



Empirisches Arbeiten in der Frühpädagogik im Kontext eines evidenzbasierten Ansatzes

Ein Tagungsbericht

Die im vorliegenden Tagungsband dokumentierten Ergebnisse basieren auf der bundesweiten Fachtagung für Nachwuchswissenschaftler/innen *Empirisches Arbeiten in der Frühpädagogik im Kontext eines evidenzbasierten Ansatzes*.

Die Tagung zielte mit ihren spezifisch gewählten Arbeitsformaten – wie moderierten Arbeitsgruppen und von Experten und Expertinnen geleiteten Workshops – auf die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Frühpädagogik, insofern dieser seine methodischen Kenntnisse und Fähigkeiten in der Forschungsplanung und -durchführung als auch hinsichtlich des Theorie-Praxis-Transfers erweitern konnte.

In den Beiträgen der beteiligten Nachwuchswissenschaftler/innen werden konkrete Fragestellungen zu vielfältigen Themenbereichen der Frühpädagogik vorgestellt und hinsichtlich ihrer speziellen Herausforderungen bzgl. der Forschungsmethodik und des Theorie-Praxis-Transfers diskutiert.

Aus dem Inhalt:

- Evidenzbasierung in der Frühpädagogik
- Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte
- Verständnis und Verantwortung von Bildungs- und Erziehungsprozessen verschiedener Akteursgruppen
- Herausforderungen der frühpädagogischen Forschung im Kontext einer evidenzbasierten Strategie

Herausgeber:

Prof. Dr. habil. Annette Schmitt, Professorin für Bildung und Didaktik im Elementarbereich an der Hochschule Magdeburg-Stendal

Dr. Elena Sterdt, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Geschäftsführerin im Kompetenzzentrum Frühe Bildung an der Hochschule Magdeburg-Stendal

Luisa Fischer, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Kompetenzzentrum Frühe Bildung an der Hochschule Magdeburg-Stendal

Empfohlen für:

freie Träger und Wohlfahrtsverbände, Kita-Leitungen, Fachberatungen, pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, Träger, Lehrende und Studierende sozial- und kindheitspädagogischer Studiengänge, Auszubildende, politische Entscheidungsträger

www.kita-aktuell.de

ISBN: 978-3-556-07309-4



Wolters Kluwer

Empirisches Arbeiten in der Frühpädagogik

Schmitt · Sterdt · Fischer (Hrsg.)

Carl Link

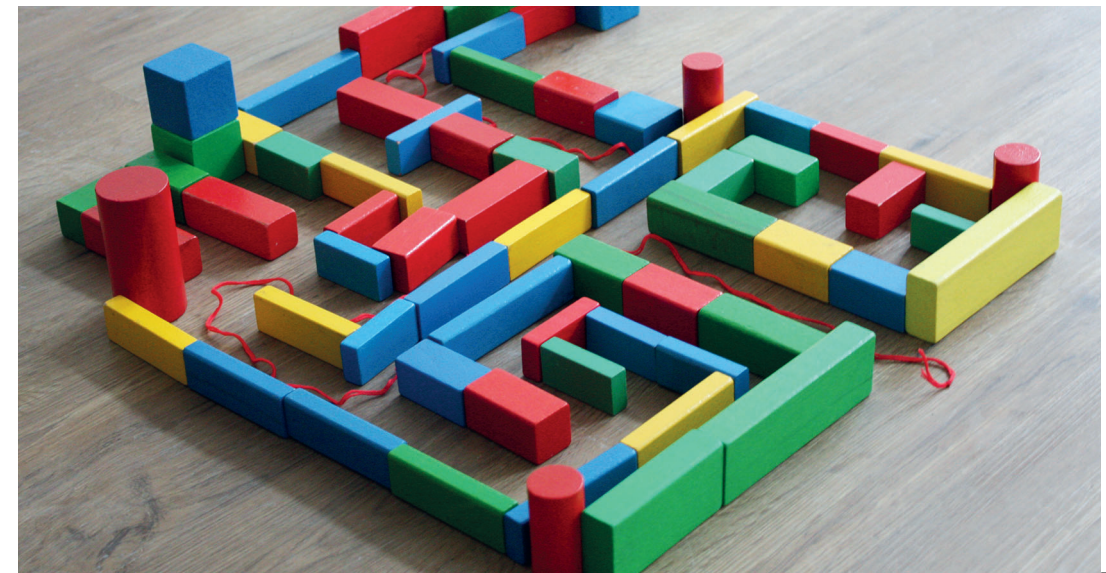
GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



BERICHTE AUS DEM KOMPETENZZENTRUM FRÜHE BILDUNG



Annette Schmitt · Elena Sterdt · Luisa Fischer (Hrsg.)

Empirisches Arbeiten in der Frühpädagogik im Kontext eines evidenzbasierten Ansatzes

Ein Tagungsbericht



Carl Link





Herzlich willkommen bei KiTa-aktuell.de – Deutschlands größtem Beratungs- und Wissensportal für Kitaleitungen

KiTa-aktuell.de ist das größte Beratungs- und Wissensportal für Kitaleitungen in Deutschland und wurde speziell für Kitaleitungen wie Sie konzipiert. Nur hier erhalten Sie mit der Experten-Beratung immer individuelle Antworten auf all Ihre Fragen, finden in Ihrer Bibliothek zu jedem Zeitpunkt die aktuellsten Fachinformationen und können sich mit den Online-Seminaren zu allen Themen effektiv weiterbilden.

Ab sofort können Sie als Premium-Mitglied von KiTa-aktuell.de unter www.kita-aktuell.de/freischalten auch die Online-Ausgabe Ihres vorliegenden Werkes freischalten. Mit diesem Service können Sie in Zukunft auch online jederzeit bequem und umfangreich darin recherchieren. Folgen Sie hierfür einfach der folgenden Anleitung:

1. Öffnen Sie das unten auf dieser Seite angebrachte Siegel. Hier finden Sie Ihren persönlichen Freischalt-Code.
2. Gehen Sie auf www.kita-aktuell.de/freischalten und geben Sie Ihren persönlichen Freischalt-Code ein.
3. Registrieren Sie sich kurz als Premium-Mitglied oder geben Sie – falls Sie bereits Mitglied auf KiTa-aktuell.de sind – Ihre vorhandenen Benutzerdaten ein.

Unmittelbar nach der Freischaltung steht Ihnen die Online-Ausgabe Ihres Produktes unter www.kita-aktuell.de in Ihrer Bibliothek zur Verfügung.

Bei Fragen wenden Sie sich bitte telefonisch an 0221/94373-7271 oder an kundenservice@kita-aktuell.de.

Wir wünschen Ihnen viel Vergnügen mit KiTa-aktuell.de!



Berichte aus dem Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB)

Herausgegeben vom Vorstand des KFB

Das Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB) ist ein In-Institut des Fachbereichs Angewandte Humanwissenschaften der Hochschule Magdeburg-Stendal. Es unterstützt durch anwendungsnahe Forschung, wissenschaftliche Beratung sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung die Professionalisierung des elementarpädagogischen Feldes. Es bietet zudem Kooperationsplattformen und vernetzt die Kompetenzen und Aktivitäten von Akteuren und Akteurinnen im Elementarbereich. In der Reihe »Berichte aus dem Kompetenzzentrum Frühe Bildung« erscheinen wissenschaftlich fundierte und praxisnahe Publikationen, die sich mit den Aspekten der frühen Bildung, Entwicklung und pädagogischen Begleitung von Kindern sowie deren gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen auseinandersetzen.

Empirisches Arbeiten in der Frühpädagogik im Kontext eines evidenzbasierten Ansatzes

Ein Tagungsbericht

Annette Schmitt, Elena Sterdt, Luisa Fischer (Hrsg.)

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-556-07309-4

Das Projekt »Workshop für Nachwuchswissenschaftler_innen: Empirisches Arbeiten in der Frühpädagogik im Kontext eines evidenzbasierten Ansatzes – Herausforderungen an Methodik und Theorie-Praxis-Transfer« wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Programms »Empirische Bildungsforschung, Qualität in der Hochschullehre« gefördert (FKZ: 01 JG 1612).

GEFÖRDERT VOM



**Bundesministerium
für Bildung
und Forschung**

www.wolterskluwer.de

www.kita-aktuell.de

Alle Rechte vorbehalten.

© 2017 Wolters Kluwer Deutschland GmbH, Luxemburger Straße 449, 50939 Köln.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Verlag und Autor übernehmen keine Haftung für inhaltliche oder drucktechnische Fehler.

Umschlagkonzeption: Martina Busch, Grafikdesign, Homburg-Kirrberg

Satz: MainTypo, Reutlingen

Druck und Weiterverarbeitung: Williams Lea & Tag GmbH, München

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfreiem Papier.

Inhaltsverzeichnis

Elena Sterdt, Luisa Fischer und Annette Schmitt

Empirisches Arbeiten in der Frühpädagogik im Kontext eines evidenzbasierten Ansatzes - Einführung 7

Annette Schmitt und Matthias Morfeld

Evidenzbasierung in der Frühpädagogik 11

Michael Lichtblau und Magdalena Hartmann

Implementation eines inklusiven und interessenbasierten Übergangskonzeptes Kita-Schule im Kontext des Early-Excellence-Ansatzes 33

Juliane Schlesier

Lehrervorstellungen zur Entwicklung der Emotionsregulation im schulischen Kontext der Primarstufe..... 47

Ina Lekkai

Asserting Agency: Children's Tactics in Early Childhood Education..... 59

Sophie Reppenhorst und Nadine Madeira Firmino

Kompetenzorientierte Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften im Rahmen einer alltagsintegrierten Sprachbildung durch Bewegung..... 83

Astrid Boll

Mathetik und Didaktik im Elementarbereich 99

Aljoscha Jegodtka

Inkludierende und exkludierende mathematikhaltige Interaktionen: das Beispiel des Zählens in Kindertagesstätten..... 113

Anhang

Zu den Autorinnen und Autoren 131

Empirisches Arbeiten in der Frühpädagogik im Kontext eines evidenzbasierten Ansatzes – Einführung

Elena Sterdt, Luisa Fischer und Annette Schmitt

Am 12. und 13. Januar 2017 fand am Kompetenzzentrum Frühe Bildung der Hochschule Magdeburg-Stendal eine zweitägige Fachtagung »Workshop für Nachwuchswissenschaftler_innen: Empirisches Arbeiten in der Frühpädagogik im Kontext eines evidenzbasierten Ansatzes – Herausforderungen an Methodik und Theorie-Praxis-Transfer« statt. Die Tagung wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Programms »Empirische Bildungsforschung, Qualität in der Hochschullehre« gefördert (Förderkennzeichen: 01JG1612). Die Veranstaltung schließt an eine vom BMBF geförderte Veranstaltung »Bundesweite Tagung für Nachwuchswissenschaftler_innen: Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik« (Förderkennzeichen: 01JG1407) an. Die Auswertung dieser Tagung¹ ergab, dass die Teilnehmenden (neben der hoch geschätzten Expertise der Referentinnen zur evidenzbasierten Praxis) die Möglichkeit als sehr gewinnbringend bewerteten, ihre eigenen Arbeiten unter methodischer Perspektive zu diskutieren. Ebenfalls gewünscht wurde von den Teilnehmenden eine intensive Behandlung spezieller für die frühpädagogische Forschung relevanter methodischer Fragen. Des Weiteren wurde im Rahmen der Tagung eine Diskussion der Transferierbarkeit bzw. der Anforderungen an transferierbare Forschung im Rahmen einer evidenzbasierten Praxis initiiert.

Anknüpfend an diese Erfahrungen wurde im Rahmen der hier vorgestellten Fachtagung eine umfassende Methodendiskussion und -beratung für laufende Forschungsprojekte des wissenschaftlichen Nachwuchses angeboten. Des Weiteren erfolgte ein Austausch über die Voraussetzungen eines gelingenden Praxistransfers bzw. der Anlage praxisrelevanter Studien, und ausgewählte methodische Fragen der Frühpädagogik wurden vertieft behandelt. Darüber hinaus wurden die Möglichkeiten, den Ansatz der Evidenzbasierung in der Frühpädagogik zu implementieren, diskutiert. Dies fand im Rahmen von moderierten Arbeitsgruppen statt, in denen aktiv teilnehmende Nachwuchswissenschaftler_innen ihre Forschungsarbeiten mit dem Schwerpunkt auf methodischen Fragen und der Frage des Praxistransfers vorstellen und ausführlich diskutieren konnten. Ergänzt wurde dieses Format durch drei Expert_innenworkshops, in denen ausgewählte Fragen eines evidenzbasierten Vorgehens behandelt wurden.

Die Tagung zielte mit ihren spezifisch gewählten Arbeitsformaten – wie den moderierten Arbeitsgruppen und expert_innengeleiteten Workshops – auf die Förderung

1. Schmitt, A., Morfeld, M., Sterdt, E. & Fischer, L. (Hrsg.) (2015). *Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik – Ein Tagungsbericht*. Halle: Mitteldeutscher Verlag.

des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Frühpädagogik, insofern dieser seine methodischen Kenntnisse und Fähigkeiten in der Forschungsplanung und -durchführung als auch hinsichtlich des Theorie-Praxis-Transfers erweitern konnte. Diese Kompetenzerweiterung soll zum einen unmittelbar der methodischen Qualität und Transferierbarkeit der vorgestellten eigenen laufenden Projekte zugutekommen. Zum anderen wurden in den Methodenworkshops Kompetenzen angesprochen, die über die aktuell bearbeiteten Forschungsprojekte hinausweisen und in allgemeiner Weise der Erweiterung forschungsmethodischer Kompetenzen dienen. Ein weiteres Anliegen war, Anforderungen an eine praxisrelevante Forschung zu erörtern und zu entwickeln. Insbesondere für dieses letztgenannte Anliegen erwies es sich als ausgesprochen günstig, dass Vertreter_innen der frühpädagogischen Praxis zum Kreis der Teilnehmenden gehörten, was einen regen Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis ermöglichte.

Die Beiträge zu dieser Tagung sind in dem vorliegenden Tagungsband zusammengefasst. In einem einführenden Beitrag diskutieren Annette **Schmitt** und Matthias **Morfeld** die besonderen Herausforderungen der Übertragung des evidenzbasierten Ansatzes auf das Feld der Frühpädagogik. Dabei wird sowohl auf den Stand der frühpädagogischen Forschung in Deutschland eingegangen, als auch auf Fragen der Akzeptanz des Ansatzes in der Community und insbesondere auf forschungsmethodische Standards und Strategien der Studienplanung.

In den Ausführungen der Nachwuchswissenschaftler_innen werden konkrete Fragestellungen zu vielfältigen Themenbereichen der Frühpädagogik vorgestellt und ihre speziellen Herausforderungen bzgl. der Forschungsmethodik und des Theorie-Praxistransfers diskutiert.

Michael **Lichtblau** und Magdalena **Hartmann** diskutieren in ihrer Forschungsarbeit *Implementation eines inklusiven und interessenbasierten Übergangskonzeptes Kita-Schule im Kontext des Early-Excellence-Ansatzes*, inwiefern eine transitionsübergreifende Beobachtung und Förderung der kindlichen Interessenentwicklung zu realisieren ist, wie die Einbindung der Familie in die Übergangsgestaltung Kita-Schule intensiviert werden kann und wie inklusive Haltungs- und Handlungsperspektiven des Early-Excellence-Ansatzes in die Schulen transferiert werden können.

Juliane **Schlesier** thematisiert in ihrer Forschungsarbeit mit dem Titel *Lehrervorstellungen zur Entwicklung der Emotionsregulation im schulischen Kontext der Primarstufe* die Ermittlung von Beobachtungen und Überzeugungen von Lehrkräften zur emotionsregulatorischen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext der Primarstufe.

Ina **Lekkai** untersucht in ihrem Beitrag *Asserting Agency: Children's Tactics in Early Childhood Education* kindliche Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften und anderen Kindern in alltäglichen Situationen einer Berliner Kindertageseinrichtung in Hinblick auf die kindliche Handlungskompetenz.

Der Beitrag von Sophie **Reppenhorst** und Nadine **Madeira Firmino** unter dem Titel *Kompetenzorientierte Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften im Rahmen einer alltagsintegrierten Sprachbildung durch Bewegung* fokussiert die Wirkung einer

neunmonatigen Weiterbildungsmaßnahme zum Thema alltagsintegrierte Sprachbildung durch Bewegung auf die Sprachbildungskompetenz pädagogischer Fachkräfte. Es wird untersucht, inwiefern ein langfristiges bewegungsorientiertes Qualifizierungskonzept die pädagogischen Handlungskompetenzen von Fachkräften im Bereich der alltagsintegrierten Sprachbildung nachhaltig erweitern kann.

Astrid **Boll** widmet sich in ihrem Beitrag unter dem Titel *Mathematik und Didaktik im Elementarbereich* der Fragestellung, welche Kriterien die Auswahl des Materials »Buch« in Kindertageseinrichtungen bestimmen und welche Bedeutung für die Elementar Didaktik damit verbunden ist. Ziel des Beitrags ist es, den Diskurs einer Elementar Didaktik um die Handlungskriterien der frühpädagogischen Fachkräfte zu erweitern. Dadurch sollen Anschlussmöglichkeiten für Theorie, Ausbildung und Praxis generiert werden, um die notwendige pädagogische Qualität und evidenzbasierte Forschung im elementar Didaktischen Bereich weiter voranzubringen.

Im Beitrag *Inkludierende und exkludierende mathematikhaltige Interaktionen: das Beispiel des Zählens in Kindertagesstätten* von Aljoscha **Jegodtka** wird analysiert, inwiefern in strukturierten Situationen des Kindergartenalltags verschiedene Interaktionsmodi prototypisch ermittelt werden können und welche Formen Interaktionen annehmen können, wenn mathematikhaltige Situationen analysiert werden. Weiterhin besteht die Frage, ob verschiedene Facetten früher Mathematik einen Einfluss auf Interaktionsmodi haben.

Über den unmittelbaren Teilnehmendenkreis hinaus trägt der Tagungsband zu einer Stärkung des evidenzbasierten Ansatzes in der Frühpädagogik bei, insofern die Teilnehmenden als (künftige bzw. bereits tätige) Lehrende und Forschenden die Lehre und Forschung in der Frühpädagogik entscheidend mitgestalten werden. Darüber hinaus zielte die Veranstaltung auf eine breite fachöffentliche Diskussion besonderer empirischer Herausforderungen sowie die Initiierung vernetzter und abgestimmter Forschungsstrategien in der Frühpädagogik. Über die Veranstaltungsdauer hinausweisendes Ziel ist zudem die Förderung der bundesweiten Vernetzung der wissenschaftlichen Gemeinschaft der Frühpädagogik, die der weiteren Profilbildung des Fachs dient und eine Grundlage für abgestimmte Forschungsaktivitäten bildet.

Ein zentrales Ergebnis der im Rahmen der Tagung geführten Diskussionen ist, dass die Teilnehmenden – sowohl Vertreter_innen der Forschung als auch der Praxis – einen hohen Nutzen einer nationalen Plattform sehen, auf der vorliegende empirische Studien zu frühpädagogischen Interventionen und Praktiken analysiert und synthetisiert werden. Als Vorbild wurden die Plattformen des britischen EPPI (<https://eppi.ioe.ac.uk/cms/>) sowie des US-amerikanischen WWC (What Works Clearinghouse, <https://ies.ed.gov/ncee/WWC/>) angesehen. Ziel solch einer Plattform sollte es sein, der frühpädagogischen Praxis Informationen – bevorzugt in Form systematischer Reviews – bereitzustellen, anhand derer evidenzbasierte Entscheidungen getroffen werden können. Für die Planung eines solchen Online-Angebots, einschließlich der Eruiierung möglicher Fördermittel und des Aufbaus einer Review-Gruppe, sollen bestehende und im Verlauf der Tagung intensivierete Vernetzungen genutzt werden.

Empirisches Arbeiten in der Frühpädagogik

Wir danken herzlich den teilnehmenden Nachwuchswissenschaftler_innen für ihre vielfältigen Beiträge, die das breite Spektrum der frühpädagogischen Forschung aufzeigen und eine hervorragende Grundlage für die lebendigen und konstruktiven Diskussionen im Verlauf der Tagung boten. Ermöglicht wurde dieses Vorhaben durch die Förderung des BMBF, für die wir uns herzlich bedanken.

Stendal, im Januar 2017

Die Herausgeberinnen

Evidenzbasierung in der Frühpädagogik

Annette Schmitt und Matthias Morfeld

Zusammenfassung

Ziel des Artikels ist es, zur Diskussion des evidenzbasierten Ansatzes als einer Forschungs- und Disseminationsstrategie der Frühpädagogik beizutragen. Zunächst werden das aus der Medizin stammende Konzept der Evidenzbasierung und dessen Rezeption in der Frühpädagogik skizziert. Es werden die im Ansatz der Evidenzbasierung vertretene Hierarchie verschiedener Studiendesigns und bestehende Zugänge für die Einschätzung der Qualität zusammenfassender Studien vorgestellt. Anschließend werden Methoden und Kriterien aus der medizinischen Evidenzbasierung und ihre Adaption an die frühpädagogische Forschung diskutiert und durch internationale Beispiele illustriert. Auf der Grundlage dieser Analysen werden Empfehlungen für die Entwicklung einer Evidenzbasierten Frühpädagogik (EBF) in Deutschland formuliert.

1 Einleitung

Die Entwicklung der Frühpädagogik als wissenschaftliche Disziplin zeichnet sich aktuell durch eine hohe Dynamik aus. Diese spiegelt sich u.a. in der Implementierung zahlreicher frühpädagogischer Studiengänge seit Mitte der 2000er Jahre (Speth, 2010) und der Initiierung von Initiativen zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses wie bspw. dem »Forschungskolleg frühkindliche Bildung« der Robert-Bosch-Stiftung wider. Auch wurden in einer regen Forschungstätigkeit positive mittel- und langfristige Effekte der frühen Bildung für diverse Kompetenzbereiche belegt (Überblick vgl. Anders, 2013; Mitchell, Wylie & Carr, 2008; Roßbach, Kluczniok & Kuger, 2008), wenn gleich nach wie vor erhebliche Defizite der Interventions- und Wirkungsforschung konstatiert werden (Anders, 2013; Fröhlich-Gildhoff, 2008). Zudem ist im Zuge der aktuellen Entwicklung zu erwarten, dass eine steigende Professionalisierung und Akademisierung des Personals eine erhöhte Integration von Forschung und Praxis und damit günstigere Bedingungen des Wissenstransfers bewirken werden.

Es bestehen somit aktuell gute Voraussetzungen für eine verstärkte Wissenschaftsbasierung der Frühpädagogik. Zu bedenken ist dabei jedoch zum einen, dass eine rasante Entwicklung eines Forschungsgebietes auch leicht die Gefahr birgt, dass unsystematisiertes Wissen akkumuliert und weitergetragen wird. Zum anderen setzt ein gelingender Wissenstransfer entsprechende Strategien und Strukturen voraus.

In der gegenwärtigen Situation der Frühpädagogik in Deutschland erscheint es somit chancenreich, den Ansatz der Evidenzbasierung zu etablieren, also professionelles Handeln zunehmend systematisch auf die »beste momentan verfügbare wissenschaftliche Evidenz«¹ zu gründen, wie McNeece und Thyer (2004, S. 9) den

1. Übersetzung durch die Autorin und den Autor.

Kerngedanken der Evidenzbasierung im Kontext der sozialen Arbeit charakterisieren. Um diese Chance in einer Phase der beschleunigten Entwicklung der frühpädagogischen Forschung produktiv zu nutzen, sollte eine breite Diskussion des Konzepts der Evidenzbasierung in der frühpädagogischen Community angeregt werden. Ziel ist es dabei, ein abgestimmtes Vorgehen zum einen für die Verbreiterung der praxisrelevanten empirischen Basis, zum anderen für die Entwicklung von Transferstrukturen und -strategien zu entwickeln. Diese Diskussion mit der Skizzierung eines methodischen Unterbaus und von konkreten Vorschlägen anzuregen, ist die Absicht des vorliegenden Beitrags.

Der Beitrag entwickelt vor diesem Hintergrund folgende Strategie: Es wird zunächst in das aus der Medizin stammende Konzept der Evidenzbasierung eingeführt. Darauf folgen eine Darstellung dieses Ansatzes und seiner Rezeption in der (Früh) pädagogik. In einem weiteren Abschnitt wird die im Ansatz der Evidenzbasierung vertretene Hierarchie verschiedener Studiendesigns vorgestellt, die die Erfüllung eines hohen methodischen Qualitätsanspruchs sicherstellen soll. In einem Einschub wird zudem erläutert, welche internationalen Anstrengungen bereits existieren, und welche Möglichkeiten zur Bewertung von Evidenz speziell im Kontext der Frühpädagogik angeboten werden.

In diesem Kontext wird verdeutlicht, wie angemessene Forschungsdesigns als Voraussetzung zur Erzeugung eines hohen Grads an Evidenz angelegt werden sollten; und es wird als Instrument einer solchen Forschungsplanung das international etablierte Phasenmodell von Campbell (Campbell et al., 2000) erläutert. Des Weiteren werden bestehende Zugänge für die Einschätzung der Qualität zusammenfassender Studien dargestellt. Für den Bereich der Versorgungsforschung hat sich das sogenannte CONSORT Statement etabliert. Dies stellt ebenso wie Zugänge aus der Frühpädagogik, wie z.B. The Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating Centre (EPPI) oder The What Works Clearinghouse (WWC) (s.u.), eine umfassende Checkliste zur Studienprüfung bzw. zu Anforderungen an die Darstellung publizierter Studien zur Verfügung.

Anschließend werden Methoden und Kriterien aus der medizinischen Evidenzbasierung und ihre Adaption an die frühpädagogische Forschung diskutiert. Diese werden durch internationale Beispiele bereits bestehender Ansätze einer Evidenzbasierten Frühpädagogik (EBF) illustriert. Auf der Grundlage dieser Analysen werden Empfehlungen für die Entwicklung einer EBF in Deutschland entwickelt.

2 Grundlagen der Evidenzbasierung

Anliegen der Evidenzbasierung ist es zum einen, der Praxis belastbare Einschätzungen der »besten verfügbaren Evidenz« hinsichtlich praxisrelevanter Fragestellungen zur Verfügung zu stellen.

Dies geschieht gemeinhin durch die Erarbeitung und Publikation systematischer Reviews. Zum anderen geht es dem Ansatz der Evidenzbasierung darum, den Aufbau der hierfür notwendigen Datenbasis zu begünstigen, insofern ist er auch als Ansatz der Forschungssteuerung anzusehen. Inwiefern beide Aspekte für die Entwicklung

einer evidenzbasierten Frühpädagogik von Bedeutung sind, soll im Folgenden kurz umrissen werden.

2.1 Evidenzbasierung als Methode der Wissensdissemination

Hinsichtlich der erstrebenswerten Forschungs- und Wissenschaftsbasierung hat sich im Zuge der Professionalisierung und Akademisierung der Frühpädagogik in den letzten Jahren der Zugang zu (deutschsprachigen) Forschungsergebnissen deutlich verbessert. Zur Verfügung stehen Originalarbeiten in Sammelbänden und Fachzeitschriften, Überblicksartikel zu praxisrelevanten Themen sowie Informationsportale wie bspw. der Deutsche Bildungsserver², »Kita & Co« des Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Nifbe)³ oder das Portal der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF)⁴, in dem u.a. Expertisen zu ausgewählten frühpädagogischen Fragestellungen zur Verfügung gestellt werden.⁵ Auch liegen Literaturreviews zu ausgewählten Themenstellungen vor, so etwa bei Anders zur (differentiellen) Wirkung des Besuchs einer Kindertageseinrichtung hinsichtlich verschiedener Outcomes (Anders, 2013; Roßbach & Weinert, 2008) und zur Wirksamkeit bereichsspezifischer Förderung (z.B. zu mathematischen Förderprogrammen Fischer, Moeller, Cress & Nuerk, 2013).

Allerdings ist (mit Ausnahme systematischer Reviews) die Mehrzahl dieser Informationsquellen – Einzelstudien, Überblicksartikel und Expertisen – als methodisch wenig robuste Grundlagen der professionellen Entscheidungsfindung einzuschätzen (Gough, 2009). Eine einzelne Studie kann nur dann als ausreichende Entscheidungsbasis angesehen werden, wenn sie höchsten methodischen Ansprüchen genügt – entweder als randomisierte kontrollierte oder als quasi-experimentelle Studie. Darüber hinaus muss beachtet werden, dass Einzelergebnisse grundsätzlich einer in der empirischen Forschung akzeptierten Fehlerwahrscheinlichkeit unterliegen und die ökologische Validität nur sehr gering ist. Aber auch Überblicksartikel und Expertisen weisen – sofern sie nicht systematisch erstellt wurden – eine eingeschränkte Belastbarkeit auf, da die Auswahl und Gewichtung der einbezogenen Studien die methodische und inhaltliche Orientierung sowie den Kenntnisstand der Verfasser und Verfasserinnen spiegeln (die auch bei Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen subjektiv geprägt sein können).

Die Strategie der evidenzbasierten Praxis zielt darauf ab, diese Beschränkungen durch systematische, an expliziten Regeln wie z.B. Checklisten orientierte Literatur-Reviews zu überwinden. Derartige Reviews und Metaanalysen sind ihrerseits selbst als wissenschaftliche Forschung zu beurteilen – die darin eingeschlossenen Studien werden sozusagen als Teile einer Stichprobe begriffen –, die methodischen Standards und einem systematischen, nachvollziehbaren Ablauf folgt (Gough, 2009; Rustenbach, 2003).

2. www.bildungsserver.de

3. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung; www.kitaundco.de

4. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte; www.weiterbildungsinitiative.de

5. www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen.html

2.2 Evidenzbasierung als Methode der Forschungssteuerung

Zudem wird im Rahmen der evidenzbasierten Praxis der Aufbau einer gesicherten Datenbasis angestrebt. Diesem Ziel kommt in der Frühpädagogik aufgrund der bisher nicht befriedigenden Datenlage besondere Bedeutung zu (Buysse & Wesley, 2006a). Ein entsprechendes Forschungsprogramm sollte in einem systematisch angelegten Prozess organisiert werden, so wie es das unten beschriebene Modell von Campbell anbietet (Campbell, Elbourne & Altman, 2004; Campbell et al., 2000). Eine Orientierung an vergleichbaren Kriterien, so wie sie bei der Erstellung systematischer Reviews bspw. in der Medizin herangezogen und unten dargestellt werden, ist dabei obligat.

2.3 Ursprünge der Evidenzbasierung in der Medizin

Im Bereich der Medizin hat »Evidence-based Medicine« (EBM) seit Mitte der neunziger Jahre auch im deutschsprachigen Raum weitestgehende Akzeptanz gefunden, und seine Umsetzung wird in allen klinischen Bereichen angestrebt. Ausgangspunkt der EBM stellt das 1973 erschienene Buch »Effectiveness and Efficiency: Random Reflections on Health Services« von Cochrane, einem britischen Epidemiologen, dar (Cochrane, 1973). Demnach fordert EBM ein explizit definiertes Vorgehen bei der Entscheidungsfindung zu Diagnostik, Therapie/Intervention und Prognose. Insbesondere müssen Lehrmeinungen – wenn immer möglich – mit forschungsbasierten Daten belegt werden; Expertenmeinungen ohne zugrundeliegende Fakten genügen dabei nur noch als Anregung für Forschungsbedarf, nicht mehr als Handlungsgrundlage.

Eine Diskussion der Philosophie, die dem »Evidence-based«-Ansatz zugrunde liegt, erfordert zuerst eine Klärung des Begriffes »Evidence«. Der Begriff wird in der englischen Bedeutung des Wortes gebraucht. Während der deutsche Begriff »Evidenz« mit »Augenscheinlichkeit« oder »völlige Klarheit« umschrieben werden kann, wird »Evidence« in diesem Zusammenhang besser mit »Beweis« oder »Zeugnis« übersetzt, oder wie es das deutsche EBM-Netzwerk beschreibt: beweisgestützte Medizin (Deutsches Netzwerk Evidenzbasierte Medizin, 2013). Allerdings würde auch die Bezeichnung »Beweis-basiert« nicht ganz die Bedeutung von »Evidence-based« wiedergeben, insbesondere deshalb nicht, weil im wissenschaftlichen Kontext die Konnotation »Wissenschaftlicher Beweis« und damit ein Absolutheitsanspruch mitschwingt, der mit »Evidence-based« nicht gemeint ist. Die wohl bekannteste Definition stammt von David Sackett: »Evidence-based Medicine is the conscientious, explicit and judicious use of current best evidence in making decisions about the care of individual patients« (Sackett, Rosenberg, Gray & Haynes, 1996, S. 71). Im Mittelpunkt des »Evidence-based«-Ansatzes stehen somit zwei Forderungen:

- Entscheidungen sollen explizit aufgrund der besten vorhandenen wissenschaftlichen Information gefällt werden
- Entscheidungen bzw. Lehrmeinungen sind immer zu begründen.

Die Praxis der EBM bedeutet die Integration individueller klinischer Expertise mit der bestmöglichen externen Evidenz aus systematischer Forschung (Sackett et al., 1996).

Die Umsetzung erfolgt in einem mehrstufigen Prozess:

- Ableitung einer relevanten, beantwortbaren Frage aus dem klinischen Fall
- Planung und Durchführung einer Recherche der entsprechenden klinischen Literatur
- Kritische Bewertung der recherchierten Literatur (Evidenz) bezüglich Validität / Brauchbarkeit
- Anwendung der ausgewählten und bewerteten Evidenz beim individuellen Fall
- Bewertung der eigenen Leistung.

Dies macht deutlich, dass der Entwicklung einer Fragestellung besonderes Gewicht zukommt. Dabei geht es konkret um die Ableitung einer bisher nach wissenschaftlichen Kriterien nicht (ausreichend) beantworteten Fragestellung aus der Praxis. Dies bezieht sich auch ganz explizit auf eine bisher lediglich auf Erfahrungen bzw. Meinungen beruhende Praxis.

3 Methoden der Evidenzbasierung – die Hierarchie empirischer Evidenz

Wenn Experten und Expertinnen danach streben, die beste wissenschaftliche Evidenz zu berücksichtigen, müssen Kriterien vorliegen, nach denen diese beurteilt werden kann. Die Grundlagen der Evidenzbasierung stellen für diesen Zweck eine methodische Qualitätshierarchie auf, die sich an der Aussagekraft wissenschaftlicher Erkenntnismethoden orientiert. Daraus folgt nach Sackett, Straus, Richardson, Rosenberg und Haynes (2000, S. 173ff.) folgende Evidenzhierarchie:

1. Systematische Reviews und (als Steigerung davon, wenn sie mit Originaldaten durchgeführt wurden) Meta-Analysen
2. Individuelle randomisiert-kontrollierte Studien
3. Kohortenstudien
4. Fall-Kontroll-Studien
5. Querschnittsstudien
6. Fallberichte
7. Expertenurteil
8. Klinische Erfahrung

Diese einzelnen Studientypen sollen im Folgenden kursorisch beschrieben werden. Inwiefern sie in der frühpädagogischen Forschung eine Rolle spielen, soll mit entsprechenden Beispielen aus der Literatur verdeutlicht werden.

Klinische Erfahrung und Expertenurteil (7-8) stehen deshalb an unterster Stufe, weil hierbei die Wahrscheinlichkeit systematischer Fehler am höchsten ist. Das erworbene Wissen beruht in diesen Fällen nicht auf einem kontrollierten methodischen Vorgehen, sondern auf bei verschiedenen Experten und Expertinnen häufig unterschiedlichen persönlichen Erfahrungen. Diese können auch auf falsche Interpretationen von Sachverhalten zurück zu führen sein. In der Frühpädagogik entspricht dieser Stufe bspw. von einzelnen Autoren und Autorinnen abgegebenen Empfehlungen zu einem bestimmten pädagogischen Vorgehen, ohne dass diese sich auf eine ausreichende empirische Basis stützen. Auch die in Fachzeitschriften

für die Kita-Praxis häufig zu findenden Best-Practice-Beispiele sind hier einzuordnen.

Fallberichte (6) beschreiben die medizinische Geschichte eines einzelnen Patienten in narrativer Form. Sie werden häufig als Fallserien publiziert, in denen die Patientengeschichten dazu dienen, Vermutungen zu besonderen Aspekten einer Krankheit, einer Behandlung oder – das findet man heute am häufigsten – einer Nebenwirkung zu veranschaulichen. Trotzdem spielen Fallberichte oder Expertenurteile in vielen Fällen eine nicht zu unterschätzende Rolle, gerade wenn erstmals auf bestimmte klinische Phänomene Bezug genommen wird (z.B. Contergan, HIV/AIDS etc.). Eine gute Einschätzung zur Wertigkeit von Fallberichten in der frühpädagogischen Forschung bietet Gormley (2011).

In *Querschnittstudien* (5) werden mindestens zwei Variablen zum gleichen Zeitpunkt erhoben. Sie dienen dazu, eine vermutete Assoziation zwischen diesen Variablen zu überprüfen. Durch Querschnittsstudien lassen sich Ursachen oder Therapieeffekte nicht ermitteln, da bei gleichzeitiger Erhebung keine Kausalität hergestellt werden kann. Gleichwohl kommt Querschnittsstudien in der Frühpädagogik eine große Bedeutung zu, so etwa bei der regressionsanalytischen Untersuchung von Zusammenhängen zwischen der Betreuungsqualität und Entwicklungsständen von Kindern in der NUBBEK⁶-Studie (Döge, 2014; Tietze et al., 2013). Weitere typische Fragestellungen von Querschnittsstudien in der Frühpädagogik beziehen sich auf Unterschiede in einem interessierenden Merkmal, bspw. zwischen Jungen und Mädchen oder zwischen Kindern mit unterschiedlichem soziokulturellem Hintergrund. So zeigten Collins, Toppelberg, Suárez-Orozco, O'Connor und Nieto-Castañón (2011) den Zusammenhang von sprachlichen Kompetenzen und Wohlbefinden bei Kindern mit Migrationshintergrund.

In einer *Fall-Kontroll-Studie* (4) werden Personen mit einem bestimmten Merkmal (Fälle) identifiziert und diese je nach Fragestellung entweder mit Personen mit einer anderen Merkmalsausprägung, mit gesunden Personen aus der Bevölkerung oder mit Verwandten (Kontrollen) hinsichtlich eines oder mehrerer Merkmale retrospektiv verglichen. Die Versuchsgruppe (die Fälle) und die Kontrollgruppe (die Nicht-Fälle) werden durch Parallelisierung/Matching zusammengestellt. Fall-Kontroll-Studien werden im Regelfall im Kontext der Ursachenforschung durchgeführt. Sie eignen sich insbesondere für die Erforschung der Ätiologie seltener Erkrankungen (Röhrig, Prel, Wachtlin & Blettner, 2009). Im Bereich der Frühpädagogik finden sich für Fall-Kontroll-Studien vor allem für selten auftretende Fälle methodisch gute Untersuchungen, wie bspw. zur schulischen Entwicklung von Frühgeborenen (Morse, Zheng, Tang & Roth, 2009).

In einer *Kohortenstudie* (3) werden zwei (oder mehrere) Personengruppen ausgewählt, die sich in ihrer Exposition gegenüber einer kritischen Variablen bzw. einer Intervention unterscheiden. Im Gegensatz zur Fall-Kontroll-Studie handelt es sich im Regelfall (aber nicht ausschließlich) um ein prospektives Design. Das heißt, beide Personengruppen werden über einen zuvor definierten Zeitraum darauf hin be-

6. NUBBEK: Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit.

obachtet, ob sich in der exponierten Gruppe häufiger bzw. in stärkerem Maße eine interessierende Veränderung zeigt als in der nicht exponierten Gruppe. Die kritische Variable kann z.B. eine Intervention oder ein (patho-) physiologischer Zustand sein. Wie Fall-Kontroll-Studien gehen medizinische Kohortenstudien im Regelfall ätiologischen Fragestellungen nach (Röhrig et al., 2009).

Kohortendesigns haben in der frühpädagogischen Forschung einen hohen Stellenwert. Insbesondere wurden in Kohortenstudien die Wirkung des Besuchs einer Kindertageseinrichtung, die Bedeutung von Qualitätsmerkmalen sowie differenzielle Wirkzusammenhänge gut untersucht. Beispiele für Kohortenstudien sind die US-Amerikanische Studie des Early Childhood Research Network & National Institute of Child Health and Human Development (NICHD, 2005), die britische EPPE⁷-Studie (Sylva, 2010; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004), die europäische ECCE-Studie (mit deutscher Beteiligung, European Child Care and Education (ECCE) – Study Group, 1999) sowie in Deutschland das Bildungspanel NEPS, das den frühpädagogisch relevanten Altersbereich einbezieht (Attig, Fey, Karwath & Linberg, 2014; Blossfeld, von Maurice & Schneider, 2011). Weitere Beispiele für Kohortendesigns stellen prognostische Studien zur Bedeutung von Prädiktoren (bspw. kognitive Faktoren, sog. Vorläuferfähigkeiten, Merkmale der Lernumgebung) für die Entwicklung in einem speziellen Kompetenzbereich dar, so etwa Schuchardt, Piekny, Grube und Mähler (2014) zu numerischen Kompetenzen.

In einer *randomisiert-kontrollierten Studie* (RCT= randomized controlled trial) (2) werden die Teilnehmenden nach dem Zufallsprinzip einer Interventions- und einer Kontrollgruppe zugeordnet. Entscheidend ist, dass jede Person vor Beginn der Intervention die gleiche Wahrscheinlichkeit besitzt, der einen oder der anderen Gruppe zugewiesen zu werden. Beide Gruppen werden über einen zu Beginn der Studie festgelegten Zeitraum und in Hinblick auf zu Beginn der Studie festgelegte Outcomes analysiert, wobei angenommen wird, dass die Intervention den Ausprägungsgrad der Outcomes beeinflusst. Diese – und nur diese – Studienform erlaubt es, die Ausprägung der Outcomes ursächlich auf die durchgeführte Intervention zurück zu führen. RCT-Designs erheben den Anspruch, Variablen, die potentiell ebenfalls Einfluss auf die Outcomes haben könnten (»Confounder«) vollständig kontrollieren zu können. Ziel ist die Schaffung strukturgleicher Gruppen um zu einem fairen Vergleich zu gelangen. In diesem Fall unterscheiden sich die beiden Gruppen ausschließlich durch die Intervention, so dass Unterschiede zwischen den untersuchten Endpunkten eindeutig als Wirkung (Kausalität) der Intervention interpretiert werden können (Bortz & Döring, 2006).

In der frühpädagogischen Forschung werden kontrollierte randomisierte Studien gegenüber Kohortenstudien bzw. Studien mit einem quasi-experimentellen Design vergleichsweise selten umgesetzt. Beispiele finden sich hinsichtlich der Prüfung von Interventionen und Förderprogrammen. Eine der am stärksten rezipierten randomisierten Studien stellt die längsschnittlich angelegte Evaluation des High/Scope Perry Preschool Programs dar (Schweinhart et al., 2005).

7. EPPE – »Effective Provision of Preschool Education«.

Eine zufällige Zuordnung individueller Kinder zur Interventions- bzw. Kontrollgruppe ist in der Forschungspraxis jedoch häufig schwer zu bewerkstelligen, da Einrichtungen in ihrer Gesamtheit für eine Studienteilnahme gewonnen werden müssen (die dann häufig für alle Kinder bzw. Gruppen die Intervention wünschen). Aus diesem und ähnlichen Gründen erfolgen die Auswahl und das Matching häufig auf der Ebene der beteiligten Einrichtungen, nicht der Kinder, bzw. werden Anstrengungen unternommen, Confounder mitzuerheben (z.B. Krajewski, Nieding & Schneider, 2008 bzgl. der Evaluation mathematischen Frühförderung; Souvignier, Duzy, Glück, Pröscholdt & Schneider, 2012 bzgl. Sprachförderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache).

Die bisher geschilderte Methodik (8-2) bezieht sich ausschließlich auf Originalarbeiten. *Systematische Reviews und Meta-Analysen* (1) als Sekundärarbeiten haben hingegen das Ziel, Primärstudien zu gleichen Fragestellungen zusammen zu fassen. Sie bedienen sich dabei einer explizit in der jeweiligen Publikation aufgeführten und reproduzierbaren Methodik, die den Vergleich bzw. die Zusammenstellung verschiedener Originalarbeiten ermöglicht. Eine Meta-Analyse geht insofern über ein systematisches Review der Literatur hinaus, als hier eine statistische Synthese der numerischen Ergebnisse mehrerer Studien zur gleichen Thematik vorgenommen wird. Die Wirksamkeit einer Intervention kann mit einer statistischen Maßzahl beschrieben werden, der, da sie sich auf die Ergebnisse mehrerer Studien bezieht, eine größere Sicherheit zukommt als der jeder einzelnen Studie für sich genommen. Dies ist der Grund, warum Meta-Analysen auf der höchsten Stufe der Evidenzleiter angesiedelt sind.

Für Praktiker haben systematische Reviews und Meta-Analysen verschiedene Vorteile im Vergleich zu Originalarbeiten:

1. Sie können die große Informationsflut anhand von systematischen Reviews besser als durch das Studium von vielen Einzelarbeiten bewältigen.
2. Festgelegte Anleitungen (Checklisten, vgl. EPPI unten) für die Reviewer zur Auswahl der analysierten Originalarbeiten verringern systematische Fehler in Bezug auf den Einschluss und Ausschluss von Studien. Die Anleitungen beziehen sich z.B. explizit auf die Quellen, die berücksichtigt werden sollen (z.B. nicht nur in pädagogischen Datenbanken enthaltene Literatur, sondern auch »graue« Literatur zur Kontrolle des Publikationsbias).
3. Die Resultate verschiedener Studien können miteinander verglichen werden, und auf diese Weise werden Aussagen über die Konsistenz oder Heterogenität der Ergebnisse möglich. Die Schlussfolgerungen sind daher zuverlässiger und genauer als bei Einzelstudien.
4. Quantitative systematische Reviews (Meta-Analysen) erhöhen die Präzision der Gesamtergebnisse.

Die Qualität eines systematischen Reviews oder einer Meta-Analyse hängt davon ab, ob die beschriebenen Kriterien zur Beurteilung der methodischen Qualität von Originalarbeiten differenziert angewendet werden. Der Aufwand, den der Praktiker für die Lektüre und Beurteilung der methodischen Güte von Einzelarbeiten betreiben

müsste, wird ihm von den Reviewern abgenommen. So findet sich in den Reviews neben der Auflistung der einbezogenen Studien auch eine Beurteilung derer methodischen Qualität. Die in den Studien erzielten Ergebnisse werden anschließend auf dem Hintergrund der Güte der Methodik bewertet (Rustenbach, 2003).

3.1 Adaption der Evidenz-Hierarchie an die Gegebenheiten der Frühpädagogik

Diese im Bereich der Medizin etablierten Beurteilungen von Studiendesigns, die eine Zuordnung zur Evidenzhierarchie erlauben, lassen sich nur mit Anpassungen auf andere Bereiche wie zum Beispiel auf die Frühpädagogik übertragen. International finden sich jedoch bereits Anstrengungen, wie gerade in Bezug auf Kriterien zur Einschätzung der Studienqualität verfahren werden kann. Einen weitergehenden an Qualitätsindikatoren orientierten Ansatz verfolgt das Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre der University of London (EPPI), das seine Reviews nicht grundsätzlich auf in einem bestimmten Forschungsparadigma entstandene Studien einschränkt, sondern jeweils in Abhängigkeit von der jeweiligen Fragestellung angemessene Qualitätsindikatoren festlegt. In den Reviews und Reports werden sowohl forschungsmethodische Qualitätsindikatoren herangezogen (Expliziertheit und Transparenz der Methoden; systematische, standardisierte Abfolge von Forschungsschritten, Zuverlässigkeit und Replizierbarkeit), aber auch Kriterien der Praxisrelevanz (Einbezug verschiedener Akteure im Feld; Relevanz und Nutzen der Intervention).⁸

Hier finden sich eine Reihe von Anleitungen, wie gerade für den Bereich der Bildung und Pädagogik die Qualität von Studien aber auch deren evidenz-adäquate Anlage beurteilt werden können (vgl. Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre [EPPI], EPPI-Centre Methods for Conducting Systematic Reviews, 2010). Besonders zu erwähnen sind das im genannten Dokument im Anhang dargestellte Beispiel für eine Suchstrategie der relevanten Literatur (ab S. 27 ff.) und das darauf folgende Beispiel für die Dokumentation eines Such-Logbuchs (Wer hat zu welchem Zeitpunkt in welcher Datenbank welche Ergebnisse gefunden und wie wurden diese unter welchem Namen abgespeichert?). Für die angemessene Darstellung und Publikation von Studien finden sich die Guidelines for the Reporting of primary empirical research studies in education (Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre [EPPI], 2013). Insgesamt fokussiert die Arbeit von EPPI auf die Bewertung und Zusammenfassung von Studien bzw. deren Bericht in Form systematischer Reviews. Besonders hilfreich erscheint hier das Zusammenspiel zwischen einer umfassenden Literaturdatenbank und einer entsprechenden eigens programmierten Software (EPPI-Reviewer 4⁹), mit Hilfe derer die Evidenzbeurteilung bzw. die Produktion eines Reviews, Reports bzw. einer Meta-Analyse gelingen kann. Beispielhaft sei hier auf den EPPI-Report verwiesen, in dem der Wissensstand zu frühkindlichen Interventionen und ihrem langfristigen ökonomischen Nutzen untersucht wurde

8. Vgl. <http://www.eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=67> (Zugriff am 01.09.2014).

9. Vgl. <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?alias=eppi.ioe.ac.uk/cms/er4>.

(Penn et al., 2006). Hier werden u.a. die entsprechenden Ein- und Ausschlusskriterien sowie im Anschluss daran das von EPPI entwickelte System des ‚weight of evidence‘ (WOE) dargelegt, das es ermöglicht das Gewicht der einzelnen Studien zu ermitteln.

Ähnliches bietet auch das ‚What Works Clearinghouse‘ (WWC) des Institute of Educational Science in den USA. In der zweiten Version des WWC Evidence Review Protocol for Early Childhood Education – Interventions for Children with Disabilities werden ebenfalls Kriterien für den Einschluss von passenden Studien dargestellt (What Works Clearinghouse [WWC], 2010, S. 4). Ebenfalls bemerkenswert ist die konkrete Festlegung von Kriterien für entsprechende Endpunkte (Sprachvermögen, Lese- und Hörkompetenz etc.) bzw. für die Bewertung des entsprechenden Leistungsstandes (What Works Clearinghouse‘ (WWC, 2013).

Der Schwerpunkt beider Ansätze liegt auf der Aus- und Bewertung bereits vorliegender Evidenzen, somit also auf dem Aspekt der Wissensdissemination mittels einer evidenzbasierten Strategie. Der vorgeschaltete und für den Aufbau einer belastbaren Evidenzbasis unabdingbare Schritt einer angemessenen Forschungsplanung, wird demgegenüber nicht behandelt.

Ein international weit verbreiteter Ansatz zu einer solchen Studienplanung entlang von Leitlinien zur Anlage guter Studien, von dem die Forschungsplanung in der Frühpädagogik profitieren könnte, stellt das Phasenmodell von Campbell dar, das im Folgenden dargestellt wird.

3.2 Das Phasenmodell von Campbell et al. als Basis für die adäquate Studienplanung

Das Evaluationsmodell von Campbell und Kollegen (Campbell et al., 2000, 2004) ist für eine adäquate Studienplanung von besonderem Nutzen, da alle Einzeltätigkeiten vor dem Hintergrund einer umfassenden Rahmenvorstellung begründet, beurteilt und aufeinander abgestimmt werden können. So wird in dem Modell von Campbell et al. neben der Frage der optimalen Gestaltung einer Maßnahme auch die Planung und Durchführung eines für die empirischen Rahmenbedingungen optimierten Untersuchungsdesigns systematisch evaluiert. Es wird das Ziel verfolgt, einen für die Anwendungspraxis passenden Forschungsprozess sicher zu stellen. Zu diesem Zweck werden detailliert die erforderlichen systematischen Schritte ausgeführt, um eine an der Praxis orientierte Entwicklung von Forschungshypothesen und Interventionsalternativen, die praxisperechte Implementation von Interventionen in die Versorgungspraxis und die optimale Verwertung sowie den Transfer von Forschungsbefunden in die Versorgungsrealität gewährleisten zu können.

Obwohl sich die Darstellung auf die Evaluation von Interventionen beschränkt und das Modell für experimentelle Studien entwickelt wurde, sind die meisten Aussagen auch für viele alternative Studiendesigns gültig bzw. können für diese adaptiert werden.

Vorklinische Phase: Am Anfang steht die Identifikation der Evidenz, dass die zu evaluierende Maßnahme die angestrebten Effekte zur Folge hat. Eigenschaften der

Intervention sowie des Studiendesigns werden theoriegestützt und evtl. auf Basis vorliegender Studien analysiert und optimiert. Hier sind insbesondere systematische Literaturrecherchen und der Austausch zwischen Experten und Expertinnen als Methoden gewinnbringend anwendbar.

Phase I Definition der Interventionskomponenten (Modellierung): Es werden isolierbare Prozesselemente und Wirkzusammenhänge innerhalb des komplexen Wirkgefüges in der Praxis identifiziert. Es werden Evidenzen dafür gesammelt, dass die elementaren Hypothesen begründet sind und die Annahme ihrer Gültigkeit durch empirische Beobachtungen gestützt werden kann. Zusätzlich sollen Barrieren bei der Umsetzung von Interventionsprogrammen in die Praxis identifiziert werden (z.B. Mangel an Ressourcen zur adäquaten Umsetzung). Qualitative Methoden erweisen sich hier als besonders geeignet, um relevante Prozesse und Interventionskomponenten sowie die Interaktion verschiedener Komponenten identifizieren und analysieren zu können.

Phase II Definition des Versuchsplans und des Interventionsdesigns (Exploratorische Studien): Bevor für ein entwickeltes Konzept eine verlässliche Wirksamkeitsprüfung erfolgt (Phase IV), wird die praxisorientierte Optimierung des Konzepts (z.B. Sicherstellung der Akzeptanz, Identifikation von Schulungsbedarf, Elimination Implementationsbarrieren), die Durchführbarkeit der intendierten Wirksamkeitsstudie (z.B. Machbarkeitsstudie, Eigenschaften bzw. Gewinnung einer adäquaten Kontrollgruppe) und die Vortestung des Datenerhebungsverfahrens empirisch untersucht.

Phase III Methodologische Aspekte der Hauptstudie (Kontrollierte (randomisierte) Studie): In dieser Phase wird die Interventionsmaßnahme implementiert und ihre Effektivität im Vergleich zu einer Kontrollgruppe summativ evaluiert. Falls aufgrund der inhaltlichen Thematik und der organisatorischen Rahmenbedingungen eine experimentelle Studie (Randomisierung auf Ebene Einzelner oder auf Gruppenebene / Clusterrandomisierung) möglich ist, stellt diese die beste Möglichkeit dar, die Effektivität einer Maßnahme zu überprüfen und in ihrer Stärke abzuschätzen.

Auch EPPI verweist auf die potentiellen Möglichkeiten quasi-experimenteller Designs mit gematchten Stichproben oder mit anschließender Risiko-Adjustierung (vgl. REPOSE Guidelines, Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre [EPPI], 2013). Diese in der Frühpädagogik sehr verbreiteten Designs sind besonders dann zu empfehlen, wenn die interne Validität bei randomisierter Zuweisung durch Kommunikationsprozesse im Verlauf der Studie eingeschränkt würde oder wenn bei Einrichtungsvergleichen durch randomisierte Zuweisungen keine hinreichende Strukturgleichheit sichergestellt werden kann (vgl. Morfeld & Wirtz, 2006).

Phase IV Langzeit-Implementation: Ist die Wirksamkeit einer Studie nachgewiesen, so muss anschließend die Frage der praxisgerechten Implementation zur Sicherstellung einer effizienten Umsetzung Gegenstand empirischer Forschung sein. Der systematische Vergleich verschiedener Anwendungskontexte, die Identifikation von Implementationsbarrieren sowie von beeinflussbaren Faktoren, die die adäquate Umsetzung fördern, sollte mittels unterschiedlicher methodischer Zugänge (z.B. Bedarfsanalysen, Einzelfallstudien, Vergleichs- oder Korrelationsstudien) erfolgen.

Dieses Phasenmodell verdeutlicht in besonderer Weise, dass in den einzelnen Stadien einer Evaluationsstudie sehr unterschiedliche Zielstellungen vorliegen können und die optimale Auswahl von Designs und der Methoden aus dem qualitativen und quantitativen Bereich vor dem Hintergrund der jeweils verfolgten Zielstellung erfolgen muss. Neben dem Wissen über Anforderungen an eine optimale Gestaltung des Evaluationsprozesses bedingt die kompetente Auswahl der Methoden, in welchem Maße die Potentiale dieses Designvorschlags effektiv und gewinnbringend für die Forschungspraxis genutzt werden können.

3.3 Die Kriterien des CONSORT¹⁰-Statement als einheitliche Basis für die Durchführung und Darstellung von Forschungsaktivitäten

Als eine wertvolle Ergänzung des Stufenmodells von Campbell et al. erweist sich das sogenannte CONSORT-Statement (Campbell et al., 2004; Moher, Schulz & Altman, 2001). Es formuliert für randomisierte Studien eine Checkliste, die sicherstellen soll, dass das Design, die Durchführung, die Datenanalyse und -interpretation detailliert und nachvollziehbar dargestellt werden. Hierdurch sollen etwaige Einschränkungen der Aussagekraft von Forschungsbefunden für die Rezipienten transparent und eine adäquate Beurteilungsgrundlage der Zuverlässigkeit und Relevanz der Befunde geschaffen werden. Diese Richtlinien dienen auch in der Planungsphase und während der Projektdurchführung als wichtige Orientierung, um kritische Elemente eines optimalen Forschungsprozesses standardisiert berücksichtigen zu können. Obwohl sich das Statement mit *randomisierten* Studien beschäftigt, die in der Frühpädagogik nicht immer umgesetzt werden können, sensibilisiert es auch bei Designs, die eine nur geringere interne Validität gewährleisten können (z.B. quasi-experimentelle Designs), für Aspekte, die die Interpretation und Nachvollziehbarkeit von Befunden beeinträchtigen können. Als besonders wichtige Punkte des Statements seien hier nur exemplarisch folgende genannt:

- Exakte Beschreibung der Stichproben (z.B. Einschluss-, Abbruchkriterien) und der Behandlungsalternativen
- Methoden zur Kontrolle der Datenqualität
- Dokumentation des Weges der Patienten und Patientinnen durch die Studie (incl. Drop-out)
- Kontrolle der vorgesehenen Zuweisung zu den Vergleichsgruppen
- Dokumentation des Wissens der Teilnehmer und Teilnehmerinnen über Vergleichsgruppen und potentiellen Informationsaustausch zwischen Gruppen
- Durchführung von Sensitivitäts- und Intention-to-treat-Analysen
- Theoriebasierte Begründung der Wahl primärer und sekundärer Ergebnisvariablen
- Berücksichtigung der Teststärke sowie der klinischen Bedeutsamkeit und Präzisionsschätzungen (Konfidenzintervalle) von Befunden
- Dokumentation und Evaluation relevanter Kontexteinflüsse
- Grenzen der Interpretierbarkeit und Generalisierbarkeit der Befunde

10. CONSORT: Consolidated Standards of Reporting Trials.

Somit kann das CONSORT Statement als Idealmodell des Forschungsprozesses dienen, von dem in der Forschungspraxis häufig abgewichen werden muss. Die Kriterien zwingen aber gerade in solchen Fällen, systematisch über potentielle Konsequenzen und etwaige Sicherungs- und Kontrollmaßnahmen nachzudenken, mit dem Ziel, diese möglichst zu vermeiden.

4 Rezeption der Evidenzbasierung in der Frühpädagogik

Der Ansatz der Evidenzbasierung wird von verschiedenen Vertretern der Frühpädagogik als erfolgversprechender Ansatz für einen effizienten Wissenschafts-Praxis-Transfer diskutiert (Buysse & Wesley, 2006b; Penn & Lloyd, 2007, für die Pädagogik im allgemeinen vgl. Coe, 1999; Jornitz, 2008; Tippelt & Reich-Claassen, 2010) und in verschiedenen Initiativen, bspw. den oben erwähnten EPPI und WWC, bereits umgesetzt. Evidenzbasierte Entscheidungen werden als wesentlich für Professionalität in der (Früh-) pädagogik bewertet, die sich u.a. durch eine hohe soziale Verantwortung für positive Entwicklungsverläufe von Kindern definiert; daraus wird eine ethische Verpflichtung abgeleitet, die Praxis an der »besten verfügbaren wissenschaftlichen Evidenz« auszurichten (Snyder, 2006).

Wenngleich sich eine evidenzbasierte Frühpädagogik an den Grundkonzepten der EBM orientieren kann – Studiendurchführung nach höchsten methodischen Standards, daran orientierte Forschungsprogramme, systematische, kriterienorientierte Aufbereitung von Evidenzen und korrespondierende Vorgehensweisen beim Aufbau der Datenbasis – so steht sie doch vor besonderen, fachspezifischen Herausforderungen. Kritisch diskutiert werden vor allem der *Stellenwert wissenschaftlicher Evidenzen im pädagogischen Entscheidungsprozess* sowie die *Angemessenheit von Kriterien zur Bestimmung der besten verfügbaren Evidenz*. Diesbezügliche kritische Einwände, die sich auf eine rigide Lesart der Evidenzbasierung beziehen, werden in Konzepten einer evidenzbasierten Frühpädagogik aufgegriffen, und es wird ihnen durch disziplinspezifische Entscheidungsmodelle, Arbeitsformen und Kriterienkataloge begegnet (Buysse & Wesley, 2006c; Penn & Lloyd, 2007).

4.1 Stellenwert wissenschaftlicher Evidenzen im pädagogischen Entscheidungsprozess

Ein Einwand gegenüber einer strikt evidenzbasierten Praxis lautet, dass weitere relevante Arten des Wissens, bspw. das Expertenwissen von Eltern und Fachkräften in einem strikt evidenzbasierten Ansatz nicht genutzt würden (Biesta, 2011; Buysse & Wesley, 2006a; Hargreaves, 1996). Der Einbezug des Expertenwissens sei jedoch angesichts der Vieldeutigkeit und Unsicherheit pädagogischer Handlungskontexte als unabdingbar anzusehen, da Praktiker und Praktikerinnen keine rigoros festgelegten Interventionen umsetzen können, sondern ihr Handeln an die jeweiligen situativen Kontexte zu adaptieren haben, zumal Forschungsergebnisse als probabilistische Aussagen keinen unmittelbaren Rückschluss auf den Einzelfall zulassen (Hammersley, 2001).

Zudem wird an einer technokratischen Auslegung der Evidenzbasierung, der zufolge wissenschaftliche Evidenzen unmittelbar in Handlungsanleitungen umgesetzt werden, die Vernachlässigung von demokratischen und werteorientierten Auseinandersetzungen mit pädagogischen Zielen und Methoden kritisiert (Biesta, 2011; Howe, 2011). Pädagogik, so Biesta, sei im Wesentlichen auch eine moralische und politische Praxis, die in demokratischen Diskursen problematisiert und abgewogen werden muss. Es sei immer auch zu bedenken, was (für ein bestimmtes Kind in einer bestimmten Situation) wünschenswert und angemessen sei. Ein technologisches Modell professionellen Handelns (wie es seiner Einschätzung nach eine evidenzbasierte Pädagogik vertritt), das ausschließlich nach der Effektivität von Interventionen fragt, aber nicht deren Ziele problematisiert, greife zu kurz. Es erschwere geradezu die Behandlung grundlegender, wertebasierter Fragen danach, zu welchem Zweck eine Intervention wirken und wer diese Ziele festlegen sollte.

Eine Klärung der Beziehungen zwischen verschiedenen Formen wissenschaftlichen Wissens und ihrer Bedeutung für die pädagogische Praxis nehmen Jäger und Prenzel (2005) vor. Sie unterscheiden drei Arten aufeinander bezogener Wissensformen:

- Wissen, dass der *Feststellung von Zielen* dient und bspw. durch Systembeobachtungen gewonnen wird,
- *deskriptiv-explanatorisches Wissen*, das bspw. durch Studien zu unterrichtsbezogenen Korrelaten der Schülerleistungen generiert wird,
- und schließlich *veränderungsrelevantes Wissen* über die Wirksamkeit von Maßnahmen, das in Interventionsstudien gewonnen wird.

Diese letztgenannte Wissensform steht im Fokus des Ansatzes der Evidenzbasierung. Wie die Autoren betonen, kann diese jedoch nur auf der Grundlage der beiden anderen Wissensformen generiert werden. Damit wird deutlich, dass die Kritik an einer EBF bzgl. der Ignoranz von Expertenmeinungen sehr wohl in die Grundlagen einer Evidenzbasierung einfließt.

Wirkungsforschung, auf der eine Evidenzbasierung beruht, ist demzufolge als ein *Teil* der pädagogischen Forschung anzusehen, es wäre jedoch ein Missverständnis, empirische Bildungsforschung auf Wirksamkeitsforschung zu reduzieren bzw. insgesamt mit dem Ansatz der Evidenzbasierung gleichzusetzen. Die wissenschaftliche Behandlung von Fragen nach den Zielen von Interventionen und den Bedingungen günstiger Verläufe von Bildungsprozessen werden damit im Rahmen einer evidenzbasierten Pädagogik nicht ausgeblendet, sondern als Grundlage und auch Voraussetzung für die Konzeption angemessener Wirkungsstudien integriert.

Auch in Bezug auf den Stellenwert nichtwissenschaftlicher Wissensquellen, wie dem Expertenwissen von Praktiken und Praktikerinnen schlagen Vertreter und Vertreterinnen einer evidenzbasierten Frühpädagogik integrative Modelle vor. Pädagogische Entscheidungen beruhen diesen Modellen zufolge auf Gesamteinschätzungen der Praktiker und Praktikerinnen, für die sie ihr Wissen um wissenschaftliche Evidenzen und ihr Praxiswissen nutzen, und in die eigene Werte und Normen ebenso einfließen wie jene der Familie und des sozialen Kontextes (Bransford, Darling-Hammond & LePage, 2005; Buysse & Wesley, 2006c). Dem entsprechend definieren Buysse

und Wesley eine evidenzbasierte Praxis als: »... a decision-making process that integrates the best available research evidence with family and professional wisdom and values.« (2006b, S. xiv).

Empirische Evidenzen werden somit als wichtige Beiträge zur Entscheidungsfindung, jedoch nicht als diese determinierenden Faktoren betrachtet. Buysse, Wesley, Snyder und Winton (2006, S. 6) beschreiben diesen Entscheidungsprozess in Anlehnung an das weiter oben dargestellte Modell der evidenzbasierten Medizin (siehe 3.3, Sackett et al., 1996), wobei sie die Bedeutung einer Integration eigenen Expertenwissens sowie des besonderen Kontextes des Kindes und seiner Familie in die Entscheidungsfindung hervorheben.

Zudem kommt Praktikern und Praktikerinnen nicht nur bei der Entscheidung für eine bestimmte pädagogische Intervention eine aktive Rolle zu, sondern bereits bei den vorgeschalteten Schritten der Generierung von Fragestellungen sowie bei der Bewertung und praktischen Einbettung der entsprechenden Evidenzen. Umgesetzt wird diese Wissenschafts-Praxis-Verzahnung bspw. in dem oben beschriebenen britischen EPPI-Projekt durch die Beteiligung von Praktikern und Praktikerinnen an den Arbeitsgruppen, die zu bearbeitende Fragestellungen sowie methodische Standards für die Auswahl und Bewertung einschlägiger Studien festlegen (Penn & Lloyd, 2007).

4.2 Einschätzung der Evidenzkriterien für die Frühpädagogik

Die Angemessenheit von Kriterien zur Bestimmung der besten empirischen Evidenz wird in der (Früh-) pädagogik kritisch diskutiert, und es wurden verschiedene Strategien zur Einschätzung der wissenschaftlichen Evidenz entwickelt (Snyder, 2006). Insbesondere bestehen Vorbehalte gegenüber einer methodischen Einschränkung auf randomisierte, kontrollierte Studien bzw. deren Bewertung als anderen Forschungsansätzen überlegener »Goldstandard« (Bellmann & Müller, 2011; Dunst, Trivette & Cutspec, 2002; Jornitz, 2008; Snyder, 2006). Eine Einschränkung der pädagogischen Forschung auf einen experimentellen Forschungsansatz, so wird eingewandt, hätte eine Verengung der Perspektive und Verarmung der Forschung zu Folge (Jornitz, 2008). Dies ist insbesondere dann zu befürchten, wenn ausschließlich randomisierte Studien gefördert werden, wie es für die Vergabe von Fördermitteln der pädagogischen Forschung in den USA gesetzlich geregelt der Fall ist (Bellmann & Müller, 2011, Jornitz, 2008).

Eine solche Verengung der Perspektive auf experimentelle Designs vernachlässigt, dass sich in der pädagogischen Forschung auch Fragen stellen, die in anderen, auch qualitativen Designs zu untersuchen sind. Auch wenn die Evaluation von pädagogischen Interventionen unter experimentellen Bedingungen grundsätzlich möglich ist, so ist ihre Umsetzung in der Praxis doch in einen sozialen Prozess und einen spezifischen Kontext eingebunden und tendiert aus diesen Gründen zu einer geringen Programmintegrität und einer gewissen Varianz in verschiedenen Settings (Böttcher, Dicke & Ziegler, 2009). Aus diesem Grund wird dafür plädiert, quantitative methodische Zugänge, die nach generalisierbaren Kausalzusammenhängen fragen, durch qualitative

Zugänge, die stärker die kontextuelle Einbettung der Intervention in den Blick nehmen, zumindest zu ergänzen (Böttcher et al., 2009; Fröhlich-Gildhoff, 2008, Jornitz, 2008), ganz so wie es das oben erläuterte Phasenmodell von Campbell vorschlägt.

Strategien zur Bestimmung der besten Evidenz sollten dieser Argumentation zufolge eine Methodenvielfalt zulassen, also darauf verzichten, den Begriff der empirischen Evidenz auf kontrollierte randomisierte Studien zu beschränken. Auch die Strategie, Studien nach der »Ebene der Evidenz« zu hierarchisieren wird als nur bedingt förderlich für eine wünschenswerte Methodenvielfalt angesehen, da sie prinzipiell zwischen »besseren« und »weniger guten« Forschungsparadigmen unterscheidet und diese nicht nach der Angemessenheit in Bezug auf die jeweilige Forschungsfrage beurteilt (Snyder, 2006).

Als verwandte, methodisch aber weniger eng gefasste Strategie schlagen Dunst et al. (2002) den *funktionalen Ansatz* vor. Die Güte der verfügbaren Evidenz wird in diesem Ansatz danach bestimmt, in welcher Differenziertheit die Beziehung zwischen Merkmalen einer Intervention und ihren Folgen belegt wurde. Eine niedrige Wertung der Evidenz erhalten Interventionen, für die lediglich bestimmte Folgen beschrieben wurden. Die höchste Wertung erhalten Interventionen, für die die Beziehung zwischen Merkmalen der Intervention und Folgen über Fälle oder Studien hinweg repliziert werden konnte, empirische Beziehungen zwischen Merkmalen belegt und alternative Erklärungen für die empirischen Beziehungen ausgeschlossen wurden. Letztendlich definiert diese Strategie ebenfalls einen »Goldstandard«, da die letztgenannte, höchstbewertete Evidenzebene ausschließlich über Kontrollgruppendesigns herzustellen ist.

Als Alternative zu einer starren Hierarchisierung von Forschungsparadigmen nach einem fixen Kriterium wird vorgeschlagen, der jeweiligen Methode angemessene Kriterien anzulegen, wie bspw. die Transparenz der Darstellung und Gütekriterien der qualitativen Forschung (Dunst et al., 2002, Snyder, 2006).

Einen solchen »Qualitätsindikatoren-Ansatz« (Snyder, 2006) verfolgen beide oben dargestellten Verfahren WWC und EPPI, wobei sich die Analysen des WWC allerdings im Vorhinein auf Studien mit (quasi-)experimentellen Designs bzw. regressionsanalytischen Methoden beschränken. Studien, die diesen grundlegenden Auswahlkriterien genügen, werden nach verschiedenen Kriterien eingeschätzt, u.a. methodischen Gütekriterien, aber auch Kriterien der Praxisrelevanz (Einbezug relevanter Personengruppen, Settings und Messzeitpunkte). Hierzu legt WWC in regelmäßigen Abständen eine umfassende Anleitung zur Studienqualitätsbewertung vor, deren neueste Version im März 2014 veröffentlicht wurde¹¹.

5 Ausblick und Diskussion

Der hier vorgelegte Beitrag setzt sich grundlegend und kritisch mit einem evidenzbasierten Ansatz in der Frühpädagogik auseinander, mit dem Ziel eine Diskussion

11. http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/reference_resources/wwc_procedures_v3_0_standards_handbook.pdf (Zugriff: 01.09.2014).

über die Chancen einer evidenzbasierten Frühpädagogik und geeignete Implementierungsstrategien anzuregen. Ausgehend von der aktuellen Rezeption der EBF in der Literatur, wurde das Grundkonzept der Evidenzbasierung aus der Medizin dargestellt, so wie es Sackett vor bald 20 Jahren formuliert hat (Sackett et al., 1996). Als weitere grundlegende Konzepte aus der evidenzbasierten Medizin wurden das Modell zur Steuerung von Forschungsprozessen von Campbell sowie das CONSORT-Statement als Orientierungsbasis für die Durchführung und Darstellung von Studien skizziert (Campbell et al., 2004). Anhand bestehender internationaler Ansätze einer in der Frühpädagogik werden Potentiale und Umsetzungsstrategien berichtet, und es werden potentielle Hürden und Risiken der Evidenzbasierung in der Frühpädagogik diskutiert.

Insgesamt erscheint uns der Ansatz einer evidenzbasierten Frühpädagogik in der aktuellen, durch Expansion der Forschungstätigkeit und Professionalisierung des Felds gekennzeichneten Situation der Frühpädagogik als probater Weg, empirisch abgesichertes Wissen sowohl in systematischer Weise zu akkumulieren als auch wirksam in die Praxis zu transferieren. Als vielversprechende Beispiele für die konkrete Implementierung sind die Ansätze des EPPI aus Großbritannien und des WWC aus den USA anzusehen, die in Hinblick auf die Forschungsplanung durch Adaptionen des Modells von Campbell und des CONSORT-Statements an die Frühpädagogik zu ergänzen wären.

Als grundlegenden Schritt hin zu einer Adaption derartiger Ansätze und zur Implementierung der EBF in Deutschland sehen wir die systematisierte Verankerung einer breiten und intensiven Methodenausbildung in den Curricula frühpädagogischer Studiengänge an. Zum einen würde auf diese Weise qualifizierter wissenschaftlicher Nachwuchs die unverzichtbare Voraussetzung für die Planung und Durchführung methodisch hochwertiger Studien bilden. Zum anderen würden auch der Wissenstransfer und Beteiligung der Praxis an Studien durch methodisch gut ausgebildete Praktiker und Praktikerinnen mit akademischem Abschluss befördert.

Des Weiteren regen wir eine an methodischen Kriterien orientierte Begutachtung von (Interventions-)Forschungsprojekten nach konsentierten Checklisten an. Mit Blick auf den Transfer bestehenden wissenschaftlich abgesicherten Wissens empfiehlt sich zudem der Aufbau eines Netzwerks für die Abfassung systematischer Reviews zu ausgewählten praxisrelevanten Fragen sowie einer Plattform zu deren Dissemination.

Aus unserer Sicht unbedingt erforderlich wäre es, die Implementierung einer evidenzbasierten Strategie mit einer breiten Diskussion in der Community, unter Einbezug von Forschenden und Praktikern und Praktikerinnen, zu verbinden. Im Zuge dieses Diskurses sollten ein breiter Konsens über die drängenden Fragen der frühpädagogischen Praxis hergestellt und die Ziele der Frühpädagogik in operationalisierbarer Weise präzisiert werden. In dieser Weise würden nicht nur sowohl die wissenschaftliche Qualität als auch Praxisrelevanz von Projekten der Wirkungsforschung Berücksichtigung finden, sondern könnte auch die Zielrichtung der Frühpädagogik ein klareres Profil erhalten.

Eine solche Einbettung einer evidenzbasierten Strategie in einen breiten gesellschaftlichen Diskurs unter Einbezug der relevanten Akteursgruppen wirkt zudem der potentiellen Technokratisierung, Umgehung demokratischer Entscheidungsstrukturen und Vernachlässigung des Expertenwissens von Eltern und Fachkräften entgegen, die als negative Begleiterscheinungen der Evidenzbasierung befürchtet werden. Ziel einer evidenzbasierten Strategie kann und soll es dabei nicht sein, bestimmte Interventionen und deren Umsetzungen unter Missachtung der Vieldeutigkeit und Unsicherheit pädagogischer Handlungskontexte rigoros einzufordern. Dies schließen allein die Orientierung der frühpädagogischen Praxis an den länderspezifischen, politisch legitimierten Bildungsprogrammen sowie die bestehende Trägervielfalt und das herrschende Subsidiaritätsprinzip aus. Vielmehr ist die Rolle der Evidenzbasierung in einer Orientierungshilfe und Beratungsunterstützung nicht nur für die Praxis, sondern auch für demokratische Abstimmungs- und Legitimierungsentscheidungen zu sehen.

Dabei muss es darum gehen, auch in den Handlungsfeldern der Frühpädagogik Maßstäbe zu setzen, die einer dem breiten wissenschaftlichen Konsens folgenden methodischen Qualität entspricht. Umschreiben könnte man dies mit Interventions- und Praxiskorridoren in denen sich die Praxis bewegt, und die sie selbst an ihren Grenzen ständig prüft. Geschieht dies nicht, folgt frühpädagogische Praxis diffusen Interventionen, die ohne nachvollziehbare Wirksamkeit ausschließlich auf Erfahrungswissen und Lehrmeinungen aufbauen!

Literatur

- Anders, Y.* (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (2), 237–275.
- Attig, M., Fey, D., Karwath, C. & Linberg, T.* (2014). Systematisches Bildungsmonitoring im Vorschulalter am Beispiel des Nationalen Bildungspanels (NEPS). *Frühe Bildung*, 3 (1), 3–9.
- Bellmann, J. & Müller, T.* (2011). Evidenzbasierte Pädagogik – ein Deja-vu? Einleitende Bemerkungen zur Kritik eines Paradigmas. In J. Bellmann & T. Müller (Eds.). *Wissen, was wirkt : Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 9–32). Wiesbaden: VS.
- Biesta, G.* (2011). Warum »What works« nicht funktioniert: Evidenzbasierte pädagogische Praxis und das Demokratiedefizit der Bildungsforschung. In J. Bellmann & T. Müller (Eds.). *Wissen, was wirkt: Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 95–122). Wiesbaden: VS.
- Blossfeld, H.-P., von Maurice, J. & Schneider, T.* (2011). The National Educational Panel Study: need, main features, and research potential. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (2), 5–17.
- Bortz, J. & Döring, N.* (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation : für Human- und Sozialwissenschaftler.* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin.

- Böttcher, W., Dicke, J. N. & Ziegler, H. (2009). Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und Bildungspraxis. Anmerkungen zu einem schwierigen Verhältnis. In W. Böttcher, J. N. Dicke & H. Ziegler (Eds.). *Evidenzbasierte Bildung. Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis* (S. 7–21). Münster: Waxmann.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L. & LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (S. 1–39). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Buysse, V. & Wesley, P. W. (2006a). Evidence-based practice: How did it emerge and what does it really mean for the early childhood field? In V. Buysse & P. W. Wesley (Eds.). *Evidence-based practice in the early childhood field* (S. 1–34). Washington, D.C.: Zero to Three.
- Buysse, V. & Wesley, P. W. (2006b). Making sense of evidence-based practice: reflections and recommendations. In V. Buysse & P. W. Wesley (Eds.). *Evidence-based practice in the early childhood field* (S. 227–246). Washington, D.C.: Zero to Three.
- Buysse, V. & Wesley, P. W. (2006c). *Evidence-based practice in the early childhood field*. Washington, D.C.: Zero to Three.
- Buysse, V., Wesley, P. W., Snyder, P. & Winton, P. (2006). Evidence-based practice: What does it really mean for the early childhood field? *Young Exceptional Children*, 9, 2–11.
- Campbell, M. K., Elbourne, D. R. & Altman, D. G. (2004). CONSORT statement: extension to cluster randomised trials. *British Medical Journal*, 328 (7441), 702–708.
- Campbell, M. K., Fitzpatrick, R., Haines, A., Kinmonth, A. L., Sandercock, P., Spiegelhalter, D. & Tyrer, P. (2000). Framework for the design and evaluation of complex interventions to improve health. *BMJ*, 321, 694–696.
- Cochrane, A. L. (1973). *Effectiveness and efficiency: random reflections on health services*. London: Nuffield Provincial Hospitals Trust.
- Collins, B. A., Toppelberg, C. O., Suárez-Orozco, C., O'Connor, E. & Nieto-Castañon, A. (2011). Cross-sectional associations of Spanish and English competence and well-being in Latino children of immigrants in kindergarten. *International Journal of The Sociology of Language*, 208, 5–24.
- Coe, R. (1999). A manifesto for evidence-based education. Verfügbar unter: <http://www.cem.org/attachments/ebe/manifesto-for-ebe.pdf> [23. Dezember 2013].
- Deutsches Netzwerk Evidenzbasierte Medizin. (2013). Verfügbar unter: <http://www.ebm-netzwerk.de/was-ist-ebm/grundbegriffe/definitionen> [28. März 2013].
- Döge, P. (2014). Überblick über Studiendesign und Stichprobengewinnung der NUBBEK-Studie. *Frühe Bildung*, 3 (2), 70–72.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. & Cutspec, P. A. (2002). Toward an operational definition of evidence-based practices. *Centerscope*, 1 (1), 1–10.

- European Child Care and Education (ECCE) – Study Group* (1999). Final Report for work package # 2: European child care and education study. School-age assessment of child development: Long-term impact of pre-school experiences on school success, and family-school relationships. Report submitted to European Union DG XII: Science, Research and Development. Verfügbar unter: http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/elementarpedagogik/Team/Rosbach/ECCE_Study_Group.pdf [03.08.2014].
- Fischer, U., Moeller, K., Cress, U. & Nuerk, H.-C.* (2013). Interventions supporting children's mathematics school success: A meta-analytic review. *European Psychologist*, 18, 89–113.
- Fröhlich-Gildhoff, K.* (2008). Wirkt was? – Was wirkt? Gegenstandsangemessene Wirkungsforschung in der Frühpädagogik. In H. v. Balluseck (Ed.). *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven. Entwicklungen. Herausforderungen* (S. 279–290). Opladen: Budrich.
- Gormley, W. T.* (2011). From science to policy in early childhood education. *Science*, 333 (6045), 978–981.
- Gough, D.* (2009). Qualitative, quantitative and mixed methods systematic reviews to support professional decision making in education. In W. Böttcher, J. N. Dicke & H. Ziegler (Eds.). *Evidenzbasierte Bildung: Wirkungsevaluation in Bildungspolitik und pädagogischer Praxis* (S. 23–33). Münster: Waxmann.
- Hammersley, M.* (2001). Some questions about evidence-based practice in education. Paper presented at the Symposium on »Evidence-based practice in education« at the annual conference of the British Educational Research Association, September 13–15, 2001, University of Leeds, GB. Verfügbar unter: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001819.htm> [01.09.2014].
- Hargreaves, D.* (1996). *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*. London: Teacher Training Agency.
- Howe, K. R.* (2011). Positivistische Dogmen, Rhetorik und die Frage nach einer Wissenschaft von der Erziehung. In J. Bellmann & T. Müller (Eds.). *Wissen, was wirkt: Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 57–92). Wiesbaden: VS.
- Jäger, M. & Prenzel, M.* (2005). Erfolgreiche Bildungssysteme nutzen wissenschaftliche Erkenntnisse. Überlegungen zur Verwertung pädagogischen Wissens. In H. Heid & C. Harteis (Eds.). *Verwertbarkeit: ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* (S. 163–182). Wiesbaden: VS.
- Jornitz, S.* (2008). Was bedeutet eigentlich »evidenzbasierte Bildungsforschung«? *Die Deutsche Schule*, 100, 206–216.
- Krajewski, K., Nieding, G. & Schneider, W.* (2008). Kurz- und langfristige Effekte mathematischer Frühförderung im Kindergarten durch das Programm »Mengen, zählen, Zahlen«. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (3), 135–146.
- McNeece, C. A. & Thyer, B. A.* (2004). Evidence based practice and social work *Journal of Evidence Based Social Work*, 1, 5–23.

- Mitchell, L., Wylie, C. & Carr, M.* (2008). Outcomes of early childhood education: Literature review. Report to the Ministry of Education, New Zealand. Ministry of Education, New Zealand.
- Moher, D., Schulz, K. F. & Altman, D. G.* (2001). The CONSORT-Statement: revised recommendations for improving the quality of reports of parallel-group randomised trials. *Lancet*, 357, 1191–1194.
- Morfeld, M. & Wirtz, M.* (2006). Methodische Ansätze in der Versorgungsforschung. Das Beispiel Evaluation der Disease-Management-Programme. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 49 (2), 120–129.
- Morse, S. B., Zheng, H., Tang, Y. & Roth, J.* (2009). Early school-age outcomes of late preterm infants. *Pediatrics*, 123 (4), e622–e629.
- NICHD Early Childhood Research Network & National Institute of Child Health and Human Development.* (2005). Child care and child development. Results from the NICHD. New York, NY: Guilford.
- Penn, H. & Lloyd, E.* (2007). Richness or rigour? A discussion of systematic reviews and evidence-based policy in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8 (1), 3–18.
- Penn, H., Burton, V., Lloyd, E., Potter, S., Sayeed, Z., Mugford, M.* (2006). What is known about the long-term economic impact of centre-based early childhood interventions? Technical Report. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre.
- Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (EPPI).* (2010). EPPI-Centre methods for conducting systematic reviews. London: EPPI-Centre. Verfügbar unter: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=hQB8y4uV-wI%3d&ctabid=1919&mid=6163> [08.04.2014].
- Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre (EPPI).* (2013). Guidelines for the reporting of primary empirical research studies in education (The REPOSE Guidelines). London: EPPI-Centre. Verfügbar unter: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/EPPI%20RE-POS%20Guidelines%20A4%202.1.pdf> [08.04.2014].
- Röhrig, B., Prel, J.-B. d., Wachtlin, D. & Blettner, M.* (2009). Studientypen in der medizinischen Forschung. *Deutsches Ärzteblatt*, 106 (15), 262–268.
- Roßbach, H.-G. & Weinert, S.* (2008). Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierundzwanzig.pdf [20.05.2013].
- Roßbach, H.-G., Kluczniok, K. & Kuger, S.* (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Eds.). *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (Sonderheft 11)*, S. 139–158). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rustenbach, S. J.* (2003). *Metaanalyse: Eine anwendungsorientierte Einführung*. Bern: Hans Huber.
- Sackett, D., Straus, S. E., Richardson, W. S., Rosenberg, W. & Haynes, R. B.* (2000). *Evidence-Based-Medicine 2*. Edinburgh, London, New York: Churchill Livingstone.
- Sackett, D. L., Rosenberg, W. M., Gray, J. A., Haynes, R.B.* (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *BMJ*, 312 (7023), 71–72.
- Schuchardt, K., Piekny, J., Grube, D. & Mähler, C.* (2014). Einfluss kognitiver Merkmale und häuslicher Umgebung auf die Entwicklung numerischer Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 46 (1), 24–34.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W. S., Belfield, C. R. & Nores, M.* (2005). *Lifetime effects: The high/scope perry preschool study through age 40*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Snyder, P.* (2006). Best available research evidence: Impact on research in early childhood. In V. Buysse & P. W. Wesley (Eds.). *Evidence-based practice in the early childhood field* (S. 35-70). Washington, D.C.: Zero to Three.
- Souvignier, E., Duzy, D., Glück, D., Pröscholdt, M. V. & Schneider, W.* (2012). Vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44 (1), 40-51.
- Speth, C.* (2010). *Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft*. Wiesbaden: VS.
- Sylva, K.* (2010). *Frühe Bildung zählt: das Effective Pre-school and Primary Education Project (EPPE) und das Sure Start Programm*. Berlin: Dohrmann.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B.* (2004). *The effective provision of pre-school education (EPPE) project. Final report. A longitudinal study funded by the DfES, 1997–2004*. London: Department for Education and Skills.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bense, J., Eckhardt, A., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H. & Leyendecker, B.* (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Killiansroda: verlag das netz.
- Tippelt, R. & Reich-Claassen, J.* (2010). Stichwort »Evidenzbasierung«. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 4, 22–23.
- What Works Clearinghouse (WWC)* (2010). *WWC Evidence Review Protocol for Early Childhood Education Interventions for Children with Disabilities*. Verfügbar unter: <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/document.aspx?sid=30> [10.03.2014].
- What Works Clearinghouse (WWC)* (2013). *Procedures and Standards Handbook (Version 3.0)*, U.S. Department of Education's Institute of Education Sciences (IES).

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

Implementation of an inclusive and interest-based concept of transition from preschool to school in the context of the early-excellence approach

Michael Lichtblau und Magdalena Hartmann

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt ein in Durchführung befindliches Praxistransferprojekt vor, in dessen Rahmen die Implementation eines inklusiven und interessenbasierten Übergangskonzeptes im Kontext des Early-Excellence-Ansatzes (Whalley, 2007) kooperativ und in gezieltem Austausch mit allen Projektbeteiligten gestaltet wird. Das Projekt basiert auf den Ergebnissen zweier Vorläuferstudien und strebt an, eine transitionsübergreifende Beobachtung und Förderung der kindlichen Interessenentwicklung zu realisieren (Lichtblau, Thoms & Werning, 2013), die Einbindung der Familie in die Übergangsgestaltung Kita-Schule zu intensivieren und inklusive Handlungs- und Handlungsperspektiven des Early-Excellence-Ansatzes (Whalley, 2007) in die Schulen zu transferieren (Hartmann & Lichtblau, im Druck). Ziel dieses Beitrages ist es, den Entwicklungsprozess vom Grundlagenforschungsprojekt hin zum Transfer der Ergebnisse im Kontext eines Praxistransferprojektes nachzuzeichnen und Möglichkeiten und Herausforderungen hinsichtlich des Praxistransfers von Forschungsergebnissen zu diskutieren.

1 Einleitung

Der Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule und der damit verbundene Eintritt des Kindes in das formale Bildungssystem mit curricular definierten Leistungsanforderungen, stellen hohe Anforderungen an das Kind und alle beteiligten Akteur/innen. Verbunden mit diesem Systemwechsel ist auch nach in Kraft treten der UN-Behindertenrechtskonventionen (Vereinte Nationen, 2006) im Jahr 2009 speziell für Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf eine erhöhte Gefahr diagnostisch etikettiert, selektiert 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). Unter inklusiver Perspektive muss es daher

das Ziel sein, die Anschlussfähigkeit des Elementar- und Primarbereichs zu erhöhen und die Systembedingungen in beiden Bildungsbereichen, wie auch den Übergang bestmöglich an die individuellen Bedürfnisse infolge heterogener Lebenslagen von Kindern und ihren Familien anzupassen. Mit dieser Forderung folgt man keiner »Kontinuitätsdoktrin« (Dollase, 2000) und Diskontinuität infolge unterschiedlicher Lernsettings in Kindertageseinrichtung und Schule wird nicht als etwas grundsätzlich Schlechtes angesehen, das es zu vermeiden gilt. Denn entwicklungsbezogen haben die Anpassung an neue Lernumwelten und die dafür notwendige Identitätsentwicklung sowie die Erweiterung individueller Kompetenzen positive Konsequenzen für die kindliche Entwicklung (Fabian, 2007; Filipp, 2007). Die Transition von der Kindertageseinrichtung in die Schule ist in der aktuellen strukturellen Gestaltung in Deutschland jedoch in einem Maße von Diskontinuität bestimmt, dass es speziell unter inklusiver Perspektive zielführend sein muss, die Anschlussfähigkeit der Mikrosysteme Kindertageseinrichtung und Schule sowie die Einbindung der Familie in kooperativ gestaltete Bildungsprozesse zu erhöhen, um kontinuierliche Lernentwicklungsprozesse im Übergang zu fördern und allen Kindern einen erfolgreichen Start in die schulische Laufbahn zu ermöglichen (Knauf & Schubert, 2005).

2 Ergebnisse der Forschung zur Transition Kita-Schule

Internationalen Forschungsergebnissen zufolge, ist die erfolgreiche Einbindung der Familie in die Bildungsarbeit in der Übergangsphase von herausgehobene Bedeutung (Galindo & Sheldon, 2012; Petriwskyj, 2014). Erforderlich ist hierfür ein auf Respekt und Wertschätzung aufbauender Kontakt zu den Familien, der eine ressourcenorientierte Perspektive nicht nur den Kindern, sondern auch ihren Eltern gegenüber verfolgt (Dockett et al., 2011). Auch Ergebnisse längsschnittlicher Einzelfallstudien gehen auf diese Veränderung der Beziehungsstruktur im Übergang ein. Sie veranschaulichen darüber hinaus, wie positive Kooperationsbeziehungen zwischen soziokulturell benachteiligten Familien und Bildungseinrichtungen erfolgreiche Transitionsprozesse moderieren und im Gegensatz dazu negative Bildungsentwicklungen im Übergang immer auch eine Folge nicht gelingender Kooperation und konflikthafter Beziehungen zwischen den Systemen Familie und Kita bzw. Schule sind (Arndt, Rothe, Urban, & Werning, 2013; Lichtblau, 2015). Neben der An- und Einbindung der Familien spielt natürlich auch die erfolgreiche Kooperation zwischen Kita und Schule eine wichtige Rolle. Diese gestaltet sich in der Praxis hinsichtlich der konkreten Umsetzung höchst heterogen und den Ergebnissen der BIKS-Studie (»Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter«) zufolge, beeinflusst am stärksten eine positive Einstellung zur Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte in Kita und Schule den Umfang und die Qualität von Kooperationsmaßnahmen im Übergang (Faust, Wehner, & Kratzmann, 2011, S. 54). In Bezug auf die konkrete Kooperationspraxis von pädagogischen Fachkräften der Systeme Kindertageseinrichtung und Schule lassen sich spezifische Problembereiche identifizieren: So wird der Austausch durch differente Konstruktionen vom lernenden Kind deutlich erschwert (Dunlop, 2002),

und unterschiedliche Kompetenzbereiche stehen im Fokus der pädagogischen Förderung (Hollerer, 2002). Die Systeme Kindertageseinrichtung und Schule sind dabei historisch gewachsenen differenten Ideologien und psychologischen Bezugstheorien unterworfen (Broström, 2003; Kron, 2013). Eine Annäherung beider Systeme auf diesen Ebenen ist eine komplexe, langfristige und letztlich auch immer einrichtungsspezifisch zu gestaltende Aufgabe. Von grundlegender Bedeutung ist in diesem Prozess jedoch der Austausch über differente pädagogische Perspektiven z.B. in gemeinsamen Fortbildungen, um auf Basis gegenseitiger Kenntnis und Wertschätzung neue Anschlussfähigkeiten zu entdecken und sich dadurch auch ideologisch anzunähern. Durch die Ergebnisse der BIKS-Studie belegt, sollte innerhalb solcher Maßnahmen die Entwicklung einer positiven Einstellung zur Kooperationspraxis mitgedacht und gezielt gefördert werden (Honig & Kreid, 2008). Neben diesen die Kooperation zwischen den Systemen Kita, Schule und Familie betreffenden Aspekten einer erfolgreichen Gestaltung der Transition, sind ebenso spezifische Fördermaßnahmen wirksam, die sich auf empirisch nachgewiesene Resilienzfaktoren beziehen (Albers & Lichtblau, 2014, S. 21). Übereinstimmend zeigt sich im Rahmen der Resilienzforschung zudem, dass Kinder aus benachteiligten familiären Verhältnissen besonders intensiv von einer die Transition gezielt vorbereitenden Förderung (u.a. Stärkung des Selbstwertgefühls (Fabian, 2002), Entwicklung einer positiven Einstellung zur Schule (Pianta & Cox, 1999), prosoziales Verhalten (Bierman et al., 2008), schulische Vorläuferfähigkeiten (Hanke & Hein, 2008) profitieren (vgl. Magnuson & Shager, 2010).

Unter Resilienzperspektive stellen speziell individuelle kindliche Interessen einen erfolgreichen Ansatzpunkt zur Förderung im Übergang Kita-Schule dar und fungieren in dieser Phase der Veränderung quasi als »Sicherheitsanker« (Prenzel, Lankes, & Minsel, 2000). Sehr anschaulich beschreiben Krapp und Fink (1992) anhand von Fallstudien, wie Kinder die Aktualisierung ihrer Interessen im neuen System »Schule« zunächst gezielt als sichere Plattform nutzen, von der aus sie nach einer Phase der Gewöhnung dann die neue Lernumgebung immer selbstbewusster explorieren. Übereinstimmend sprechen die Ergebnisse der Interessenforschung für positive Einflüsse individueller Interessen auf die (Lern-)Entwicklung von Kindern (u.a. Christen, 2004; Furtner-Kallmünzer, Hössl, Janke, Kellermann, & Lipski, 2002; Hattie, 2015; Kölbl, Tiedemann, & Billmann-Mahecha, 2012). Leider sind im Rahmen der psychologisch orientierten Interessenforschung Ergebnisse zu Kindern aus benachteiligten familiären Verhältnisse kaum vorhanden.

2.1 Ergebnisse des Projekts »Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang Kita-Schule« (2009-2012)

Aus diesem Grund wurden von 2009-2012 erstmals im deutschsprachigen Raum die Interessenentwicklungsverläufe im Übergang Kita-Schule von 13 Kindern aus belasteten familiären Verhältnissen unter sonderpädagogischer Perspektive untersucht (Werning, Lichtblau, Thoms, & Usanmaz, 2011). Es handelte sich um eine Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten im letzten Kita-Jahr und einem dritten Mess-

zeitpunkt nach Einschulung. In Anlehnung an das Ecological and Dynamic Model of Transition (Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000) erfolgten zu jedem Messzeitpunkt im Rahmen von Hospitationen qualitative Erhebungen in den Systemen Familie, Kita und Schule. Ziel dieser explorativen Grundlagenforschung war es, neue Erkenntnisse in Bezug auf die Interessenorientierung und -entwicklung dieser Gruppe von Kindern und die Einflüsse der Mikrosysteme im Übergang zu generieren (weiterführend Lichtblau & Werning, 2012). Die Ergebnisse auf Basis der Analyse von 112 Interviews mit Kindern, Eltern, Erzieher/innen und Lehrkräften zeigen, dass die Komplexität der individuellen Interessen und die Kontinuität ihrer Entwicklung den erfolgreichen Übergang von der Kita in die Schule moderiert und speziell komplexe und kontinuierlich erweiterte individuelle Interessen sich positiv auf die Bewältigung des Übergangs, den Start in die Schule und allgemein auf die Lernentwicklung der Kinder auswirkten (Lichtblau, 2013). Bei Kindern aus unterstützungsarmen Familien übernimmt der Kindergarten eine kompensatorische Funktion im Rahmen der Unterstützung der Interessengenese und -entwicklung (Lichtblau, 2014). Besonders erfolgreiche Interessenentwicklungsverläufe sind durch wertschätzende Kooperation von Familie, Kita und Schule im Übergang im Kontext der Wahrnehmung und Förderung der kindlichen Interessen gekennzeichnet (ebd.). Negativ wiederum wirkten sich konflikthafte Beziehungen zwischen Familie und Bildungseinrichtung auf die Interessenentwicklung der Kinder und allgemein die Bewältigung der Transition aus (Lichtblau, 2015). Die Ergebnisse zeigen insgesamt, und damit anschlussfähig an den Stand der Interessenforschung im Übergang zur Schule, eine geringe Beachtung der kindlichen Interessen in der Schule. Der Übergang stellt sich daher als Bruch der individuellen Lernentwicklung der Kinder dar, in dem an interessenbasierte Themen und Handlungen des Kindes aus dem Kitabereich nach Einschulung unzureichend angeknüpft wird (Lichtblau, Thoms, & Werning, 2013). Insgesamt zeigen diese Ergebnisse, wie auch der Stand der Forschung allgemein, dass kindliche Interessen eine wichtige, jedoch bisher zu wenig genutzte Bildungsressource von Kindern sind, die gezielt in Familie, Kita und auch der Schule gefördert werden sollte. Gleichzeitig bieten kindliche Interessen einen hervorragenden Anlass, ressourcenorientiert mit Eltern über ihre Kinder zu sprechen und diese kooperativ in die Förderung einzubeziehen.

2.2 Ergebnisse des Projekts »Kooperative Gestaltung des Übergangs durch Familienzentren und Grundschulen« (2013-2015)

Mit dem Ziel, die Ergebnisse des Interessenentwicklungsprojektes in die Praxis rückzuspielen und als erste Annäherung an die Entwicklung und Implementation eines interessenbasierten Übergangskonzeptes wurde von 2013 bis 2015 die konkrete Übergangsgestaltung zweier Familienzentren (FZ) und Grundschulen untersucht (Hartmann & Lichtblau, im Druck). In der Akquise wurden bewusst Familienzentren fokussiert, da diese bereits auf Basis des Early-Excellence-Ansatzes (EEC) (Whalley, 2007) eine ressourcenorientierte Förderung der individuellen Interessen der Kinder umsetzen (Durand et al., 2011, S. 9f.), eine enge Zusammenarbeit mit den Familien betonen (Karkow & Kühnel, 2008, S. 37) und sich gezielt in den Sozialraum öffnen (Hebenstreit-Müller, 2007, S. 52f.). Es handelte sich um eine

qualitative Längsschnittstudie mit zwei Erhebungsphasen – eine zum Ende des letzten Kindergartenjahres und die zweite drei Monate nach der Einschulung. Auch in diesem Projekt wurde der ökosystemischen Perspektive Bronfenbrenners (1993) folgend und angelehnt an das Ecological and Dynamic Model of Transition von Rimm-Kaufman und Pianta (2000) die individuellen Konstruktionen von Kinder, Eltern, Erzieher/innen und Lehrkräften in Form von leitfadengestützten Interviews im Übergangsprozess erhoben und interaktive Verlaufsformen von Kooperationsprozessen zwischen den Mikrosystemen (Familie, FZ, Grundschule) analysiert. Dabei wurden speziell die Einbindung der Eltern, der Einfluss des Early-Excellence-Ansatzes (Whalley, 2007) sowohl in Familienzentren als auch in Grundschulen sowie die Einbindung kindlicher Interessen in die Übergangsgestaltung fokussiert. Die Ergebnisse auf Basis der inhaltsanalytischen Auswertung (Schmidt, 2009) von 42 Interviews zeigen, dass sowohl auf struktureller als auch inhaltlicher Ebene die Gestaltung des Übergangsprozesses Optimierungspotential besitzt. Auf struktureller Ebene gelingt es in den untersuchten Modellstandorten bisher nicht die Kooperation im Dreieck »FZ – Familie – Schule« umzusetzen, sondern strukturell geplante Kooperationsprozesse sind jeweils auf zwei Mikrosysteme (»Familie – FZ«, »FZ – Schule«, »Familie – Schule«) begrenzt (Hartmann & Lichtblau, im Druck). Auf inhaltlicher Ebene ist die Transition in die Schule durch einen Bruch der pädagogisch-konzeptionellen Arbeit gekennzeichnet, so dass eine strukturierte Einbindung des Early-Excellence-Ansatzes im Übergang nicht stattfindet (ebd.). Ein Austausch über die pädagogischen Haltungs- und Handlungsperspektiven ist aufgrund der zeitlichen und personellen Rahmenbedingungen kaum möglich. Individuelle Informationen zu einzelnen Kinder werden vorwiegend in Bezug auf zu erwartende schulische Leistungen weitergereicht (Khan & Janßen, 2016, S. 212). Die kindlichen Interessen werden zwar als Chance für eine ressourcenorientierte Förderung im Übergang und möglicher Anschlusspunkt zwischen den Systemen interpretiert, jedoch bisher nicht praktisch umgesetzt und auch eine Weitergabe interessenbezogener Informationen, die in Entwicklungsbüchern in den FZ dokumentiert werden, findet nicht statt (ebd.; Kraft, 2015, S. 71). Insgesamt sind auch die Ergebnisse dieses Projektes anschlussfähig an den Stand der Forschung und verdeutlichen erneut, dass die Gestaltung des Übergangs eine intensive Kooperation auf Basis einer geteilten pädagogischen Haltungs- und Handlungsperspektive im Dreieck »Familie – Kita – Schule« bedarf, aktuell in den untersuchten Systemen aber nicht bewusst verfolgt wird (Hartmann & Lichtblau, im Druck). Umfangreiche Potentiale und Ressourcen in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Familien und die gezielte Förderung kindlicher Interessen, sind im System Familienzentrum zwar vorhanden, bleiben im Übergang aber leider ungenutzt und werden nicht gezielt in Schule transferiert.

3 Praxistransferprojekt »Interessenbasierter Übergang Kita-Schule im Kontext des Early-Excellence-Ansatzes« (2015-2018)

Widmet man sich dem Thema der (Um-)Gestaltung der Transition Kita – Schule, stellt man fest, dass es bereits eine ganze Reihe von Manual basierten Konzepten zur

Übergangsgestaltung vorliegen, diese sich jedoch u.a. aufgrund unzureichender Adaption an die Bedingungen in der Praxis nicht nachhaltig etablieren konnten (Albers & Lichtblau, 2014, S. 23). Aus diesem Grund wurde bereits im Projekt »Kooperative Gestaltung des Übergangs durch Familienzentren und Grundschulen« eine enge Kooperationsbeziehung zu Vertreter/innen aus Praxis und Administration aufgebaut und diese bewusst in den Forschungsprozess einbezogen. Dazu fanden regelmäßige Treffen einer Steuerungsgruppe statt, die sich aus den Leitungskräften und Koordinator/innen der beteiligten Bildungseinrichtungen, Vertreter/innen der Schulsozialarbeit, Leitungskräften der Träger sowie dem Forschungsteam zusammensetzte. In dieser Gruppe wurden parallel zum Studienverlauf über einzelne Forschungsschritte und -ergebnisse reflektiert, diskutiert und bereits nach Lösungen für bekannte oder erst jetzt aufgedeckte Problemstellungen im Übergang gesucht. Durch diesen Austausch konnte eine tragfähige Kooperationsbeziehung zwischen »Forschung« und »Praxis« aufgebaut werden und gemeinsam wurde in dieser Steuerungsgruppe dann ein Konzept entwickelt, wie die Erkenntnisse aus den Vorläuferstudien sinnvoll und bereits an vorhandene Handlungsspielräume adaptiert, in der Praxis transferiert werden können.¹ Auch das aktuelle weiterführend beschriebene Praxistransferprojekt wird von der Steuerungsgruppe begleitet.

Das Praxistransferprojekt verfolgt Ziele auf zwei Ebenen: Einerseits sollen Interessenentwicklungsverläufe der Kinder im Übergang und auch nach Einschulung gezielt unterstützt werden. Dazu werden Interessenprojekte mit den zukünftigen Schulkindern in den Familienzentren initiiert und in der Grundschule fortgeführt, abgeschlossen und präsentiert. Die Interessenbeobachtung und -förderung findet im intensiven Austausch und unter Einbindung der Familien statt, womit Ziele der zweiten Ebene entsprochen werden, die sich auf die Entwicklung einer wechselseitig anschlussfähigen pädagogischen Haltungs- und Handlungsperspektive im Dreieck »Kita/FZ – Familie – Schule« beziehen. Unter inklusiver Perspektive wird auf dieser Ebene darüber hinaus das Ziel verfolgt, die Haltungs- und Handlungsperspektiven des EEC-Ansatzes nachhaltig in Schule zu transferieren, da diese den Anforderungen des Inklusionskonzeptes in hervorragendem Maße entsprechen und sich in den Familienzentren als inklusives Rahmenkonzept bewährt haben (vgl. www.early-excellence.de).

Die praktische Umsetzung des Transferprojektes startet zunächst an zwei Modellstandorten im September 2016, bezieht sich dann auf den Übergang 2017 und endet ein halbes Jahr nach Einschulung im April 2018. Den Auftakt des Praxistransferprojektes bildeten Informationstreffen für die pädagogischen Fachkräfte aus FZ und Grundschule, sowie die Eltern aller zukünftigen Schulkinder der Einrichtungen. Diese Treffen dienten dazu, sich mit allen Projektbeteiligten über die Ergebnisse der Vorprojekte und das geplante Vorhaben auszutauschen und eine gemeinsame Arbeitshaltung und -perspektive auf das Praxistransferprojekt zu entwickeln. An-

1. Darüber hinaus wurden die Ergebnisse in einer Abschlusspräsentation den Leitungskräften aus Familienzentren, Grundschulen, Schulsozialarbeit und schulischer Administration vorgestellt. Die Intention war es hier, mit Entscheidungsträger/innen die Ergebnisse zu diskutieren und die Vernetzung in diese Gruppe voranzutreiben.

schließlich werden gemeinsame Fortbildungen mit Erzieher/innen und Lehrkräften zu den Themen »EEC-Ansatz«, »Inklusion im Übergang Kita-Schule« und »Beobachtung und Förderung kindlicher Interessen« angeboten. Auf Basis dieser Schulungen werden dann ca. sechs Monate vor Einschulung in den Familienzentren individuelle und/oder gruppenbezogene Interessenprojekte mit den zukünftigen Schulkindern initiiert und diese in der Grundschule fortgeführt, abgeschlossen und präsentiert. Die Beobachtung und Förderung der Interessen erfolgt im intensiven Austausch mit den Familien, die sowohl in den Familienzentren als auch in den Grundschulen in die Projektarbeit einbezogen sind. Während die Fortbildungen vor allem der Annäherung der pädagogisch konzeptionellen Arbeit von Familienzentrum und Grundschule im Übergang dienen und gezielt Raum zur institutionsbezogenen, wie auch individuellen Reflexion bieten, sind die übergangsübergreifenden Interessenprojekte der konkrete Gegenstand auf den die veränderten Haltung- und Handlungsperspektiven praxisnah und in Kooperation mit den Familien angewendet und erprobt werden sollen. Sie übernehmen zudem eine Brückenfunktion zwischen FZ, Familie und Schule und verfolgen das Ziel, individuell hochbedeutsame Lern- und Entwicklungsthemen der Kinder ressourcenorientiert an Schule weiterzugeben, um dort als Ansatzpunkt einer inklusiven Förderung in die pädagogische Arbeit mit den Kindern und ihren Familien einbezogen werden zu können.

Innerhalb einer prozessbegleitenden Evaluation kommen sowohl quantitative als auch qualitative Erhebungsverfahren zum Einsatz. Die Perspektiven der projektbeteiligten Systeme »FZ«, »Familie« und »Schule« auf die Umsetzung des Transferprojektes werden durch leitfadengestützte Interviews in drei Erhebungsphasen erfasst. Zur Evaluation der Fortbildungen werden zusätzlich quantitative Fragebögen eingesetzt.

Die Umsetzung der Beobachtung und Förderung kindlicher Interessen von Erzieher/innen und Lehrkräften wird durch teilnehmende Beobachtung, Audioaufzeichnungen von Teamgesprächen und ethnografische Interviews im Rahmen einer Dissertation gezielt fokussiert und umfangreich erhoben. Durch eine vergleichende Analyse beider Beobachtungsperspektiven sollen Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der pädagogischen Beobachtung herausgearbeitet, mögliche Anschlusspunkte sowie innerhalb der Untersuchung zu beobachtenden Veränderungen der Beobachtungspraxis identifiziert werden. Um auch Aussagen treffen zu können, inwieweit eine Anschlussfähigkeit der pädagogischen Beobachtung zwischen Familie, Familienzentrum und Grundschule besteht, wird durch die Teilnahme und Audioaufzeichnung von Elterngesprächen, wie auch Gesprächen zwischen Erzieher/innen und Lehrkräften untersucht, welche Bedeutung der pädagogischen Beobachtung im Austausch zwischen allen drei Mikrosystemen zukommt.

4 Diskussion

Bereits in der kurzen Zeit der Implementation des Praxistransferprojektes zeigt sich, dass der Aufbau tragfähiger Kooperationsbeziehungen in das Feld und die gezielt kooperative Entwicklung des Übergangskonzeptes sich sehr positiv auf die Einstellung

aller Beteiligten zur Durchführung der Maßnahme auswirkt. Den Forderungen von Honig und Kreid (2008) folgend und unter Beachtung der Ergebnisse der BIKS-Studie (Faust et al., 2011) wurde und wird somit gezielt auf die Entwicklung einer positiven Einstellung zur Kooperation zwischen den Systemen hingearbeitet. Durch die Einbindung von Vertreter/innen aus der Praxis in die strukturelle und inhaltliche Gestaltung der Maßnahme konnten zudem im Vorfeld sinnvolle Lösungen für bekannte Problemstellungen gefunden werden. Beispielsweise wurde früh entschieden, welche Personen im kommenden Schuljahr als Klassenlehrkräfte die ersten Klassen betreuen. Dies ist ein häufiges Hindernis im Kontext der Kooperation mit den Grundschulen, wodurch eine frühzeitige Kontaktaufnahme und Kooperation mit der zukünftigen pädagogischen Bezugsperson in der Schule erschwert wird. Da in dem Übergangskonzept diese frühe Kooperation vorgesehen ist und einerseits im Rahmen der gemeinsamen Fortbildungen und andererseits auch in der gemeinsamen Beobachtung der Interessen von Kindern in den Familienzentren stattfindet, war dies eine grundlegende Voraussetzung zur Durchführung. Weiterhin deuten die Ergebnisse der Evaluation der ersten Fortbildungsmaßnahmen und auch die mündlichen Rückmeldungen im Rahmen der durchgeführten Interviews mit Erzieher/innen und Lehrkräften darauf hin, dass diese zu einer Annäherung der pädagogischen Perspektiven beitragen. Speziell die Fortbildung zur Beobachtung von kindlichen Interessen, basierend auf dem erweiterten EEC-Beobachtungsverfahren der Familienzentren, erscheint in dieser Hinsicht von Bedeutung. So konnten die Erzieher/innen in diesem Kontext ihre umfangreichen Vorerfahrungen in der Beobachtung und Förderung der kindlichen Interessen einbringen und sich als kompetente Expert/innen präsentieren. Die Lehrkräfte wiederum berichten, dass sie durch die Einführung in diese für sie neue Beobachtungsperspektive eine Erweiterung ihres bisher verstärkt auf schulische Fähigkeiten orientierten Blickes auf die kindliche Bildungsentwicklung erfahren. Zur konkreten Erprobung des Beobachtungsverfahrens haben sich mittlerweile Tandems aus Erzieher/innen und Lehrkräften gebildet, die sich selbstorganisiert abstimmen und zu gemeinsamen Beobachtungseinheiten in den FZ verabreden. Darüber hinaus sind in diesen neu entstandenen Kontaktsituationen bereits weitere Ideen zur Kooperation entstanden (z.B. Einladung von Kindern des FZ zu Musikaufführungen in der Schule, Gemeinsame Nutzung des Schulkräutergartens). Während die aktuelle Durchführung sich zunächst auf die pädagogischen Fachkräfte in FZ und Schule und die beobachteten Kinder beschränkt, steht in Kürze die gezielte Einbindung der Eltern bevor. In den Informationsveranstaltungen wurde auch von dieser Gruppe die Bereitschaft zur Mitwirkung rückgemeldet und gespannt wird erwartet, wie sich diese in der Umsetzung gestaltet. Da speziell an einem Modellstandort, der in einem Brennpunktstadtteil verortet ist, eine soziokulturell extrem heterogene Elternschaft vorzufinden ist, wird erst dann erfahrbar, ob es gelingt, eine gezielte Förderung der Interessen im Dreieck FZ-Familie-Grundschule zu realisieren. Offen ist auch die Frage, in welchem Umfang es möglich sein wird, individuelle Interessenentwicklungsverläufe von Kindern in Form von transitionsübergreifenden Projekten zu fördern. Deutlich wird anhand dieser offenen Fragen, dass es sich bei dem hier vorgestellten Praxistransferprojekt um eine Maßnahme

handelt, die bewusst experimentell angelegt ist und eine hohe Flexibilität und Ergebnisoffenheit bei allen beteiligten Personen erfordert. Wichtig ist hier auch der Hinweis, dass die entwickelte Konzeption nicht zu einem weiteren Anstieg der Arbeitsbelastung des pädagogischen Personals in den Einrichtungen führen darf, sondern so gestaltet sein muss, dass diese zu einer Veränderung der alltäglichen Handlungspraxis führt und andere Maßnahmen, die als verzichtbar angesehen werden, ersetzen. Verwunderlich ist es unter dieser Perspektive auch nicht, dass obwohl im Vorfeld acht FZ ihre Teilnahme an dem Praxisprojekt zugesagt hatten, letztlich nur in zwei Fällen auch die Grundschulen zur Mitwirkung bereit waren. Diese beiden Grundschulen zeichnen sich durch ein ausgesprochen innovatives pädagogisches Konzept (z.B. Jahrgangübergreifender Unterricht, flexible Eingangsphase, Projektbasierte Lernformen) und damit eine erhöhte Anschlussfähigkeit an die Konzeption des Praxistransferprojektes aus. Die projektbeteiligten Modellstandorte fungieren somit im Sinne einer »Leuchtturmfunktion« und es wird gehofft, dass bei erfolgreicher Durchführung des Projektes auch weitere Einrichtungen diesem Beispiel folgen und sich an der Durchführung beteiligen. Prospektiv sind natürlich zunächst die hier vorgestellte erste Durchführung und daraus resultierenden Ergebnisse der Evaluation abzuwarten.

Literatur

- Albers, T., & Lichtblau, M.* (2014). Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). WiFF-Expertisen: Vol. 41. München: DJI.
- Arndt, A.-K., Rothe, A., Urban, M., & Werning, R.* (2013). Die sukzessive Konstruktion von Schul(un)fähigkeit im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58(1), 70–84.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Eds.)* (2016). *Bildung in Deutschland 2016: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Beelmann, W.* (2000). Entwicklungsrisiken und -chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In C. Leyendecker & T. Horstmann (Eds.), *Beiträge zur Frühförderung interdisziplinär. Große Pläne für kleine Leute. Grundlagen, Konzepte und Praxis der Frühförderung* (pp. 71–77). München: Reinhardt.
- Beelmann, W.* (2006). Normative Übergänge im Kindesalter: Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. *Schriftenreihe zur Entwicklungspsychologie*: Vol. 13. Hamburg: Kovač.
- Bierman, K., Domitrovich, C., Nix, R., Gest, S., Welsh, J., Greenberg, M., et al.* (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: the head start REDI program. *Child Development*, 79(6), 1802–1817.

- Broström, S.* (2003). Problems and barriers in children's learning when they transit from kindergarten to kindergarten class in school. *European Early Childhood Education Research Journal, Research Monograph Series 1*, 51–65.
- Christen, F.* (2004). Einstellungsausprägungen bei Grundschulern zu Schule und Sachunterricht und der Zusammenhang mit ihrer Interessiertheit. Kassel: Kassel University Press.
- Dockett, S., Perry, B., Kearney, E., Hampshire, A., Mason, J., & Schmied, V.* (2011). Facilitating children's transition to school from families with complex support needs. Albury: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education.
- Dollase, R.* (2000). Reif für die Schule? *Kinderzeit*, (2), 5–8.
- Dunlop, A.-W.* (2002). Perspectives on children as learners in the transition to school. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for young children in early education* (pp. 98–110). London, New York: Routledge/Falmer.
- Fabian, H.* (2002). Empowering children for transitions. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (pp. 123–134). London: David Fulton Publishers.
- Fabian, H.* (2007). Informingtransition. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transition in the early years. Research, policy and practice* (pp. 3–17). Berkshire: Open University.
- Faust, G., Wehner, F., & Kratzmann, J.* (2011). Zum Stand der Kooperation von Kindergarten und Grundschule: Maßnahmen und Einstellungen der Beteiligten. *Journal of Educational Research Online*, 3(2), 38–61.
- Filipp, S.-H.* (2007). Kritische Lebensereignisse. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Eds.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*, 337–366. Stuttgart: Kohlhammer.
- Furtner-Kallmünzer, M., Hössl, A., Janke, D., Kellermann, D., & Lipski, J.* (2002). In der Freizeit für das Leben lernen: Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. München: DJI.
- 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: Vol. 49*. Hamburg: Kovač.
- Hanke, P., & Hein, A.* (2008). Heterogenität im Übergang in die Grundschule. In J. Ramseger & M. Wagener (Eds.), *Jahrbuch Grundschulforschung: Vol. 12. Chancengleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Jahrbuch*

- Grundschulforschung (pp. 287–290). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartmann, M. & Lichtblau, M.* (2017). Keine Inklusion ohne Kooperation. Kooperative Gestaltung des Übergangs von Familienzentren und Schulen der Stadt Hannover im Kontext des Early-Excellence-Ansatzes. In B. Lütje-Klose et al. (Ed.), *Leistung inklusive? – Inklusion in der Leistungsgesellschaft*. 30. Tagung der Integrations-/Inklusionsforscherinnen und -forscher (S. 178–186). Waxmann.
- Hattie, J.* (2015). Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning«. (Beywl, W., & Zierer, K., Eds.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hollerer, L.* (2002). Nach welcher Pfeife müssen unsere Kinder tanzen? *Unsere Kinder*, 57(5), 114–120.
- Honig, M.-S., & Kreid, B.* (2008). Kooperation als Unvereinbarkeitsmanagement: Wie ponte Unmögliches möglich zu machen versuchte. In J. Ramseger & J. Hoffsommer (Eds.), *Ponte. Kindergärten und Grundschulen auf neuen Wegen. Erfahrungen und Ergebnisse aus einem Entwicklungsprogramm* (pp. 128–134). Weimar: Verlag das Netz.
- Khan, Debora & Janßen, Hauke.* (2016). Kooperation von Fachkräften im Transitionsprozess vom Kindergarten in die Grundschule: Am Beispiel eines Lehr-Lern-Projekts von Familienzentren und Grundschulen der Stadt Hannover zum interessenbasierten Übergang im Kontext des Early- Excellence Ansatzes. Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Knauf, T., & Schubert, E.* (2005). Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule: Grundlagen, Lösungsansätze und Strategien für eine systemische Neustrukturierung des Schulanfangs. In M. Textor (Ed.), *Kindergartenpädagogik*. Online-Handbuch. www.kindergartenpaedagogik.de/1321.html.
- Kölbl, C. F. G., Tiedemann, J., & Billmann-Mahecha, E.* (2012). Wissen und Interessen im Verlauf der Grundschulejahre: die Domäne Geschichte. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 5(1), 62–75.
- Kraft, B.* (2015). Kooperative Gestaltung der Transition Kita-Schule auf Basis kindlicher Interessen.: Ein Lehr-Lern-Projekte zur Entwicklung und Erprobung eines interessenbasierten Übergangskonzeptes zur Gestaltung der Transition von der Kindertagesstätte in die Grundschule. Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Krapp, A., & Fink, B.* (1992). The development and function of interests during the critical transition from home to preschool. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 397–429). Hillsdale: Erlbaum.
- Kron, M.* (2013). Kooperation – unumgänglich zur Inklusion: Zur Zusammenarbeit von sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrer/innen im Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule. *Zeitschrift für Inklusion: Gemeinsam leben*, 21(4), 213–223.

- Lichtblau, M.* (2013). Interessenentwicklungsverläufe im Übergang vom Kindergarten zur Schule – Zwei kontrastierende Fallbeispiele. *Gemeinsam leben: Zeitschrift für integrative Erziehung*, 21(4): Verfügbar unter: http://www.contentselect.com/index.php?id=bib_view&doi=10.3262/GL1304224 [20.12.2016].
- Lichtblau, M.* (2014). Familiäre Unterstützung der kindlichen Interessenentwicklung in der Transition vom Kindergarten zur Schule. *Frühe Bildung*, 3(2), 93–103.
- 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. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/302/266> [20.12.2016].
- Lichtblau, M., Thoms, S., & Werning, R.* (2013). Kooperation zwischen Kindergarten und Schule zur Förderung der kindlichen Interessenentwicklung. In R. Werning & A.-K. Arndt (Eds.), *Inklusion. Kooperation und Unterricht entwickeln* (pp. 200–220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lichtblau, M., & Werning, R.* (2012). Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule. In K. Fröhlich-Gildhoff (Ed.), *Materialien zur Frühpädagogik: Vol. 10. Forschung in der Frühpädagogik* (pp. 211–244). Freiburg, i. Br: FEL Verlag Forschung Entwicklung Lehre.
- Magnuson, K., & Shager, H.* (2010). Early education: Progress an promise for children from low-income families. *Children and Youth Services Review*, (32), 1186–1198.
- Phillips, D., & Lowenstein, A.* (2011). Early care, education and child development. *Annual Review of Psychology*, 62, 483–500.
- Perry, B., Dockett, S., & Petriwskyj, A.* (2014). *Transition to school: International research, policy and practise*. New York: Springer.
- Petriwskyj, A.* (2010). Kindergarten transitions and linkages to primary school-readiness reconceptualised. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 120–125). Oxford: Elsevier.
- Petriwskyj, A.* (2014). Critical theory and inclusive transitions to school. In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Eds.), *Transition to school. International research, policy and practise* (pp. 201–219). New York: Springer.
- Pianta, R., & Cox, M.* (1999). *The transition to Kindergarten*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Prenzel, M., Lankes, E.-M., & Minsel, B.* (2000). Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Eds.), *Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (pp. 11–30). Münster [u.a.]: Waxmann.
- Rimm-Kaufmann, S., & Pianta, R.* (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511.

- Vereinte Nationen* (2006). Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung: UN-BK.
- Whalley, Margy & The Pen Green Centre Team.* (2007). *Involving parents in their children's learning.* London: Paul Chapman Publishing.
- Werning, R., Lichtblau, M., Thoms, S., & Usanmaz, F* (2011). Interessen als Ressource und Ansatzpunkt inklusiver Förderung. In B. Lütje-Klose (Ed.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (pp. 262–271). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lehrervorstellungen zur Entwicklung der Emotionsregulation im schulischen Kontext der Primarstufe

Teachers' beliefs about the development of emotion regulation in the context of elementary school

Juliane Schlesier

Zusammenfassung

In den letzten Jahren haben zahlreiche Studien zu Emotionsregulation im Kindesalter skizzieren können, wie sich ein Kind emotionsregulatorisch bis zum Jugendalter entwickelt. Der Fokus lag bis dato fast ausschließlich auf dem privaten sozialen Umfeld und dabei vor allem auf dem Einfluss der Familie. Da Kinder insbesondere in der Institution Schule mit kulturellen Verhaltensregeln und neuen Anforderungen konfrontiert werden, sollen in dieser Studie die Vorstellungen von 30 Lehrerinnen und Lehrern der Primarstufe zur Entwicklung der Emotionsregulation explizit in Hinblick auf das schulische Umfeld ermittelt werden. Dazu wurden fokussierte, leitfadengestützte Interviews geführt und induktiv inhaltsanalytisch in Anlehnung an Mayring (2015) ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte von einer Entwicklung der Emotionsregulation von Klasse 1 bis Klasse 4 ausgehen, die durch schulische Faktoren beeinflusst wird. Darüber hinaus ist der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ein einschneidendes Ereignis, das mit Emotionen verbunden ist und einer Eingewöhnungszeit bedarf. Diese Resultate geben einen expliziten Hinweis darauf, dass aus der Sicht der Lehrkräfte die Entwicklung der Emotionsregulation maßgeblich von dem schulischen Umfeld (Lehrpersonen, Peers und Schulsozialarbeitende) abhängt. In anschließenden Studien sollte der Fokus auf die Übergangssituation vom Kindergarten in die Schule gelegt werden, um die emotionsregulatorischen Prozesse hier besser verstehen zu können.

1 Einleitung/Hintergrund

1.1 Emotionsregulation: Eine Begriffsdefinition

Obwohl Emotionsregulation eines der meistbeforschten Prozesse der Entwicklungs-, Sozial- und klinischen Psychologie des letzten Jahrzehnts ist (Gross, 2015), besteht noch immer kein Konsens darüber, ob Emotionsregulation entweder (1) die Regulierung bestimmter Prozesse durch Emotionen beschreibt oder aber, (2) inwiefern und auf welche Weise Emotionen selbst reguliert werden (Gross & Thompson, 2007). Kullik & Petermann (2012) schließen sich in der Diskussion der Auffassung von Cole, Martin und Dennis (2004) an, dass Emotionsregulation sich dadurch

auszeichne, dass sie sich »auf die Veränderungen der Emotion selbst oder anderer mit ihr eingehender psychologischer Prozesse« beziehe (Kullik & Petermann, 2012, S. 20). Ferner verstehen sie unter Emotionsregulation spezifische Strategien, die eingesetzt werden, »um positive oder negative Emotionen und daraus resultierende Verhaltensweisen, soziale Kontakte und physiologische Zustände zu regulieren« (ebd., S. 25). Emotionsregulation sei dabei stets zielgerichtet und könne noch nach Richtung oder Formen der Regulation klassifiziert werden (ebd.). Im Folgenden soll sich der Begriff der Emotionsregulation auf diese Definition beziehen.

1.2 Entwicklung der Emotionsregulation im (Grund-)Schulkontext

Im Laufe der (frühkindlichen) Entwicklung gibt es eine Reihe an Strategien, die erworben werden, um Emotionen modifizieren zu können (Holodynski, Hermann & Kromm, 2013). Dabei zeigen mehrere Untersuchungen, inwiefern das familiäre beziehungsweise das emotionale Umfeld Einfluss auf die Entwicklung von Emotionsregulationsstrategien hat (Kullik & Petermann, 2012). Laut Kullik und Petermann (2012) erwerben Kinder im Laufe ihrer Kindheit eine Reihe an Emotionsregulationsstrategien und erlangen zunehmend die Kompetenz, diese in verschiedenen Situationen abrufen zu können (ebd.; Cole, Dennis, Smith-Simon & Cohen, 2009). Cole et al. (2009) haben Hinweise darauf finden können, dass die Hauptentwicklung des Verstehens und der Ansammlung verschiedener Emotionsregulationsstrategien zwischen drei und vier Jahren stattfindet und durch die elterliche, insbesondere die mütterliche, Sozialisation beeinflusst werden (Cole et al, 2009). Häufig wird, wie beispielsweise im Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ), bei den verschiedenen Emotionsregulationsstrategien neben der internalen und externalen Regulation zwischen *adaptiven* (Problemorientiertes Handeln, Zerstreung, Akzeptieren, Umbewertung u.ä.), *maladaptiven* (wie Aufgeben, aggressives Verhalten oder Rückzug) und weiteren Strategien (z.B. soziale Unterstützung) differenziert, um auf die Angemessenheit in der Situation aufmerksam zu machen (Grob & Smolenski, 2009). Ob eine solche Klassifizierung auch für den (vor-)schulischen Kontext anwendbar ist, in welchem beispielsweise Zerstreung als Strategie durch die sozialen Normen nicht immer anwendbar ist, ist noch nicht geklärt, obwohl hier eine Umgewichtung der Häufigkeiten verschiedener Strategien – unabhängig vom Elternhaus – zu beobachten sein sollte. Doch für das Grundschulalter werden die Strategien vor allem im privaten sozialen Umfeld untersucht (Garnefski, Rieffe, Jellesma, Terwogt & Kraaij, 2007), obwohl Kinder insbesondere in der Institution Schule mit neuen Anforderungen und kulturellen Verhaltensregeln konfrontiert werden (Kullik & Petermann, 2012).

In den letzten Jahren wurden allerdings neben der Fokussierung auf das private soziale Umfeld auch einige Studien durchgeführt, die den Zusammenhang zwischen der Emotionsregulation und schulischen Einflussfaktoren untersuchen. So fanden Waters und Thompson (2014) in einer Studie, in der 97 Schülerinnen und Schüler im Alter von 9-14 Jahren illustrierte Storyboards zu wut- und trauerevozierenden Situationen beurteilen sollten, heraus, dass die Kinder in Wutsituationen das problemlösende Verhalten für am effektivsten halten. Gleichzeitig stuften sie Hilfesuchen bei

Erwachsenen bzw. das Zeigen von Emotionen als effektivere Strategien für Trauer ein (Waters & Thompson, 2014). Obwohl die Studie von Waters und Thompson (2014) in einem expliziten Schulsetting (Stichprobe und Durchführung klassenweise) durchgeführt wurde, gibt sie inhaltlich dennoch keinen Aufschluss darüber, ob die illustrierten Geschichten ausschließlich Situationen aus dem privaten Umfeld umfassten oder auch Situationen aus dem schulischen Kontext beinhalteten.

Einen deutlicheren Schulbezug konnten Merrit, Wanless, Rimm-Kaufmann und Cameron (2012) zeigen. So eruierten sie anhand der Daten von Eltern, von Lehrkräften und aus Unterrichtsbeobachtungen von insgesamt 178 Schülerinnen und Schülern und 36 Lehrkräften den Einfluss der Lehrperson-Kind-Beziehung auf das soziale Verhalten und die Selbstregulation des Kindes (Merrit et al., 2012). Sie konnten zeigen, dass intensivere, emotionale Unterstützung durch die Lehrkraft zu weniger Aggression und besserer Selbstkontrolle beim Kind führt (ebd.). Merrit et al. (2012) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass in der frühen Kindheit zwar zunächst am meisten das Elternhaus, mit dem Eintritt in die Schule aber vor allem die Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Kind die Entwicklung der Emotionsregulation beeinflusst (ebd.). Folglich habe das Verhalten der Lehrkräfte und die sozialen Interaktionen im Unterricht offenbar maßgeblich Anteil an der Entwicklung der emotionalen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler (ebd.).

Vierhaus, Lohaus und Wild (2016) führten darüber hinaus eine umfassende Langzeitstudie mit initial 424 Schülerinnen und Schülern durch und untersuchten darin die Entwicklung der für den Unterricht relevanten Emotionen (Emotionen in Bezug auf Leistung, zudem explizit Emotionen wie Langeweile und Freude) und der Emotionsregulationstrategien (insbesondere Selbstregulation und Copingstrategien) über die Dauer der gesamten Grundschulzeit ab Klasse zwei (Vierhaus, Lohaus & Wild, 2016). Sie konnten zeigen, dass die Entwicklung von Freude im Unterricht im Laufe von Klasse zwei bis fünf positiv mit der Entwicklung der Copingstrategie Problemlösen im Hinblick auf akademische Stressoren assoziiert ist. Im Gegensatz dazu korreliert die Entwicklung des Empfindens von Langeweile im Unterricht positiv mit der Entwicklung von Vermeidungsverhalten (ebd.). Vierhaus, Lohaus und Wild treffen allerdings keine Aussage darüber, wodurch im schulischen Kontext diese Entwicklung bedingt wird. Zudem räumen sie ein, dass Entwicklungsübergänge nicht mit einbezogen wurden (ebd.). Damit bleibt weiterhin offen, inwiefern sich der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule auf die Emotionsregulation auswirkt.

Ferner bleibt generell ungeklärt, ob Meilensteine der Emotionsregulation – wie die bewusst gesteuerte Emotionsregulation, die im späten Kindesalter erworben wird – durch Einflüsse im privaten sozialen Umfeld oder durch die Schule bedingt oder initiiert sind (Campos, Frankel & Camras, 2004). Auch die Bedeutung von Peers im schulischen Setting ist noch nicht weitreichend aufgearbeitet. Hier gibt es bereits Ansätze zur Regulation des Gesichtsausdruckes nach Provokation Gleichaltriger, die zwar die Entwicklung aufdecken, aber keine Aussage über eine vermeintliche Kausalität treffen (Underwood, Hurley, Johanson & Mosley, 1999). Darüber hinaus weisen Schmidt-Atzert, Peper und Stemmler (2014) darauf hin, dass emotionsregulatorisches Verhalten dem Verstehen emotionsregulatorischer Prozesse in der Ent-

wicklung vorausgeht. Demnach wird Mimik zunächst situativ gesteuert, bevor sie willentlich modelliert wird (Schmidt-Atzert, Peper & Stemmler, 2014). Das wirft nicht zuletzt die Frage auf, ob und inwiefern der Übergang von der unbewussten zur bewussten Steuerung durch das institutionelle Umfeld Schule getriggert wird.

1.2 Fragestellung

Alles in allem ist die Rolle des Schulkontextes bei der Entwicklung der Emotionsregulation in den letzten Jahrzehnten weitestgehend unbeachtet geblieben und wird erst in den letzten Jahren intensiv mit in die Studien einbezogen. Aus diesem Grund und weil Lehrervorstellungen eine große Bedeutung für den Unterricht haben (Kleickmann, Vehmeyer & Möller, 2010; Richardson, 1996), sollen in der vorliegenden Studie Lehrervorstellungen zur Entwicklung von Emotionsregulation im Grundschulkontext eruiert werden. Ziel dieser Arbeit ist es, Vorstellungen, Beobachtungen und Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern zur emotionsregulatorischen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im schulischen Kontext der Primarstufe zu ermitteln. Da es in diesem Feld bisher wenig Studien gibt, die einen umfassenden Einblick in die Relevanz des schulischen Umfeldes bei der Entwicklung der Emotionsregulation bieten, soll der Fokus explizit auf dem Einfluss der Institution (Grund-)Schule liegen, um anschließend erste Analysen und Überlegungen zu Kausalzusammenhängen zwischen der Emotionsregulation und dem schulischen Umfeld ausführen zu können.

2 Daten/Methodik

2.2 Studiendesign und Stichprobe

Die Lehrervorstellungen zur Entwicklung der Emotionsregulation im Grundschulkontext wurden mit vorstrukturierten, leitfadengestützten Interviews erfragt. Dazu sind nach der Bewilligung des Forschungsvorhabens durch die Ethikkommission insgesamt 30 Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe in 30-90 Minuten langen Interviews nach intensiver Schulung von Lehramtsstudierenden¹ befragt worden. Die Lehrkräfte sind aktuell oder mindestens in den letzten drei Jahren in einer Grundschule als Lehrende tätig gewesen. Die Berufserfahrung reicht von Phase II der Lehrerbildung (Referendariat, unerfahren) bis zu über 30 Jahren Lehrtätigkeit (berufserfahren). Der Großteil der Proband/innen unterrichtet in Niedersachsen (Oldenburg und Umland) und ist als Grundschullehrkraft ausgebildet. Einzelne Lehrkräfte arbeiten in anderen Teilen Deutschlands und haben Real- bzw. Hauptschullehramt, Pädagogik (Schulsozialarbeit) oder Sonderpädagogik studiert.

2.2 Interviewleitfaden

Der eingesetzte Leitfaden ist nach gängigen Kriterien der qualitativen Forschung gestaltet: Da lange narrative Episoden intendiert sind, wurden die Leitfragen offen

1. Vielen herzlichen Dank den Lehramtsstudierenden für Ihre Mitarbeit am Projekt.

und als Impulse formuliert (Helfferich, 2011; Bortz & Döring, 2006; Kruse, 2015). Zudem ist der Interviewleitfaden in Anlehnung an Helfferich (2011) tabellarisch (»Leitfrage«, »Inhaltliche Aspekte/Checkliste«, »Aufrechterhaltungsfragen« und »konkrete Nachfragen«) konstruiert, sodass jede interviewende Person die gleichen Nachfragen in ähnlichen Gesprächssituationen stellen kann. Insgesamt besteht der Leitfaden aus 21 obligatorisch zu stellenden Leitfragen allgemein zum Thema Emotionsregulation in der Schule. Die Aufrechterhaltungs- und konkreten Nachfragen können fakultativ zur Gesprächsführung eingesetzt werden. Inhaltlich gliedert sich der Leitfaden in fünf Themenschwerpunkte auf. Dementsprechend sind sechs der 21 Leitfragen explizit in Bezug auf die *Entwicklung* der Emotionsregulation im schulischen Kontext konzipiert. Dabei wurde unter anderem auch eine Skala zur Ermittlung der Emotionsregulation im Kindesalter mit herangezogen: Der Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ, Grob & Smolenski, 2009) ist in die Konzeption der Fragen eingeflossen, sodass in den konkreten Nachfragen explizit nach Strategien der Regulation von Emotionen gefragt werden konnte (bspw. Hilfesuchen, Problemlösen oder Vermeidung; ebd.). Damit konnte ebenso gezielt nach der Entwicklung von (mal-)adaptiven Emotionsregulationsstrategien gefragt werden.

2.2 Auswertung

Nach der Transkription der Audiodateien werden die Daten zusammenfassend inhaltsanalytisch in Anlehnung an Mayring (2015) analysiert. Der transkribierte Text wird hierbei über den Weg der Generalisierung und Reduktion soweit abstrahiert, sodass Kategorien und Subkategorien gebildet werden, die in ein systematisches Schema (Kategoriensystem) überführt werden können (Mayring, 2015).

3 Ergebnisse

Die Analyse erster Interviews hat zwei Hauptkategorien ergeben: [1] *Emotionsregulation in der Schule* und [2] *Emotionsregulation im privaten Umfeld*. Da es das Ziel dieser Studie ist, die Entwicklung der Emotionsregulation im schulischen Kontext zu ergründen, werden im Folgenden ausschließlich die Kategorien mit allen Subkategorien vorgestellt, welche relevant für dieses definierte Ziel sind.

Der [1] *Emotionsregulation in der Schule* sind drei Kategorien unterzuordnen: [1.1] *Emotionsregulation der Lernenden*, [1.2] *Lehrendenperspektive* und [1.3] *Präventionsmaßnahmen* (siehe Abbildung 1).

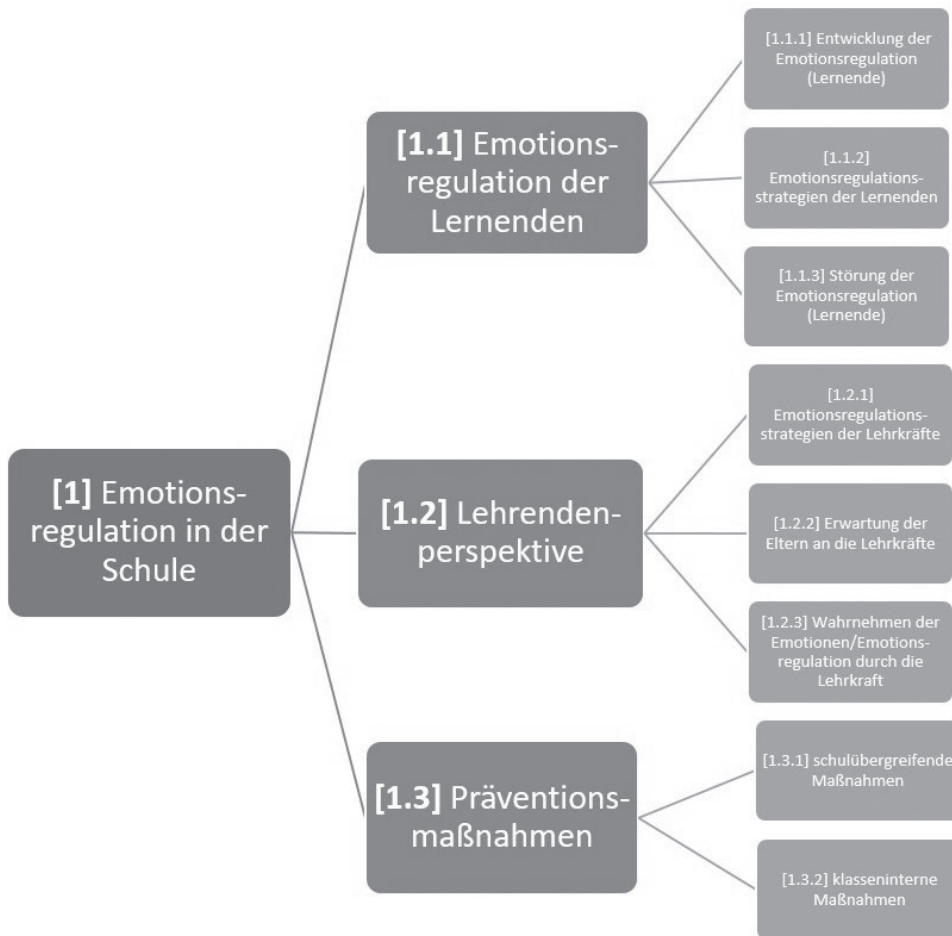


Abbildung 1: Subkategorien von [1] *Emotionsregulation in der Schule* (eigene Darstellung).

Aus der [1.1] *Emotionsregulation der Lernenden* ergeben sich drei Subkategorien aus den Interviews mit den Lehrenden: Die [1.1.1] *Entwicklung der Emotionsregulation bei Lernenden*, die [1.1.2.] *Emotionsregulationsstrategien der Lernenden* und die [1.1.3] *Störung der Emotionsregulation (Lernende)*. Die [1.1.1] *Entwicklung der Emotionsregulation bei Lernenden* (siehe Abbildung 2) gliedert sich einerseits in *Allgemeine Aspekte Grundschulzeit/-alter* und *Spezielle (chronologische) Abschnitte/Ereignisse*.

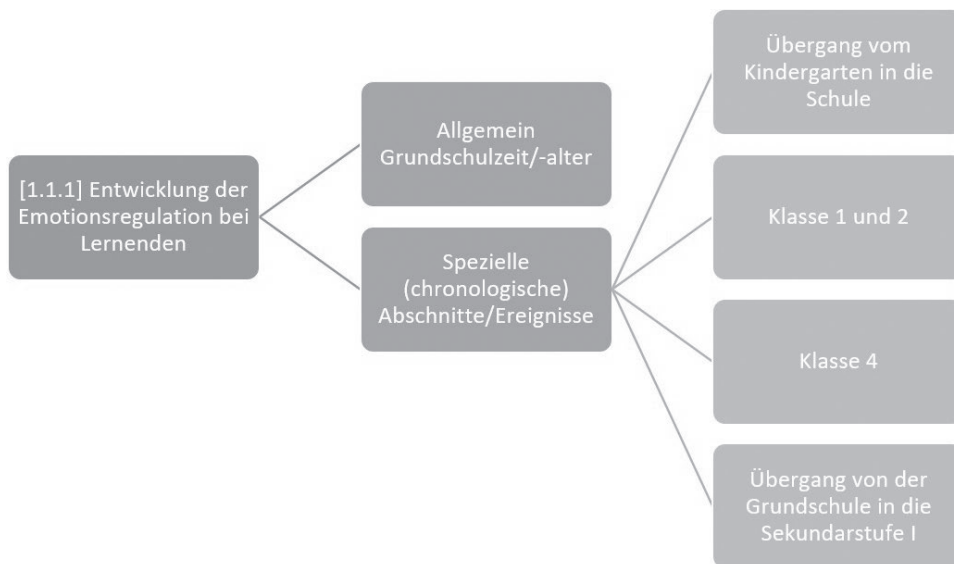


Abbildung 2: Subkategorien von [1.1.1] Entwicklung der Emotionsregulation bei Lernenden (eigene Darstellung)

Allgemein zur Grundschulzeit lässt sich zusammenfassend sagen, dass aus Sicht der Lehrkräfte Emotionen bzw. die Regulation der Emotionen den Unterricht beeinflussen. Von den Emotionen hängt es ab, ob es eine ruhige oder eine unruhige Stunde wird. So kann das Lernen der Schülerinnen und Schüler durch negative Emotionen blockiert werden. Die Emotionsregulation ist aus Sicht der Lehrkräfte an zwei markanten Zeitpunkten besonders essenziell: bei der Ankunft in der Schule und nach der Pause (im Klassenraum). Zudem haben sich aus der Analyse der Daten schulische Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Emotionsregulation ergeben: der Unterricht (Norm und Zeit), die Freunde, soziale Gruppen, die Lehrkräfte (hilfreich, wenn die Lehrkraft eine Vertrauensperson ist) und Sozialarbeitende. Darüber hinaus haben die Proband/innen einen Musterverlauf der Entwicklung der Emotionsregulation in der Grundschule gezeichnet: So stehen aus ihrer Sicht in der 1. Klasse die Emotionen im Vordergrund, bestimmen maßgeblich das Verhalten und damit den Unterricht. Durch die schulischen Einflussfaktoren (im Vorherigen genannt) lernen die Schülerinnen und Schüler bis zur 4. Klasse, ihre Wut zu regulieren, sodass hier Unterricht trotz negativer Emotionen oder Konfliktsituationen möglich ist.

Bei den *speziellen (chronologischen) Abschnitten/Ereignissen* haben sich die Subkategorien (1) *Übergang vom Kindergarten in die Schule*, (2) *Klasse 1 und 2*, (3) *Klasse 4* und (4) *Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I* ergeben. Sowohl für den (1) *Übergang vom Kindergarten in die Schule* als auch für den (4) *Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I* wurde von den Lehrenden darauf hingewiesen, dass dies einschneidende Erlebnisse sind, die mit starken Emotionen verbunden werden und einer Eingewöhnungszeit (etwa ein halbes Jahr) bedürfen. Vor allem für den (1) *Übergang vom Kindergarten in die Schule* sind sie der Auffassung, dass

die Erstklässler sich daran gewöhnen müssen, dass die Lehrperson eine andere Rolle innehat als ein/e Erzieher/in im Kindergarten. Den Aussagen der interviewten Lehrpersonen ist zu entnehmen, dass bei dem/r Erzieher/in eher die Betreuung im Vordergrund steht, wohingegen die Lehrkraft vorwiegend Stoff vermittelt. In der (2) 1. und 2. Klasse benötigen die Schülerinnen und Schüler noch eine Hilfsperson als »Regulator« (z.B. Lehrperson), da hier noch keine Selbstregulation von den Schülerinnen und Schülern möglich ist. In (3) Klasse 4 zeigen die Schülerinnen und Schüler zwar ihre Emotionen, können diese aber schon so weit regulieren, dass Unterricht auch nach Konflikten möglich ist. Bei einigen Kindern führt eine mangelhafte Entwicklung der Emotionsregulation dazu, dass Unterricht bei z.B. Wut nicht möglich sei. Dies betrifft einige, nicht wenige Schülerinnen und Schüler der 4. Klasse.

Die [1.1.2] *Emotionsregulationsstrategien der Lernenden* haben folgende zwei Subkategorien ergeben: (1) *Externe Regulation* und (2) *Interne Regulation*. Bei der (1) *Externen Regulation* wird unterschieden, ob diese entweder *initiativ von innen* oder *initiativ von außen* ausgeht. Bei einer (1) *Externen Regulation*, die *initiativ von innen* ausgeht, kann der Schüler oder die Schülerin seine Emotionen entweder *einer Lehrperson* oder *einem Mitschüler bzw. einer Mitschülerin* gegenüber äußern, sodass die angesprochene Person die Emotionen des Betroffenen regulieren kann. Bei der (1) *Externen Regulation*, die *initiativ von außen* ausgeht, werden vor allem *Regulatoren* genannt: *Peers*, *Lehrkräfte* und *Schulsozialarbeitende*. In Bezug auf die (2) *Interne Regulation* gibt es zwei adaptive Strategien: *Zerstreuung* (z.B. austoben) und *Akzeptieren* (z.B. trotz Konflikt am Unterricht teilnehmen). Außerdem wurden *Entziehen* (z.B. Weglaufen vom Schulgelände), *Aggressives Verhalten* (z.B. körperliche Gewalt gegenüber Lehrkräften) und *Rückzug* (z.B. Auszeit-Ecke im Klassenzimmer) als maladaptive Strategien beschrieben.

Die [1.1.3] *Störung der Emotionsregulation (Lernende)* differenziert sich in *situatives* und *generelles* Auftreten. Für *situative Störungen* wurde das Beispiel einer Frustrationssituation eines Schülers oder einer Schülerin erläutert, in der sich dieser oder diese auf den Boden legt und mit Stühlen um sich wirft. Bei *generellen Störungen* ist die Rolle der Schülerin oder des Schülers in der Klasse (gut integriert oder Außenseiterrolle) entscheidend. Zudem konnte den Interviews entnommen werden, dass die Schülerinnen und Schüler mit einer *generellen* Emotionsregulationsstörung zwar über die kognitiven Voraussetzungen zu einer erfolgreichen Regulation verfügen, ihnen aber die affektive Komponente fehlt, um diese in der Situation umzusetzen. Zudem kommt es bei generellen Störungen häufig zu Eskalationen, bei welchen drei (chronologisch aufeinander folgende) Aspekte relevant sind: 1. die Situation der Eskalation (z.B. mit körperlicher Gewalt gegen Mitschülerinnen und -schüler oder Lehrkräfte), 2. die Reaktion der Lehrkraft (z.B. Isolation des Betroffenen von den Mitschülerinnen und -schülern) und 3. die Reaktion der Schule (z.B. Suspendierung für einen Tag).

4 Diskussion

4.1 Bedeutung der Ergebnisse

Obwohl in den Interviews nicht explizit nach einer Definition des Begriffs Emotionsregulation gefragt wurde, gingen alle Proband/innen davon aus, dass der Terminus die Veränderung der Emotionen selbst meint (Kullik & Petermann, 2012). Zudem nannten sie spezifische Strategien, die eingesetzt werden, um positive oder negative Emotionen zu regulieren und darüber hinaus Formen der Regulation. Dies untermauert die Haltung von Kullik & Petermann (ebd.).

Die Ergebnisse widersprechen zwar nicht Cole et al. (2009), die herausgefunden haben, dass die meisten Emotionsregulationsstrategien zwischen drei und vier Jahren erworben werden und dass die Entwicklung insbesondere durch das Verhalten der Mutter beeinflusst wird (Cole et al., 2009). Doch aus den Aussagen der Lehrkräfte geht hervor, dass sie eine Entwicklung von Aspekten der Emotionsregulation als auch der damit verbundenen Strategien in der Zeit zwischen der 1. und 4. Klasse wahrnehmen sowie deren Modellierung durch schulische Einflussfaktoren (Kategorien [1.1.1] und [1.1.2]), sodass aus der Perspektive der Lehrpersonen auch im Alter von etwa sechs bis zehn Jahren wesentliche Entwicklungsschritte im Kontext der Grundschule durchlaufen werden.

In den Interviews wurden außerdem Emotionsregulationsstrategien genannt, die größtenteils aus der Forschung und aus Fragebögen zur Erhebung der Emotionsregulation bereits bekannt und ausführlich beschrieben sind (Grob & Smolenski, 2009). Hier sind zwei Aspekte auffällig: Einerseits beinhalten viele der Beispielsituationen für Emotionsregulationsstrategien eine Rückzugssituation der Schülerinnen und Schüler. Andererseits zeigt das Kategoriensystem eine klare Unterscheidung zwischen *Rückzug* und *Entziehen*. Das *Entziehen* wurde in der Forschung bisher nicht als eigenständige Strategie beschrieben (ebd.), obwohl sie in dieser Interviewstudie inhaltlich deutlich vom *Rückzug* abzugrenzen ist. *Rückzug* meint hier eher das Herausnehmen aus einer Situation, um anschließend wieder am Unterricht teilnehmen zu können (z.B. Auszeit-Ecke). Das *Entziehen* hingegen beinhaltet das endgültige Fliehen aus einer Situation ohne die Möglichkeit, unmittelbar wieder am Schul- oder Unterrichtsgeschehen teilnehmen zu können (z.B. Weglaufen vom Schulgelände). Es bleibt folglich abschließend zu klären, ob und inwiefern diese Differenzierung der beiden hier genannten Strategien vollzogen werden sollte und wie insbesondere dem *Entziehen* präventiv entgegengewirkt werden kann.

Ferner konnten die Erkenntnisse von Merrit et al. (2012) bestätigt werden, die zeigen, dass mit dem Eintritt in die Schule die Entwicklung der Emotionsregulation vor allem durch die Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Kind beeinflusst wird (Merrit et al., 2012). Aus den Daten dieser Erhebung geht hervor, dass die Lehrpersonen sich als einen wesentlichen Teil schulischer Einflussfaktoren wahrnehmen. Dabei nehmen Lehrkräfte vor allem die Position eines externen Regulators ein. Zudem betrachten sie die Beziehung zwischen den Schülerinnen und Schülern und der Lehrpersonen insbesondere beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zentral für die emotionale Entwicklung der Kinder. Denn hier findet eine

Rollenverschiebung der betreuenden Bezugsperson statt, die nicht mehr ausschließlich der Betreuung dient (wie im Kindergarten), sondern vor allem der Vermittlung von Unterrichtsinhalten. Die Kinder brauchen den Aussagen der Proband/innen zufolge etwa ein halbes Jahr, um dies emotionsregulatorisch zu verarbeiten.

4.2 Limitierungen und Konklusion

Diese Studie hat einen umfassenden Einblick in die Vorstellungen von Lehrpersonen zur Entwicklung der Emotionsregulation im Kontext der Grundschule gegeben. Dabei konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Jahrgangsstufe eins bis vier lernen, ihre Emotionen so zu regulieren, dass Unterricht trotz negativer Emotionen stattfinden kann. Dabei wird die Entwicklung vor allem durch Lehrkräfte, Peers und Schulsozialarbeitende beeinflusst. Inwiefern diese sogenannten Regulatoren die Emotionsregulation beeinflussen und ob in diesem Kontext Korrelationen (z.B. zwischen dem Unterrichtsstil der Lehrperson und der Aneignung von Emotionsregulationsstrategien) nachgewiesen werden können, muss in quantitativen Anschlussstudien geklärt werden.

Auch einige andere Fragen aus der Forschung bleiben noch offen: So geht aus den Daten nicht hervor, ob und inwiefern der Übergang von der unbewussten zur bewussten Steuerung durch das institutionelle Umfeld Schule getriggert wird (Schmidt-Atzert, Peper & Stemmler, 2014). Ebenso konnte nicht eruiert werden, warum die Entwicklung von Freude im Unterricht im Laufe von Klasse zwei bis vier positiv mit der Entwicklung der Copingstrategie Problemlösen im Hinblick auf akademische Stressoren assoziiert ist (Vierhaus, Lohaus & Wild, 2016). Allerdings wurde nach diesen Zusammenhängen nicht ausdrücklich im Interview gefragt, da das Interview eher offen gestaltet war und nicht auf einzelne Themengebiete hindrängen sollte.

Abschließend lässt sich sagen, dass diese Erhebung einen Einblick in die Verkettungen der Entwicklungsprozesse und schulische Einflussfaktoren geben konnte. Dennoch ist anzumerken, dass es sich dabei um die Vorstellungen der Lehrkräfte zur Entwicklung der Emotionsregulation im Grundschulkontext handelt und dass die Perspektive der Schülerinnen und Schüler nur indirekt über die Lehrkräfte mit einbezogen werden konnten. Daher sollten in anschließenden Studien auf der Grundlage dieser Ergebnisse die Schülerinnen und Schüler selbst zu den Prozessen der Entwicklung der Emotionsregulation befragt werden und zusätzlich gegebenenfalls durch unabhängige Forscher im Unterrichtsgeschehen beobachtet werden.

Literatur

- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Campos, J. J., Frankel, C. B. & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75, 377–394.

- Cole, P. M., Martin, S. E. & Dennis, T. A.* (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317–333.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E. & Cohen, L. H.* (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18, 234–352.
- Döpfner, M.* (1993). Verhaltensbeurteilungsbogen für Vorschulkinder: VBV 3-6. Weinheim: Beltz.
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Terwogt, M. M. & Kraaij, V.* (2007). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9–11-year-old children: The development of an instrument. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16, 1–9.
- Grob, A. & Smolenski, C.* (2009). Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ) (2., aktualisierte und ergänzte Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Gross* (2015): Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1–26.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A.* (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (3-24). New York: Guilford.
- Helfferrich, Cornelia* (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews (4. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holodynski, M., Hermann, S. & Kromm, H.* (2013). Entwicklungspsychologische Grundlagen der Emotionsregulation. *Psychologische Rundschau*, 64 (4), 196–207.
- Kleickmann, T., Vehmeyer, J. & Möller, K.* (2010). Zusammenhänge zwischen Lehrervorstellungen und kognitivem Strukturieren im Unterricht am Beispiel von Scaffolding-Maßnahmen. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (3), 210–228.
- Kullik, A. & Petermann, F.* (2012). Emotionsregulation im Kindesalter. Göttingen: Hogrefe.
- Kruse, Jan* (2014). Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, Philipp* (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C., & Peugh, J. L.* (2012). The contributions of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41 (2), 141–159.

- Richardson, V.* (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (102-119). New York, NY: Macmillian.
- Schmidt-Atzert, L., Peper, M. & Stemmler, G.* (2014). *Emotionspsychologie* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Underwood, M. K., Hurley, J. C., Johanson, C. A. & Mosley, J. E.* (1999). An experimental, observational investigation of children's responses to peer provocation: Developmental and gender differences in middle childhood, *Child Development*, 70, 1428–1446.
- Vierhaus, M., Lohaus, A., & Wild, E.* (2016). The development of achievement emotions and coping/emotion regulation from primary to secondary school. *Learning and Instruction*, 42, 12–21.
- Waters, S. F., & Thompson, R. A.* (2014). Children's perceptions of the effectiveness of strategies for regulating anger and sadness. *International Journal of Behavioral Development*, 38 (2), 174–181.

Asserting Agency: Children's Tactics in Early Childhood Education¹

Agency geltend machen: Taktiken von Kindern in der frühen Bildung und Erziehung

Ina Lekkai

Abstract

This paper is based on an empirical study of children's day-to-day interactions in an early childhood education setting in Berlin and seeks to address the topic of children's agency. In early childhood education, there is considerable acceptance of the children expressing their views as part of a community entitled to freedom of expression and their own opinion. Childhood Studies provide the theoretical framework for this project which views children not as passive recipients of adults' actions rather as competent and active agents. The ethnographic approach is used to identify tactics children use to assert their agency by examining children's agentic interactions with teachers and other children. The analysis focuses on two particular instances which illustrate how children's meanders to manifest agency can be recognized in everyday practice. In line with findings of other relevant researches six similar tactics are highlighted: silent avoidance, (verbal/non-verbal) refusal, (verbal/non-verbal) negotiation, coping, partial acceptance and solidarity. These tactics indicate how children view themselves as competent to negotiate the institution's social order and challenge adult-definition of power within the daily routines, to finally succeed in creating time and space on their own terms.

Introduction

Highlighting the role of agency in interactional accomplishments, this paper seeks to address children's agency in an early childhood education setting by examining children's agentic² interactions with teachers and other children. Using ethnographic methods this paper expands on previous work on children's agency in early childhood education (e.g. Ebrahim, 2011; Mashford-Scott & Church, 2011; Berthelsen & Brownlee, 2005; Baraldi & Iervese, 2014) and their strategies for agency (e.g. Markström & Halldén, 2009; Dotson & Vaquera, 2015), mechanisms for relative autonomy (Punch, 2001) and participation (Bae, 2009; Fleer & Hedegaard, 2010;

-
1. This paper was originally written in the frame of the M.A. Childhood Studies and Children's Rights (MACR), Freie Universität Berlin and was published in December 14, 2016 in the International Journal of Early Childhood Education Research (IJECER), 5(11), pp. 34–71.
 2. Agentic: The adjectival form for agency. It seems there is no consensus of opinion for using a specific form. Other writers use agential or agentic (Ahearn, 2001, p. 110). In this paper, agentic shall be used.

Pettersson, 2015; Mashford-Scott & Church, 2011). Two empirically based examples are presented to illustrate how children's meanders to manifest agency can be recognized in everyday practice.

The concept of agency implies not only the capability of an individual, but also the transformation of the structure of her/his social interactions (James, 2009). In other words, it refers to the capacity to execute the choices following from decisions strategically made in a direct dialogue with the present (as a "practical-evaluative" capacity to contextualize past habit and future projects within the contingencies of the moment) while linked to the past (in its "iterational" or habitual aspect) and directed toward the future (as a "projective" capacity to imagine alternative possibilities) (Curtis, 2008, p. 78). Thus, agency and children's participation cannot be understood in isolation from the two key concepts of capability for shaping one's experiences and the social, cultural, political context in which they are situated. Not only can "agency be defined as a specific form of active participation" (Baraldi & Iervese, 2014, pp. 2-3) but also participation can regard:

"formal decision-making, of course; but it can also be about ways of being and relating, deciding and acting, which characterise the practice of everyday life. For that reason, we think there is value in understanding participation more broadly as a manifestation of individual agency within a social context" (Percy-Smith & Thomas, 2010, p. 357).

Child agency is essential to early learning. The idea that children learn through *active* interaction with others and the environment, highlights the foundational role of "emergent interactive agency" to learning and development. Supporting this, research on brain development indicates agentic actions as foundational in shaping neurological functioning (Diamond, 1988; Kolb & Whishaw, 1998, in Bandura, 2001, p. 4). Paying attention to how children negotiate for agency in cultural routines within an early childhood setting may prove to be a meaningful resource for processes in which children by negotiating institutional order and social order also construct the institution itself and their own childhood at the same time (Markström & Halldén, 2009, p. 114).

Focusing on interactions among young children (children's peer routines) Corsaro (2005) notes this interpretive reproduction as children "do not simply internalize society and culture (James, 2009, p. 19). They "strive to interpret or make sense of their culture and to participate in it". Children as active, creative and collective agents come to build their own peer-social worlds and cultures by interpreting adult culture (p. 24). And by developing their own cultures, children exercise agency with other peers and adults in numerous ways. Waksler's research in the UK (1991b; 1996) detects different techniques such as *lie, fake illness, temper tantrums* or *act extra cute* to cope with and control certain aspects of their lives (Punch, 2001, p. 3).

Childhood Studies provide the theoretical framework for this project which views children not "merely as recipients of adults' actions" (Markström & Halldén, 2009, p. 113) but rather as competent and active agents. As Mayall defines, children are actors in that they do initiate acts to produce desired results and agents in that they

converse and interact with other people and, in doing so, they make things happen conducting social and cultural changes (Mayall, 2002 in James, 2009, p. 41). This also means acknowledging the various consequences their actions³ might have.

Turning to definitional issues, the concept of agency has been approached from many perspectives – both theoretically and empirically – and has certainly been conceptualized in many ways in multiple disciplines. Maybe the most prevailing school of thought in social psychology regarding agency is found in the field of social cognitive theory (or social learning theory), which emphasizes the dimension of self-efficacy as “the foundation of human agency” (Bandura, 1999, p. 28). The conceptual construct of agency is distinct within the work of Albert Bandura who frames it as “the distinctive human characteristic” demonstrated through “the capacity to exercise control over one’s own thought processes, motivation, and action” (Bandura, 1989, p. 1175). This paper’s working definition for agency draws on the one given by James and James: “the capacity of individuals to act independently” (James & James, 2008, p. 9). However, the concept of agency not only implies an individual competence, but also the social interactions of individuals, thus, the capability of shaping one’s own life and influencing the social context can be seen as two key concepts in understanding children’s agency (Baraldi & Iervese, 2014, pp. 2-3). In this perspective, agency is exercised as demonstrated in the choice among the different possibilities for action which entails “the realizability of more than one path” (Harré, 1984, in Messer-Davidow, 1995, p. 26). Hence, children’s agency can be seen as related to “change and unpredictability in interactions” (Baraldi & Iervese, 2014, p. 2) and children as “agents who can act otherwise” (Messer-Davidow, 1995, p. 28) and can transform institution’s structures of interactions.

1 Why agency in early childhood education?⁴

Scrutinizing the role of power in everyday interactions in a school setting, Moje & Lewis identify agency as “the strategic making and remaking of selves, identities, activities, relationships, cultural tools and resources, and histories, as embedded within relations of power” (2007, p. 8). Sewell identifies an inherent human capacity for agency in “having desires, forming intentions, and acting creatively” which is shaped by “a specific range of cultural schemas and resources available in a person’s particular social milieu” (1992, p. 20). As an early childhood educator, I experience aspects of children’s lives in an institutional social context on a daily basis. As Corsaro notes, children “do not simply internalize society and culture” (2005, in James, 2009, p. 19). They “strive to interpret or make sense of their culture and to participate in it”. Children as active, creative and collective agents, come to build their own

3. Action: “The realization of a purpose or goal, assisted by empirical knowledge about the world” (Fuchs, 2001, p. 26).

4. Paraphrasing Messer-Davidow’s question “Why agency now?” in *Acting Otherwise*. In her book the feminist scholar and activist clarifies from a feminist point of view that the subject of agency and the questions it arises are so central to contemporary politics that agentive practices should not be regarded simply as a problematic of academic theoretical debates but should be recognized as the core of profound social changes (1995, pp. 23–25).

peer-social worlds and cultures social by interpreting adult culture (p. 24). And by developing their own cultures, children *exercise agency* with other peers and adults in numerous ways.

Specifically, children's activities in specific situations reveal how children treat teacher's social order either by utilizing or contradicting it, and in doing so they are able to create time and space for themselves, i.e. "the pedagogy of time and pace" (Markström, 2005, in Markström & Halldén, 2009, p. 116). It is exactly this kind of agency that captures my attention in this paper; the one that children demonstrate by striving for personal autonomy as shown in ways they use to escape or resist an institution's normality and simultaneously defend the emergence of an alternative normality.

Paying attention to children's interactions and experiences both with peers and educators, I have come to appreciate the creativity and autonomy of children's peer culture and realize that the quality of their experiences is either empowered or limited by power relations and social order. When and if children's exhibition of agency is taken into account and shown respect, children's participation is promoted and "the sense of self-worth, citizenship and wellbeing" is stimulated (Berthelsen & Brownlee, 2005, in Mashford-Scott & Church, 2011, p. 18).

2 The early childhood education institution under-study

The kindergarten is located in the middle of a residential area in Berlin. It is located in a building whose exit leads almost directly onto the road, with a small playground on its left side surrounded by a fence. Forty-six children from two to seven years and eight preschool teachers respectively play and work here. The children have different social backgrounds. The teachers tend to describe the families as predominantly 'middle class' with some 'working class' families. Most children therefore spend between four to nine hours a day in this educational institution while their parents are working.

The days of the week are scheduled. Timetables divide the days into parts and determine what activity should be taking place where and at which time. This in turn indicates which room to be in at a particular time. The educators' role is to orchestrate individual and collective activities, to organise and guide the group of children and there is strict adult control throughout the whole day.

Play is one of the most distinctive features of early childhood (CRC/C/GC/7/Rev.1, p. 15). It "allows space for children's freedom of expression and taking part as active agents" (Bae, 2009, p. 401). Early childhood education is also a place where there is considerable acceptance of the children expressing their views. The basic principle governing this institution's functioning is that of freedom of choice and children's free play. Its educators are constantly engaged in inventing and creating new ways for giving children free space to develop their own individual interests and facilitating their independent participation.

Lastly, along with being individuals entitled to freedom of expression and their own views, children are also part of the preschool community where they are constantly

under the watch of adults and even free-time and free-play is regulated by pre-set rules and scheduled routines. In her ethnographic study of Danish kindergartens, Gulløv detects a bizarre inconsistency regarding children's social position in pre-school. She detects a tension between the simultaneous existence of the "surveillance" over the children, and their acknowledgement as *self-managing individuals*; children's individual autonomy is encouraged as they are taught to make decisions for themselves but at the same time their choices are restricted by the institution's arrangements whose primary aim is to control and protect children. These two co-existing features result in creating a "profound cultural uncertainty about the role of children" (Gulløv, 2003, p. 24) which in my view children vigilantly sense thus challenge it striving to develop their own culture by exercising personal agency.

3 Background of the research

This paper is based on an empirical study of children's day-to-day interactions in a predominantly bilingual kindergarten setting in Berlin, which I have been knowing very well for the past two years. Before beginning with the research project, I discussed with the staff – my colleagues – and secured their verbal consent. I received a signed written consent form from the parents regarding their children's involvement in the research.

Also, this research was conducted taking into consideration ethical issues regarding the children's right to privacy and autonomy, as well as their will and desire to participate. It was of special importance to avoid the pitfall of reproducing the inaccurate image of the child as passive product of social structures that scholarship within the field of Childhood Studies has critically annulled. Children in this study are seen as competent enough to choose whether or not to participate, to suggest where and when it is best for them, and to mindfully considerate those views with respect; therefore, verbal ongoing consent from them, in the beginning and throughout the research process was obtained. An initial group discussion was carried out during morning circle-time when the children were given explanations about the study. I informed them that I wanted to observe their play and that if they were not willing to participate in the study, they could reject my presence at any time, and that this would be okay.

In total, only twenty-five children, four to seven years old, were observed in this research study because by the age of four the frequency of socially oriented interactions (including conflicts about social order, play and ideas) seems to be greater and more intense (Chen, Fein, Killen & Tam, 2001). When discussing children activities, pseudonyms are used for each child's name. The kindergarten teachers are identified simply as 'Educator' rather than by name in the descriptions because in this way "a particular institutional role is privileged" (Mashford-Scott & Church, 2011, p. 21). Systematic documentation of children's interactions and particularly participant observation are part of an educator's job description. However, my systematic ethnographic fieldwork focused on detecting tactics children use to assert their agency by examining their agentic interactions with teachers and other children, was carried

out during two weeks (mid-February) which I spent using an ethnographic and participatory approach to data collection (participant observation and informal conversations). I attended the institution five days per week spending three to four hours on average each day.

4 Methodology

This qualitative research is a micro-ethnographic study which seeks to identify ways in which children, during their day-to-day interactions assert their right to agency. Essentially, the focus is on children's interaction with their "important others" in this early childhood education setting, i.e. peers and educators, and the different mechanisms they use for negotiating their participation in collective activities, claiming their personal autonomy and discussing the terms of the existing social order (Markström & Halldén, 2009, pp. 112-115). More concretely, it seeks to delineate: which actions in everyday practices within this institution's routine context can be identified as children's initiatives to assert personal autonomy and to negotiate the institution's social order. For the sake of brevity this research is mainly limited to child-adult interactions. The question "Why do children act?" is not investigated in this project as it goes beyond its initial purpose and its factual potential.

Authorization for audio recording in this early childhood setting was not obtained. This meant that the methodology of conversation analysis (CA) could not be used as recordings seem to be CA's basic data source. Video-filming was not considered as part of the methodology because, although most likely children would give their consent to be recorded, it was doubtful whether consent from adult gatekeepers would be ensured; most parents are against their children's pictures (moving or still) being displayed anywhere for external purposes. Secondly, as it involves a risk of the participants feeling objectified (Bae, 2009, p. 402), time was not promising enough to prepare both teachers and children for the experience of being video-recorded. So, the descriptions of interactions between children and teachers captured in this paper are the result of field note observations that were reified immediately after completion of the observation. Also, the permission to share images from the data in this project is limited. Thus, the descriptions provided delineate the distinctive aspects of interest manifested in children's interactions.

In order to effectively address the overall research problem, an exploratory research design was conducted using ethnographic approach and participant observation as a part of the field research method. Concretely, the methodological strategy used consisted of closely observing activities in their natural settings. Children were not asked to 'do' anything outside their everyday practice, as the intention was to enable them to express themselves freely in order to document and analyse instances in naturally-occurring situations and of course not to impose the researcher's own views (Punch, 2002, p. 325).

Exploratory design in this case is useful because the particular topic of this project in international academic literature seems to be in a preliminary stage of investigation, i.e. children's strategies to renegotiate institution-imposed boundaries have

been the focus of relatively few studies (Goddard & White, 1982, in Punch, 2001, p. 3). Therefore, this exploratory research can be seen as firstly establishing an understanding of how best to proceed in studying this subject but also as laying the initial ground work for future research. And as understanding sometimes takes a back seat to listening and observing, the ethnographic approach which relies on participant observation as a research strategy was chosen as research method. Drawing on Corsaro & Fingerson, ethnographic approach was considered appropriate because:

Ethnography is an especially good method for studying young children because many features of their interactions and cultures are produced and shared in the present and cannot easily be obtained by way of interviews or surveys (Corsaro & Fingerson, 2006, p. 131).

Participant observation is considered a “traditional ‘adult’ research method” (Punch, 2002, p. 330), though there was no need to adapt it. The initially planned semi-structured interviews were adapted to rather ‘friendly’ informal conversations with a fairly open framework, which allowed for a two-way communication; children could also ask questions and seek answers. In this way, both the researcher and the children were active participants in the research process, thus it qualifies as a participatory research. I only took short notes during the conversations that I held later during the day. The initial notes then were completed with additional details, and important facts. Final notes were written down as thoroughly as possible, even though at times this was in a more descriptive form.

As a good practice children were involved in the consent process regarding at which time during the day they would prefer the observation to take place. During the initial discussion they were asked to suggest where they would like to be observed. They had to choose between two settings which I had previously prepared in photos; the choice was between the so-called free-play time or teacher-led time. The decision was almost unanimously: the children favoured free-play time as the time point during the day where their interactions would be observed. So, the context in both examples is a free-play situation, located in the time frame where transition from a free to a routinized activity takes place.

I tried to take some photos of the interactions taking place, but did not succeed in finally getting pictures of all of them. So the two selected instances were among the ones with pictures. These photos were shown to the children involved in the interactions by the end of the research process both as a meta-cognitive activity in order to reflect on the instances but also to develop reciprocity and share the knowledge gained.

5 Reflecting the research process

Ethnographic research usually involves long-lasting fieldwork, i.e. getting access to a group and carrying out intensive observation in a field setting for a certain period of time (Corsaro & Fingerson, 2006, p. 131). In order for the ethnographic interpretation of the interactions of the participants to be valid, the researcher needs to gain

knowledge of the “institutional settings, daily routine of activities, beliefs that guide participants’ actions, and other semiotic systems relevant to the context and activities” (Corsaro & Eder, 1999, p. 521). In this case, it can be considered an advantage that there was prior knowledge of the social context and the institution’s settings, i.e. the architectural and material conditions, daily routines, group’s everyday life, activities, interactions, with the result that the documentation process was less time-consuming.

Also, from his extended research experience and fieldwork in collaborating with teachers in different institutions Bae sees “a researcher role that is close to children’s experiences as a prerequisite” (2009, p. 402). Punch stresses the importance of devoting time to “form a relationship and gain children’s trust” (Punch, 2002, p. 325). Therefore, the pre-existing closeness to the children’s everyday life can be argued to be an advantage in a sense that it was unlikely that children would consider me (when positioned as a fieldwork observer in the interactions) to be *invading* their space.

Furthermore, the fact that I was the only observer can be viewed as a methodological problem. In this qualitative research study the researcher is the primary research instrument for data collection and analysis. Since there is no such thing as a tabula rasa when it comes to human beings, and a fieldworker is a human being, the researcher’s unrecognized and unexamined assumptions render the research’s instrument defective and bring contamination to the field. To clarify,

assumptions that might seem valid because we believe that we know and understand children, both because we were children once and because we see them so often, present a methodological problem (Fine & Sandstrom, 1988, p.35, in Punch 2002, p. 325).

Also, arguably, the degree of the natural capacity of one single fieldworker to observe, record and analyse affects the research process in the sense that it takes a personal nuance and in this case, it cannot be ruled out that theoretical bias coloured my own perceptions of the under-study subject. These issues are to be taken into consideration.

The context and setting of the research study was important as it is in every research with children and adults. Drawing on (Markström & Halldén, 2009, pp. 113-114) a child’s perspective, early childhood institutions where children spend quite a few hours of their day with other children and adults, can be deemed as a “children’s place”, i.e. a place where they are engaged in establishing day-to-day social life. Therefore, using an early childhood institution as research environment might be considered a positive aspect as conducting research with children in their own environment can promote their feeling of comfort (Punch, 2002, p. 328).

There was no pre-set limit of what will be observed and no real ending point in this ethnographic study. However, reflecting on the type of the interactions observed, “the paradox of agency which is very evident in the interplay of facilitators’ promotion and students’ active participation” (Baraldi & Iervese, 2014, p. 11) was borne in mind.

Reflecting on the research initial design, it felt to be much more an *on* children research than a *with* them one, which O'Kane (2000) points out as an important methodological issue (Corsaro & Fingerson, 2006). In order to further include children as active participants in the research process, they were involved in choosing the setting and the time of the day for the observation to take place. Also, the initially planned semi-structured interviews were adapted to semi-structured informal conversations which minimized to a certain extent the power relations between the researcher and children, and favoured communication on a fairer level. These conversations actually confirmed what was already observed from the interactions, but also provided some reasons for children's answers.

Having in mind the issue of the "clarity of language" which Punch underlines as vital in research with children (Punch, 2002, p. 328). I, indeed, experienced some difficulties in giving the children the best possible, easily understandable information about the research. However, no one rejected my presence during the observations.

Aware of the power imbalances between the researcher and the children, shaped also by the child-adult dynamic, and in order to limit the influence on the research process which my positioning as 'one of the educators' in this setting would implicate, the instances chosen to be described were those that did not require my participation as 'the interacting educator' as far as I was concerned. So, my role in these instances was more that of an observer than that of a participant. The observation was a semi-participant one.

Given its small sample size the findings of this research cannot be generalized or applied to a bigger group of children. As for the findings, the exploratory nature of the research inhibits drawing final conclusions rather than providing insight (Streb, 2010, pp. 372-374).

6 Children's tactics for asserting opportunities for agency – Two instances

In the following presentation, excerpts from the observations' field notes are not only described to illustrate the examples, but also to bring the aforementioned theoretical framework closer to life in early childhood education. These two empirically based examples of children's activities and communication show how they try to attain, negotiate or defend personal autonomy and peer culture in relation to "the institutional routines and social orders of the preschool" (Markström & Halldén, 2009, p. 115). Culture in all its forms emerges dialogically from everyday linguistic interactions that are themselves shaped by sociocultural formations (Ahearn, 2000, p. 13). The focus however is on the overall individual and collective tactics children utilize to create opportunities for agency: the tactics of silent avoidance, (verbal/non-verbal) refusal, (verbal/non-verbal) negotiation, coping, partial acceptance and solidarity (Markström & Halldén, 2009, p. 116; Punch, 2001, pp. 10-17; Bae, 2009, p. 401). Concretely, children's tactics of taking control and realising their own ideas about their individual activities by skipping the collective activities of the daily routine are delineated.

Example 1: The tactic of silent avoidance and verbal refusal

In the following instance Rena,⁵ a four-year-old girl, and Spyros, a four-year-old boy are in the library 'reading' books.

They are playing "teacher and student" as Spyros is holding the book and showing the pictures to Rena who is sitting just in front of him paying remarkable attention to what he is saying. The door of the library is wide open and leading directly to the main hall where all the children are getting dressed to go for the usual walk outside. They too are supposed to be getting ready. The educator reminds them it is time for the daily outdoor activity and tells them to put the books back on the shelf and join the others in getting ready. They both do not answer but continue the activity undisturbed without even looking at the speaking preschool teacher. Their commitment to the activity is not questioned as they do not seem to be even slightly bothered by the noise caused in the hall where 25-30 children try to dress themselves. There is a shortage of educators this specific day as two of them are on a sick leave.

Educator: (the second time) Kids, I told you to come and get dressed as we want to go outside.

Rena: But we don't want to.

Spyros: Yeah, we don't too.

Educator: Oh really? And what do you want to do then?

Rena: Stay here and read books. (*Spyros affirmatively shakes his head*).

Educator: But we are going to read a book after lunch as usual.

Rena: But we want to read now.

Educator: Hmm, but now it is not a good time as we all are going out.

Rena: Doooooch! (*switching the language from Greek to German using the German emphatic particle to stress the contrast in their opinions*) It is.

The educator remains quiet for a while just looking at them and thinking, while the children do not look at her anymore and instantly get back to their activity.

This instance shows the tactics of silent avoidance and verbal refusal to resist participation in a collective activity they do not want to follow, i.e. outdoor activity. By 'pretending not to listen', 'not answering the question', and 'objecting strongly' they show their competence for claiming space for their own opinion, ideas and preferences within this restricting context.

Continuation of example 1: Negotiation, coping and partial acceptance tactics

Educator: OK maybe it is but all the teachers are going to the playground with the other children and no one will be here with you.

Spyros: You can stay with us.

5. The names mentioned in this paper are fictive, to protect the childrens anonymity.

Preschool teacher: I must go out with the other children as two educators (*by name*) are not here today and we are not so many people to split up.

Rena: It's OK. We can stay alone.

Preschool teacher: Now that is something that cannot be done. If there is no one in the building you know you cannot just stay here alone the two of you.

Both children do not react to this argument as it is a general rule of the kindergarten.

Spyros: But we still want to read now. (*in a tone of complaint*)

Educator: Hmm, I wonder what we can do about it. What do you think?

Rena: Take it with us?

Educator: The book? That sounds like a solution. Do you think you can read outside?

Rena: Yeeesss. (*already standing up*).

Spyros: (*a bit confused*) But also this we are not allowed to do.

Educator: I think this time we can try something new. What do you say?

Spyros: Yes. (*holding the book and heading to the hall*).

Negotiation as a tactic, is a part of children's everyday interactions in early childhood education (Corsaro, 1997, in Markström & Halldén, 2009, p. 117). The previous section has outlined the children's use of time and space as it has been officially scheduled in this educational setting. This example shows how children actively engage in "negotiating the use of time and space and manage to create playspace" of their own (Punch, 2000, p. 8). In doing so they defend their collective play, i.e. reading, regardless if it happens at the 'wrong time which they strongly feel is a 'good' one.

Also, they seem to be aware of the teacher's social order and of the restriction imposed by the institution's norms and collective routines. They know the rules and have accepted them, yet they use interpretations in order to suggest possible solutions. In using the tactics of negotiation, coping and partial acceptance they are effective in being the joint decision maker on the matter concerning them as a group. They are successful in realizing their play idea and defending their agenda even if it is the result of a new rule made up to suit this situation's specific purpose.

Example 2: The tactic of silent avoidance, non-verbal refusal and negotiation

The aforementioned instance has also had different outcomes with different children. It is briefly described with the second instance which occurred in the same setting, with a different teacher on a different day.

It is Monday and this day children usually bring their favourite toys from home to share with everyone. Pavlos is alone at the library and seems very engaged in making coloured paper airplanes on the table. His new robot toy (a gift from his father whom he misses a lot since the parents have recently separated) is lying on the table

together with two other paper planes he has just constructed. The educator sees him, stops at the open door and reminds him of the upcoming outdoor activity and that he has to join the other children in getting ready. He does not answer. The second time she enters the room and goes closer to him.

Educator: Pavlo, put your toys into your basket, come and dress yourself, please. You can continue your play later. We are going to the playground now.

Pavlos shows no response. He does not even look at her. On the contrary, he continues constructing his fourth paper plane and as soon as he has finished it he grabs everything and crawls to a corner under the table.

In this instance, Pavlos seems to be effective in exercising agency utilizing the tactics of silent avoidance, negotiation and non-verbal refusal as a resource to defend his individual intention to skip the collective activity and adult's control.

Continuation of example 2: The tactic of solidarity

A group of children that has seen him, interprets his behaviour.

Children: (*in an explanatory tone*) Pavlos does not want to come. He wants to play with his new four leg robot toy.

Two other girls go close to him and ask him (*in German*) what the reason for him preferring to stay instead of joining them is.

Girls: Pavlo, why don't you want to come? Do you want to play with your robot?

Pavlos: (*in German*) Yes. I want to stay here and play with my new robot toy and my four planes.

The educator (*now in the room*) goes down on her knees looking at him. She does not try to pull him but she shows the boy the group of the already dressed children pointing at the open door.

Educator: Pavlo, we are all going out now. You cannot stay alone upstairs. Stop playing and come with me (*stretching her hand to him*).

Pavlo (*with his toys in his hands crossed on his chest*) looks into her eyes, shaking his head in a negative response without saying a word. The educator waits for a while and after some minutes she leaves.

Children often try to help each other in different situations either by offering to perform an activity instead of their refusing peers (in Markström & Halldén, 2009, p. 117) or by interpreting their peers' language (Bae, 2009, p. 398). In this case the two girls interpret Pavlos' behaviour to the educator in an attempt to make his intention explicit. They feel empowered to advocate for their peer's right to his autonomous activity. This moment of "willingness to show solidarity" (Bae, 2009, p. 401) in protecting his space for play is an important effort in establishing a different peer-culture in this institution.

7 Discussion and Conclusion

In this research, children are viewed as part of a community entitled to freedom of expression and capable of expressing their own views, also as competent to make individual choices informed by their opinion and desires; their capabilities, visible as displayed in the communication of their intentions, are observed and acknowledged as agency (Baraldi & Iervese, 2014, p. 3). As Mayall aptly describes, exploring children's agency means paying attention to the differences made "to a relationship or to a decision, to the workings of a set of social assumptions or constraints" as children interact with others (Mayall, 2002, p. 21). The findings of this research indicate that when limitations on children's intentions are imposed, they resist or challenge these limitations by using tactics they consider appropriate to influence issues that matter to them.

The ways in which children try to demonstrate their capability to shape their everyday life in this early childhood education context, by striving to take control over the course of an event responding in this way to adult's control, ranges from refusal to partial acceptance depending on children's individual competencies and personality. In line with other relevant researches (Markström & Halldén, 2009; Punch, 2001; Bae, 2009), the analysis of each instance highlights six similar tactics on which children draw to claim agency by exercising autonomous choices: silent avoidance, (verbal/non-verbal) refusal, (verbal/non-verbal) negotiation, coping, partial acceptance and solidarity. These tactics are not deployed accidentally; children utilize them to avoid conforming to instructions or to develop their own culture. However, they do not always lead to the same result.

Analysed in terms of the theoretical perspectives, different tactics have different consequences for children's agency. The two examples described, highlight an interesting tactic for children's agency: *negotiation*. As Vandebroek and Bouverne-De Bie refer to in a large-scale study on negotiation within the family ordered by the Flemish children's rights commissioner, negotiation emerges as "an educational norm that needs to be stimulated" which is very evident in the instances under observation. Their research findings seem to indicate that negotiations on different topics are more often initiated by parents than by the children themselves (Vandebroek & Bouverne-De Bie, 2006, pp. 136-137). In these instances, though, it is the children who negotiate with the institution's social order both verbally and non-verbally. Firstly, by suggesting alternative solutions to seemingly impossible situations, such as staying alone in the building or claiming that one educator stays upstairs only for them so they do not interrupt their activity; secondly, by hiding under the table or using one's body language to manifest one's opposition to what the adult is trying to control.

The manifestations of the aforementioned tactics, i.e. play, body language, verbal/non-verbal communication, facial expressions, tone of voice, a specific word choice, are to be understood and interpreted as children's own views, as their modes of expression of preferences, desires and intentions, as a demonstration of their understanding of the environment and as an attempt to "co-(re) constitute the individual

practices and social processes" (Messer-Davidow, 1995, p.30). These meanders are to be acknowledged as *agency* in the sense of the "practical-evaluative" capacity to execute the choices following from decisions strategically made in a direct dialogue with the present circumstances, while linked to the institution's habitual practices, and projected toward the future by actively suggesting and attempting alternative possibilities (Curtis, 2008, pp. 7-8).

Interpreted in terms of the theoretical framework, children view themselves as competent to negotiate their contribution to an institution's norms and also negotiate having some time and space of their own. By negotiating they relate to the institution represented by adult educators (Esse, 2015, in Esser, Baader, Betz, & Hungerland, 2016, p.12), they question their authority and negotiate their social status within this institutional context. As Gulløv (2003) aptly describes it:

Negotiations over the nature of relations, the question of authority and the degree of intimacy between adults and children are a constant art of the day-care setting, pointing, I argue, to a general cultural negotiation of the generational order and social status of childhood (Gulløv, 2003, p. 31).

Observing children's agency in institutions researchers of Childhood Studies noted that when children's agency was not regarded either relational or socially produced, it developed in opposition to generational and social relationships and not within them (Esser, Baader, Betz, & Hungerland, 2016, p. 12). These two instances also show that when children's opportunities for agency exhibition are facilitated, children will develop social competences such as negotiations, compromises, dealing with success and failure, and resilience (Macfrlane & Cartmel, 2008 in Mashford-Scott & Church, 2011, p. 15). Because the educators in both cases were dialogically responsive towards their verbal and non-verbal communication, either by negotiating or relinquishing their power, a space was created where the children were given a chance to express their "voices" It can be argued that the educators themselves take on a child's point of view (Bae, 2009, p. 399).

In *The History of Sexuality, Volume I*, Foucault distinctively writes "[w]ere there is power, there is resistance...and yet, or rather consequently, this resistance is never in a position of exteriority in relation to power" (Foucault, 1978, p. 95). Regarding the second instance, children's tactics for personal agency should not only be seen from a perspective of generational ordering and equalized either to resistance (Ahearn, 2001, p. 115) or viewed as "rebelliousness towards structures established by adults" (Esser, Baader, Betz, & Hungerland, 2016, p. 4). They should be understood within the context of this early childhood institution: on the one hand, children are viewed as subjects in their own right, entitled to freedom of expression; on the other hand, they are members of groups and are expected to take part in various organised collective activities. Acts of "complicity with, accommodation to, or reinforcement of the status quo – sometimes all at the same time" (Ahearn, 2000, p. 13), may also be accredited with agency.

According to Bandura, theorists and researchers of human agency have restricted themselves to conceptualizing it as the "personal agency exercised individually" al-

though, as he claims, this is not the only way people use their determinative functions to affect their own lives (Bandura, 2001, p. 13). Social cognitive theory subscribes to three different modes of exercising human agency which includes exerting determinative influence on actions through exercising direct personal agency, proxy agency, and collective agency (Bandura, 1999, p. 33). Multiple types of agency are exercised in different ways, in any given action, socioculturally mediated in particular temporal and local contexts. Thus, the act of *compliance* with institutional order in the first instance, might be interpreted and recognized as an exercise of collective agency, in this case *oppositional* agency (Ahearn, 2001, p. 115), rather than individual freedom.

Importantly, as children interpret each situation within an institution's culture of routinized activities, their understanding and estimation of their capabilities to produce effects is evident. This notion of perceived self-efficacy as an individual's belief in her/his capabilities to produce effects by own actions, is central in the work of Bandura as arguably the most central mechanism of agency (Bandura, 2001, p. 10). A challenge when doing research with children is that it is unlikely that an adult researcher will ever fully comprehend the world from a child's perspective (Punch, 2002, p. 325). Another challenge is how to describe the interactions so that the persons involved in the research do not feel "textualized" but respected and appreciated (Tobin and Davidson, 1990, p. 278, in Bae, 2009, p. 402).

Punch's research in Bolivia indicates that the opportunistic way in which children utilize a great variety of strategies to assert autonomy varies, "not according to sex, but according to the particular competencies, personality and birth order of individual children" (Punch, 2001, p. 18). Nevertheless, an interesting issue to be further examined would be differences in strategies used by children in this same institutional context based on their age, sex, ethnicity, social class etc. and when and how they become empowering (Markström & Halldén, 2009, p. 115). Moreover, as no formal interviews with educators were conducted, no conclusion can be made on how they perceive these interactions. Lastly, the reflections of this paper might draw on an ongoing study about children's agency in early childhood education becoming part of a larger project and implications for further research certainly include the need for longitudinal study designs.

References

- Ahearn, L. (2000). Agency. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1–2), 12–15. Retrieved December 15, 2015 from <http://www.jstor.org/stable/43102414>.
- Ahearn, L. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 109–137. Retrieved December 15, 2015 from doi:10.1146/annurev.anthro.30.1.109.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate – challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), pp. 391–406. Retrieved December 22, 2015 from doi:10.1080/13502930903101594.

- Bae, B.* (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30(3), pp. 205-218. Retrieved January 5, 2016 from doi:10.1080/09575146.2010.506598.
- Bandura, A.* (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), pp. 1175–1184. Retrieved December 17, 2015 from <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>.
- Bandura, A.* (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, pp. 21–41. Retrieved December 17, 2015 from doi:10.1111/1467-839X.00024.
- Bandura, A.* (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), pp. 1–26. Retrieved January 18, 2016 from doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1.
- Baraldi, C., & Iervese, V.* (2014). Observing children's capabilities as agency. In D. Stoecklin, & J.-M. Bonvin (Eds.), *Children's rights and the capability approach. Challenges and Prospects* (pp. 43–65). Springer Netherlands. Retrieved November 28, 2015 from doi:10.1007/978-94-017-9091-8_3.
- Berthelsen, D., & Brownlee, J.* (2005). Respecting children's agency for learning and rights to participation in child care programs. *International Journal of Early Childhood*, 37(3), pp. 49–60. Retrieved December 19, 2015 from doi:10.1007/BF03168345.
- Chen, D., Fein, G., Killen, M., & Tam, H.-P.* (2001). Peer conflicts of preschool children: issues, resolution, incidence, and age-related patterns. *Early Education and Development*, 12(4), pp. 523-544. Retrieved December 19, 2015 from doi:10.1207/s15566935eed1204_3.
- Corsaro, W., & Fingerson, L.* (2006). Development and socialization in childhood. In J. DeLamater (Ed.). *Handbook of Social Psychology* (pp. 125–155). New York: Springer.
- Corsaro, W.* (2005). *The sociology of childhood* (2nd. ed.). Thousand Oaks, Calif.; London: Pine Forge Press.
- Corsaro, W., & Eder, D.* (1999). Ethnographic studies of children and youth. Theoretical and ethical issues. *Journal of Contemporary Ethnography*, 28, pp. 520–531. Retrieved December 19, 2015 from doi:10.1177/089124199129023640.
- Curtis, J.* (2008). Perceptions of agency: Beliefs of four adolescent girls in high school as revealed through literature discussions. PhD Dissertation. Texas, Denton: UNT Digital Library. Retrieved December 15, 2015 from <http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc9111/>
- Dotson, H., & Vaquera, E.* (2015). Sandwiches and subversion: Teachers' mealtime strategies and preschoolers' agency. *Childhood*, 22(3), pp. 362–376. Retrieved November 29, 2015 from doi:10.1177/0907568214539711.

- Ebrahim, H.* (2011). Children as agents in early childhood education. *Education as Change*, 15(1), pp. 121-131. Retrieved November 29, 2015 from doi:10.1080/16823206.2011.568947.
- Esser, F., Baader, M., Betz, T., & Hungerland, B. (Eds.)*. (2016). *Reconceptualising agency and childhood. New perspectives in childhood studies*. New York, NY: Routledge.
- Fleer, M., & Hedegaard, M.* (2010). Children's development as participation in everyday practices across different institutions. *Mind, Culture, and Activity*, 17, pp. 149-168. Retrieved November 20, 2015 from doi:10.1080/10749030903222760.
- Foucault, M.* (1978). *The History of Sexuality. An introduction (Vol. I)*. New York: Pantheon.
- Fuchs, S.* (2001). Beyond Agency. *Sociological Theory*, 19(1), pp. 24-40. Retrieved December 26, 2015 from doi:10.1111/0735-2751.00126.
- Gulløv, E.* (2003). Creating a natural place for children. An ethnographic study of Danish kindergartens. In K. Fog Olwig, & E. Gulløv (Eds.), *Children's places. Cross-cultural perspectives*. (pp. 23-38). New York: Routledge.
- James, A.* (2009). Agency. In J. Qvortrup, W. Corsaro, & M.-S. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of childhood studies* (pp. 35-45). Basingstoke Hampshire: UK: Palgrave Macmillan.
- James, A., & James, A.* (2012). *Key concepts in childhood studies (2nd revised edition)*. London, United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
- Markström, A.-M., & Halldén, G.* (2009). Children's strategies for agency in pre-school. *Children & Society*, 23, pp. 112-122. Retrieved November 23, 2015 from doi:10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x.
- Mashford-Scott, A., & Church, A.* (2011). Promoting children's agency in early childhood education. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(1), pp. 15-38. Retrieved January 5, 2016 from http://www.novitasroyal.org/Vol_5_1/mashford-scott_church.pdf.
- Messer-Davidow, E.* (1995). Acting otherwise. In K. Gardiner (Ed.), *Provoking agent: gender and agency in theory and practice* (pp. 23-51). Urbana and Chicago: University of Illinois Press. Retrieved November 30, 2015 from https://books.google.de/books?id=xjoRAMYVr8MC&pg=PA52&lpg=PA52&dq=provoking+agents++messer+Davidow&source=bl&ots=sC8t6vvh4l&sig=YhUC18KYXGo5SIwQydyalEEJtHw&chl=el&sa=X&ved=0ahUKEwib_YnF6O3KAhWC1BoK-HdnaB6QQ6AEINzAD#v=onepage&q=provoking%20agents%20%20messer.
- Moje, E., & Lewis, C.* (2007). Examining opportunities to learn literacy: The role of critical sociocultural literacy research. In C. Lewis, P. Enciso, & E. Moje (Eds.), *Identity, agency, and power: Reframing sociocultural research on literacy* (pp. 15-48). New York, NY: Routledge.
- Pickering, A.* (1995). *The mangle of practice: time, agency, and science*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Punch, S.* (2000). Children's strategies for creating playspaces: negotiating independence in rural Bolivia. In S. Holloway, & G. Valentine (Eds.), *Children's geographies: Living, playing, learning and transforming everyday worlds* (pp. 48–62). London: Routledge.
- Punch, S.* (2001). Negotiating autonomy: childhoods in rural Bolivia. In L. Alanen, & B. Mayall (Eds.), *Conceptualising child-adult relations* (pp. 23–36). London: RoutledgeFalmer.
- Punch, S.* (2002). Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), S. 321-341. Retrieved January 28, 2016 from doi:10.1177/0907568202009003005
- Sewell, W.* (1992). A theory of structure: duality, agency, and transformation. *American Journal of Sociology*, 98(1), pp. 1–29. Retrieved December 17, 2015 from <http://www.jstor.org/stable/2781191>
- Streb, C.* (2010). Exploratory case study. In A. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 372-374). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. Retrieved January 30, 2016 from doi:10.4135/9781412957397.n139.
- UN Committee on the Rights of the Child.* (2005). Implementing child rights in early childhood. General Comment no. 7 (CRC/C/GC/7/rev1, 2006), Geneva. Retrieved December 25, 2015 from <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1.pdf>.
- Vandenbroeck, M., & Bouverne-De Bie, M.* (2006). Children's agency and educational norms: a tense negotiation. *Childhood*, 13, pp. 127-143. Retrieved January 30, 2016 from doi:10.1177/0907568206059977.

Appendices

Conversation 1: Rena and Spyros

They are used to spending time together and doing different activities because their parents are also friends, so they meet often outside the kindergarten. Rena is much more talkative than Spyros, more articulate and often has strong opinion about her preferences. Most of the time they speak almost simultaneously but since Rena's answer are longer, the conversation is facilitated. The book reading activity usually happens after lunch time. Children are asked to decide whether they want to read a book or relax in another room. Usually both of the children enjoy both activities.

F: I think I saw you two reading a book at the playground. Is that true?

S: Yes. We did.

R: Did you see us? We took a book at the playground. (*Both smiling and quite happy with the fact*).

F: That has never happened before. How was it?

S: Good.

R: It was very good. You know, we wanted to read and the educator (*calling her by name*) said we can read at the playground.

F: Why would she say that? Isn't there a rule for the books?

S: But, she did say it is ok.

R: She said so because ... because we didn't want to go outside with the others.

F: How so?

S: We wanted to read books. You know, (*turning my head with his hand toward his direction to have my full attention since at that instance I was looking at Rena*) I brought a book from home and I wanted to read it to Rena. It is about dinosaurs.

F: Wow! That's interesting! I want you to read it to me as well later.

(*laughing*)

F: But don't we usually read books after lunch, at relax time?

R: Yes, but we wanted to read now (*Stressing the word now with her voice while pounding her foot on the floor. And confusing the now and then.*)

F: When do you mean?

R: Before

F: OK. So, what did you do?

R: We said the educator (*by name*) we didn't want to and she said we can take the book with us.

F: You mean she said right away it is ok for you to take the book?

S: In the beginning, she didn't want to.

F: What didn't she want to?

S: That we stay alone here.

R: Yes, because no one can stay alone in the building.

F: That is the rule, you are right.

Pause...

F: So, are you going to read a book after lunch as well or you want to do something else?

S: No, we want to relax afterwards.

R: Yes, we want to relax.

F: You do like doing both, don't you?

R: Yes, and now that we have read the book we can relax.

S: Yeeeesss. (*laud*)

(*looking at each other and laughing*)

F: And what do you do if someone tells you to do something you don't want to?

S: We leave. (*he laughs*)

R: I say 'I d o n ' t w a n t t o !!' (*marking every word*)

F: And then? If that doesn't work?

R: I cry.

S: I tell my dad.

F: And what does your dad say?

S: He says it's ok. I can do later.

Conversation 2: Pavlos

His parents are recently separated and he spends the weekends with him. His mood is always weird on Mondays and he often ask for his mother. Inside the building, in the main area before lunch time.

F: Hey, did you have fun playing with your robot?

P: Yeah. (*shaking his head and smiling*)

F: Where is it now?

P: It's in my basket. (*showing toward it*)

F: You can play with it now till we have lunch. You have time.

P: No. I played enough. I want to play blocks now.

F: How come you didn't go outside?

P: Because I didn't want to. I simply didn't want to. (*while lifting his shoulders*)

F: How so?

P: I think it is boring.

F: But usually you love going outdoor playing football.

P: Yes, normally I do but today I wanted to play with my new four-legged robot that my dad gave me as a present this weekend that I spent at his place. You know it is the new one and has four legs and I made four planes for each leg so he can also fly.

F: Wow! Sounds amazing!

Pause...

F: Is there a reason that you hid yourself under the table?

P: I didn't hide myself. Everyone could see me. I just didn't want to come. (*In this kindergarten children often use the under-table area when they want a bit of privacy. They often fill it with cushions and develop play situations there.*)

F: But did you tell anyone that you prefer not come?

P: Mmm.... No. (not sure) I didn't tell anyone from the educators. I just told Damien (his close friend).

F: What did he say?

P: He said that he wants to play with my robot as well and that we should take it with us outside.

F: That could be a plan. What did you answer?

P: We are not allowed to take our toys outside. (*That is a general rule of the kindergarten*) My dad worked very hard to buy that for me. I have to take good care of it.

F: OK. But why didn't you tell any from the educators you prefer staying?

P: Cause you (*meaning all the educators*) wouldn't let me.

F: Why do you think we wouldn't?

P: Cause, it was time for playground and everyone was going out.

F: So, it was not the right time?

P: I don't know.

F: But I didn't hear you say a word to the educator. How could she know what you want?

P: The girls told her.

Yes. But you didn't. Don't we use our words to say things we want?

P: I was sad.

F: So you heard her but you didn't want to answer?

P: Yes.

F: Did any educator stay with you upstairs?

P: No. I was alone here. I can stay on my own. I am a big boy. At my dad's place, I do stay alone when he takes out the garbage. And everything's fine. (*Actually, he was not left. He was supervised by the chief of the kindergarten who was working in her office, which is another room in the same area.*)

F: What if other kids next time don't want to go out? What should we do then?

P: Then they should stay. We should all stay and go to the playground later before our parents come to pick us up (*which is actually something that happens from time to time depending on the weather conditions and the shortage on staff*).

F: But that means we skip relax time?

P: We can do it also another time.

Other children started to influence the conversation so the documenting stopped about here.

Semi-structured informal conversation

The following questions are prepared beforehand to be asked but they can change during the interview according to children interaction to the fieldworker.

Why didn't you want to go outside?

What did you want to do instead?

What about the schedule?

How could it be made possible?

Why do you think the educator acted this way?

What do you think other kids should do when they don't want to go out?

The library area

A cosy private spot for reading with a carpeted two level area. Low, open faced shelves, easy accessible that feature books about the themes being studied. Many colourful cushions and a stripped rug.

Stuffed animals, puppets, persona dolls related to the books available in the corner. Materials for active involvement in storybook reading and storytelling, magnetic board with story pictures, CD player for listening to music and taped stories. Poster and other bulletin boards displayed on the wall.

There is also a writing area with magnetic letters, puzzles, and other teacher made materials. Blackboard with chalks available, a blue round table with children-size chairs. Each area accommodates 4-5 children, is obvious and inviting but also afford privacy and is clearly defined. Children frequently engage in activities of retelling stories. There is wooden box with approximately 20 books recently borrowed from the public library. A bulletin board alphabet train in a wavy motion, showing sound-symbol-picture relationship of letters is displayed on the wall followed by a rhyme which children often use to say while simulating with their hand the movement of the train.

Research study consent form

Research Project Title:

Asserting Agency Children's Tactics in Early Childhood Education Consent Form

Dear parent,

Free University of Berlin attaches high priority to the ethical conduct of this research. I therefore ask you to consider the following points before signing this form. Your signature confirms that you allow your child to participate in the study.

Thank you in advance,

1. I have had details of the study explained to me by the researcher herself.
2. My questions and concerns about the study have been answered to my satisfaction, and I understand that I may ask further questions at any time.
3. I agree for my child to be observed during his play and participate in an informal conversation about these observations. And I do give my consent for these information to be documented in written in the study.
4. I am aware that I am free to withdraw my child from the study at any time.
5. The reference to my child will be done anonymously, by excluding names and other identifying details.
6. I would like my information: (circle your option) a) returned to me b) returned to my family c) other (please specify) _____

I consent/do not consent to the information collected for the purposes of this research study to be used for any other research purposes. (Delete what does not apply)

Participant's Parent Name: _____

Participant's Parent Signature: _____

Date: / /

Contact details: _____

Research conducted by:

Lekkai Ina, February, 2016

Researcher's Signature: _____

Kompetenzorientierte Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften im Rahmen einer alltagsintegrierten Sprachbildung durch Bewegung

Competence oriented training of early childhood educators as part of a daily integrated language promotion through movement

Sophie Reppenhorst und Nadine Madeira Firmino

Zusammenfassung

Dieser Beitrag fokussiert die Ergebnisse von leitfadengestützten Expertinneninterviews, die mit 19 pädagogischen Fachkräften und 2 Fachberatungen nach einer neunmonatigen Weiterbildungsreihe zum Thema »alltagsintegrierte Sprachbildung durch Bewegung« geführt wurden. Die Interviews wurden in Anlehnung an das Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2014) und den Kompetenzkategorien des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) des Arbeitskreises Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011) ausgewertet. Ziel war die Wirkung der Weiterbildungsmaßnahme auf die Sprachbildungskompetenz und das zugrundeliegende Wechselspiel zwischen unterschiedlichen Kompetenzbereichen zu untersuchen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnahme an der Weiterbildung zur Erweiterung und Festigung des Fachwissens sowie zur Reflexion der eigenen Sprachbildungspraxis geführt hat. Vor diesem Hintergrund haben sich einerseits das Interaktionsverhalten und die Handlungspraxis der Fachkräfte weiterentwickelt. Andererseits hat die Fortbildung ihr eigenes Handeln und Wissen bestätigt und dadurch mehr Sicherheit und Selbstbewusstsein gegeben.

1 Hintergrund

Additive Sprachfördermaßnahmen, die losgelöst vom pädagogischen Alltag stattfinden und die kindliche Lebenswelt nur unzureichend berücksichtigen, haben sich in den letzten Jahren als wenig wirksam erwiesen (Roos, Polotzek, & Schöler, 2010; Wolf, Stanat, & Wendt, 2011). »Erfolgreicher ist die Sprachbildung dann, wenn sie in den pädagogischen Alltag integriert stattfindet und dabei auf den individuellen Kompetenzen der Kinder aufbaut und sinnvolle, sprachanregende Situationen als Grundlage für die Kommunikation der Kinder untereinander und mit den pädagogischen Fachkräften nutzt« (Zimmer, 2015, S. 6). Eine gezielte und erfolgreiche alltagsintegrierte Sprachbildung wie sie bspw. in Nordrhein-Westfalen seit dem Kindergartenjahr 2014/2015 umgesetzt werden soll, erfordert jedoch eine hohe pädagogische

gogische Handlungskompetenz. Grundlegend soll ein bewegungs- und handlungsorientierter Zugang zum Kind sein (Zimmer, 2010).

Dieser Beitrag untersucht, inwiefern ein langfristiges bewegungsorientiertes Qualifizierungskonzept die pädagogischen Handlungskompetenzen von Fachkräften im Bereich der alltagsintegrierten Sprachbildung nachhaltig erweitern kann.

2 Theoretische Grundlagen einer kompetenzorientierten Weiterbildung

2.1 Pädagogische Handlungskompetenz weiterentwickeln

Das übergeordnete Ziel in der Entwicklung und Umsetzung einer kompetenzorientierten Weiterbildung ist die Stärkung und Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz der pädagogischen Fachkräfte, um die pädagogische Qualität und Professionalität – hier im Bereich der alltagsintegrierten Sprachbildung – zu fördern. Erfolgreich erweist sich eine Weiterbildung, wenn die Teilnehmenden ihre Handlungskompetenzen, die sie für ihre pädagogische Praxis benötigen, erweitern konnten und somit mit den beruflichen Anforderungen besser umgehen können (Meyer, 2015). Im Bereich der Aus- und Weiterbildung scheint die Diskussion über den vielschichtigen Begriff der Kompetenz weiterhin aktuell und noch nicht abgeschlossen. Damit verbunden ist auch eine Vielfalt an Kompetenzmodellen (Friedrich & Schelle, 2015).

Der vorliegende Beitrag orientiert sich an einer Vereinfachung und Zusammenführung des Prozessmodells von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) und des Strukturmodells des DQR (AK DQR, 2011) (siehe Abbildung 1). Kompetenz spezifiziert auf pädagogische Handlungskompetenz wird als ein Zusammenspiel verschiedener Kompetenzbereiche verstanden, die sich im lebenslangen Lernen weiterentwickeln können. Hierzu gehören nach dem AK DQR (2011) die Kompetenzbereiche *Fachkompetenz* im Sinne von Fachwissen und Fertigkeiten sowie die *Personale Kompetenz*, unterteilt in Selbst¹- und Sozialkompetenzen. Beide Kompetenzbereiche gelten, wie in nachfolgender Abbildung verdeutlicht, als Teil der pädagogischen Handlungskompetenz. Um das oben genannte Ziel der Erweiterung der pädagogischen Handlungskompetenz zu erreichen, wird durch Weiterbildungen vorrangig im Bereich der Disposition angesetzt: Die pädagogische Fachkraft soll entsprechend ihren Anforderungen aus ihrem Arbeitsfeld die Kompetenzen erweitern, die sie für das konkrete Handeln braucht.

1. In der Weiterentwicklung des DQR wird nun anstelle von Selbstkompetenz der Begriff Selbstständigkeit gewählt. Im Rahmen dieses Beitrages wird der alte Begriff beibehalten.

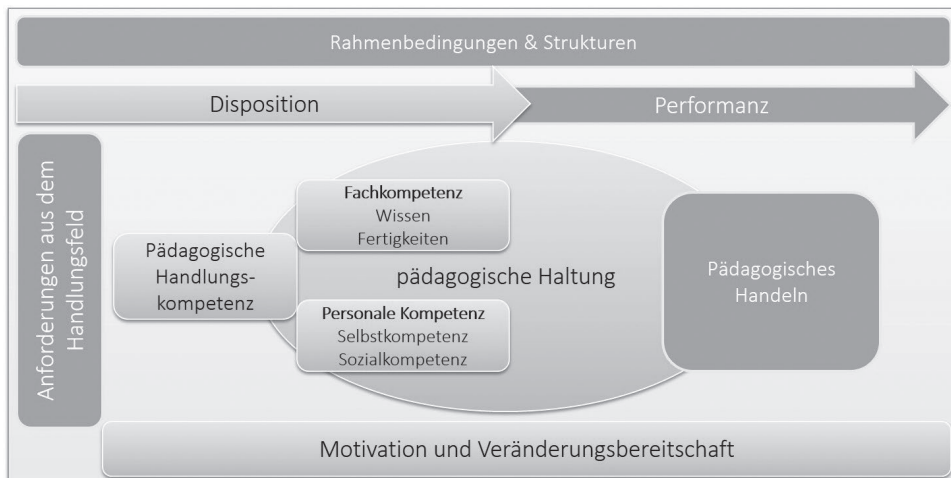


Abbildung 1: Verändertes Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff et. al (2014) und AK DQR (2011)

Im Folgenden stehen die Erläuterungen der Verbindung und des Wechselspiels dieser (im Schaubild rot hinterlegten) Kompetenzbereiche im Vordergrund. Diese Ausführungen sollen zudem erste Hinweise geben, wie Weiterbildungsveranstaltungen aufgebaut werden sollten, damit eine Erweiterung der Handlungskompetenzen erleichtert wird.

Unter dem Kompetenzbereich Wissen im Sinne des DQR werden »zentrale, für die Bewältigung der jeweiligen Anforderungen erforderliche Kenntnisse und Wissensbestände« (DJI, 2014) verstanden. Fertigkeiten hingegen zeichnen sich durch den starken Handlungsbezug aus (ebd.). Hierin fallen alle Handlungen, die eine pädagogische Fachkraft beherrschen sollte. Beide Kompetenzbereiche sollten in der Konzeption von Weiterbildungsveranstaltungen zusammen betrachtet werden: Eine alleinige Vermittlung von Fachwissen innerhalb von Weiterbildungsveranstaltungen führt nicht zur Weiterentwicklung der Kompetenzen (u.a. Erpenbeck & von Rosenstiel, 2007). Erst durch die Verbindung zur Handlungspraxis kann sich das Wissen zu (automatisierten) Fähigkeiten entwickeln, die sich in Auseinandersetzung mit der Umwelt fortlaufend weiterentwickeln. Folglich sollten Weiterbildungsveranstaltungen längerfristig (idealerweise über einen Zeitraum von einem Jahr) angelegt sein, damit neues Wissen auch in die eigene Praxis transformiert und bei Folgeterminen reflektiert werden kann (Reppenhorst, 2015). Innerhalb von Weiterbildungsveranstaltungen ist es ein wichtiges Ziel, reflexive Prozesse anzuregen und zu unterstützen, nur dadurch kann die Handlungskompetenz erweitert und gestärkt werden (ebd.). Die individuelle Motivation sowie die Bewertung von Situationen hat ebenso Einfluss auf die Kompetenz im alltäglichen pädagogischen Handeln. Verbunden mit der Bereitschaft zur eigenen Weiterentwicklung hat die Motivation zudem Auswirkungen auf das Erleben von Weiterbildungsveranstaltungen (ebd.). Kompetenzen können nicht einfach vermittelt werden, denn der Prozess des Kompetenzerwerbs wird vom Individuum selbst gesteuert. Sind die Inhalte der Weiterbildung für die

pädagogischen Fachkräfte relevant und anwendbar für die eigene Praxis, wird auch die Motivation innerhalb der Weiterbildung steigen.

Insbesondere dem Bereich der Selbstkompetenzen kommt eine Schlüsselfunktion in der Erweiterung der pädagogischen Handlungskompetenz zu, denn sie knüpft inhaltlich an die Forderung zur Reflexion an: Zu ihr gehören Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz. Die Einordnung persönlichen Erfahrungswissens, die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Identität, die Fähigkeit zur Strukturierung und der Umgang mit Normen und Werten werden außerdem dieser Komponente zugeordnet (DJI, 2014). Zur Sozialkompetenz als weiteren Bereich der personalen Kompetenz wird Teamfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation gezählt. Erweitert werden die Auslegungen des DQR u.a. um Empathiefähigkeit, soziale Verantwortung und sprachliche Ausdrucksfähigkeiten (ebd.). Alle vier Kompetenzdimensionen fallen in den Bereich der Disposition, als potenzielle Möglichkeiten zum Handeln in bestimmter Weise. Die professionelle pädagogische Handlungskompetenz wird jedoch letztendlich erst auf der Ebene der Performanz sichtbar.² Die pädagogische Haltung liegt im Hintergrund des Modells. Sie bildet die nicht wegzudenkende Basis hinter jedem professionellen Handlungsvollzug (Performanz). Unter pädagogischer Haltung wird ein individuelles Konstrukt verstanden, welches biografische Erfahrungen, pädagogische Werte und Einstellungen integriert. Sie gilt zwar als ein relativ stabiles, situationsunabhängiges Element, kann sich aber auch verändern (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014).

Wenn von einer kompetenzorientierten Weiterbildung gesprochen wird, sollte dies nicht nur inhaltlicher Art sein, sondern auch für die Haltung der Weiterbildner gelten. Diese sollte ressourcenorientiert, wertschätzend, forschend und ebenfalls von Selbstreflexion getragen sein und kann demnach im Sinne einer doppelten Didaktik als Vorbild gelten (DJI, 2014).

2.2 Förderung der pädagogischen Handlungskompetenz mit dem Fokus auf Sprachbildung

Für eine gelingende alltagsintegrierte Sprachbildung in der Kindertagesbetreuung müssen alle pädagogischen Fachkräfte eine hohe Sprachbildungskompetenz vorweisen. Laut zahlreichen Autor/innen besteht, bezogen auf die Sprachbildungskompetenz, Weiterqualifizierungsbedarf (Fried & Briedigkeit, 2008; Rothweiler, Ruberg & Utecht, 2009; Hopp, Thoma & Tracy, 2010; Mischo, Wahl, Hendlner & Strohmeyer, 2012). Bezogen auf die Frage »Was brauchen pädagogische Kräfte, um eine gezielte Sprachbildung anzuregen und umzusetzen?« wurde im Rahmen der eigenen Studie die Sprachbildungskompetenz hinsichtlich der beschriebenen Bereiche pädagogischer Handlungskompetenz spezifiziert. Diese Beschreibung stellt gleichzeitig die Zielvorlage für die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte im Rahmen der Weiterbildung dar.

2. Die aktuell laufende Projektphase bezieht sich auf die Performanz-Ebene. Mit Hilfe der Video-Interaktions-Begleitung (VIB)* werden die pädagogischen Fachkräfte in der Umsetzung ihrer Sprachbildungskompetenz unterstützt.

2.3 Beschreibung der Sprachbildungskompetenz

Die zuvor beschriebenen Kompetenzbereiche dienen als Grundlage zur Entwicklung eines differenzierten Verständnisses von Sprachbildungskompetenz. Folgende Fach- und personale Kompetenzen wurden zum Kompetenzbereich Sprachbildung definiert und gehören zur qualifizierten Umsetzung einer alltagsintegrierten Sprachbildung. Sie sind Zieldimensionen des in diesem Beitrag beschriebenen Weiterbildungskonzeptes. Eine sprachbildungskompetente Fachkraft

- besitzt ein dezidiertes Wissen über den Ablauf der kindlichen (Mehr-) Sprachentwicklung und ist sich der sensiblen Phasen bewusst.
- kann den Sprachentwicklungsstand des Kindes mit Hilfe von entsprechenden Beobachtungsverfahren einschätzen.³
- kann ihr sprachliches Angebot an die individuellen Entwicklungsverläufe der Kinder anpassen.
- vertritt eine positive Haltung gegenüber der Herausforderung, Sprachbildung als Aufgabe des gesamten Teams in allen Bildungssituationen des pädagogischen Alltags umzusetzen.
- ist sich der Bedeutung der Beziehungsqualität für den kindlichen Spracherwerb bewusst.
- hat ein Bewusstsein dafür, dass die eigene Rolle als Kommunikationspartner und Sprachvorbild ein zentrales Element von Sprachbildung ist und reflektiert diese regelmäßig.
- hat im Blick, dass Sprachkompetenz auch durch motorische, sinnliche, kognitive, emotionale und soziale Entwicklungen bedingt wird und nicht auf einzelne linguistische Aspekte des Spracherwerbs reduziert werden kann.
- schenkt nonverbalen Kommunikationsformen eine große Beachtung.
- ist sensibel für sprachbildende Situationen und deren Gestaltung im Alltag.
- kann das Potenzial alltäglicher bzw. natürlicher Situationen aufgreifen und für die Unterstützung der Sprachbildung nutzen.
- besitzt die Fähigkeit, im pädagogischen Alltag Kommunikationsanlässe zu schaffen, in denen Kinder nicht nur reaktiv, sondern auch aktiv ihre sprachlichen Kompetenzen einsetzen und erweitern können.

3 Projektbeschreibung

An dem Modellprojekt *Alltagsintegrierte Sprachbildung durch Bewegung* (Teil des bundesweiten Forschungs- und Entwicklungsprogrammes *Bildung durch Sprache und Schrift*, welches eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) sowie der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Konferenz der Jugend- und Familienminister (JFMK) der Länder darstellt) nahmen die gesam-

3. Es ist nicht Aufgabe einzelner pädagogischer Fachkräfte den kindlichen Sprachstand zu diagnostizieren. Im Vordergrund steht vielmehr die Sprachbildung strukturiert und gezielt am Entwicklungsstand des Kindes auszurichten.

ten pädagogischen Teams aus 12 Kindertageseinrichtungen unterschiedlicher Träger aus dem Großraum Herford in Nordrhein-Westfalen teil (n= 163). Grundlegende Inhalte der Module (9 Tagesmodule verteilt über 1 Jahr) waren die Voraussetzungen und Grundlagen der Sprachentwicklung (Szagun, 2006; Weinert & Grimm, 2008; Zollinger, 2007) sowie ihre Beobachtung und praxisorientierte Bildungsmöglichkeiten (Zimmer, 2010; Madeira Firmino, 2015) im pädagogischen Alltag. Durch die langfristige Ausrichtung der Fortbildungsreihe konnte nicht nur Fachwissen vermittelt, sondern auch die Reflexion des Wissens angeregt werden. Die erworbenen Kenntnisse konnten im Anschluss an den jeweiligen Modul-Tag in die individuelle Praxis übertragen und bei Bedarf auf die Zielgruppe spezifiziert werden. Als Hauptziel wurde dementsprechend verfolgt, ein kompetenzorientiertes Fortbildungskonzept zu entwickeln und umzusetzen, welches

- sich an das gesamte Team der Einrichtungen richtet,
- die individuellen Sprachbildungskompetenzen der Fachkräfte unterstützt,
- einen bewegungs- und handlungsorientierten Ansatz vertritt,
- Beobachtung und Sprachbildung als aufeinander bezogene Prozesse versteht,
- eine nachhaltige Praxis alltagsintegrierter Sprachbildung ermöglicht.

Nach Beendigung aller Fortbildungsmodule erfolgte eine abschließende quantitative (die Ergebnisse werden an anderer Stelle berichtet) als auch qualitative Evaluation des gesamten Modellprojekts. Der vorliegende Beitrag stellt die Ergebnisse der leitfadengestützten Expertinneninterviews vor.

4 Methodik

4.1 Fragestellungen

Im Rahmen des Modellprojektes wurde ein multimodales Vorgehen aus verschiedenen quantitativen und qualitativen Verfahren angewandt. Im Rahmen dieses Beitrags steht die Auswertung und Interpretation der durch die leitfadengestützten Expertinneninterviews gewonnenen Daten im Vordergrund. Die Studie geht u.a. folgender Fragestellung nach:

In welchem Bereich der Sprachbildungskompetenz beschreiben die teilnehmenden Fachkräfte eine Veränderung bzw. einen Zuwachs an Wissen, Fertigkeiten, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz?

Durch die Expertinneninterviews sollten die Befragten dazu angeregt werden, ihre Erfahrungen und ihr Wissen aus ihrer praktischen Arbeit und ihre Erkenntnisse und Einstellungen über die Projektinhalte, die Umsetzung und den Verlauf zu äußern. Daher war es von zentraler Bedeutung, den Einfluss des Wissens auf die Kompetenzbereiche zu untersuchen.

4.2 Durchführung

Insgesamt wurden 16 leitfadengestützte Expertinneninterviews geführt, die sich aus 14 Erzieherinneninterviews und zwei Interviews mit Fachberatungen zusammen-

setzen. Als Expertinnen gelten in diesem Sinn jeweils pädagogische Fachkräfte mit einer Berufserfahrung von mindestens drei Jahren sowie die zwei für die Einrichtungen zuständigen Fachberaterinnen. Das vorliegende Material enthält dementsprechend Aussagen von 19⁴ pädagogischen Fachkräften und zwei Fachberaterinnen unterschiedlichen Alters aus 12 verschiedenen Einrichtungen, die am Modellprojekt teilnahmen.

Mit dem Einverständnis der pädagogischen Fachkräfte wurden die Interviews mit einem digitalen Diktiergerät (Handy Recorder H2) aufgenommen und mit Hilfe des Computerprogramms F4 transkribiert. Nach der Durchführung der Interviews verfassten die Interviewleiterinnen jeweils Gedächtnisprotokolle im Rahmen eines Postskripts über den Ablauf und mögliche Besonderheiten in der Situation, die für die Auswertung der Interviews von Bedeutung sein könnten. Zur Verwaltung der Transkripte wurde das Programm MAXQDA Version 10 eingesetzt.

4.3 Auswertung

Aufgrund der Strukturierung der Datenerhebung durch den Leitfaden schien die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) als ebenso strukturiertes qualitatives Auswertungsverfahren geeignet. Um der Erstellung der Kategorien im Sinne der Fragestellungen eine Richtung zu geben und einer Beliebigkeit bei der Analyse des Datenmaterials vorzubeugen, wurden im Vorfeld Oberkategorien theoriegeleitet und auf der Basis des halbstrukturierten Interviewleitfadens entwickelt. Das erstellte Kategoriensystem zur Codierung wurde während des Analyseprozesses ständig überarbeitet und konnte bei Bedarf erweitert werden. Das dieser Studie zugrundeliegende Kategoriensystem bezieht sich auf die theoretischen Ausführungen zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz. Demnach wurde zunächst eine deduktive Kategorienbildung genutzt (Mayring, 2010; Kuckartz, 2014). Auf dieser Grundlage wurden inhaltlich-thematische Kategorien in Anlehnung an den DQR (AK DQR, 2011) gebildet, wie Wissen – Fertigkeit – Selbstkompetenz – Sozialkompetenz.⁵

Als Ergänzung dieser theoriegeleiteten Auswertungsform der qualitativen Inhaltsanalyse wurde zusätzlich ein induktives Vorgehen eingesetzt. Dabei wurden Subkategorien (z.B. Sprachentwicklung, Sprachbildung und Umsetzungsmöglichkeiten, Sprachvorbild) zu den bereits deduktiv gebildeten Hauptkategorien aus dem bestehenden Text abgeleitet. So konnte das Kategoriensystem aus der Theoriegrundlage während der Auseinandersetzung mit dem Textmaterial erweitert werden. Dadurch wurde einerseits sichergestellt, dass die theoretischen Vorüberlegungen die Codierung anleiten. Andererseits sollte der Analyseprozess, trotz der theoretischen Ausgangsbasis, offen für unvorhergesehene Informationen bleiben (Gläser & Laudel, 2010). Die anfängliche deduktive Vorgehensweise, wie auch das rein induktive

-
4. Fünf der Interviews wurden auf Wunsch der Befragten mit jeweils zwei pädagogischen Fachkräften gleichzeitig geführt.
 5. Weitere Oberkategorien, wie bspw. die Umsetzungsqualität, wurden auch mit aufgenommen, werden aber an anderer Stelle berichtet. Es wurden mehrere Kategorien gebildet und ausgewertet.

Vorgehen, wird in der Sozialwissenschaft teilweise kritisch betrachtet. Kluge und Kelle (2010) bezeichnen es als das »induktivistische Selbstmissverständnis« (S. 18), welches darauf beruht, dass ein Forscher zu Beginn seiner Forschungsarbeit niemals frei sein kann von theoretischen Vorüberlegungen, die ihn leiten. Somit sei ein unvoreingenommenes sich nähern an den Forschungsgegenstand – ein rein induktives Vorgehen – gar nicht erst möglich. Diese Sichtweise aufgreifend, wurde im Rahmen dieser Untersuchung eine Integration aus deduktivem und induktivem Vorgehen gewählt.

5 Ergebnisse

Durch die induktive Kategorienbildung wurden folgende Wissensbereiche aus dem Datenmaterial analysiert: Wissen über

- den Zusammenhang von Sprache und Bewegung
- die (Mehr-)Sprachentwicklung/ Sprachentwicklungsstörungen
- Sprachbereiche und die zugehörigen Fachbegriffe
- Sprachförderliche Verhaltensweisen und Sprachvorbild
- Sprachbildungsstrategien
- Sprachbildung und Umsetzungsmöglichkeiten

Aufgrund der Kürze dieses Beitrags können innerhalb der Ergebnisdarstellung nur die letzten drei genannten Wissensbereiche vorgestellt werden.

Allgemein konnte im Bereich Wissen zwischen Stärkung und Erweiterung unterteilt werden: Im Bereich ‚Stärkung vorhandenen Wissens‘ machten 12 Interviewpartnerinnen Aussagen (IP1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 4a, 5a, 7, 8, 9a, 12, 136), zur ‚Erweiterung des Wissens insgesamt‘ im Bereich der Sprachbildung machten 16 Fachkräfte Aussagen (IP1b, 2b, 2a, 3a, 3b, 4a, 5a, 5b, 6, 7, 8, 9b, 10a, 10b, 11, 12). *»Ich habe mich in einigen Sachen bestätigt gefühlt [...] und habe auch ganz viel aus der Fortbildung rausziehen können. Das war für mich auch so die Motivation [...]. Einmal ganz viel Neues mit hierhin, zur Arbeit nehmen zu können und eben doch auch ein Stück weit Bestätigung zu finden, dass das richtig ist, was ich an Arbeit leiste«* (IP10a).

In der Analyse des Materials wurde weiterhin deutlich, dass sich die Entwicklung der Kompetenzbereiche gegenseitig bedingen und insbesondere die Bereiche Fachwissen, Fertigkeiten und Selbstkompetenzen in ihrer Weiterentwicklung eng zusammenhängen. Demnach wurde ein Darstellungsschema gewählt indem die Kompetenzerweiterung und die Auswirkung der einzelnen Bereiche sichtbar werden.

6. IP = Interviewpartner/in
a/ b = dieses Interview wurde mit zwei Fachkräften gemeinsam geführt

5.1 Sprachförderliches Verhalten und Sprachvorbild

Tabelle 1: Zusammenfassung der Aussagen zum Sprachförderlichen Verhalten und Sprachvorbild

	...Selbstkompetenz	...Fertigkeit	...Sozialkompetenz
Sprachförderliches Verhalten & Sprachvorbild	<u>Reflexion des Sprachvorbildes</u> (IP 1a, 2a, 2b, 3a, 4a, 5a, 5b, 6, 8, 9a, 9b, 10b, 11, 12, 14 = 28 Aussagen) ... ist bewusster geworden, ... erkennen wie wichtig sie sind, welche Auswirkung sie haben (Aussprache, Wortwahl, Sätze, Emotionsausdruck) ... erkennen, dass guter Beziehungsaufbau ausschlaggebend für gelungene Sprachbildung ist (IP8,10b) <u>Orientierung am Entwicklungsstand des Kindes</u> (IP1b,7,10b,11 = 4 Aussagen) ... reflektieren Abstimmung ihres sprachförderlichen Handelns auf den Entwicklungsstand der Kinder <u>Raum und Zeit</u> (IP3a,4b) ... erkennen dass Interaktionen oft nebenher laufen, möchten sich mehr, bewusster Zeit nehmen = insg. 36 Aussagen (17 IPs)	<u>Veränderung des Sprachvorbilds</u> (IP1a, 1b, 3a, 4a, 7, 9b, 10a, 10b, 12 = 9 Aussagen) ... deutlichere Aussprache ... auf Augenhöhe, ... langsamer sprechen bewusstes, vermehrtes sprachförderliches Verhalten allg. (IP9a) <u>Raum und Zeit</u> (IP1a,1b,4a,7,8 = 15 Aussagen) ... geben sich selber mehr Zeit für Gespräche, ... versuchen geduldiger zu werden, ... initiieren mehr Gespräche, ... genaueres, aktiveres zuhören ... mehr Interaktionen in Klein- statt Großgruppen <u>Orientierung an den Interessen des Kindes:</u> (IP3a,3b,5b,8, 10b = 9 Aussagen) ... kindzentriertes Handeln – Themen/ Impulse des Kindes werden erkannt und für SB-handeln genutzt <u>Orientierung am Entwicklungsstand des Kindes</u> (IP1a,1b,4b,4a,8,10b = 6 Aussagen) ... mehr Zutrauen in Fähigkeiten des Kindes <u>Körpersprache</u> (IP1a,8,10b = 3 Aussagen) ... nutzen Körpersprache zur Kommunikation mit Kindern mit DaZ = insg. 42 Aussagen (14 IPs)	... reflektieren gemeinsam/geben sich Rückmeldung über SFV* (2b, 5b)

* SFV = Sprachförderliches Verhalten.

Die Auseinandersetzung mit dem Wissensbereich ‚Sprachförderliches Verhalten & Sprachvorbild‘ hat auf der Ebene der Selbstkompetenz zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Sprachvorbild geführt. In insgesamt 28 Aussagen machten 15 der 19 befragten Fachkräfte Angaben dazu, dass sie sich als Sprachvorbild nun bewusster wahrnehmen und dies auch dazu geführt hat, dass sie ihre Fertigkeiten als Sprachvorbild verändert haben. »Mir war es gar nicht so bewusst, was für eine wichtige Position man eigentlich als Erzieherin hat. [...] welchen Stellenwert das eigentlich hat, wie man mit den Kindern spricht. Weil jetzt ist mir ganz oft im Alltag auch aufgefallen,

wie viel die Kinder einfach von einem übernehmen. So ganz viele Dinge, die ich dann sage, typische Redensarten, die ich auf einmal bei den Kindern wiederhöre« (IP3A).

Die meisten Aussagen (15 Aussagen) im Bereich ‚Fertigkeiten‘ tätigen die Fachkräfte beim Punkt ‚Raum und Zeit‘. Sie beschreiben, dass sie sich mehr Zeit für Interaktionen nehmen und sie dafür auch das Setting verändern: um einzelnen Kindern stärker gerecht zu werden, bieten sie nun Interaktionsangebote vermehrt in Kleingruppen an. *»Ich beobachte einfach, dass sich insgesamt die Haltung in der Einrichtung verändert hat. Ich spüre einfach, dass jede Kollegin für sich auch daran denkt: Ah, das ist jetzt eine Situation, da gehe ich besonders runter auf Augenhöhe oder spreche langsamer oder bemühe mich wirklich, deutlich zu sprechen, den ganzen Satz zu nehmen. All dieses zu machen und das Alltagshandeln eben ganz bewusst auch mit dieser Haltung zu begleiten« (IP4b).*

In der Reflexion ihres eigenen sprachförderlichen Verhaltens ist den pädagogischen Fachkräften bewusst geworden, wie wichtig die Abstimmung ihres Handelns am Entwicklungsstand der Kinder ist und es ebenso von Bedeutung ist, das eigene Handeln an den Themen und Impulsen der Kinder auszurichten. Die interviewten Fachkräfte beschreiben in 9 Aussagen, dass sie ihre Angebote nun kindzentrierter ausrichten. *»Was sich für mich geändert hat, ist einfach, dass ich spezieller gucke, wo sind jetzt die Bedürfnisse der Kinder? Wo kommt da ein Impuls von einem Kind? Es macht eine Bewegung und dazu eine sprachliche Äußerung zum Beispiel und ich kann darauf eine Spielsituation aufbauen« (IP3b).*

5.2 Sprachbildungsstrategien

Tabelle 2: Zusammenfassung der Aussagen zu den Sprachbildungsstrategien

	...Selbstkompetenz	...Fertigkeit
Sprachbildungsstrategien	reflektieren Anwendung von (IP3b,6) ...Fragen, (IP1b,3b,5b,9b) ...handlungsbegleitendem Sprechen (IP5a, 4b) ...korrekktivem Feedback (IP2b, 5a, 6) ...Expansion (IP7, 10b, 11) = insg. 15 Aussagen (11 IPs)	vermehrter Einsatz von Sprachbildungsstrategien (IP6) ...mehr offene/entwicklungsangemessene Fragen (IP1b,3a,3b,5b,6,8 = 6 Aussagen) ...mehr korrektives Feedbacks (IP2b,4a,6 = 3 Aussagen) ...bewusstere/ automatisierte Anwendung von Expansion (IP7,11 = 3 Aussagen) ...Anwendung von Sprachbegleitung der eigenen/ kindlichen Handlung (IP3a,4b,5a,5b = 4 Aussagen) = insg. 17 Aussagen (9 IPs)

Insgesamt 11 Interviewpartnerinnen reflektierten durch die intensive Auseinandersetzung mit den verschiedenen Sprachbildungsstrategien in der Weiterbildung über die Anwendung. Wie die Fachkräfte Fragen an die Kinder formulieren, war hierbei der meistgenannte Punkt (4 Aussagen). *»Ich glaube, was dem ein oder anderen noch aufgefallen ist, ist nicht nur Fragen [zu stellen], wo Kinder mit ja und nein antworten, sondern auch mal mehr sagen müssen. Man lockt sie dann ja auch mal. »Ja oder nein«*

geht dann eben nicht, sondern sie müssen sich dann ausdrücken. Das ist nicht immer einfach, aber ist dem ein oder anderen auch bewusster geworden« (IP5b).

Die Sprachbildungsstrategien entwicklungsangemessene Fragen, korrekatives Feedback, Expansion und handlungsbegleitendes Sprechen ist den Fachkräften in der Anwendung am geläufigsten. Insbesondere die Wiederholung und Erweiterung (Expansion) der kindlichen Äußerung erleben sie als nützlich. »Also, ich arbeite halt viel mit Wiederholungen bei den Kleinen, das habe ich vorher vielleicht nicht ganz so stark gemacht« (IP11).

5.3 Sprachbildung und Umsetzungsmöglichkeiten

Tabelle 3: Zusammenfassung der Aussagen zu den Themen Sprachbildung und deren Umsetzungsmöglichkeiten

	...Selbstkompetenz	...Fertigkeit	...Sozialkompetenz
Sprachbildung & Umsetzungsmöglichkeiten	<p>Reflexion über Einstellung/Haltung gegenüber ASB allg. (IP9a,13) ...Bewusstsein, dass Förderung im Alltag stattfinden muss & nicht nur in Fördergruppen einmal wöchentlich (IP2b,3b,6,9a,13 = 5 Aussagen) ...erkennen, dass an ASB jeder beteiligt ist (gemeinsame Verantwortung) (IP1b,2b,3b,13,14 = 5 Aussagen) ...haben nun Idee wie ASB umgesetzt werden kann, muss gezielt sein (IP3a,3b, 13 = 3 Aussagen)</p> <p>Reflexion der eigenen Handlungen ...reflektieren, dass ASB umgesetzt wurde ohne Bewusstsein dafür, was sie warum machen, gezielte Förderung (IP2a,3a,4a,6,8,9a,9b,12 = 8 Aussagen) ...Perspektivwechsel (Delfin4 zu ASB) (IP3b,9a = 3 Aussagen)</p> <p>... mehr Selbstbewusstsein/ Handlungssicherheit ...erleben sich als offen für neue Methoden, mehr Motivation (IP3a,3b,7,8,9b = 5 Aussagen) Insg. 31 Aussagen (14 IPs)</p>	<p>Sprachbildungshandeln (SB) ...nutzen mehr Alltagssituationen für SB (IP2a,3b,4a,9a = 6 Aussagen) ...erkennen in alltäglichem Handeln SB-anteil (IP3b,4a,9b,12 = 4 Aussagen) ...SB-handeln ist insg. mehr geworden (IP2a,3b,8,11 = 4 Aussagen)</p> <p>Umsetzung Methoden: ...tägliche, gezieltere, bewussterer Umsetzung der Methoden (IP1b,2a,3a,6,9b,10b,11,12) = 8 Aussagen ...haben größeres Spielrepertoire (IP2b,7,10a,10b) =4 Aussagen ...führt zu flexiblerem prozessorientiertem Handeln/ Materialeinsatz (IP3a,3b,5b,7,11 =5 Aussagen) ...Spiele an Entwicklungsstand anpassen (IP3b,7,9b,11) = 4 Aussagen</p> <p>...ASB ist nun erlebnisorientiert, interessanter, phantasievoller gestaltet, auch in Turnhalle → Auswirkungen auf Kindebene: sind motiviert, freuen sich auf Spiele (IP1b,2a,3b,10b,11 = 7 Aussagen)</p> <p>Insg. 42 Aussagen (15 IPs)</p>	<p>...können Sprachbildungshandeln / -konzept für Eltern transparenter machen (IP2a, 8) ...reflektieren im Team ihre Angebote in Bezug auf Sprachbildungsanteil/ profitieren von Impulsen der Kolleginnen (IP2a,2b,3b,7,9b = 6 Aussagen)</p>

Die Weiterentwicklung der Fertigkeiten im Bereich ‚Sprachbildung und Umsetzungsmöglichkeiten‘ ist mit 42 Aussagen der in den Interviews am meisten angesprochene Bereich. Die interviewten Fachkräfte sind von der alltagsintegrierten Sprachbildung überzeugt und haben erkannt, dass jede Fachkraft in diesem Prozess eine wichtige Rolle spielt und er eine gemeinsame Aufgabe darstellt (insg. 10 Aussagen). *»Sprachbildung ist nicht, wenn ich mich eine Stunde mit denen hinsetze, sondern Sprachbildung ist – das ist ja das, was wir jetzt wirklich noch mal so verinnerlicht haben – Sprachbildung ist jede Sekunde, die ich mit dem Kind rede«* (IP6). Zehn Fachkräfte beschreiben, dass sie durch die Fortbildung eine Vorstellung bekommen haben, wie eine in den Alltag integrierte Sprachbildung gelingen kann und welche Methoden und Spiele sie bereits angewandt haben ohne sich dem Sprachbildungshintergrund bewusst zu sein (insg. 11 Aussagen). Durch den Zuwachs an Wissen und die Reflexion ihres Handelns berichten alle Fachkräfte im Bereich ihrer Fertigkeiten von einem allgemeinen Zuwachs ihres Sprachbildungshandelns und einer gezielteren Umsetzung (8 Aussagen). *»Also ich selber habe auch das Gefühl, dass ich häufiger Sachen mache zur gezielten Sprachbildung [...]. Vorher war einem das nicht so bewusst, man hat das automatisch gemacht. Und jetzt merkt man wofür«* (IP2a). Die Fachkräfte haben ein größeres Repertoire an Spielen und Ideen für die Sprachbildung bekommen. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass fünf Interviewpartnerinnen beschreiben, dass sie Materialien und Methoden nun flexibler und variantenreicher einsetzen können. *»Auch die Flexibilität innerhalb der Spiele hat sich verändert bei mir. Einfach ein Spiel zu verändern, ne? Da geht es dann mal um andere Tiere, was jetzt gerade passt. Ich merke, dass ich da viel variabler geworden bin. Das ist nicht mehr das Spiel »Zeigt her eure Schuhe«, sondern dann sind es mal »Zeigt her eure Hände«, »Zeigt her eure Ohren«, sind die sauber? Die Variabilität ist einfach ganz anders geworden bei mir«* (IP3b). Die zuvor im Wissensbereich ‚Sprachförderliches Verhalten‘, beschriebene verstärkt kindzentrierte Ausrichtung des Handelns wird auch im Sprachbildungshandelns der Fachkräfte deutlich. Sie berichten, dass sie ihr Handeln vermehrt am Spielprozess der Kinder ausrichten (5 Aussagen). Haben Fachkräfte eine konstruktivistische und an kindliche Entwicklungsbedingung orientierte Einstellung, scheint dies laut einer Expertise von Anders (2012) »mit qualitativ besseren Lerngelegenheiten und einer besseren Kompetenzentwicklung einherzugehen« (S. 19). Ob sich diese veränderte Einstellung auch im Handeln auf der Performanzebene zeigt, muss im weiteren Forschungsprozess überprüft werden.

Insgesamt beschreiben die Interviewpartner/innen in 15 Aussagen ein gesteigertes Kompetenzerleben. Sie haben eine höhere Handlungssicherheit entwickelt und erleben sich zudem selbstbewusster und professioneller im Kontakt mit Eltern und anderen Fachdisziplinen (8 IPs).

6 Fazit und Diskussion



Abbildung 2: Ausbildung/Weiterentwicklung der Sprachbildungskompetenz (Quelle: Reppenhorst, unveröffentlicht)

In allen sechs genannten Wissensbereichen (siehe Kapitel 5) beschreiben die Fachkräfte einen durch die Fortbildung gewonnenen Wissenszuwachs bzw. eine Auffrischung vorhandenen Wissens. Innerhalb der Ergebnisdarstellung wurde deutlich, welche Auswirkung diese Auseinandersetzung mit den Wissensbereichen auf die weiteren Kompetenzbereiche hat. Innerhalb der ‚Selbstkompetenzen‘ wurde insbesondere das Anliegen verfolgt, reflexive Prozesse anzuregen und zu unterstützen. Die insgesamt 82 Aussagen der 19 interviewten Fachkräfte belegen, dass dieser Punkt in der Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen eine ausschlaggebende Rolle spielt. Die Reflexion des vorhandenen Wissens und Handelns sowie das Abwägen der Relevanz neuen Wissens für die eigene Praxis ist ein wichtiger den ‚Fertigkeiten‘ vorgelagerter Prozess. Eine Wissensvermittlung allein führt nicht zur Weiterentwicklung von Kompetenzen (siehe Abbildung 2). Erst durch Reflexion und Anwendung in der Praxis kommt es zur Progression der Fertigkeiten. Innerhalb der Fortbildungsreihe wurden die hier vorgestellten Wissensbereiche praxis- und handlungsorientiert angeboten. Insbesondere die Selbsterfahrungsmomente in gemeinsamen Spiel- und Bewegungssituationen zeichneten die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte aus, dies scheint eine positive Auswirkung auf die Übertragung der Inhalte auf die eigene Praxis gehabt zu haben.

Auch die Aktivierung von Vorwissen spielt für die Reflexion der eigenen Handlungspraxis eine wichtige Rolle. Den Teilnehmer/innen wurde bewusst, welches Sprach-

bildungshandeln sie bereits im Alltag umsetzen und sie können dieses nun begründen (explizites Handeln und Wissen). Schätzen die Weiterbildungsreferent/innen die bereits vorhandenen Kompetenzen wert und bauen die Weiterbildung auf diesen auf, unterstützen sie ihre Weiterentwicklung. Insgesamt 13 der 19 befragten Fachkräfte erwähnen die wertschätzende, forschende Haltung, die ihnen von den Referent/innen entgegen gebracht wurde⁷.

Die Entwicklung der Fertigkeiten differenziert sich laut Aussage der Fachkräfte einerseits in die Bereiche Sprachvorbild, Sprachförderliches Verhalten und Sprachbildungsstrategien (siehe linker Bereich in Abbildung 2). Auf der anderen Seite werden konkrete Sprachbildungsangebote (meist bewegungsorientiert) von den Befragten als solche benannt (siehe rechter Bereich in Abbildung 2). Diese wiederum auf Reflexionsprozesse zurückzuführende Weiterentwicklung der Fertigkeiten baut aufeinander auf. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachbildungsrolle ist grundlegend für gelingende Interaktionen. Es ist nicht ausreichend, nur das Handlungsrepertoire zu erweitern, die Basis für gelingende Sprachbildung steckt in der Auseinandersetzung mit der eigenen sprachförderlichen Haltung. In diesen Prozess inbegriffen ist die Reflexion der eigenen pädagogischen Haltung und der eigenen Sprachbiografie. Es geht um die Entwicklung einer spezifischen professionellen, selbstreflexiven und forschenden Haltung, die als Handlungspraxis generierende Struktur den Hintergrund bzw. den Grundbaustein einer jeden konkreten Handlungssituation im pädagogischen Alltag bildet (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Ausgehend von dieser Haltung verändert sich das Bewusstsein für Sprachbildungsprozesse und die entwicklungsangemessene Umsetzung am Beispiel von gezielten Sprachbildungsstrategien und Angeboten.

Es konnte gezeigt werden, dass dieses fachliche Wissen über Sprache und deren Bildungsmöglichkeiten erst dann seinen Sinn und Zweck erfüllt, wenn es bewusst in der Praxis ein- und umgesetzt wird. Die Fachkräfte beschreiben ihr Handeln als gezielter, entwicklungsangemessener, kindzentrierter und flexibler. Das größere Kompetenzerleben wird in einer höheren Handlungssicherheit, mehr Selbstbewusstsein und einer höheren Arbeitsmotivation deutlich. Abzuwarten bleibt nun die zweite Projektphase zur Überprüfung und Weiterentwicklung der Sprachbildungskompetenz auf der Performanzebene. Diese Fremdeinschätzung mit Hilfe einer länger angelegten Video-Interaktionsbegleitung stellt neben den Selbstaussagen der Fachkräfte eine sinnvolle Ergänzung zur Erfassung der Sprachbildungskompetenz dar.

Die an dieser Stelle berichteten Erkenntnisse können als Beitrag im Rahmen des aktuellen Qualitätsdiskurses der kompetenzorientierten Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte im Feld der alltagsintegrierten Sprachbildung gesehen werden. Die Fachkräfte, die in den Kindertageseinrichtungen arbeiten, zeigen eine hohe Bereitschaft zur eigenen Kompetenzerweiterung sowie zur Umsetzung einer guten alltagsintegrierten Sprachbildung. Die oftmals schwierige Personallage mit hohen Ausfallzeiten sowie der hohe Zeitbedarf für die Beobachtung und Dokumentation der Sprachent-

7. Die Evaluation der Umsetzungsbedingungen der Weiterbildung, zu dem dieser Bereich gehört, wird in einem gesonderten Beitrag ausführlicher dargestellt.

wicklung werden von den Fachkräften als hohe Belastung beschrieben. Diese strukturellen Rahmenbedingungen sollten bei der Bewertung und Evaluation der Kompetenzen der Fachkräfte berücksichtigt werden.

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR)* (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verfügbar unter: <http://www.dqr.de/content/2258.php> [11.08.2016].
- Deutsches Jugendinstitut (DJI)* (2014). Kompetenzorientierung in der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. In DJI (Ed.). Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung. (S. 76-82). München: DJI.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L.* (2007). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Fried, L. & Briedigkeit, E.* (2008). Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Friedrich, T. & Schelle, R.* (2015). Kompetenzorientierung. Qualitätsmerkmal frühpädagogischer Weiterbildungen? In A. König & T. Friederich (Eds.). Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung. (S. 40–64). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S.* (2014). Kompetenzen einschätzen und Feedback kompetenzbasiert formulieren. In DJI (Ed.) Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. WiFF Wegweiser Weiterbildung. (S. 128–153). München: DJI.
- Gläser, J. & Laudel, G.* (2010). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R.* (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13 (4), 609-629.
- Kelle, U. & Kluge, S.* (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontextualisierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS.
- Kuckartz, U.* (2014). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. (2. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Madeira Firmino, N.* (2015). Bewegungsorientierte Sprachbildung in der frühen Kindheit – Eine empirische Studie zur bewegungsorientierten Sprachbildung im Krippenalltag unter Berücksichtigung familiärer Einbindung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Mayring, P.* (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck, (Eds.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie.* (S. 601–613). Wiesbaden: Springer.
- Meyer, A.* (2015). Indikatoren und Standards für die Weiterbildung. In A. König & T. Friederich (Eds.). *Qualität durch Weiterbildung. Konzeptionelle Denkanstöße für die Frühe Bildung.* (S. 20–39). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmer, J.* (2012). Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung*, 1, 34–44.
- Reppenhorst, S.* (2015). Sozial-emotionale Kompetenzen von Kindern durch Bewegung fördern. Evaluation einer Fortbildungsreihe für pädagogische Fachkräfte. Unveröffentlichte Masterarbeit. Technische Universität Dortmund.
- Rothweiler, M., Ruberg, T. & Utecht, D.* (2009). Praktische Kompetenz ohne theoretisches Wissen? Zur Rolle von Sprachwissenschaft und Spracherwerbtheorie in der Ausbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen. In D. H. Wenzel, G. Koeppl & U. Carle (Eds.). *Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule* (S. 111–122). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H.* (2010). EVAS – Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Abschlussbericht. Heidelberg: Pädagogische Hochschule.
- Szagan, G.* (2006). *Sprachentwicklung beim Kind.* Weinheim: Beltz.
- Weinert, S. & Grimm, H.* (2008). Sprachentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Eds.). *Entwicklungspsychologie* (S. 502–534). Weinheim: Beltz.
- Wolf, K., Stanat, P. & Wendt, W.* (2011). EkoS – Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung. Abschlussbericht. Verfügbar unter: <http://www.isq-bb.de/uploads/media/ekos-bericht-3-110216.pdf> [14.08.2016].
- Zimmer, R.* (2010). *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung.* Freiburg: Herder.
- Zimmer, R.* (2015). Sprache bewegt! *Kita aktuell spezial*, 2, 6–10.
- Zollinger, B.* (2007). *Die Entdeckung der Sprache.* Bern: Haupt.

Mathetik und Didaktik im Elementarbereich. Auswahlkriterien des Materials »Buch«

Mathetics and didactics of elementary education. Criteria for book selection

Astrid Boll

Zusammenfassung

Der institutionelle frühpädagogische Bereich lässt sich – trotz Fehlens einer wissenschaftlich ausgearbeiteten Elementardidaktik – nicht als didaktikfreier Raum beschreiben. Dabei handeln die Fachkräfte eher routiniert und »aus dem Bauch heraus«, als dass sie auf explizites didaktisches Wissen zurückgreifen, so die Ergebnisse aktueller Untersuchungen (Thole, Göbel, Milbradt, Reißmann & Wedtstein, 2015; Mackowiak et al., 2015). Gleichzeitig wird darin aufgezeigt, dass diesen Routinen dennoch ein didaktisches Wissen zu Grunde zu liegen scheint, welches jedoch nur schwer explizierbar ist. Diesem inkorporierten Wissen gilt die Dissertation »Mathetik und Didaktik im Elementarbereich«. Mithilfe eines Mixed-Methods-Designs (Fragebogen und Expert/inneninterviews) wird der Frage nachgegangen: *Welche Kriterien bestimmen die Auswahl des Materials »Buch« und welche Bedeutung haben diese für eine Elementardidaktik?*

Grundlage der Arbeit bildet die dichotome Bedeutung des Terminus »Didaktik« als Wissenschaft des Lehrens und Lernens. Ursprünglich verwendete Comenius¹ hierfür zwei paritätische Begriffe, Didaktik und Mathetik. Dieses Begriffsverständnis liegt der Arbeit zugrunde.

In der Dissertation wird deutlich, dass sich der Elementarbereich (insbesondere der Krippenbereich) als mathetischer Bildungsraum identifizieren lässt: Im Mittelpunkt des didaktischen Handelns steht die Aktivierung der Selbstbildungspotentiale. Unzweifelhaft kommt damit der Auswahl von Materialien und der Gestaltung der Lernumgebung eine besondere didaktische Bedeutung zu, die man als »mittelbar lehrend« bezeichnen kann. Zwar wählen Fachkräfte im Alltag und in der Planung beständig Material aus, aber sie sind sich der didaktischen und mathetischen Bedeutung ihrer Handlungen nur partiell bewusst. Die Befragung deckt auf, dass die Termini »Mathetik« und »Didaktik« ganz oder teilweise dem Feld unbekannt sind. Dennoch werden Bücher nach Kriterien ausgewählt, die didaktisch oder mathetisch relevant sind. Gleichzeitig geben die Hälfte der befragten Fachkräfte an, weniger

1. Johann Amos Comenius (1592–1670) gilt neben W. Ratke als Begründer der Didaktik. Mit seinem Werk »*Didactica magna*« (1657) schuf und beantwortete er alle notwendigen didaktischen Fragen für ein Bildungssystem 0–24 Jahre. Diese Fragen gelten auch heute noch als aktuelle Gegenstandsbereiche.

oder keine Ziele beim Bucheinsatz zu verfolgen. Das Feld erscheint mit diesen ersten Ergebnissen diffus. Aufgrund dessen werden im weiteren Verlauf der Untersuchung in Expert/inneninterviews die impliziten Kriterien betrachtet, um sie auf ihren mathematischen und didaktischen Bedeutungsgehalt hin einzuordnen.

Mit den Ergebnissen soll der Diskurs einer Elementardidaktik um die Handlungskriterien der Fachkräfte erweitert und in ein didaktisches Gerüst überführt werden. Ziel der Arbeit ist es, Desiderate für Theorie, Ausbildung und Praxis, Antworten zur Steigerung pädagogischer Qualität und Möglichkeiten für die evidenzbasierte Forschung im elementardidaktischen Bereich zu generieren.

1 Einleitung

Die Anerkennung der Bedeutung des Lernens bzw. einer anregenden Lernumgebung in den ersten sechs Lebensjahren führte dazu, dass elementarpädagogische Einrichtungen heute überwiegend als erste Bildungsinstitution gelten. Demzufolge sollen eine Vielzahl von Bildungsinhalten den Kindern im Elementarbereich vermittelt oder ihnen die Auseinandersetzung mit denselben ermöglicht werden. Der Anspruch an das pädagogische Personal in diesen Einrichtungen ist entsprechend gestiegen, aber es mangelt an einem Handwerkszeug: Denn es existiert nach wie vor keine wissenschaftlich fundiert ausgearbeitete Didaktik der frühen Kindheit (Kasüschke, 2010, S. 7).

Didaktik gilt allgemein als die Wissenschaft des Lehrens und Lernens und ist in allen Institutionen des Bildungs- und Ausbildungssystems, ebenso auch in vielen außerschulischen Praxisfeldern vertreten. Im frühpädagogischen Bereich wird der aktuelle Diskurs von der Bestimmung des Verhältnisses von Instruktion und Konstruktion in diesem Feld geprägt, denn einerseits handelt es sich bei Didaktik um die Fähigkeit zu »lehren«, entsprechend dem Verb »didáskein« (Kluge, 2011, S. 199). Andererseits geht es um die Gestaltung des Raumes/der Umgebung nebst seiner ihm enthaltenen (materialen) Angebote, die dem Kind Anregungen zum Lernen bieten und dadurch Bildung ermöglicht. Dieser Lern-*prozess* (griech. = »mathein«) und daraus erfolgter Bildungs-*zustand* (griech. = »mathanein«) verkörpert sich im Begriff der »Mathetik«, der »Lernkunst« wie Johann Amos Comenius verdeutlichte (Comenius, 1680/1907). Er prägte diesen Begriff, um hierdurch das Lernen (den Prozess des Lernens und den Zustand des Wissens) der Kinder in den Vordergrund zu stellen. Für ihn bildete die Mathetik ein notwendiges dichotomes Pendant zur Didaktik. Um alles allumfassend zu lehren, muss der Lehrende das Lernen betrachten und – wo immer möglich – alles den Sinnen der Lernenden zuführen (Comenius, 1657/1993, S. 136). Damit verwies Comenius bereits vor gut 360 Jahren darauf, dass das Lernen ein aktiver, konstruktiver und individueller Vorgang ist, den jeder Lehrende oder Erziehende (um es auf den Duktus des frühpädagogischen Bereichs zu transferieren) beachten sollte. Liegle (2010) plädiert in diesem Sinne für eine »Didaktik der indirekten Erziehung« (S. 11). Insofern erscheint der Terminus der »Bildungsbegleitung«, der im frühpädagogischen Feld sukzessive Einzug hält (Kasüschke, 2016; Sodian & Mayer 2013; Faulstich-Wieland, 2010; Schuck, 2010; Liegle, 2010), den didaktischen Auf-

trag zu konkretisieren: Das Lehren sollte mittelbar erfolgen, um die Eigenaktivität der Kinder (Lernkunst) bestmöglich anzuregen.

Trotz Fehlens einer empirisch fundierten Didaktik lässt sich der frühpädagogische Bereich nicht als didaktikfreier Raum beschreiben. Inwieweit handeln aber die Fachkräfte didaktisch intendiert bzw. ist ihnen dieses Handeln bewusst? Zwei aktuelle Untersuchungen kommen zu dem ernüchternden Ergebnis, dass

1. die Berufspraxis weitgehend routiniert und wenig intentional erfolgt, da »die befragten Pädagoginnen und Pädagogen in ihren Kommentierungen trotz konkreter Nachfragen kaum explizit auf Ausbildungswissen, pädagogisches, diagnostisches und didaktisches Fachwissen zurückgreifen« (Thole et al., 2015, S.126).
2. Fachkräfte häufig »aus dem Bauch heraus« handeln und eher selten didaktische Überlegungen ihrer Arbeit zu Grunde legen, da »sowohl Freispielsituationen als auch explizite domänenspezifische Bildungsangebote kaum genutzt werden, um die Kinder bei ihren Interessen oder beim Explorieren kognitiv herauszufordern« (Mackowiack et al., 2015, S.173).

Doch auch ohne dieses explizite didaktische Wissen bringen die Fachkräfte, laut Thole und seinem Team, Wissen in die Praxis mit ein, welches jedoch nicht unbedingt explizierbar zu sein scheint oder als nicht bedeutungsvoll erachtet wird. Denn es »ist etwas in den Alltagsgestaltungen eingelagert, auf das zurückgegriffen und verwendet wird, das sich aber gegenüber Verbalisierungen und Überführungen sperrig verhält« (Thole et al., 2015, S. 138). Dieses inkorporierte Wissen bedarf einer Offenlegung, um den aktuellen didaktischen Stand zu ermitteln. Das noch zu eruiende Ergebnis kann in Bezug zu den normativen Überlegungen einer zu entwickelnden Elementaridaktik gesetzt werden, um darauf aufbauend notwendige Maßnahmen für Theorie und Praxis abzuleiten.

2 Forschungsanliegen und methodische Vorgehensweise

Die vorliegende Forschung will das eingelagerte Wissen explizieren, um es auf seinen didaktischen Gehalt zu überprüfen und in Zusammenhang zu den bewussten und intendierten Zielen setzen. Notwendigerweise bedarf es hierzu der beidseitigen Perspektive von Didaktik als Mathetik und Didaktik bzw. dem mittelbaren und unmittelbaren Lehren.

In Abgrenzung zu den aktuellen Forschungen von Thole et al. (2015) und Mackowiak et al. (2015) steht in der vorliegenden Untersuchung nicht das direkte pädagogische Handeln insbesondere die Interaktion im Vordergrund, sondern die Entscheidungen der Fachkräfte. Der pädagogische Alltag ist durchdrungen von Entscheidungen, die bewusst oder unbewusst durch die Fachkräfte getroffen werden. Entscheidungen für oder gegen ein Thema, ein Material, eine Methode, eine bestimmte Raumgestaltung, eine Gruppenzusammensetzung etc. sind didaktisch relevant. Insbesondere mit der Auswahl des Materials, welches den Kindern zur Verfügung gestellt wird, bestimmen Fachkräfte, welcher Ausschnitt der Welt den Kindern (für ihre Bildung) eröffnet wird.

Bei der Fülle an Materialien, die im Kindertagesstättenbereich vorhanden sind, fokussiert diese Forschungsarbeit, exemplarisch für alle Materialien, das Buch. Die leitende Forschungsfrage der Dissertation lautet:

Welche Kriterien bestimmen die Auswahl des Materials »Buch« und welche Bedeutung haben diese für eine Elementardidaktik?

Dies aus dreierlei Gründen und damit konkret verbundenen Fragen:

- Im Schulbereich gilt es (immer noch) als das bedeutendste didaktische Material und ist auch gesamtgesellschaftlich noch – trotz aller Medialisierung – als Bildungsmaterial hoch angesehen. Damit verbunden gehen mit dem Bucheinsatz bestimmte Ziele einher, die sich auch im Elementarbereich curricular abbilden. Die zugrundeliegende Frage lautet: *Verfolgen Fachkräfte diese Ziele und Vorgaben? Welchen weiteren Zielen oder Absichten (z.B. persönliche Motive) folgen Sie?*
- Insbesondere Bilderbücher mit Text und Vorlesebücher bedürfen des unmittelbaren Lehrens durch Vorlesen und »Zeigen«. Letzteres stellt unzweifelhaft eine der wichtigsten Lehrformen dar bzw. gilt als eine der Grundoperationen der Pädagogik (Prange, 2012). Die zugrundeliegende Frage lautet: *Verfolgen Fachkräfte diesen unmittelbar lehrenden Akt bei der Auswahl und dem Einsatz der Bücher?*
- Mit dem mittelbaren Lehrziel, den Kindern die »Welt im Bild« durch Bilder sichtbar und verständlich zu machen, schuf Johann Amos Comenius das erste Bilderbuch »Orbis sensualium pictus« (1658). Im Elementarbereich können insbesondere Bücher ohne Texte (z.B. Wimmelbücher) oder bilddominante Bücher (z.B. Bildbände) von Kindern alleine »gelesen« werden und erweisen sich deshalb als mathetische Bücher (Boll, 2015). Zunehmend sind auch die medialen Buchformate (z.B. Tip-Toi, E-Reader etc.) zum mittelbaren Lehren geeignet, wobei sich hier eine große Überschneidung zur Mediendidaktik attestieren lässt. Letztlich ist dies eine Frage der Zielbestimmung: *Verfolgen Fachkräfte die mathetische Perspektive bei der Buchauswahl? Handeln sie mittelbar lehrend durch ihren Bucheinsatz?*

Um explizite und implizite Auswahlkriterien für das Material »Buch« bestimmen zu können, muss in einem ersten Schritt das Feld in seiner Breite erschlossen werden. Durch eine hieraus entstehende Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes, kann nachfolgend entschieden werden, mit welchen Methoden weiter erhoben werden muss (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 53).

Im ersten Untersuchungsschritt wurden 251 Fachkräfte mittels Fragebogen befragt. Die Befragten kamen aus drei Bundesländern und waren Teilnehmende von Fort- bzw. Bildungsmaßnahmen, die inhaltlich in keinem engeren Zusammenhang der zu untersuchenden Thematik standen. Die Stichprobe charakterisiert sich wie folgt (siehe Tabelle 1):

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung

Geschlecht (Frauen, Männer; o.A.)	Alter M (SD)/Min.–Max.	Arbeitsjahre im Elementarbereich M (SD)/Min.–Max.)
236 / 9 / 6	39,3 (35,5) / 20–64	14,6 (9,5) / 1–44

Der eingesetzte standardisierte Fragebogen enthielt 25 Frageblöcke zu den Themenbereichen »Didaktik«, »Mathetik« und der Auswahl bzw. dem Einsatz von Büchern. Die aktuell deskriptive Datenauswertung erfolgt mit dem Programm SPSS.

3 Ergebnisse

Erste Ergebnisse der Auswertung zeigen Widersprüche auf.

Die meisten Befragten (54,6 %) attestieren sich selbst hinsichtlich ihrer Zielintentionalität bei der Auswahl von Büchern lediglich ein »manchmal« oder »so gut wie nie« (siehe Abbildung 1). Weitere 35,1 % der Befragten beurteilen ihre zielorientierte Auswahl als mindestens »häufig« und nur knapp 4 % als »so gut wie immer« gegeben.

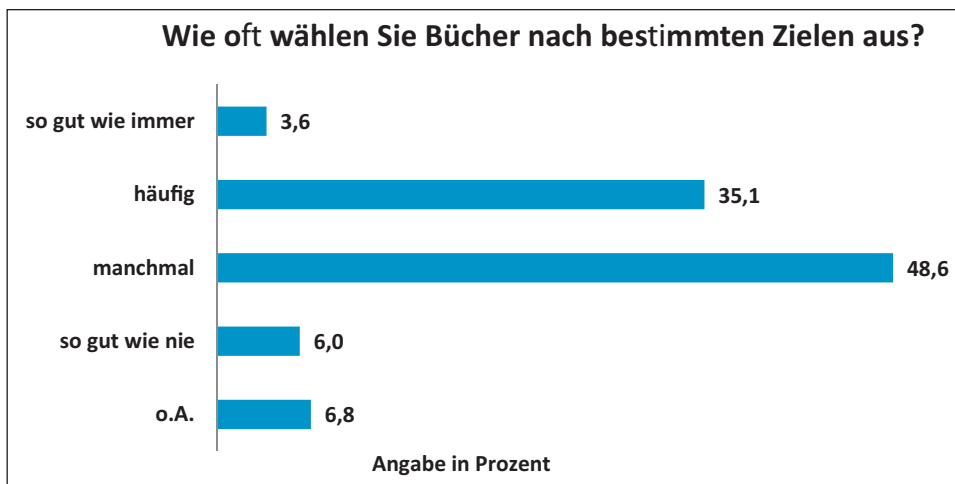


Abbildung 1: Häufigkeit der Zielintentionalität bei der Buchauswahl. Angabe in % (n=251)

Demgegenüber lassen sich bei der Frage nach den Auswahlgründen aktuell gekaufter Bücher bei gut 66 % der Befragten Kriterien ermitteln, die didaktisch (45,81 %) oder mathetisch (20,91 %) relevant sind (siehe Abbildung 2). Somit legen 2/3 der untersuchten Fachkräfte ihrer Auswahl Ziele zugrunde.

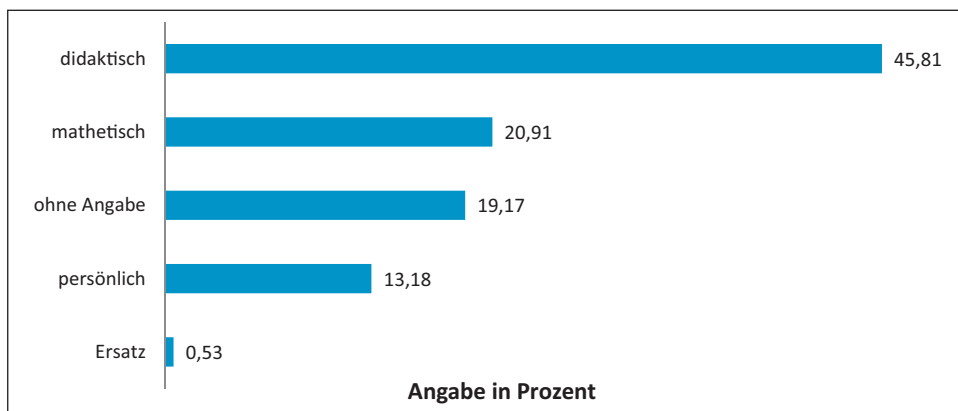


Abbildung 2: Auswahlgründe gekaufter Bücher in Prozent. (n= 251)

Ungeklärt bleiben derzeit knapp 20 %, die keine Angaben zu den Gründen ihrer Auswahl machten.

Die Einsatzhäufigkeit bestimmter Bucharten (einschließlich medialer Formate) in Abbildung 3 verdeutlicht, dass die Befragten am häufigsten Bücher einsetzen, die zumeist einen unmittelbar lehrenden Akt (vorlesen) erfordern (z.B. Bilderbücher mit Textanteil, Vorlesebücher und Bilderbücher in Reimform). Danach folgen mathetische (bilddominante) Bücher, die deutlich an Einsatzhäufigkeit verlieren. Eine marginale Rolle spielen die medialen Bucharten bzw. Bücher, die medial verfügbar wären. Diese werden so gut wie gar nicht eingesetzt.

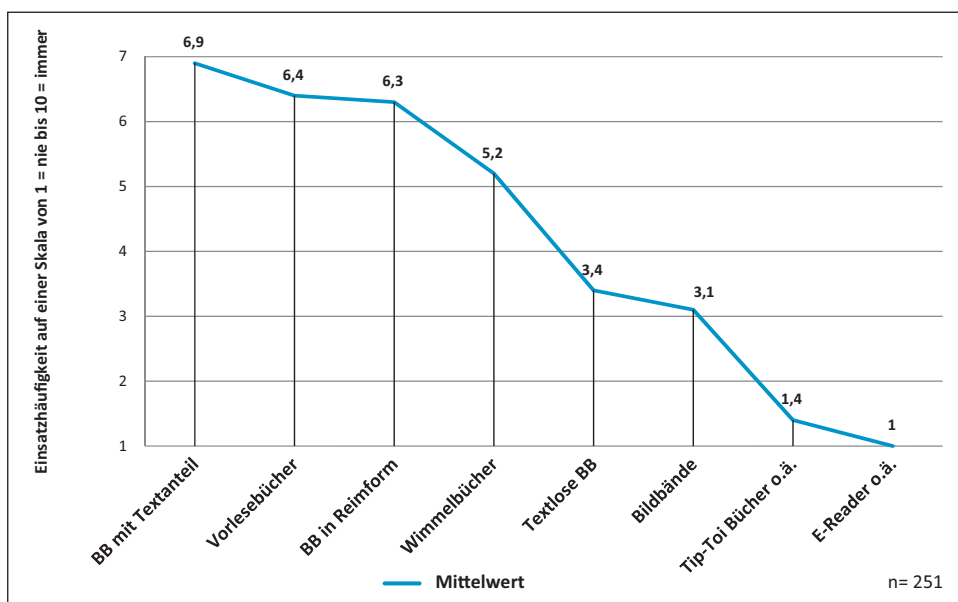


Abbildung 3: Einsatzhäufigkeit bestimmter Bucharten im pädagogischen Alltag. Angegeben ist der jeweilige Mittelwert (gerundet) von n =251 bei einer Skala von 1–10 für jede Buchart.

Ein präziseres Bild der Einsatzhäufigkeit didaktischer, mathetischer und medial zur Verfügung stehender Bucharten wird in Abbildung 4 ersichtlich.

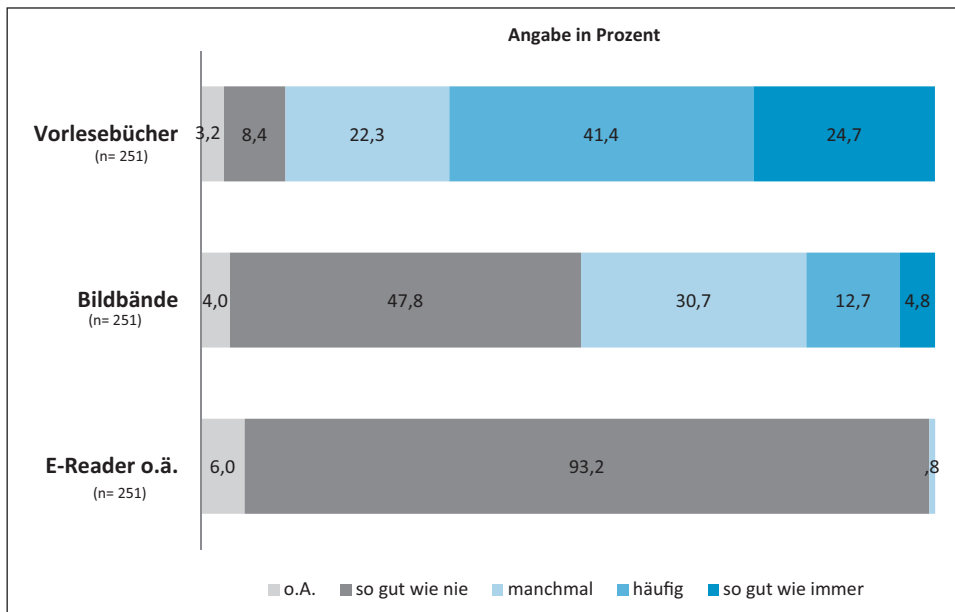


Abbildung 4: Einsatzhäufigkeit dreier Bucharten. Angabe in % bei jeweils n=251

Offenbar besteht eine Präferenz für Bücher mit Textanteil, sofern diese als klassisches Buch und nicht in medialer Form gewählt werden kann. Nur ca. 9 % der Befragten setzen Bücher zum Vorlesen nicht ein. Bildbände werden hingegen von fast jeder zweiten Befragten nicht eingesetzt. Eine Vorliebe der Fachkräfte für unmittelbares Lehren in Form des Vorlesens kann hieraus zwar nicht geschlossen werden, doch Abbildung 5 verdeutlicht, dass 235 der 251 Befragten (93,6 %) eine Affinität zu dieser unmittelbaren didaktischen Aktivität anzeigen. Passend hierzu wird die Sprachbildung als wichtigstes curriculares Ziel von 20 % der Befragten angegeben (siehe Abbildung 6).

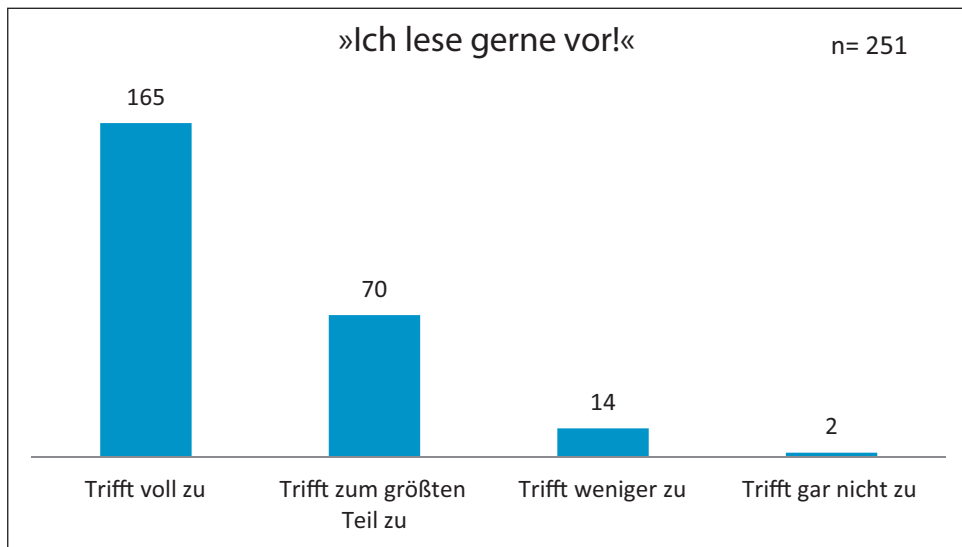


Abbildung 5: Affinität zum didaktischen Akt »Vorlesen«. Angegeben sind die absoluten Zahlen (n=251)

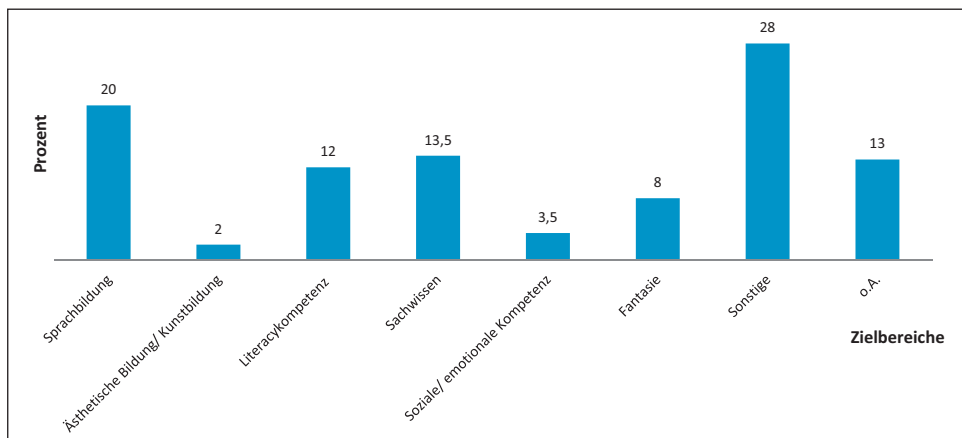


Abbildung 6: Zielbereiche des Bucheinsatzes (Angabe %, Mehrfachnennungen möglich, n=251)

Die beiden nachfolgenden Zielbereiche, Förderung von Sachwissen (13,5 %) und Literacykompetenz (12 %), benötigen zur Erreichung ebenfalls eine sprachliche Begleitung durch die Fachkräfte.

Einschränkend zeigt sich, dass mehr als 70 % der Befragten max.15 Minuten Zeit für diese lehrende Tätigkeit haben (siehe Abbildung 7). Damit lässt sich auf eine paradoxe Situation schließen: Die Befragten zeigen sich mehrheitlich affin gegenüber dem Vorlesen bzw. dieser lehrenden Tätigkeit, bevorzugen im Einsatz textdominantes und damit didaktisches Buchmaterial, benennen als wichtigstes curriculares Ziel die Sprachbildung, haben jedoch in beinahe 3/4 der Fälle (71,5 %) maximal 15 Minuten Zeit für diesen unmittelbaren didaktischen Akt. Daraus folgt, dass die

Buchauswahl bzw. der -einsatz Widersprüche aufweisen. Denn bei geringer (Vorlese-)Zeit der Fachkräfte müssten den Kindern mehr mathematische Bücher zur Verfügung stehen. Immerhin passen 35 % der Befragten die Buchauswahl an ihre zeitlichen Möglichkeiten an (siehe Abbildung 7), wobei die geänderte Auswahl an dieser Stelle nicht näher definiert werden kann. Didaktisch diskrepant bzw. bedenklich erscheint die unveränderte Materialauswahl bei 61 % der Befragten.

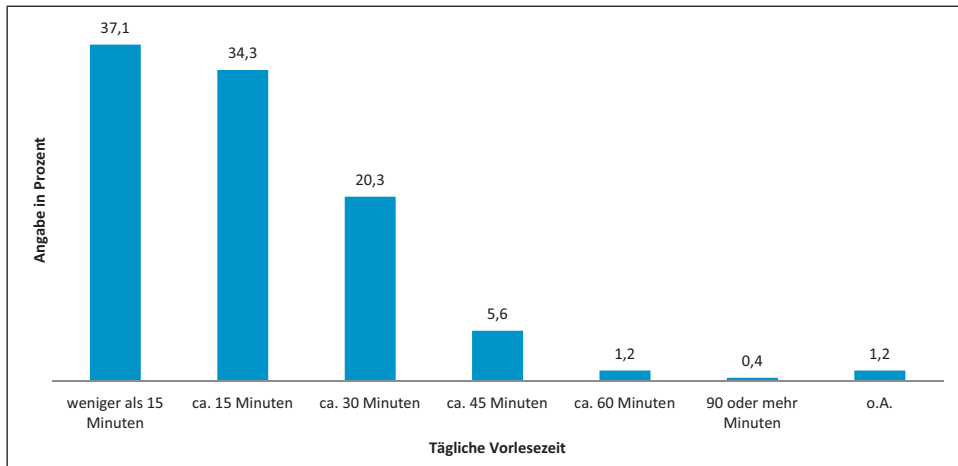


Abbildung 7: Angabe der täglichen Vorlesezeit in %. (n= 251)

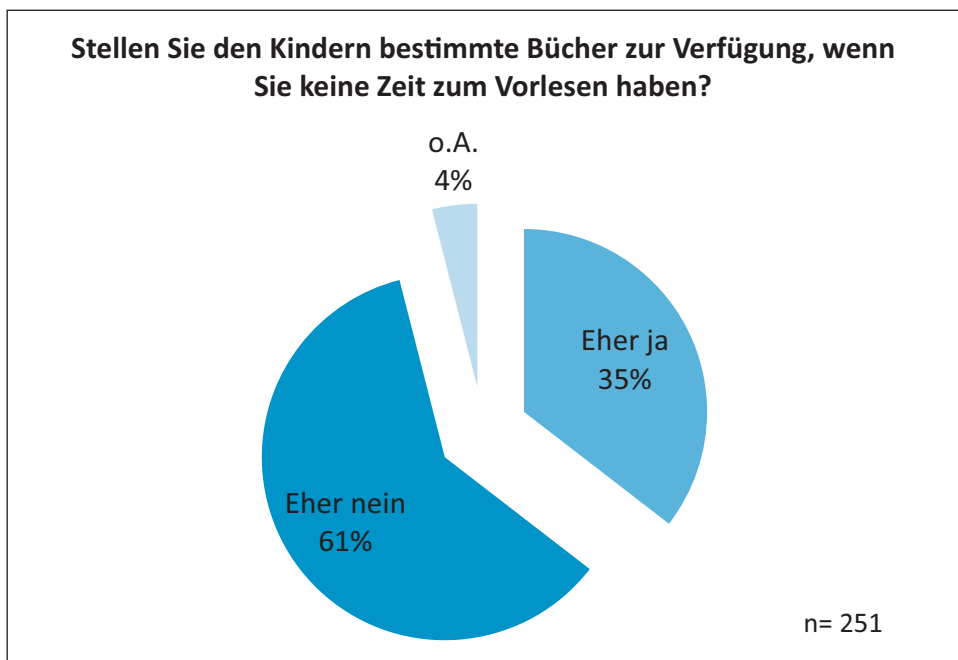


Abbildung 8: Veränderte Buchauswahl bei geringer Vorlesezeit (n=251)

Interessant erscheint zudem, dass – trotz der Affinität zum didaktischen Akt – sich weniger als die Hälfte der Befragten (108 = 43 %) als Didaktiker/innen bezeichnen. Demgegenüber wird der Begriff der »Bildungsbegleiter/in« (245 = 97,6 %) von beinahe allen Befragten sich selbst zugesprochen (siehe Abbildung 9).

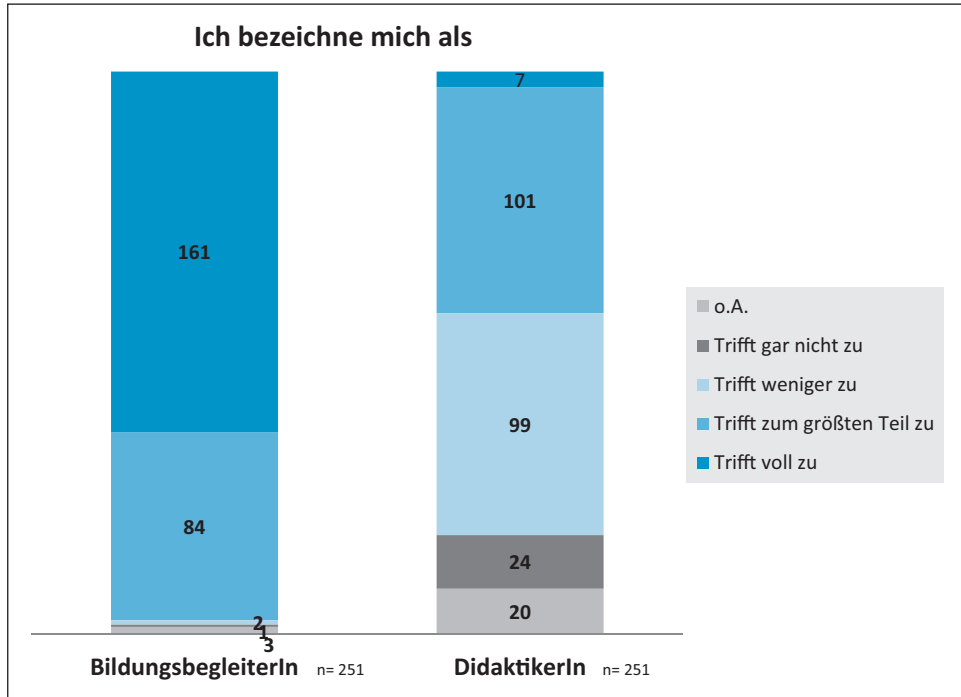


Abbildung 9: Zustimmungshäufigkeit der Selbstbezeichnung bei jeweils n= 251 (Angabe in absoluten Zahlen)

Dieses Ergebnis unterstützt die Untersuchungsaussage von Schmitt und Schwentesius, wonach Erzieher/innen sich deutlich mehr an einem ko-konstruktivistischen Bildungsverständnis als an einem instruktiven orientieren (Schmitt & Schwentesius, 2016, S. 77). Andererseits lässt sich hieraus schließen, dass der Terminus »Didaktik« den Befragten nicht umfänglich bekannt ist. Ein weiteres Ergebnis der Untersuchung unterstützt diese These. Auf die Frage, was den Fachkräften zum Terminus »Didaktik« einfällt (Abbildung 10), zeigt sich, dass knapp 45% der Befragten keine oder eine nicht zugehörige Antwort tätigen. Damit überwiegen sie vor der Gruppe (39,97 %), die eine korrekte Bedeutung des Terminus angeben konnten.

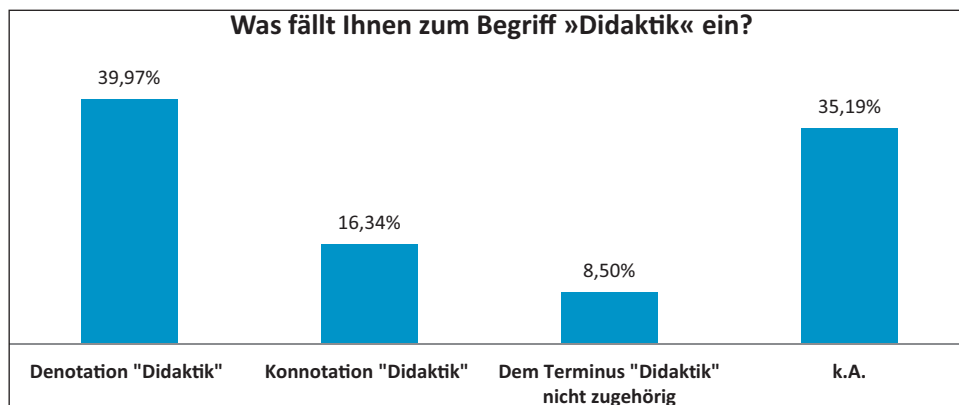


Abbildung 10: Abfrage des Terminus »Didaktik« (Angabe in Prozent, n=251, Mehrfachnennungen möglich)

4 Schlussfolgerung

In den Ergebnissen werden didaktische Diskrepanzen sichtbar.

Fachkräfte handeln häufiger zielorientiert (siehe Abbildung 2), als sie dies von sich selbst vermuten (siehe Abbildung 1). Dieses Ergebnis unterstützt die Annahme von Thole et al. (2015), dass Fachkräfte bestimmte Handlungsgründe als (didaktisch) nicht bedeutungsvoll erachten.

Die eingesetzten Bücher (siehe Abbildungen 3 und 4) passen nur partiell zum Zeitkontingent der dafür notwendigen lehrenden Tätigkeit (siehe Abbildung 7). Das Buchangebot wird durch die Tatsache der Zeitbegrenztheit dennoch mehrheitlich nicht verändert (siehe Abbildung 8). Daraus folgt der Schluss, dass die bereitgestellten Bücher die Kinder nicht umfänglich in ihrer »Lernkunst« anregen können.

Es besteht eine hohe Affinität gegenüber dem lehrenden Akt des Vorlesens (siehe Abbildung 5). Dennoch bezeichnen sich die Fachkräfte deutlich mehr als Bildungs begleitende, denn als Didaktiker/innen (siehe Abbildung 9). Wengleich letzteres ein ko-konstruktivistisches Bildungsverständnis der Fachkräfte bestätigt, so zeigt sich auch, dass der Terminus »Didaktik« den Fachkräften nur partiell bzw. rudimentär bekannt ist (siehe Abbildung 10). Dieses Ergebnis wirft zum einen die Frage auf, ob die fehlende Elementardidaktik – zumindest teilweise – ursächlich für dieses eingeschränkte Wissen sein könnte. Zum anderen, wie Ausbildungsstätten (z.B. Fachschulen) diesem Terminus in Form und Umfang begegnen (lehren) und die fehlende Elementardidaktik kompensieren?²

2. An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass der Terminus »Didaktik« im aktuellen länderübergreifendem Lehrplan für Erzieher_Innen nur in zwei der sechs ausgewiesenen Lernfelder verwendet wird. In diesen zwei Lernfeldern ist »Didaktik« ein inhaltlicher Aspekt neben elf weiteren. (Vgl. hierzu <http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/fs/download/sozial/laenderuebergreif-lp-erzieher.pdf> (Zugriff: 03.01.2017).

Ungeklärt bleiben bei den bisherigen Ergebnissen die hohen Werte der »Nicht-Angaben« bezüglich der Auswahlgründe in Abbildung 2 (19,17 %), der Zielbereiche in Abbildung 6 (13 %) und der Begriffsklärung in Abbildung 10 (35%). In diesen »nicht-Angaben« könnten sich insbesondere die von Thole et al. (2015) bezeichneten nicht explizierbaren bzw. als nicht bedeutungsvoll erachteten Kriterien verstecken. Offen bleibt zudem, welchen didaktischen Wert die »sonstigen Ziele« in Abbildung 6 einnehmen, die 28 % der Antworten ausmachen. In ihnen verbergen sich vielfältige Angaben über weitere Ziele, die mit dem Bucheinsatz verfolgt werden. Für eine adäquate Zuordnung bedarf es jedoch eines noch zu entwickelnden Kategoriensystems.

Diese und weitere offene Fragen führen zu dem Schluss, dass es einer qualitativen Vertiefung bedarf, um sich den nicht eindeutigen bzw. versteckten Zielen und Absichten des Bucheinsatzes zu nähern. In der weiteren Untersuchung geplant sind Expert/inneninterviews mit ca. 15 Fachkräften. Diese werden in ihrer Einrichtung zu der von ihnen aktuellen Buchauswahl befragt. Durch die Untersuchung »vor Ort« können gezieltere Rückfragen am Material erfolgen. In der Auswertung werden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse didaktische, mathetische und weitere Kategorien der Buchauswahl aus diesem Datenmaterial expliziert. In einem letzten Schritt erfolgt eine Rückkopplung und Anwendung der Kategorien auf Teile des ersten Datensatzes.

Literatur

- Artikel: didáskein.* In: Kluge (2011). Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Bearbeitet von Seebold, Elmar (25. erweiterte Aufl.). Berlin; Boston: de Gruyter.
- Boll, A. (2015). Projektbericht: Große Bildschatzentdecker (GroBi). Bilddominante Bücher und ihr unerkanntes Potenzial der (Sprach-) Bildung in Kindertageseinrichtungen. Opus: Publikationenserver der Hochschule Koblenz. Verfügbar unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-hs-koblenz/frontdoor/index/index/docId/36>. [03.12.2016].
- Comenius, J.A. (1657/1993). Große Didaktik (hrsg. v. Andreas Flitner). 8. überarbeitete. Aufl. Düsseldorf: Küpper.
- Comenius, J.A. (1680/1907). Didaktische Ährenlese. In T. Lion (Ed.). Johann Amos Comenius` pädagogische Schriften. Dritter Band (S. 65-106). Langensalza: Beyer.
- Faulstich-Wiegand, H. (2010). Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse und Geschlechterdifferenz. In W. Thole, H.G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Eds.). Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre (S. 195–202). Opladen: Budrich.
- Kasüschke, D. (2016). Kinderstärkende Pädagogik und Didaktik in der Kita. Stuttgart: Kohlhammer.

- Kasüschke, D.* (2010). *Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Kronach: Carl Link.
- Kümmerling-Maibauer, B.* (2012): *Literacy*. Abrufbar unter: Wissenschaftliches Internetportal für Kindermedien und Jugendmedien der Uni Bremen. Verfügbar unter: <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/407-literacy> [03.01.2017].
- Liegle, L.* (2010). *Didaktik der indirekten Erziehung*. In G. E. Schäfer, R. Staeger & K. Meiners (Eds.). *Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs in der Frühpädagogik* (S. 11–25). Berlin: Cornelsen.
- Mackowiack, K., Kucharz, D., Zirol, S., Wadepohl, H., Billmeier, U., Bosshart, S., Burkhardt Bossi, C., Dieck, M., Gierl, K., Hüttel, C., Janßen, M., Kauertz, A., Lieger, C., Lindenfelser, C., Rathgeb-Schnierer, E. & Tournier, M.* (2015). *Anregung kindlicher Lernprozesse durch pädagogische Fachkräfte in Deutschland und der Schweiz im Freispiel und in Bildungsangeboten*. In A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Eds.). *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. WiFF-Reihe: Perspektive Frühe Bildung, Band 2* (S. 163–178). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Prange, K.* (2012). *Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Schmitt, A. & Schwentesius, A.* (2016). »Dass die Kinder wissen oder auf spielerische Art lernen und selbst herausfinden, wo überall Luft ist und wofür sie Luft brauchen.« *Naturwissenschaftliche Themen und pädagogisch-didaktische Methoden in Praxisberichten von Erzieherinnen*. In A. Schmitt, A. Schwentesius & E. Sterdt (Eds.). *Neue Wege für frühe Bildung und Förderung im Forschungsfeld Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT)* (S. 72–81). Baltmansweiler: Schneider Hohengehren.
- Schuck, K.D.* (2010). *Begleitung frühkindlicher Bildungsprozesse unter Bedingungen von sozialer, kultureller, und individueller Heterogenität*. In W. Thole, H.G. Roßbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Eds.). *Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre* (S. 213–224). Opladen: Budrich.
- Sodian, B. & Mayer, D.* (2013). *Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens im Vor- und Grundschulalter*. In M. Stamm & D. Edelmann (Eds.). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 617–632). Wiesbaden: Springer.
- Thole, W., Göbel, S., Milbradt, B., Rißmann, M. & Wedtstein, M.* (2015). *Wissen und Reflexion*. In A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Eds.). *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. WiFF-Reihe: Perspektive Frühe Bildung, Band 2* (S. 124–143). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Inkludierende und exkludierende mathemathikhaltige Interaktionen: das Beispiel des Zählens in Kindertagesstätten

Inclusive and exclusive mathematical interaction: the case of counting in children's day-care centers

Aljoscha Jegodtka

Zusammenfassung

Frühe mathematische Bildung stellt einen fest verankerten und eigenständigen Bildungsbereich innerhalb der Bildungspläne der Bundesländer (Royer, 2007) und im gemeinsamen Rahmen der Bundesländer (JMK/KMK, 2004) dar. Es zeigt sich in der Praxis, »dass Mathematik offenbar noch immer ein unbeleuchteter Bildungsbereich ist« (Busuleanu, Hiller, Preissing & Sturm 2015, S. 46). Da sich die pädagogische Qualität u.a. in der Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion darstellt (König, 2009), wirft dies die Frage nach der Qualität mathemathikhaltiger Interaktionen auf. Einige wenige Forschungsergebnisse zu Fachkraft-Kind-Interaktionen befassen sich mit inkludierenden und exkludierenden Interaktionsmodi (Nentwig-Gesemann, Wedekind, Gerstenberg & Tengler, 2012; Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014; Alemzadeh, 2014a, 2014b). Erste Annäherungen an die Übertragbarkeit dieser Konstrukte auf den Bereich mathemathikhaltiger Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind ermöglichen die Vermutung, dass es Übertragungsmöglichkeiten, aber auch weiterführende Aspekte gibt.

Im Rahmen dieses Beitrags werden erste empirische Erkenntnisse zu inkludierenden und exkludierenden Interaktionsmodi dargestellt. Dabei wird auf Zählhandlungen in alltäglichen Situationen in Kindertagesstätten fokussiert: eine Zählhandlung ist im Morgenkreis angesiedelt, eine andere Zählhandlung ist im gemeinsamen Mittagessen verortet. Hierdurch sollen Möglichkeiten der Interpretation der Handlungen und die Bandbreite der sich empirisch darstellenden Handlungsmöglichkeiten einer pädagogischen Fachkraft ausgelotet werden.

1 Stand der Forschung, theoretische Verortung und Forschungsdesiderate

Rahmenkongruenz im Sinne eines auf gemeinsamen und geteilten Erfahrungen basierenden Orientierungsrahmens in Bezug auf einen Inhalt, einen Gegenstand des Interesses, lässt sich als Voraussetzung für gelingende, langanhaltende gemeinsame Interaktion verstehen (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014; Alemzadeh, 2014b; Weltzien, 2014). Erst bei Rahmenkongruenz kann sich Interaktion als reziprokes Verhältnis zwischen den Beteiligten entfalten und insofern von einer im engeren Sin-

ne gemeinsamen Interaktion ausgegangen werden. Modi der auf Rahmenkongruenz basierenden Interaktion lassen sich als inkludierende Interaktionsmodi verstehen. Existiert keine Rahmenkongruenz, so »agieren« Kinder und pädagogische Fachkräfte »aneinander vorbei bzw. forcieren ggf. die Durchsetzung der eigenen Rahmung« (Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014, S. 18). Diese Formen der Interaktion sind als exkludierende Interaktionsmodi zu verstehen (Bohnsack, 1989; Przyborski, 2004; Bohnsack & Przyborski, 2006). Die Formen inkludierender und exkludierender Interaktionsmodi unterscheiden sich je nach situativem Kontext, da die »Qualität der Interaktion [...] nicht nur von der gelingenden Wechselseitigkeit abhäng[t], sondern auch vom Kontext, in dem diese Interaktion stattfindet und zu dem die Interaktion gewissermaßen »passen« muss« (Weltzien, 2013, S. 17).

1.1 Modelle inkludierende Interaktionsmodi

Im Zusammenhang eines naturwissenschaftlichen Bildungsangebots im Rahmen einer Lernwerkstatt Physik (Nentwig-Gesemann, Wedekind, Gerstenberg & Tengler, 2012) im Bereich einer Lernwerkstatt Natur (Alemzadeh, 2014a, 2014b) sowie im Kontext von Wickeln in einer Kindertagesstätte (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014) wurden verschiedene Formen inkludierender Interaktionsmodi herausgearbeitet. Diese lassen sich unter dem Gesichtspunkt des hauptsächlichen Initiators und Lenkers der Interaktion bzw. der Gemeinsamkeit der Beteiligten differenzieren:

Kindorientierte einseitig reziproke und responsive Interaktion

Eine kindorientierte, einseitig reziproke, responsive Interaktion orientiert sich »primär an der Relevanz des Kindes« (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014, S. 18) und entsteht tendenziell in Situationen, in denen die Fachkraft durch wahrnehmende Beobachtung den kindlichen Erfahrungshintergrund ermittelt, an die Orientierung(en) des Kindes anknüpft und dadurch eine rahmenkongruente Interaktion entsteht. Reziproke, und responsive Interaktionen sind dadurch gekennzeichnet, dass die pädagogische Fachkraft die Handlungen und Äußerungen von Kindern aufnimmt und insofern responsiv mit ihnen interagiert und sich dadurch ein reziprokes, d.h. wechselseitiges Interaktionsgeschehen entfaltet.

Erwachsenenorientierte einseitig reziproke Interaktion

Eine erwachsenenorientierte einseitig reziproke und responsive Interaktion liegt dann vor, wenn Kinder sich an der Rahmung der Fachkraft ausrichten (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014, S. 18). Dies sind tendenziell sowohl Situationen, in denen Kinder bewusst einen Handlungs- und Orientierungsrahmen einfordern, als auch Situationen, in denen diese Ausrichtung am Orientierungsrahmen der Fachkraft nicht bewusst geschieht, so aber trotzdem eine Rahmenkongruenz entsteht.

Variierende gegenseitig reziproke und responsive Interaktion

Die variierende gegenseitig reziproke und responsive Interaktion ist durch ein Feld gemeinsamen Einbringens von Interessen, Themen sowie Erfahrungen gekennzeichnet.

net, die dadurch eine große Variation des Handelns ermöglicht. Dadurch entstehen Überschneidungspunkte des Denkens und Handelns (Alemzadeh, 2014b). Es besteht die Möglichkeit, dass sich die variierende gegenseitig reziproke Responsivität zwischen Fachkraft und Kind entwickelt. Hier sind allerdings auch Formen der Fachkraft-Kind-Aushandlungen möglich. Es entstehen mitunter Aushandlungen, die sich innerhalb der Rahmenkongruenz bewegen, aber die Schwerpunkte variieren. Dies kann beispielsweise dann passieren, wenn ein Thema oder Interesse eine der beteiligten Personen aufgenommen wird, durch die aufnehmende Person variiert und anschließend wiederum von der Ausgangsperson kreativ weiterentwickelt wird.

Wechsel- und mehrseitige reziproke und responsive Interaktion

Die wechsel- und mehrseitige, reziproke und responsive Interaktion ist durch eine selbstverständliche und intuitive Bezugnahme der Interagierenden aufeinander gekennzeichnet. Es werden die Impulse der Beteiligten aufgegriffen und es ergeben sich gegenseitig gleichgewichtige Reaktionen, die zu neuen Impulsen werden; hierdurch ist dieser Interaktionsmodus von reflexiven Formen der Interaktion unterschieden, in denen die Rahmenkongruenz erst kommunikativ ermittelt werden muss.

1.2 Exkludierender Interaktionsmodus

Exkludierende Interaktionsmodi sind bisher weniger stark untersucht, da der Fokus der Forschung in erster Linie auf gelingenden Interaktionsmodi liegt; sie werden in der Literatur negativ in Abgrenzung zu inkludierenden Interaktionsmodi definiert. Es gelingt in diesen Interaktionsmodi nicht, eine Rahmenkongruenz herzustellen. Es lassen sich in Anlehnung an Nentwig-Gesemann et al. (2012) verschiedene Interaktionsaspekte finden, in denen der exkludierende Interaktionsmodus im Sinne der erwachsenenzentrierten Rahmungsdurchsetzung leitend ist und dadurch die Interaktion als reziprokes Verhältnis gestört wird:

Nichtreziproke und nichtresponsive erwachsenenzentrierte Parallelität der Interaktion

Diese Form der Interaktion ist dadurch gekennzeichnet, dass die Fachkraft die Interaktionsimpulse, Interessen und Herangehensweisen des Kindes zwar duldet, aber nicht in die eigene Interaktion integriert und responsiv aufnimmt, sondern die eigene thematische Rahmung als Ausgangspunkt der Interaktion zum Schwerpunkt nimmt.

Nichtreziproke, einseitig erwachsenenzentrierte Interaktionen

Nichtreziproke, einseitig erwachsenenzentrierte Interaktionen sind dadurch gekennzeichnet, dass das Interesse der Kinder an einer erwachsenenzentrierten Rahmung nicht reziprok aufgenommen wird. Hierdurch sind die Interaktionsimpulse nicht auf «einer Ebene» mit dem Kind und verhindern hierdurch die Bildung einer gemeinsamen Rahmenkongruenz.

Nichtreziproke einseitig erwachsenenzentrierte instruktionelle Interaktionen

Nichtreziproke einseitig erwachsenenzentrierte instruktionelle Interaktionen sind dadurch gekennzeichnet, dass die Fachkraft in Handlungsanweisungen dem Kind keine Entfaltung seiner kognitiven Prozesse ermöglicht, sondern es zum passiven Rezipienten der einseitigen Interaktion macht.

Eine exkludierende, nicht auf Teilhabe ausgelegte Interaktion kann insofern als kritisch zu beurteilende Form einer erwachsenenorientierten einseitig reziproken Interaktion verstanden werden und ist dadurch gekennzeichnet, dass die Fachkraft ihre Relevanzannahme ohne Bezugnahme auf den Ordnungsrahmen des Kindes gegen es durchzusetzen versucht. Insofern entstehen ein divergenter bzw. oppositioneller Interaktionsmodus oder eine Parallelität der Interaktion dann, wenn »Kinder sich nicht auf die gesprächsführende und handlungsstrukturierende Rolle der Pädagogin ein[lassen]« (Nentwig-Gesemann et al. 2012, S. 52).

1.3 Offene Frage: mathematikhaltige Interaktionsmodi

Die bisher vorliegenden Erkenntnisse zu exkludierenden und inkludierenden Interaktionsmodi lassen einerseits vermuten, dass es weitere Interaktionsmodi geben kann, die als inkludierend oder exkludierend verstanden werden können und die situativ eingebunden zu verorten sind. Insofern ist zu analysieren, inwiefern in strukturierten Formen des Kindergartenalltags – im Rahmen dieser Untersuchung der Morgenkreis und das gemeinsame Mittagessen – sowie in offenen Formen – im Rahmen dieser Untersuchung in der Begleitung des Freispiels – verschiedene Interaktionsmodi prototypisch ermittelt werden können. Des Weiteren ist zu untersuchen, welche Formen Interaktionen annehmen können, wenn mathematikhaltige Situationen analysiert werden. Hinzu tritt die Frage, ob verschiedene Facetten früher Mathematik einen Einfluss auf Interaktionsmodi haben. Hierzu liegen bisher keine Untersuchungen vor.

2 Forschungszugänge und Stichprobe, Datenmaterial und Methodologie der Videointerpretation

2.1 Forschungszugänge und Stichprobe

Die hier vorgestellten ersten empirischen Ergebnisse sind eine Teilstudie des Gesamtprojekts »Exkludierende und inkludierende mathematikhaltige Interaktionsmodi zwischen pädagogischen Fachkräften und Kind in der Kindertagesstätte« (Jegodtka, 2016b; Jegodtka & Schmude eingereicht) und eingebunden in das Forschungsvorhaben »Pro-KomMa: Professionalisierung des frühpädagogischen Studiums im Bereich Mathematik« (Laufzeit: 1-2016 bis 12-2018) der Humboldt-Universität zu Berlin, der Freien Universität Berlin und der Alice Salomon Hochschule Berlin (Jenßen et. al. 2016). Im Rahmen der hier vorgestellten Teilstudie wird auf videographisches Material der Gesamtstudie zurückgegriffen. In dieser wurden Momente typischer Bestandteile des Alltags in Kindertagesstätten (Tietze, 1998) videographiert (König, 2009, 2013; Tuma, Schnettler & Knoblauch, 2013): der Morgenkreis, die Begleitung von Freispiel-

situationen durch eine pädagogische Fachkraft sowie das gemeinsame Mittagessen. Hierdurch soll die Rekonstruktion inkludierender und exkludierender Interaktionsmodi unter den benannten besonderen Gesichtspunkten ermöglicht werden.

Die Gesamtstichprobe von $n = 24$ Erzieher/innen aus 24 Einrichtungen setzt sich aus 12 Berufsanfänger/innen und 12 erfahrenen Fachkräften zusammen, wobei die Zeit des Berufsanfangs als die ersten drei Jahre nach erfolgreichem Abschluss eines Hoch- bzw. Fachschulstudiums zur/zum Erzieher/in bzw. Kindheitspädagogin/en definiert wurde. Die Stichprobe rekrutiert sich zum größten Teil aus Erzieher/innen, die im Bundesland Berlin tätig sind. Der Prozess der Datenerhebung erstreckt sich von Oktober 2016 bis Februar 2017. So ist insgesamt von einem videographischen Datenmaterial von ca. 180 Stunden auszugehen. Es werden voraussichtlich rund 180 Kinder mit einbezogen.

2.2 Das Datenmaterial und die Methodologie der Videointerpretation

Die folgend dargestellten ersten empirischen Ergebnisse beziehen sich auf die Videographie einer Erzieherin und haben in Bezug auf inkludierende und exkludierende mathemathikhaltige Interaktionsmodi explorativen Charakter.

Die Erzieherin hat 2014 die Ausbildung zur Erzieherin an einer Fachschule abgeschlossen und ist Vollzeit in einer Kindertagesstätte mit Teilgruppenkonzept tätig. D.h., dass die älteren Kinder (5,0 und älter) vom morgendlichen Beginn des Besuchs der Kindertagesstätte bis zum Ende des gemeinsamen Mittagessens in einer Gruppe von 15 Kindern im Alter von 3,0 bis 6,0 Jahren und anschließend in offenen Strukturen betreut werden. Die Gruppe umfasst in der Regel 15 Kinder und wird durch zwei Erzieherinnen begleitet. Während der Videographie war strukturell begründet überwiegend nur die videographierte Erzieherin anwesend. Es wurde an drei aufeinanderfolgenden Tagen jeweils drei konstitutive Elemente des Alltags in Kindertagesstätten videographiert: der Morgenkreis, die Begleitung des Freispiels (jeweils 60 Minuten) und das gemeinsame Mittagessen.

Die Videographie wird in dieser Teilstudie im Unterschied zur Gesamtstudie nicht dokumentarisch ausgewertet, sondern in Ergänzung zu einer Gesprächsanalyse. »Das Bild stellt hier also lediglich eine Ergänzung des Textes dar« (Bohnsack, Fritzsche & Wagner-Willi, 2014b, S. 12). Die Videographie wird hier dafür genutzt, um den Zusammenhang von Sprachebene und Handlungsebene darzustellen und zu entwickeln. Die Videosequenzen werden für die Untersuchung nach Sinneinheiten analysiert und wie folgt kodiert:

- Erzieher/in: letzter Buchstabe des Vornamens, erster Buchstabe des Nachnamens
- Tag wird mit 1, 2 oder 3 benannt
- Kamera 1 = A, Kamera 2 = B
- Abkürzung der Sequenzen:
 - Morgenkreis = MK
 - Freispiel = FS
 - Mittagessen = ME
- Minuten & Sekunden als M00-S00 der jeweiligen Sequenz

Die Transkription erfolgt nach einfachen Regeln: Es wird erstens eine Übertragung ins normales Schriftdeutsch vorgenommen, da hier die »inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht« (Mayring, 2002, S. 91). Dabei werden allerdings Satzbaufehler beibehalten und der Stil wird nicht geglättet. Auslassungen werden mit [...] angegeben, wobei jeder Punkt für eine Sekunde Pause in der Sprache steht.

3 Fallvignetten zu inkludierenden und exkludierenden Interaktionen in Zählhandlungen

Die beiden folgenden Fallvignetten verfolgen das explorative Ziel, Beispiele für exkludierende und inkludierende Interaktionsmodi aufzuzeigen und insofern die Passung der theoretischen Annahmen, ihre Grenzen und mögliche, über sie hinausweisende Interaktionsmodi aufzuzeigen. Im Rahmen der Videographie haben sich zwei längere Interaktionen ergeben, die sich als erwachsenenorientierte einseitig reziproke Interaktion interpretieren lassen – aber auch zum Teil inhaltlich als exkludierender Interaktionsmodus in der Form eines inkludierenden Interaktionsmodus beschreibbar sind, da formal ein inkludierender Interaktionsmodus vorliegt, allerdings inhaltlich eine Form der parallelen und exkludierenden Interaktion vermutet werden kann. In beiden Fällen sind es Zählhandlungen, die insbesondere das Verhältnis zwischen Rahmenkongruenz und Lernen aufwerfen.

3.1 Fallvignette eins

Die Kinder sitzen auf Stühlen im Morgenkreis, die Erzieherin sitzt ebenfalls im Morgenkreis auf einem Stuhl. Sie haben soeben gemeinsam gesungen. Die Interaktion beginnt auf Initiative der Erzieherin: Erzieherin: »So [Vorname des Kindes], magst du mal die Kinder zählen, wie viele da sind?«

Kind steht auf und beginnt von sich aus gesehen rechts damit, die Kinder zu zählen, in dem es jeweils einem Kind auf den Kopf tippt und gleichzeitig ein Zahlwort sagt. Die anderen Kinder nehmen dies auf, ziehen sich dabei z.T. etwas zurück, in dem sie den Kopf in den Nacken legen und es dem Kind damit schwer machen, ihnen auf den Kopf zu tippen.

Tabelle 1: AP_A_2_MK_M05-S41 bis M06-S-30

Sprache	Handlung
Kind: »Eins, zwei, drei, vier.«	Das Kind tippt erst sich und dann den drei rechts nehmen ihm sitzenden Kindern auf den Kopf.
Kind: Füü-hünnf«	Hierbei tippt das Kind zwei nebeneinandersitzenden Kindern auf den Kopf.
Kind: »sechs«	Hierbei tippt das Kind einem Kind auf den Kopf.

Fallvignetten zu inkludierenden und exkludierenden Interaktionen in Zählhandlungen

Sprache	Handlung
Kind: »sie-ben«	Hierbei tippt das Kind zwei Kindern auf den Kopf.
Kind: »acht«	
Erzieherin: »Mhm, acht Kinder?	
	Kind nickt.
Erzieherin: »Das kommt mir ein bisschen mehr vor.«	
Kind 2: »Nur, wenn die Vorschulkinder noch da sind.«	
Erzieherin: »OK. Willst du sie noch mal zählen, ob es wirklich acht sind? Eine Hand auf den Kopf und eine Zahl sagen. Mach's nochmal. Fängst du bei dir an?	
Kind: »eins«	Es tippt sich auf den Kopf
Kind: »zwei«	Es tippt dem rechts von ihm sitzenden Kind auf den Kopf und beginnt dort die Runde durch den Morgenkreis.
Kind: »drei«	Es tippt dem nächsten Kind auf den Kopf.
Kind: »vier«	Es tippt dem nächsten Kind auf den Kopf.
Kind: »fünf«	Es tippt dem nächsten Kind auf den Kopf.
Erzieherin: »sechs«	Die Erzieherin beginnt kurz vor dem Kind mit dem Sprechen, das Kind spricht leicht zeitverzögert mit.
Kind: »sechs«	Es tippt dem nächsten Kind auf den Kopf.
Erzieherin: »sieben«	Die Erzieherin beginnt kurz vor dem Kind mit dem Sprechen, das Kind spricht leicht zeitverzögert mit.
Kind: »sieben«	Es tippt dem nächsten Kind auf den Kopf.

Sprache	Handlung
Kind: »acht«	Es tippt dem nächsten Kind auf den Kopf.
mehrere andere Kinder: »acht«	
Kind: »neun«	Es tippt dem nächsten Kind auf den Kopf.
mehrere andere Kinder: »neun«	
Kind: »zehn«	Es tippt dem nächsten Kind auf den Kopf.
mehrere andere Kinder: »zehn«	
Erzieherin: »Guck, es sind zehn Kinder. Gehst du [Vorname der Köchin] Bescheid sagen, damit sie weiß, für wie viele Kinder sie kochen muss?«	
Kind: »Mm«	

Die sich hier entfaltende Interaktion lässt sich in mehrere wesentliche Sinneinheiten differenzieren, in denen sich unterschiedliche Formen inkludierender und zum Teil gleichzeitig exkludierender Interaktionen zeigen und in denen differierende mathematikhaltige Rahmungen auftreten, bei denen Aushandlungsprozesse als Form der inkludierenden Interaktion nur bedingt sinnhaft sind:

- 1) Eine erwachsenenorientierte, einseitig reziproke, insofern inkludierende Interaktionsform zeigt sich zu Beginn dieser Sequenz: Der in Frageform vorgebrachte Aufforderungscharakter initiiert eine Handlung des Kindes: »So [Vorname des Kindes], magst du mal die Kinder zählen, wie viele da sind?« – und das Kind beginnt mit der Handlung.
- 2) Gleichzeitig wird diese Interaktion und Handlung von den anderen Kindern ritualisiert, d.h. in allen drei videographierten Morgenkreisen und unabhängig von den zählenden Kindern als Teil einer spielerischen partizipativen Verweigerung aufgegriffen und in eine Interaktion zwischen handelndem Kind und den im Morgenkreis sitzenden Kindern überführt. Wobei die spielerische und partizipative Verweigerung verstanden werden kann als eine Form der Interaktion zwischen den Kindern und einer Nichtteilhabe zwischen Erzieherin und den im Morgenkreis sitzenden Kindern, die in die Zählhandlung nur passiv eingebunden sind.
- 3) Die sich an die fehlerhafte Zählhandlung anschließende Interaktion ist als Versuch einer Aushandlung interpretierbar, bei der sich keine Rahmenkongruenz herausstellt: die Erzieherin greift das Resultat des fehlerhaften Zählprozesses auf und stellt ihm ein auf Wahrnehmung basierende Möglichkeit einer differierenden Anzahlhaftigkeit entgegen. Dies wird durch ein zweites Kind aufgenommen

und der durch die Erzieherin angebotene Rahmung zurückgewiesen und insofern dem Resultat des zählenden Kindes als sinnhafte Anzahlbestimmung aufgenommen. Das zählende Kind selbst bezieht sich auf die alternative Möglichkeit nicht. Demnach kann hier eine nichtreziproke, einseitig erwachsenenzentrierte Interaktion festgehalten werden. Das erneute Zählen findet im Prinzip nicht auf Basis eines Interesses und einer Rahmung durch das Kind statt, sondern auf Basis in Frageform auftretender Anweisung.

- 4) Die differierenden Resultate der beiden Zählhandlungen werden im ersten Fall durch die Erzieherin negativ, im zweiten Fall, weil vermutlich mit ihrer mathematischen Rahmung zusammenfallend, positiv. Dabei zeigt sich hier eine besondere Differenz zwischen der kindlichen Rahmung und der Rahmung der Erzieherin:

Für das Kind ist der Prozess des Zählens verbunden mit einer Antipp-Handlung und dem gleichzeitigen Benennen von Zahlworten in der richtigen Reihenfolge. Hierbei zeigt sich offensichtlich, dass das Zählprinzip der Eins-zu-Eins-Zuordnung³ für das Kind noch nicht eindeutig mit einem Zahlwort assoziiert wird, sondern eher mit einem silbenähnlichen Laut (»Füü-hünnf«) beziehungsweise mit einer Silbe (»Sieben«). Insofern ist es auf dieser Basis nicht möglich, die Anzahl der Kinder zählend zu bestimmen. Für die Erzieherin ist die Rahmung mit dem richtigen benennen der Zahlworte und der Anwendung der Eins-zu-Eins-Zuordnung verbunden. Diese differierenden Rahmungen sind unter dem Gesichtspunkt des Lernens in subjektiven, lerngegenstandsbezogenen Zonen der nächsten Entwicklung nicht problematisch: In Bezug auf inkludierende Interaktionsmodi ist theoriegeleitet anzunehmen, dass es Brüche in der für inkludierende Interaktionsmodi konstitutiven Rahmenkongruenz geben muss, damit es ein Lernen im Sinne der jeweils lerngegenstandsbezogenen subjektiven Zone der nächsten Entwicklung geben kann (Chaiklin, 2011; Jegodtka, 2016a). Wobei unter »Brüche der Rahmenkongruenz« in diesem Zusammenhang verstanden wird, dass es eine Irritation des Kindes in Bezug auf sein bisheriges Weltverständnis geben muss, die gleichzeitig auf der Rahmenkongruenz aufbaut und sich an ihren Rändern bewegt, um im benannten Sinne Lerngelegenheiten zu initiieren. Die Brüche in der Rahmenkongruenz werden in diesem Fall allerdings nicht konstruktiv aufgenommen, sondern der Durchsetzung der erwachsenenzentrierten Rahmung subsumiert. Es lässt sich vermuten, dass die richtig ermittelte Anzahl der anwesenden Kinder für die Erzieherin eine Art des scaffolding, d.h. der Rahmen gebenden Unterstützung zur Verfügung stellt, die sich gleichzeitig als für die anderen im Morgenkreis sitzenden Kinder inkludiert darstellt, für die Erzieherin das Ergebnis eines durch die Interaktion initiierten Lernprozesses darstellt. Dies ist mindes-

3. Es gibt fünf Zählprinzipien: Das *Eindeutigkeitsprinzip* bedeutet, dass es eine Eins-zu-Eins-Zuordnung zwischen Zahlwort und zu zählendem Element vorgenommen wird. Das *Prinzip der stabilen Ordnung* verweist darauf, dass die Zahlwörter in der richtigen Reihenfolge zu benennen sind und das *Kardinalzahlprinzip* bedeutet, dass die jeweils genannte Zahl die Anzahl der bisher gezählten Elemente angibt. Das *Prinzip der Irrelevanz* der Anordnung kennzeichnet, dass die Reihenfolge der gezählten Elemente für die Ermittlung der Anzahl irrelevant ist und unter dem *Abstraktionsprinzip* wird verstanden, dass die vorgenannten Prinzipien für alle Mengen gelten (vgl. auch Hasemann & Gasteiger, 2014, S. 17–24; Krauthausen & Scherer, 2007, S. 10–15; Padberg & Benz, 2011, S. 7–13).

tens kritisch zu bewerten, da hier im Resultat zwei Ergebnisse unverbunden nebeneinanderstehen und die besondere Relevanz der Eins-zu-Eins-Zuordnung für die Ermittlung der Anzahl der gezählten Kinder so nicht deutlich wird, sondern nur eine andere Art der Eins-zu-Eins-Zuordnung vorgenommen wurde.

3.2 Fallvignette zwei

Am Ende des gemeinsamen Mittagessens wurde durch ein Kind die Frage aufgeworfen: »[Name der Erzieherin], was machen wir mit den Obstspießen?« (AP_A_1_ME_M20-S23), woraufhin die Erzieherin diese Frage aufnahm und mit »Wir gucken gleich mal, wer einen Spieß möchte, ne?« (AP_A_1_ME_M20-S29) beantwortete. Nach Zwischengesprächen im Umfang von zwei Minuten wird das Thema von einem Kind wiederaufgenommen:

Tabelle 3: AP_A_1_ME_M22-S20 bis M23-S58

Sprache	Handlung
Kind: »Und was ist mit den Obstspießen?«	
Erzieherin: »Wir müssen mal gucken, wie viele das sind«	
Kind: »Da sind noch ganz viele.«	
Erzieherin: »Aber bestimmt nicht für jedes Kind.«	
Zwischengespräche	
Erzieherin: »Wir könnten ja das Obst von den Spießen abmachen und auf Teller tun und jeder kann sich was nehmen. Wollen wir das so machen?«	
Kind: »Ne«	
Erzieherin: »Ne? Wie wollen wir das denn machen, [Name des Kindes]?«	
Erzieherin: »Das kann natürlich auch sein. Willst du mal die Dose aufmachen und wir zählen, wie viele es noch sind?«	

Sprache	Handlung
Kind: »OK«	Das Kind steht an dieser Stelle auf, nimmt die Dose mit den Obstspießen, geht um den Tisch herum zur Erzieherin und gibt ihr die Dose. Die Erzieherin öffnet die Dose und spricht gleichzeitig mit anderen Kindern.
Erzieherin: »Die [Name des Kindes] wollte mal zählen, wie viele es sind. Kriegen wir die gezählt?«	
Kind: »Mhm« [zustimmend]	
	Die Erzieherin hält die offene Dose Richtung Kind. Sie sitzt und das Kind steht ihr gegenüber, die Dose steht zwischen beiden auf den Knien der Erzieherin.
Das Kind hebt einen Spieß an einer Seite so hoch, dass es auf der anderen Seite steht und sagt gleichzeitig »Eins«. Nun möchte das Kind den Spieß wieder in die Dose hineinlegen. Die Erzieherin nimmt ihr den Spieß aus der Hand und hält ihn aufrecht. Das Kind nimmt diese Anregung auf, stellt einen zweiten Spieß mit dem Wort »Zwei« auf und gibt ihn der Erzieherin zum Halten. Dies wiederholt sich bei Spieß drei. Die restlichen Spieße versucht das Kind in der Dose liegend zu zählen: »vier, fünf, sechs, sieben.« Es zeigt dabei in Richtung der Spieße. Inwiefern eine Eins-zu-Eins-Zuordnung zwischen Obstspießen und Zahlwort gelingt, ist nicht erkennbar, da die Hände der Erzieherin dies verdeckt. Die Erzieherin interveniert an dieser Stelle sprachlich: »Da ist auch noch einer. Acht. Mhm« Das Kind zeigt an dieser Stelle auf den achten Spieß. Jetzt werden alle Spieße wieder zurückgelegt.	
Erzieherin: »Die tun wir auf den Teller.«	
Kind: »Acht Spieße.«	
Erzieherin: »Müssen wir gleich mal fragen, welche Kinder einen Spieß wollen und welche lieber nur...«	

Kernelement dieser Interaktion ist in der Unterstützung und sprachlichen Begleitung der Zählhandlung durch die Erzieherin und die sich in dieser Situation entfaltende Rahmenkongruenz zu verorten: Ausgangspunkt ist eine Zählhandlung des Kindes, bei der durch die Anordnung der Obstspieße – sie liegen übereinander in einer Dose – die Möglichkeit besteht, dass die Eins-zu-Eins-Zuordnung nicht gelingt, weil einzelne Spieße aufgrund der Anordnung mehrfach oder gar nicht gezählt

werden. Hier kann die Handlung der Erzieherin, das Greifen eines Spießes und insofern ein Vormachen einer möglichen Tätigkeit zur genauen Anzahlbestimmung als Angebot einer Rahmung der Handlung bei gleichzeitiger Unterstützung im Sinne der Ermöglichung von Nachahmung im Sinne Vygotskijs (o.J./2003b) verstanden werden. Genauer dargestellt umfasst dies mehrere Momente:

- 1) Die Handlung der Erzieherin, in der sie zunächst die Handlung des Kindes, das den Spieß wieder auf den Haufen der noch nicht gezählten Spieße legen möchte, negiert, bietet gerade mit der Negation des kindlichen Impulses eine gemeinsam geteilte Rahmung, insofern Rahmenkongruenz an: Hierdurch wird ausgehend von der Anforderung der Situation, die korrekte Anzahl der Obstspieße zu bestimmen, um so zu ermitteln, ob alle Kinder, die einen Obstspieß wollen, einen bekommen können, eine erwachsenenzentrierte Rahmung, d.h. eine Lösungsstrategie vorgegeben. Dadurch wird die Möglichkeit eines Erfolges, der richtigen Bestimmung der Anzahl der Spieße, erst ermöglicht.
- 2) Durch die Aufnahme dieser Rahmung durch das Kind wird aus diesem Interaktionsimpuls eine erwachsenenorientierte einseitig reziproke und responsive Interaktion, weil sich das Kind an der Rahmung der Fachkraft ausrichtet und dadurch eine reziproke responsive Interaktion entsteht (Nentig-Gesemann & Nicolai, 2014, S. 18): das Kind nimmt diese Handlung auf und orientiert sich zunächst an ihr, in dem es der Erzieherin die nächsten Spieße gibt. Sobald es für sich diese Handlung nicht mehr für notwendig erachtet, verzichtet es auf diese Art der Unterstützung. Es zeigt sich hier allerdings auch die Grenze des Verzichts des Kindes auf das Festhalten der Obstspieße, wie sich in der letztendlichen Intervention der Erzieherin: »Da ist auch noch einer. Acht. Mhm« zeigt.
- 3) In Anlehnung an Vygotskij (o.J./2003b) zeigt sich in der Aufnahme des Haltens und der damit einhergehenden eindeutig erkennbaren Herauslösung der schon gezählten Obstspieße eine nachahmende Tätigkeit, die hier nicht verstanden wird als »ein rein mechanischer, automatischer Akt, der nichts über die geistigen Fähigkeiten des Nachahmenden aussagt« (Vygotskij o.J./2003b, S. 81), sondern als »eine einsichtige, auf dem Verstehen beruhende nachahmende Ausführung einer bestimmten geistigen Operation.« *So geht das Kind »in der Nachahmung geistiger Handlungen mehr oder minder weit über die Grenzen dessen [hinaus], wozu es in selbstständigen sinnvollen und zweckmäßigen Handlungen beziehungsweise geistigen Operationen fähig ist« (Vygotskij o.J./2003b, S. 82). In diesem Sinne lässt sich diese Interaktion als Interaktion innerhalb der subjektiven, auf die Zählhandlung bezogene Zone der nächsten Entwicklung dieses Kindes betrachten (Chaiklin, 2011; Jegodtka, 2016a).*

3.3 Zusammenfassung und Ausblick

Die beiden Fallvignetten zeigten eine Erzieherin, die in unterschiedlichen Kontexten mit zwei Kindern unterstützend bei Zählhandlungen interagiert hat. Es hat sich gezeigt, dass die eine Interaktion tendenziell eher in einem exkludierenden Modus, die andere Interaktion tendenziell eher in einem inkludierenden Modus stattgefunden hat. Es zeigt sich gleichzeitig, dass die Erzieherin in unterschiedlichen situativen

Kontexten über differierende Handlungskonzepte verfügt. Dabei waren die Situationen zwar einerseits unterschiedlich – Morgenkreis und am Ende des gemeinsamen Mittagessens – zeigten aber gleichzeitig eine gewisse gemeinsame Struktur auf: in beiden Fällen gab es einen Bezug zu einer größeren Gruppe und insofern die Anforderung an die Erzieherin, situative Entscheidungen zu fällen und sich für oder gegen spezifische Formen der Interaktion zu entscheiden. Es konnte bisher nicht deutlich herausgearbeitet werden, worin bei Vorliegen unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten die Motivation für die differierenden Interaktionsmodi liegen.

Es hat sich allerdings deutlich gezeigt, dass die Vermutung richtig war, dass es sinnvoll ist, die gleiche Situation mehrfach – im Rahmen dieser Studie: pro Erzieher/in drei Mal – zu videographieren, um so die unterschiedlichen Facetten pädagogischer Handlungskompetenzen bei der gleichen Fachkraft abbilden zu können.

4 Diskussion

4.1 Methodische Herausforderungen

Es haben sich im Rahmen der Forschung mehrere methodische Herausforderungen herausgestellt: die erste und größte Herausforderung besteht darin, dass die bisherige Forschung zu inkludierenden und exkludierenden Interaktionsmodi in sehr spezifischen Settings – Lernwerkstätten und Wickel-Situationen – stattgefunden hat und es somit wenig vergleichende Forschung gibt, die die Übertragbarkeit der theoretischen Konzepte auf offene und mathemathikhaltige Situationen abzusichern ermöglicht. Hierdurch ist auch eine methodische Orientierung an spezifischen Verfahren bisher kaum möglich, da sowohl dokumentarisch fokussierender Ethnografie (Nentwig-Gesemann et al., 2012), ethnografische Forschung (Alemzadeh, 2014a, 2014b) als auch dokumentarische Videographie (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014) als Methoden herangezogen wurden.

Insofern stellen sich insbesondere Fragen nach der Güte der Interpretation: eine Berechnung einer Interrater-Reliabilität (Misoch, 2015) erscheint nicht hilfreich, da die Daten im Sinne des Forschungsinteresses nicht codiert, sondern interpretiert werden sollen. Hier wäre insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Interpretation der Daten eine fokussierte Diskussion in Forschungswerkstätten hilfreich um die Güte der Interpretationen zu erhöhen. Vor dem Hintergrund der am Ende des Erhebungszeitraums vorliegenden Datenmenge von ca. 180 Stunden stellt dies allerdings im Rahmen dieses Projektes eine Schwierigkeit dar, da eine Auswahl des zu interpretierenden Materials notwendig ist – was wiederum ein Bias ermöglicht.

4.2 Herausforderungen des Theorie-Praxis-Transfers

Auf der Ebene des Theorie-Praxis-Transfers zeigt sich zum einen die Herausforderung, neue theoretische, noch nicht vertieft im Feld verankerte Ansätze zu transportieren. Denn hier ist ein Anknüpfen und Weiterentwickeln an bisherig vorliegendes Fach- und Erfahrungswissen durch neue Interpretationsdimensionen schwierig. Dies erscheint aber ein notwendiger Schritt, um den Ansatz exkludierender und inkludie-

render Interaktionsmodi weiter zu verbreiten. Es ist zu vermuten, dass es eine weitere Problemebene gibt: die notwendig kleinschrittige Interpretation von Interaktionen ist für in der Praxis stehende Fachkräfte sicherlich nicht ausschließlich auf Textebene sinnvoll. In Fort- und Weiterbildungen wäre eine Analyse von Eigen-Videographie unter diesem Gesichtspunkt vermutlich hilfreich. Dies wirft aber Praktikabilitätsproblematiken auf mehreren Ebenen auf: zum einen Bedarf dies der Zustimmung der Erziehungsberechtigten der Kinder, zum zweiten ist eine Eigen-Videographie eine technische Herausforderung und drittens ist für die Interpretation ein Vertrauensraum notwendig, um eigenen Stärken, aber auch Schwächen gegenüberzutreten, mit Kolleg/innen zu diskutieren und Veränderungspotentiale aufzunehmen. Dies erfordert eine spezifische Art von Fort- und Weiterbildungsgestaltung.

Eine weitere Herausforderung des Theorie-Praxis-Transfers lässt sich auf der Ebene des fachlichen, fachdidaktischen und entwicklungspsychologischen Wissens verankern. In der ersten Fallvignette zeigt sich ein exkludierender Interaktionsmodus, bei dem zu vermuten ist, dass er einen Grund auch in einer theoretischen Annahme der Erzieherin hat: nämlich dass das Kind hauptsächlich darin zu unterstützen ist, die Zahlwortreihe angemessen zu benennen; es kann aber vermutet werden, dass das Kind die inhaltliche Bedeutung der Eins-zu-Eins-Zuordnung zwischen Zahlwort und Kind für sich nicht im Sinne des mathematischen Gehaltes interpretiert. Zumindest lässt sich die Handlung der Erzieherin, die Zahlworte von sechs bis zehn mit zu sprechen, in diesem Sinne verstehen. So könnte es sein, dass der exkludierende Charakter unter anderem auf Wissensbasis entstanden ist. Es stellt sich also die Frage, wie in Fort- und Weiterbildungen Interpretationsdimensionen wissensbezogen zu unterlegen sind.

Literatur

- Alemzadeh, M.* (2014a). Interaktionen im frühpädagogischen Feld. Ethnographische Bildungsforschung zu Interaktions- und Spielprozessen und deren Bedeutung für eine Didaktik der frühen Kindheit am Beispiel der Lernwerkstatt Natur. Universität zu Köln. Verfügbar unter: <http://kups.ub.uni-koeln.de/5744/> [05.09.2016].
- Alemzadeh, M.* (2014b). Interaktionsprozesse in der Lernwerkstatt Natur. In Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Neuß, N. (Eds.). *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung* (S. 243-275). Freiburg: FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Bohnsack, R.* (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M.* (2014a). *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M.* (2014b): *Dokumentarische Video- und Filminterpretation*. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & Wagner-Willi (Eds.).

- Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis (S.11-41). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Przyborski, A.* (2006). Diskursorganisation. Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, P. Przyborski & Schäffer (Eds.). Die Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis (S. 233–248). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B.* (2006). Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Busuleanu, Ș., Hiller, M., Preissing, C. & Sturm, B.* (2015). Empfehlungen für die Weiterentwicklung der Kita-Konzeption auf der Grundlage des Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege. Berlin: Berliner Kita-Institut für Qualitätsentwicklung.
- Chaiklin, S.* (2011). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In A. Kozulin, B. A. Gindis V. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.). Vygotsky's educational theory and practice in cultural context (p. 39-64). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., König, A., Stenger, U. & Weltzien, D.* (2013). Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern. Freiburg: FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Hasemann, K. & Gasteiger, H.* (2014). Anfangsunterricht Mathematik. 3. überarbeitete und erweiterte Aufl.. Berlin: Springer Spektrum.
- Jegodtka, A.* (2016a). Individualisierte Diagnostik. Das revidierte klinische Interview und die Zone der nächsten Entwicklung in der Diagnostik von Schwierigkeiten im basalen mathematischen Bereich. Berlin: Lehmanns Media.
- Jegodtka, A.* (2016b). Exkludierende und inkludierende mathematikhaltige Interaktionsmodi zwischen Erzieher*in und Kind. Forschungsfeld Frühpädagogik – Einblicke und Ausblicke. Poster auf der 13. Jahrestagung der Nachwuchswissenschaftler/innen der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der DGfE. Landau.
- Jegodtka, A. & Schmude, C.* (eingereicht): Das Forschungsprojekt Exkludierende und inkludierende mathematikhaltige Interaktionsmodi zwischen Erzieher*in und Kind in der Kindertagesstätte. Frühe Bildung – Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis.
- Jenßen, L., Jegodtka, A., Eilerts, K., Eid, M., Koinzer, T., Schmude, C. et al.* (2016). Pro-KomMa – Professionalisierung des frühpädagogischen Studiums: konvergente, diskriminante und prognostische Validierung der KomMa-Modelle und -Instrumente. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, H.A. Pant, C. Lautenbach, C. & M. Toepper, M. (Eds.). Kompetenzmodelle und Instrumente der Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Validierungen und methodische Innovationen (KoKoHs): Übersicht der Forschungsprojekte (KoKoHs Working Papers, 10)

- (S. 44–49). Berlin & Mainz: Humboldt University & Johannes Gutenberg University.
- JMK & KMK (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-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf [05.12.2016].
- König, A.* (2009). Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: Springer VS.
- König, A.* (2013): Videographie. In: Stamm, M. & Edelmann, D. (2013). Handbuch frühkindliche Bildungsforschung (S. 817–829). Wiesbaden: Springer VS.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V., Miller, S.M.* (2011). Vygotsky's educational theory and practice in cultural context. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krauthausen, G. & Scherer, P.* (2007). Einführung in die Mathematikdidaktik (3. Aufl.). Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Mayring, P.* (2002). Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Misoch, S.* (2015). Qualitative Interviews. Berlin: De Gruyter.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Wedekind, H.* (2012). Forschung in der Frühpädagogik V. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen. Freiburg: FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K.* (2014). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Eds.). Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis (S. 45–72). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I., Wedekind, H., Gerstenberg, F. & Tengler, M.* (2012). Die vielen Facetten des «Forschens». Eine ethnografische Studie zu Praktiken von Kindern und PädagogInnen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Bildungsangebots. In I. Nentwig-Gesemann K. Fröhlich-Gildhoff & H. Wedekind (Eds.). Forschung in der Frühpädagogik V. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen (S. 33-64). Freiburg: FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Padberg, F. & Benz, C.* (2011). Didaktik der Arithmetik für Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung (4. erweiterte, stark überarbeitete Aufl.). Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Przyborski, A.* (2004). Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer VS.
- Royat, T.* (2007). Mathematik im Kindergarten. Kritische Anmerkungen zu den neuen »Bildungsplänen« für Kindertageseinrichtungen. *Mathematica didactica*, 30, 29–48.

- Tietze, W.* (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten.* Neuwied u.a.: Luchterhand Verlag.
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H.* (2013). *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen.* Wiesbaden: Springer VS.
- Vygotskij, L.S.* (2003a). *Ausgewählte Schriften. Band II.* Berlin: Lehmanns Media.
- Vygotskij, L.S. (o.J./2003b).* *Das Problem der Altersstufen. Erstveröffentlicht in: Vygotskij (2003a): 53–90.*
- Weltzien, D.* (2013). *Einführung: Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern. Teil 2: Was sind gelingende Interaktionen? Momente – Verläufe. Zugang mit einer forschenden Haltung.* In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Eds.). *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern (S. 16–24).* Freiburg: FEL Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Weltzien, D.* (2014). *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion.* Weinheim: Beltz Juventa.

Zu den Autorinnen und Autoren

Astrid Boll

MA Soziale Arbeit, ist seit September 2013 Lehrkraft für besondere Aufgaben an der HS Koblenz und Doktorandin an der TU Dresden. Zuvor arbeitete sie 12 Jahre als Kita-Leitung und 5 Jahre als Fachlehrerin an einer Fachschule für Sozialpädagogik. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Frühkindliche Bildung, Didaktik, Ästhetische Bildung, Kreativität sowie Kulturelle Bildung.

E-Mail: boll@hs-koblenz.de

Luisa Fischer

B.A. Angewandte Kindheitswissenschaften, ist seit November 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Kompetenzzentrum Frühe Bildung an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der nationalen und internationalen Kinderrechte, in der individuellen wissenschaftlichen Begleitung frühpädagogischer Fachkräfte und der Zusammenarbeit mit frühpädagogischen Ausbildungsträgern.

E-Mail: luisa.fischer@hs-magdeburg.de

Magdalena Hartmann

MA Erziehungswissenschaft, ist seit Oktober 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik an der Universität Hannover und koordiniert das Praxistransferprojekt »Interessenbasierter Übergang Kita – Schule«. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Pädagogik der frühen Kindheit, Transition Kita – Schule, prozessorientierte Beobachtungsverfahren in Familienzentren sowie qualitative Forschungsmethoden der Pädagogik der Kindheit.

E-Mail: magdalena.sophie.hartmann@ifs.uni-hannover.de

Dr. Aljoscha Jegodtka

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt Pro-KomMa: Professionalisierung des frühpädagogischen Studiums im Bereich Mathematik an der Alice Salomon Hochschule, Referent in Fort- und Weiterbildung im Themenfeld früher mathematischer Bildung sowie Leiter von frühe Mathematik – Institut für Fort- und Weiterbildung.

E-Mail: jegodtka@ash-berlin.eu

Ina Lekkai

M.Sc. Honors in ICT in Education, NKU of Athens, and currently pursuing a MA in Childhood Studies and Children's Rights, Freie Universität Berlin. I am a Greek state-recognized early childhood educator with an eight-year working experience, and a researcher in children's rights. I have a strong interest in children's rights issues, enforcement machinery and challenges to their protection. My current research

Zu den Autorinnen und Autoren

focus is on children's right to participation implementation issues, which I consider a key contemporary issue closely related to the protection of children's and human rights, and dignity. It is my strong belief that acknowledging children's own agency and respecting them as active actors in their own lives, is a necessary first step to implementing children's right to participation.

E-Mail: inalekka@gmail.com

Dr. Michael Lichtblau

Dipl.-Psych., wiss. MA an der Leibniz Universität Hannover im Institut für Sonderpädagogik. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen »Inklusion in Kita und Schule«, »Kindliche Interessenentwicklung«, »Inklusive Förderdiagnostik« und »Transitionen im Bildungssystem«. Er ist Mitbegründer und Sprecher des Forschungsnetzwerkes Frühkindliche Bildung und Entwicklung der Leibniz Universität Hannover und nebenberuflich in Ausbildung zum Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut für Verhaltenstherapie.

E-Mail: michael.lichtblau@ifs.uni-hannover.de

Dr. Nadine Madeira Firmino

Diplom Rehabilitationspädagogin und Sprachheilpädagogin, ist seit Oktober 2016 berufene Professorin der Fliedner Fachhochschule Düsseldorf, Lehrgebiet Frühe sprachliche Bildung. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind die Alltagsintegrierte Sprachbildung und Bewegungserziehung sowie die Professions- und Evaluationsforschung im Bereich der Frühkindlichen Bildung und Entwicklung.

E-Mail: madeira-firmino@fliedner-fachhochschule.de

Prof. Dr. Matthias Morfeld

MPH, hat seit 2006 die Professur für System der Rehabilitation an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Vorher arbeitete er als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Lebensqualitätsforschung in München und Hamburg und in der Rehabilitationsforschung am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf. Seine aktuellen Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Bedarfsermittlung, Berufliche Rehabilitation und ICF.

E-Mail: matthias.morfeld@hs-magdeburg.de

Sophie Reppenhorst

MA Rehabilitationswissenschaftlerin, arbeitet seit März 2014 als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) in Osnabrück und war zuvor 5 Jahre in der psychomotorischen Entwicklungsförderung von Kindern und Familien tätig. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind die Bildungsbereiche Sprache und Bewegung in der Kindheit sowie die Kompetenzorientierte Gestaltung von Fort- und Weiterbildungen frühpädagogischer Fachkräfte.

E-Mail: sophie.reppenhorst@nifbe.de

Juliane Schlesier

M. Ed. Gymnasiallehramt für Germanistik und Biologie sowie Staatsexamen in Humanmedizin, ist seit Oktober 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Empirischen Lehr- und Lernforschung (Pädagogische Psychologie) am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Neben den Emotionsregulationsprozessen bei Kindern im Grundschulalter liegen ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte auf den Theorie-Praxis-Bezügen sowie der Curriculumsentwicklung mit dem Schwerpunkt kompetenzorientierte Professionalisierung und Beratung in der Lehrerbildung.

E-Mail: juliane.schlesier1@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. habil. Annette Schmitt

Diplom-Psychologin, ist Professorin für Bildung und Didaktik im Elementarbereich an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Sie engagiert sie sich insbesondere für Praxisforschung und den Wissenschafts-Praxis-Transfer im Bereich der Frühen Bildung. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind didaktische Ansätze der Frühpädagogik, die Kooperation von Kita und Schule und der mathematisch-naturwissenschaftliche Bereich der Frühen Bildung.

E-Mail: annette.schmitt@hs-magdeburg.de

Dr. Elena Sterdt

MPH, ist seit Januar 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Kompetenzzentrum Frühe Bildung (KFB) an der Hochschule Magdeburg-Stendal und promovierte an der Medizinischen Hochschule Hannover zum Thema Bewegungs- und Sozialverhalten von Kindern im Vorschulalter. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Prävention und Gesundheitsförderung in Kitas und Fort- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften.

E-Mail: elena.sterdt@hs-magdeburg.de

Kulturelle Vielfalt in Kindertagesstätten



Borke/Schwentesius (Hrsg.)

Kulturelle Vielfalt in Kindertagesstätten

Projekte und Erfahrungen aus der Praxis für die Praxis

Nur Printausgabe

1. Auflage 2016, 204 Seiten, kartoniert,
ISBN 978-3-556-07102-1

37,95 €

Nur Onlineausgabe

zu bestellen unter www.kita-aktuell.de
Art.-Nr. 07102000

37,95 €



Angebot exklusiv für PREMIUM-Mitglieder
von www.kita-aktuell.de

Print- inkl. Onlineausgabe

37,95 € statt sonst ~~75,90 €~~

Die kulturelle Vielfalt, der pädagogischen Fachkräfte in ihrem Alltag begegnen, nimmt stetig zu. Hierzu tragen Globalisierungs- und Migrationsprozesse wie auch eine zunehmende Individualisierung von Gesellschaften bei. Folglich besteht ein Bedarf an Konzepten für einen professionellen Umgang mit dieser Vielfalt in Kindertagesstätten.

In diesem Buch berichten pädagogische Fachkräfte, wie sie kulturelle Vielfalt in der Praxis erleben und sich mit diesem Thema auseinandersetzen. Dabei werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt wie z.B. Erziehungspartnerschaften, Alltagssituationen in der Gruppe oder die Arbeit im Team. Anhand zahlreicher Beispiele zum Thema Vielfalt bekommen Sie Impulse für Ihre Alltagsgestaltung und entdecken neue Potentiale für sich und Ihr Team.

Aus dem Inhalt:

- Bedeutung von unterschiedlichen Sozialisationszielen und Entwicklungspfaden
- Konzepte für Teamfortbildungen und Studientage zum Thema kulturelle Vielfalt
- Konzepte für die Arbeit mit Kindern und Familien in Kindertageseinrichtungen zum Thema kulturelle Vielfalt
- Familien mit Fluchterfahrungen

Jetzt Premium-Mitglied werden – so einfach geht´s:



- ✓ Gehen Sie gleich online auf www.kita-aktuell.de
- ✓ Registrieren Sie sich in wenigen Schritten als Premium-Mitglied.
- ✓ Schon können Sie all Ihre bereits gekauften Produkte kostenlos online freischalten und nutzen.

SHOP  www.kita-aktuell.de

Kinderarmut in Deutschland



Sterdt/Geene/Morfeld

Kinderarmut in Deutschland

Eine landkreisbezogene Analyse und Evaluation des Bildungs- und Teilhabepaketes der Bundesregierung

Nur Printausgabe

1. Auflage 2017, 204 Seiten, kartoniert, ISBN 978-3-556-07302-5

37,95 €

Nur Onlineausgabe

zu bestellen unter www.kita-aktuell.de
Art.-Nr. 66601136

37,95 €



Angebot exklusiv für PREMIUM-Mitglieder von www.kita-aktuell.de

Print- inkl. Onlineausgabe

37,95 €

statt sonst ~~75,90 €~~

Soziale Benachteiligung, Ausgrenzung und Stigmatisierung, Unsicherheit sowie Einschränkung von individuellen Entfaltung- und Entwicklungsmöglichkeiten betreffen gut 20% aller Kinder und Jugendlichen und ihren Familien.

Dennoch wird Kinderarmut in der Öffentlichkeit weiterhin zu wenig wahrgenommen. Seit 2011 soll das Bildungs- und Teilhabepaket der Bundesregierung der Kinderarmut entgegen wirken. Am Beispiel des Landkreises Stendal (Sachsen-Anhalt) zeichnet die vorliegende Studie nach, dass trotz hoher Quote an Kinderarmut im Landkreis die bereitgestellten Mittel aus dem Bildungs- und Teilhabepaket nicht vollständig ausgeschöpft werden können.

Aus dem Inhalt:

- Befunde zur Kinderarmut
- Kinderarmut und Stigmatisierung
- Das Bildungs- und Teilhabepaket – die aktuelle Studienlage zur Inanspruchnahme und Umsetzung
- Das Stendaler Studienprojekt: Ergebnisse und Handlungsempfehlungen für die Optimierung des Bildungs- und Teilhabepaketes zur Bekämpfung von Kinderarmut

Jetzt Premium-Mitglied werden – so einfach geht's:



- ✓ Gehen Sie gleich online auf www.kita-aktuell.de
- ✓ Registrieren Sie sich in wenigen Schritten als Premium-Mitglied.
- ✓ Schon können Sie all Ihre bereits gekauften Produkte kostenlos online freischalten und nutzen.

SHOP



www.kita-aktuell.de

 Wolters Kluwer

Wolters Kluwer Deutschland GmbH • Güterstraße 8 • 96317 Kronach
Telefon 0800 6644531 • Telefax 09261 9694111
www.kita-aktuell.de • kita@wolterskluwer.de