten einer erfolgreichen inklusiven Fachkraft-Kind-Interaktion – Wissen und Motivation – werden bisher wenig thematisiert, eine Analyse ihrer Interdependenzen fehlt gänzlich. Zweitens betrachtet die Inklusionsforschung bisher vor allem Kinder mit Behinderungen. Die pädagogische Alltagspraxis ist jedoch durch eine Vielzahl an Heterogenitätsdimensionen (z. B. Geschlecht, Migrationshintergrund, soziale Schicht) gekennzeichnet, die, um den Begriff der Inklusion theoretisch und empirisch fruchtbar zu machen, in ihrer Gesamtheit erfasst werden müssen. Drittens werden kontextuelle Bedingungen der alltäglichen Praxis in frühpädagogischen Einrichtungen bisher völlig ausgespart. Zwischen Einrichtungen, aber auch zwischen Bundesländern bestehen erhebliche Unterschiede, z.B. in Bezug auf die Inklusionserfahrungen oder das Qualifikationsniveau pädagogischer Fachkräfte. Ziel des Promotionsvorhabens ist es, diese Forschungslücken zu schließen und damit grundlegende Erkenntnisse über inklusives Handeln in frühpädagogischen Einrichtungen zu erhalten. Zu diesem Zweck werden – nach vorgelagerten Beobachtungen in Kindertagesstätten – ca. 20 Leitfadeninterviews sowie eine standardisierte Befragung von ca. 20.000 frühpädagogischen Fachkräften in Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt (Brutto-Stichprobe) durchgeführt und die generierten Daten statistisch ausgewertet. Im Rahmen des Vortrages auf dem Zukunftsforum wird über die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtungen und die ersten Ergebnisse der Leitfadeninterviews referiert.

- Betz, T. (2013). Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In M. Stamm und D. Edlmann (Hrsg.), Handbuch frühkindliche Bildungsforschung (S. 259–272). Wiesbaden: Springer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann I. & Pietsch S. (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertisen 19. München: DJI.
- Nowack, S. (2013). Die Rolle der pädagogischen Fachkraft im inklusiven Prozess. http://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_-Nowack_2013.pdf [12.05.2017]
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen (S. 17 -33). Weinheim u. Basel: Beltz.

Laura von Albedyhll (Pädagogische Hochschule Weingarten)

Bedingungen für gelingende Dialoge im Kindergarten: Eine Videostudie

Basis der gelingenden frühpädagogischen Arbeit ist der Dialog mit dem Kind. Im Sinne der Sprachförderung sind längere Äußerungen nötig, in denen die Zielsprache und ihre grammatikalischen Feinheiten erprobt und eingeübt werden können. Das Kind erfährt Wertschätzung und kommt in die Lage, sich und seine Gedanken mitteilen und erklären zu können (Ruberg & Rothweiler, 2012). Dialoge zu führen ist eine eigenständige Fähigkeit, deren Entwicklung bereits im Kindesalter beginnt und tiefgreifende Lernprozesse benötigt (Bertau, 2006). Dialoge im frühpädagogischen Setting sind ungleich schwieriger: Neben den äußeren Umständen, wie Lärmbelastung oder Unterbrechungen durch Dritte, zeigt sich die Kommunikation mit dem Kind selbst komplex. Hinzu kommt das sprachliche Vorwissen der Kinder, das geprägt sein kann von einer anderen Muttersprache, von eigenen Sprachcodes oder einem starken Dialekt. Auf der anderen Seite steht die Fachkraft selbst mit ihren sprachlichen Fähigkeiten, die eine anregende Bildungslandschaft schaffen soll und gleichzeitig in der Lage sein muss, einen sinnstiftenden Dialog mit sprachförderlichen Methoden zu führen (Best, Laier, Jampert, Sens & Leuckefeld, 2011). Der Vortrag greift die Frage auf, wie Dialoge mit Kindern im Kindergartensetting gelingen können. Ziel ist es, die verschiedenen Faktoren neu zu betrachten und anhand empirischer Daten die für das Feld eigenen Dynamiken und Einflussfaktoren zu eruieren. Dabei orientiert er sich auch an der Arbeit von König (2006) zu Interaktionsprozessen zwischen ErzieherIn und Kind. Ein besonderer Mehrwert entsteht dabei durch das internationale Datenmaterial, das neben deutschen Einrichtungen auch solche aus Österreich und der Schweiz abbildet. In den Videos des Projekts SpriKiDS „Sprachförderung im Kindergartenalltag in Dialekt und Standardsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit“, zeigt sich, übereinstimmend mit Videodaten aus anderen Projekten (vgl. u.a. Weltzien & Kebbe, 2011; Vogt & Zumwald, 2015), dass Dialoge im Alltag meist in kurzen Sequenzen erfolgen. Selten nur weiten sie sich aus, und auch wenn die Fachkräfte mit den Kindern verbal interagieren, dann zumeist in begrenztem Umfang. Methodisch orientiert sich die Arbeit an der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2005). Das soll ermöglichen, an das vorhandene Videomaterial aus drei Ländern mit maximaler Offenheit heranzutreten und immer wieder neue Impulse in die aktuellen Überlegungen zu integrieren. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt liegt der Fokus auf dem vorhandenen Material der Einrichtung als Mittler in Dialogsituationen im Sinne der Akteur-Netzwerk-Theorie (vgl. Asbrand, Martens & Petersen, 2013): Es zeigt sich, dass viele Dialogsituationen erst durch den Einsatz eines Materials zu Stande kommen oder durch das Hinzuziehen eines solchen weitergetragen werden. Dieses Material geht weit über Bilderbücher hinaus und scheint sehr vielfältig, ohne bisher hinreichend beachtet worden zu sein.

- Asbrand, B.; Martens, M. & Petersen, D. (2013): Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lernprozessen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16, 171-188.
- Glaser, B.G.; Strauss, A.L. & Paul, A.T. (2008): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern [u.a.]: Huber.
- König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: Springer VS.
- Ruberg, T.; Rothweiler, M. & Utecht, D. (2012): Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weltzien, D. & Kebbe, A. (2011): Handbuch Gesprächsführung in der Kita. Freiburg im Breisgau u.a.: Herder.

Veranstalter

- * Graduiertenakademie der Pädagogischen Hochschulen
- * Pädagogische Hochschule Karlsruhe
- * Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd

Scientific Board

Tagungsleitung:

- * Prof. Dr. Dagmar Kasüschke (PH Schwäbisch Gmünd)
& Prof. Dr. Ulrich Wehner (PH Karlsruhe)

Scientific Board und wissenschaftliche Mitarbeit:

- * apl. Prof. Dr. Liselotte Denner (PH Karlsruhe)
- * Prof. Dr. Stefan Faas (PH Schwäbisch Gmünd)
- * Thomas Grunau (PH Karlsruhe)
- * Dr. Lena Kraska (PH Karlsruhe)
- * Prof. Dr. Gabriele Weigand (PH Karlsruhe)

Organisation

Geschäftsstelle der Graduiertenakademie:

- * Prof. Dr. Annette Worth
Leiterin der Graduiertenakademie
- * Juliane Zeiser
Referentin der Graduiertenakademie

Tagungsunterstützung:

- * Lea Brand
- * Kim Nöbel
- * Nicole Pätzold
- * Lea Sulzbacher



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KUNST

Die Graduiertenakademie ist eine gemeinsame wissenschaftliche Einrichtung der Pädagogischen Hochschulen. Die Graduiertenakademie wird vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg gefördert.