

HerausgeberInnen

Lars Eichen

Eva Pözl-Stefanec



EIFo

Elementarpädagogische Forschungsbeiträge

Jahrgang 1 / Heft 1 / 2019

EIFo

Elementarpädagogische Forschungsbeiträge

Jahrgang 1 / Heft 1 / 2019

HerausgeberInnen

Lars Eichen

Eva Pözl-Stefanec

Impressum

Medieninhaberin:
Universität Graz
Universitätsplatz 3
8010 Graz
Austria

HerausgeberInnen und Redaktion

Dr. Lars Eichen
Dr.in Eva Pölzl-Stefanec
Karl-Franzens-Universität
Institut für Pädagogische Professionalisierung
Strassoldogasse 10, 8010 Graz

Editorial Board

Univ.-Prof.in Dr.in Catherine Walter-Laager, Karl-Franzens-Universität Graz (AUT)
Univ.-Prof. Dr. Wilfried Smidt, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck (AUT)
Mag. Dr. Andreas Paschon, Universität Salzburg (AUT)
Prof.in Dr.in Franziska Vogt, Pädagogische Hochschule St. Gallen (CH)
Prof. Dr. (habil.) Manfred Rolf Pfiffner, Pädagogische Hochschule Zürich (CH)
Prof.in Dr.in Julia Bruns (Juniorprofessorin), Universität Paderborn (GER)
Prof.in Dr.in Simone Dunekacke (Juniorprofessorin), Freie Universität Berlin (GER)
Prof. Dr. Sascha Neumann, Universität Luxemburg (LUX)

Pädagogischer Beirat

Prof. Dr. Bernhard Koch, Pädagogische Hochschule Steiermark (AUT)
HS-Prof.in Dr.in Luise Hollerer, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz (AUT)
HS-Prof.in Dr.in Andrea Holzinger, Pädagogische Hochschule Steiermark (AUT)
Dir.in Prof.in Mag.a Marisa Krenn-Wache, bafep Kärnten (AUT)
Mag.a Nina Hover-Reisner, FH Campus Wien (AUT)
HS-Prof.in Dr.in Judith Kainhofer, Pädagogische Hochschule Salzburg (AUT)

ISSN-Nummer: 2663-2861

Hinweise für AutorInnen siehe unter:

unipub.uni-graz.at/elfo

Erscheinungsweise

Halbjährlich (März/November)

Herstellungsort

Graz

Aufsichtsbehörde der Universität Graz:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer (UID) der Universität Graz:

ATU 57511277



Inhalt

Vorwort	ElFo - Elementarpädagogische Forschungsbeiträge Ausgabe 1; Wissenschaftliche Beiträge <i>Catherine Walter-Laager</i>	Seite 5
Wissenschaftliche Beiträge	Kleinkinder unter sich. Peerbeziehungen im dynamischen sozialen Netzwerk einer Kindergartengruppe <i>Lisa Horn</i>	Seite 7
	Naturwissenschaft im Kindergarten. Ein Forschungsprojekt zur Evaluierung der Spürnasenecke <i>Sarah Rückl</i>	Seite 15
	Zwischen Homogenisierung und Pluralisierung. Elementarpädagogik inmitten religiös und weltanschaulich ambivalenter Ansprüche <i>Bettina Brandstetter</i>	Seite 24
	Elternreaktionen auf männliche Fachkräfte im Kindergarten. Eine Ergebnisdarstellung <i>Gabriele Schauer</i>	Seite 31
Call for Papers	Call for Papers: Ausgabe 2/2019	Seite 39
AutorInnenhinweise		Seite 40

ElFo - Elementarpädagogische Forschungsbeiträge

Ausgabe 1; Wissenschaftliche Beiträge

Vorwort von Catherine Walter-Laager, Universität Graz

Seit weit über 10 Jahren befindet sich der Elementarpädagogische Bereich im Zentrum des öffentlichen Interesses: Immer mehr Kinder besuchen eine Krippe, fast alle den Kindergarten (OECD, 2017), und BildungspolitikerInnen forcieren den Elementarbereich mit der Hoffnung, damit für alle Kinder gute Bildungschancen zu schaffen (Stamm & Edelmann, 2010). Dabei rückt auch die professionelle Arbeit der ElementarpädagogInnen in den Fokus. Es sind im gesamten deutschsprachigen Raum viele Veränderungen festzustellen, beispielsweise wurde die Aus- und Weiterbildung zum Teil akademisiert und es entstanden vielerorts Professuren (Mischo & Fröhlich Gildhoff, 2011). Damit gewinnt auch die elementarpädagogische Forschung an Raum und hat in der deutschsprachigen Fachzeitschrift „Frühe Bildung“ seit 2011 ein wissenschaftliches Publikationsorgan gefunden, in welchem ausgewählte Studienergebnisse Verbreitung finden.

Um jungen WissenschaftlerInnen ebenfalls eine angemessene Plattform zu geben und damit der interessierten Fachöffentlichkeit einen erweiterten Überblick über kleinere oder auch größere (laufende) Untersuchungen im Frühbereich zu ermöglichen, wurde eine peer-reviewte Open-Access-Zeitschrift initiiert. Dabei gewährleistet die digitale Form eine schnelle, hürdenlose Verbreitung. Die vorliegende erste Ausgabe „ElFo - Elementarpädagogische Forschungsbeiträge“ umfasst vier freie Beiträge, welche ganz unterschiedliche elementarpädagogische Inhalte thematisieren:

Lisa Horn beschäftigt sich in ihrem Artikel mit Peerbeziehungen zwischen Kindergartenkindern und deren Auswirkungen auf das Teilen. Das Untersuchungsdesign verschränkt ein experimentelles Vorgehen zum Teilen zwischen Kindern mit Erkenntnissen zur sozialen Stellung derselben. Letztere werden über Beobachtungen im pädagogischen Alltag gewonnen.

Sarah Rückl präsentiert in ihrem Beitrag das Studiendesign ihrer Dissertation. Sie beschreibt eine Programmevaluation „Spürnasenecke“. Dabei soll die Wirksamkeit des naturwissenschaftsdidaktischen Ansatzes des forschenden Lernens nach Harlen anhand der Einführung einer Forscherecke untersucht werden.

Bettina Brandstetter präsentiert in ihrem Artikel Ergebnisse aus einer österreichischen Untersuchung zum Umgang mit religiöser Pluralität. Nach einer Einführung in die sozialwissenschaftliche Differenzforschung werden unterschiedliche Strategien dargestellt, wie religiöse Inhalte in den pädagogischen Alltag eingebaut werden und Kindern damit die Möglichkeit bieten, religiöse Vielfalt in der Kindergartengemeinschaft zu erleben.

Gabriele Schauer beschreibt abschließend Ergebnisse aus einer Elternbefragung. 143 Eltern gaben Auskunft zu ihren Erfahrungen oder auch nur zu ihrer Einstellung gegenüber männlichen Fachkräften

im Frühbereich. In diesem Text scheint das Thema Vielfalt in der Erziehung erneut auf – dieses Mal auf der Ebene der Fachkräfte.

Mit der ersten Ausgabe von EIfO und den darin publizierten gerade abgeschlossenen oder in Entstehung befindlichen Arbeiten verbinden wir die Hoffnung, dass viele JungwissenschaftlerInnen beginnen, ihre Arbeiten der Fachöffentlichkeit zugänglich zu machen und damit auch Themen außerhalb des Mainstreams in die aktuellen Fachdiskurse eingehen und diese erweitern. Ich wünsche allen Lesenden der ersten Stunde viele Anregungen.

Zudem möchte ich mich bedanken. Mein Dank gilt als erstes der Sektion Elementarpädagogik der OEFEB für die Initiative zu dieser Zeitschrift wie auch der Sektion 8 Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit der DGFE für die spontane Unterstützung. Ein großes Dankeschön gilt ebenfalls allen mitwirkenden KollegInnen, welche in den Begleitgremien oder als Begutachtende tätig sind, der Universität Graz für den vielfältigen Support und natürlich den beiden herausgebenden KollegInnen Lars Eichen und Eva Pözl-Stefanec, welche die Idee in die Tat umgesetzt haben.

Catherine Walter-Laager
Graz, Februar 2019

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ habil. Catherine Walter-Laager ist ausgebildete Erziehungswissenschaftlerin, Erwachsenenbildnerin und Kindergartenpädagogin/Lehrperson der Kindergartenstufe. Sie leitet den Lehrstuhl für Elementarpädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz und ist Geschäftsführerin des Forschungs- und Entwicklungsinstitutes PädQUIS in Berlin. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Qualität in Kinderkrippen, Kindergärten und Kitas und Lehr-Lernprozesse in der frühen Kindheit.

Literaturverzeichnis

- Mischo, Christoph & Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. In: *Zeitschrift Frühe Bildung*. 2011, 0 (S. 4-12). Göttingen: Hogrefe.
- OECD (2017). Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>.
- Stamm, Margit & Edelmann, Doris (2010). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen? Zürich: Rüegger Verlag.

Kleinkinder unter sich. Peerbeziehungen im dynamischen sozialen Netzwerk einer Kindergartengruppe

Lisa Horn, Universität Wien

Zusammenfassung:

Peergruppen in elementarpädagogischen Einrichtungen bieten einen einzigartigen Einblick in die soziale Entwicklung von Kleinkindern. In den Gruppen bilden sich differenzierte Beziehungen zwischen den Peers heraus, die sich maßgebend auf deren soziale Interaktionen auswirken. Anhand theoretischer Überlegungen und erster Ergebnisse hinsichtlich eines Zusammenhangs von Gruppenstruktur und prosozialem Verhalten zwischen Peers soll in diesem Artikel aufgezeigt werden, wie sowohl die Grundlagenforschung als auch die elementarpädagogischen Einrichtungen von der wissenschaftlichen Forschung direkt in den Kindergärten profitieren können.

Schlüsselwörter: Peer-Beziehung, Kindergarten, Interaktion, Kognitionsforschung, Versuchsanordnung

Abstract:

Peer groups in elementary educational institutions offer a unique glimpse into young childrens' social development. These groups give children the chance to form differentiated relationships, which significantly affect their social interactions with each other. By means of theoretical considerations and preliminary results regarding a connection between group structure and prosocial behaviour among peers, I will illustrate how both the basic sciences and the elementary educational institutions themselves can profit from research conducted directly in the childcare facilities.

Keywords: Peer relationship, kindergarten, interaction, cognitive research, test arrangement

Einleitung

Soziale Interaktionen sind für den Menschen von Geburt an bedeutsam, da sie sowohl die kognitive als auch die sozio-emotionale Entwicklung grundlegend unterstützen. Die frühesten Interaktionspartner für Kleinkinder sind sicher ihre primären Bezugspersonen (z. B. die Eltern). Heutzutage werden Kinder jedoch oft schon in jungen Jahren in elementarpädagogischen Einrichtungen betreut. In Österreich zum Beispiel hat sich die Betreuungsquote bei den unter 3-Jährigen in den letzten 10 Jahren mehr als verdoppelt (Statistik Austria, 2018). In diesem Rahmen beginnen sich die Kleinkinder mit anderen erwachsenen Bezugspersonen und mit Gleichaltrigen (engl.: „Peers“) zu beschäftigen. Vor allem die Interaktionen mit den Peers unterscheiden sich hierbei grundlegend von jenen mit den Eltern. Während Erwachsene durch ihre höhere Stufe an sozialer Kompetenz in den gemeinsamen Interaktionen meist unterstützend agieren und den sozialen Austausch dadurch anleiten (engl.: „scaffolding“; Tomasello, 1999), stehen Gleichaltrige in ihren Interaktionen auf gleicher Stufe. Diese Interaktionen können ebenfalls unterstützend und kooperativ sein. Gleichzeitig konkurrieren Kinder in Gruppen aber mit ihren Peers manchmal auch um Ressourcen (z. B. Spielzeug, Aufmerksamkeit der PädagogInnen).

Außerdem bilden sich in sozialen Gruppen, in denen die Mitglieder wiederholt miteinander interagieren, differenzierte soziale Beziehungen heraus (Grammer, 1982). Freunde verbringen generell mehr Zeit miteinander, teilen öfter Ressourcen und unterstützen einander mit höherer Wahrscheinlichkeit als Kinder, die nicht miteinander befreundet sind (Grammer, 1979). Aber auch in Konflikten werden Sozialbeziehungen ersichtlich: Kinder, die oft erfolgreich mit anderen Peers um Ressourcen konkurrieren, genießen meist einen höheren Status in der Gruppe (Pellegrini, 2008). Es ist dabei meist gar nicht so wichtig, ob sie sich die Ressourcen „erkämpfen“ oder durch positive Interaktionen (z. B. vorangegangenes Unterstützen) erwerben (Pellegrini et al., 2007). Beziehungen innerhalb einer Peergruppe können in einem sozialen Netzwerk abgebildet werden, das als „das Gesamt an sozialen Beziehungen zwischen einer definierten Menge von Personen“ (Röhrle, 1994, S. 1) definiert wird. Alle sozialen Interaktionen innerhalb dieses Netzwerks - sei es Zusammenarbeit oder Wettbewerb - sind maßgeblich für die Entwicklung sozialer Kompetenzen beim Kind (z. B. Empathie, Perspektivenübernahme; Laireiter & Lager, 2006). Obwohl es eine Fülle an entwicklungspsychologischen Studien im Forschungsfeld des Sozialverhaltens von Kindern gibt, werden diese Fähigkeiten meist im Labor unter kontrollierten Bedingungen, in der dyadischen Interaktion (d. h. beschränkt auf zwei InteraktionspartnerInnen) und im Austausch mit Erwachsenen untersucht. Obwohl diese Ergebnisse wichtig und informativ sind, lassen sie doch vielen Fragen über die sozialen Fähigkeiten von Kleinkindern im dynamischen sozialen Netzwerk einer Peergruppe offen. Ziel der vergleichenden Kognitionsforschung ist es, die kognitiven Fähigkeiten verschiedener Spezies - einschließlich des Menschen - durch Beobachtung im natürlichen Umfeld und/oder mit artgerechten experimentellen Paradigmen zu erforschen. Dieser Ansatz erlaubt es, sowohl die kognitiven Fähigkeiten von Menschen in verschiedenen Kulturen zu untersuchen (House et al., 2013) als auch seine Fähigkeiten mit denen anderer Tiere zu vergleichen (z. B. Vergleich mit nahe verwandten Arten wie den Primaten; Burkart et al., 2014). Einen wichtigen Eckpfeiler bildet hierbei die Untersuchung der sozio-kognitiven Fähigkeiten. Das sind jene Fähigkeiten, die in der sozialen Interaktion mit anderen Gruppenmitgliedern eingesetzt werden oder die kognitiven Vorbedingung für solche Interaktionen darstellen. Ein Beispiel hierfür sind Verhaltensweisen, die andere begünstigen wie Teilen, Helfen und Unterstützen in Konfliktsituationen, die in der Kognitionsforschung unter dem Begriff „prosoziales Verhalten“ zusammengefasst werden (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006). Um jemand anderem zu helfen, muss die handelnde Person erst verstehen, dass der oder die andere Hilfe braucht, oder aber abwägen, mit welchen Kosten für sich selbst der Nutzen für die andere Person einhergeht. Solche sozio-kognitiven Fähigkeiten liegen der beobachteten Handlung des Helfens zugrunde und können über Versuchssituationen im Vergleich mit einer oder mehreren Kontrollsituationen erforscht werden (Jensen, Vaish, & Schmidt, 2014). Ziel beim vergleichenden Ansatz ist es, diese Fähigkeiten zu erforschen, ohne die handelnde Person nach ihren Beweggründen und Schlussfolgerungen befragen zu müssen. Nur so kann der neutrale Vergleich verschiedener Kulturen oder verschiedener Spezies gewährleistet werden (Nielsen & Haun, 2016). Da zum natürlichen Umfeld für viele Kleinkinder heutzutage auch Peergruppen in elementarpädagogischen Einrichtungen zählen, eröffnet sich durch die Forschung in diesen Einrichtungen ein vielversprechendes neues Feld für die Kognitionsforschung aber auch für andere Bereiche der Grundlagenforschung (z. B. für die Entwicklungspsychologie).

Überdies können auch die elementarpädagogischen Einrichtungen selbst von der Forschung direkt in den Kindergärten profitieren.

Vorteile und Nachteile für die Kognitionsforschung

Für die Kognitionsforschung ermöglicht einzig das Umfeld der elementarpädagogischen Einrichtung die Erforschung von Peerbeziehungen in einem authentischen sozialen Netzwerk einerseits und vom Einfluss der Beziehungen in diesem Netzwerk auf die sozio-kognitiven Fähigkeiten von Kleinkindern andererseits (Grammer, 1982). Die Peerbeziehungen werden hier nicht durch die VersuchsleiterInnen vorgegeben oder kontrolliert - wie es oft in Studien im Labor passiert -, sondern entstehen aus den täglichen Interaktionen der Kinder in ihrem gewohnten Umfeld. Dadurch ergibt sich aus der Erforschung solcher Gruppen eine besonders starke „ökologische Validität“ (d. h. eine Übertragbarkeit und Gültigkeit für das alltägliche Leben), wie es sie bei Laboruntersuchungen nur selten gibt (vgl. Steinebach, 2000, Kapitel 6.1). Hier können Gruppen untersucht werden, die gerade im Entstehen sind, oder solche, die bereits gefestigte Strukturen haben. Im ersteren Fall ist es besonders interessant zu erforschen, welche sozio-kognitiven Fähigkeiten für das Schließen von Freundschaften und die Etablierung des sozialen Status innerhalb der Gruppe wichtig sind (Santos, Vaughn, Peceguina, Daniel, & Shin, 2014). Der letztere Fall eignet sich vor allem für die Erforschung vom Einfluss von Form und Qualität der Peerbeziehungen auf sozio-kognitive Fähigkeiten wie etwa dem prosozialem Verhalten (Horn, Hungerländer, Windhager, Bugnyar & Massen, 2018). Von Nachteil für die Kognitionsforschung ist es hierbei, dass jede Gruppe einzigartig ist (z. B. Geschlechts- und Alterszusammensetzung, Bestandsdauer), was eine Herausforderung für die Generalisierbarkeit der Ergebnisse darstellt. Wichtig ist dabei, diese Faktoren genau zu erheben und in die Berechnungen einfließen zu lassen, um allgemeingültige Gesetzmäßigkeiten zu erkennen. Außerdem ist es in natürlichen Peergruppen möglich, dass soziale Interaktionen, die direkt vor der Datenerhebung stattfinden, das Verhalten der Kinder während der Beobachtung oder während des Versuchs beeinflussen. So kann sich ein Streit zwischen zwei oder mehreren Peers vor der Datenerhebung auf die Interaktionen aller Gruppenmitglieder auswirken. Deshalb ist es bei der Datenerhebung in authentischen Peergruppen besonders wichtig, mehrere Wiederholungen durchzuführen und Kinder mit verschiedenen InteraktionspartnerInnen zu testen, um solche Einflüsse erkennen und ausgleichen zu können.

Die Datenerhebung direkt in elementarpädagogischen Einrichtungen ist außerdem - abgesehen vom Einladen von mehreren Kindern ins Labor, was eine organisatorische Herausforderung darstellt - eine gute und praktikable Möglichkeit für die Kognitionsforschung, Peerinteraktionen zu beobachten oder Versuche durchzuführen, bei denen zwei oder mehrere Kleinkinder miteinander interagieren. Gerade die Untersuchung solcher Interaktionen zwischen Gleichaltrigen ist besonders wichtig für das Verständnis der sozio-kognitiven Fähigkeiten von Kindern, da es sich bei diesen Interaktionen um einen „symmetrischen“ Austausch auf gleicher kognitiver Ebene handelt (Selby & Bradley, 2003). Nur so können störende Einflüsse von Selbstdarstellung oder sozialen Erwünschtheitseffekten (d. h. ein Bedürfnis, gefallen zu wollen), wie sie in Interaktionen mit VersuchsleiterInnen auftreten (Miller et al. 2015), reduziert werden. Außerdem sind die Interaktionen authentischer, da beide Kinder unbefangen als TeilnehmerInnen bei dem Versuch mitmachen, im Gegensatz zu Interaktionen eines Kindes mit

VersuchsleiterInnen, die den Austausch gestalten und meist bereits Erwartungen bezüglich des Inhalts oder des Ausgangs der Interaktionen haben. Gleichzeitig ist die Datenerhebung unter solchen Umständen aber anfälliger für Abweichungen vom geplanten Versuchsablauf als die Datenaufnahme im Labor. So kann es zum Beispiel zu kleinen Störungen im Ablauf durch andere Geschehnisse im Kindergarten kommen oder eines der teilnehmenden Kinder kann sich nicht an die Vorgaben der VersuchsleiterInnen halten. Deshalb ist es bei der Datenerhebung direkt in elementarpädagogischen Einrichtungen besonders wichtig, genaue Protokolle über den Versuchsablauf zu führen oder auf die Videografie (d. h. Erhebung von Videodaten; Dinkelaker & Herrle 2009) zurückzugreifen. Damit können die VersuchsleiterInnen im Anschluss an die Datenerhebung entscheiden, ob der vorgegebene Versuchsablauf hinreichend gewahrt wurde oder ob die Abweichungen so signifikant waren, dass ein Teil der Daten verworfen werden sollte.

Schlussendlich sprechen auch ethische Aspekte (z. B. Vermeidung von Stress, Vermeidung von Überforderung durch altersgerechte Methodik) für die Forschung direkt in den elementarpädagogischen Einrichtungen. Da sich die Kleinkinder dort in ihrem gewohnten Umfeld bewegen, ist die Datenerhebung für sie meist weniger stressauslösend als bei Versuchen, die im Labor durchgeführt werden. Da man in der vergleichenden Kognitionsforschung davon ausgeht, dass Ergebnisse nur dann wirklich aussagekräftig sind, wenn die TeilnehmerInnen an den Versuchen konzentriert, entspannt und freiwillig teilnehmen (Yerkes & Dodson, 1908), ist die Forschung unter solchen Umständen besonders wichtig.

Herausforderungen und Erträge für die elementarpädagogischen Einrichtungen

Verständlicherweise ergeben sich durch die Forschung direkt in den Kindergärten einige Herausforderungen für die Fachkräfte in den elementarpädagogischen Einrichtungen. So muss die Datenerhebung in den gewohnten Tagesablauf der Gruppen eingebunden werden, ohne die PädagogInnen zu sehr in ihrer Arbeit zu beeinträchtigen. Für eine erfolgreiche Koordination ist hierbei eine umsichtige Planung mit den PädagogInnen, der Kindergartenleitung und den VersuchsleiterInnen notwendig, bei der die Perspektiven und Bedürfnisse aller Beteiligten berücksichtigt werden. Im Rahmen der Erhebung von videografischen Daten sind ForscherInnen außerdem häufig mit der Skepsis der Fachkräfte gegenüber der Anfertigung von Bildaufnahmen konfrontiert (Dinkelaker & Herrle 2009). Hier ist es die Aufgabe der VersuchsleiterInnen, durch ausführliche Erläuterung der Ziele der Studie und der Versuchsanordnungen möglichen Unklarheiten vorzubeugen und laufend für etwaige Rückfragen zur Verfügung zu stehen. Genauso wie bei Laborstudien muss auch die Datenerhebung in den elementarpädagogischen Einrichtungen auf der Freiwilligkeit der PädagogInnen, Eltern und Kinder basieren und darauf geachtet werden, dass die Anonymität der erhobenen Daten gewahrt bleibt (Dinkelaker & Herrle 2009).

Gelingt es, die Forschung durch Einbindung aller Beteiligten in die alltäglichen Abläufe im Kindergarten zu integrieren, ergeben sich auch für die elementarpädagogischen Einrichtungen selbst Vorteile. Als wichtigsten Ertrag ermöglicht die Forschung einen differenzierten Blick auf Gruppendynamik, Sozialverhalten und soziale Kompetenzen der Kinder. Im österreichischen bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen wird den

sozial-kommunikativen Kompetenzen ein hoher Stellenwert in der Bildungsarbeit im Kindergarten gegeben (Österreichisches Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009 [online]). Emotionen und soziale Beziehungen konstituieren hier einen der sechs Bildungsbereiche, welche in der pädagogischen Planung jeder elementarpädagogischen Fachkraft abgedeckt werden müssen. Auch im Modul für das verpflichtende Kindergartenjahr wird die Sozialkompetenz als wesentliche Voraussetzung für die Bewältigung der Transition in die Schule hervorgehoben (Österreichisches Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, 2010 [online]), was die Notwendigkeit einer genauen Betrachtung der sozialen Interaktionen in elementarpädagogischen Einrichtungen unterstreicht. Das Beobachtungsmaterial der wissenschaftlichen Studien erlaubt den Fachkräften einen kritischen Blick auf das soziale Geschehen in Kindergruppen. Mit diesem Wissen kann die Fachkraft für die sozialen Interaktionen in ihrer eigenen Kindergruppe sensibilisiert werden (Viernickel & Völkl, 2005). Darüber hinaus kann dieser Erkenntnisgewinn im Fall von problematischen sozialen Interaktionen innerhalb einer Gruppe unterstützend wirken. Schlussendlich bieten Studien, die im Kindergarten durchgeführt werden, für die PädagogInnen, die Eltern und nicht zuletzt die Kinder einen direkten Einblick in die Methoden der Grundlagenforschung.

Erste Forschungsergebnisse

In den letzten Jahren haben ForscherInnen begonnen, verschiedene sozio-kognitive Fähigkeiten direkt in Kindergartengruppen zu untersuchen. Besonderes Augenmerk legten sie dabei auf das prosoziale Verhalten, da es eine wichtige Rolle bei der sozialen Entwicklung von Kindern spielt. Während erste Forschungsergebnisse mit relativ abstrakten Versuchsanordnungen das prosoziale Verhalten von Kindern im Kindergarten- und Vorschulalter in Frage stellten (Fehr, Bernhard & Rockenbach, 2008), zeigten neuere Studien in den USA und der Schweiz, die direkt in elementarpädagogischen Einrichtungen durchgeführt wurden, dass auch Kleinkinder manchmal mit ihren Peers teilen, vor allem wenn dadurch für sie kein Nachteil entsteht (Burkart et al., 2014; House, Henrich, Brosnan & Silk, 2012). Fraglich blieb aber unter anderem, warum die Kinder manchmal mit anderen teilten und manchmal nicht. Um dieser Frage auf den Grund zu gehen, entwickelte unsere Arbeitsgruppe an Grundschulkindern (Stichprobe: $N = 48$ [27 weiblich], 6–9 Jahre) ein Versuchsparadigma zum Teilverhalten, das wie ein Spiel aufgebaut ist und für das kaum Instruktionen der VersuchsleiterInnen notwendig sind (siehe Abbildung 1; Horn, et al., 2018). Das Geber-Kind kann sich hierbei entscheiden, ob es eine Box öffnet, in der bunte Glitzersticker für es selbst und für das Empfänger-Kind vorhanden sind, oder die andere Box, aus der nur es selbst Glitzersticker erhält. Als Kontrolle für eine generelle Präferenz für die Box mit den zu teilenden Glitzerstickern dient ein weiterer Versuchsaufbau, bei dem kein Empfänger-Kind anwesend ist. Die Geber-Kinder erhalten dabei in Test- und Kontroll-Situation je zehn Durchgänge. Zusätzlich zum Versuch beobachteten wir in der Studie die Peergruppen in ihren natürlichen Interaktionen, um zu erheben, welche Kinder miteinander befreundet waren und welchen sozialen Status jedes einzelne Kind in der Gruppe innehatte. Freundschaft wurde über positive Interaktionen im freien Spiel (Grammer, 1982) und über direkte Befragung der Kinder erhoben (im Kindergartenalter mittels „Peer Preference Test“; Birch & Billmann, 1986). Sozialer Status wurde über die Anzahl der Interaktionspartner und die Aufmerksamkeitsstruktur der Gruppe erhoben (Grammer,

1982). Während Freundschaft erstaunlicherweise kaum Einfluss auf das Teilen der Glitzersticker hatte, gab es einen Effekt des sozialen Status der Kinder: Kinder, die besonders beliebt waren, teilten weniger Glitzersticker, während Kinder, die wenige InteraktionspartnerInnen in der Gruppe hatten, besonders oft mit ihren Peers teilten. Im Anschluss konnten wir das gleiche Versuchsparadigma auch erfolgreich auf die Untersuchung von Kleinkindern (Stichprobe: N=65 [36 weiblich], 3–6 Jahre) in fünf Kindergärten in Wien anwenden (Horn, Markova, Juricka, Windhager & Massen, 2019). Auch hier hatte der soziale Status in der Gruppe mehr Einfluss auf das Teilen im Versuch als die Freundschaft zwischen den beiden interagierenden Kindern. Diese Ergebnisse spiegelten sich in den Kindergärten auch in der Einschätzung der Fachkräfte wider: Kinder, die von den PädagogInnen in einem Fragebogen als besonders durchsetzungsfähig und dominant in der Peergruppe eingeschätzt wurden (Pellegrini et al., 2011), teilten besonders wenig mit den anderen Kindern.

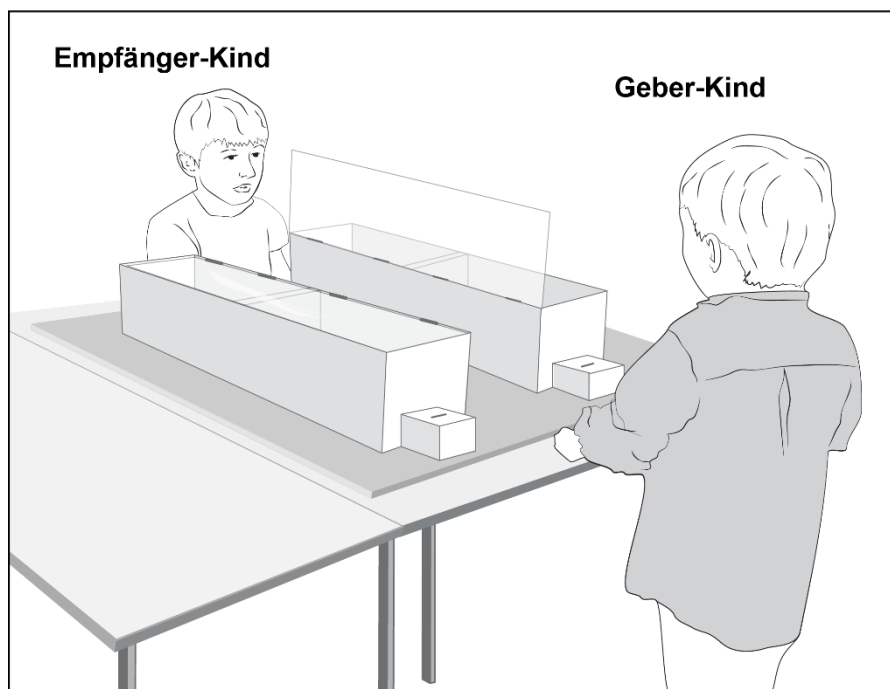


Abbildung 1: Versuchsanordnung für die Untersuchung des Teilverhaltens bei Kindern: durch Einwurf einer Münze kann das Geber-Kind entscheiden, welche Box sich öffnet (entweder die Box mit Glitzerstickern für beide Kinder oder die Box, in der nur Glitzersticker für das Geber-Kind sind). Nach einer Abbildung in Horn et al. (2018).

Fazit

Diese ersten Forschungsergebnisse illustrieren, wie sehr die Grundlagenforschung von der Datenerhebung direkt in elementarpädagogischen Einrichtungen profitieren kann. Die wenigen Nachteile, die sich gegenüber von Laborstudien ergeben (z. B. größere Variabilität, mehr Störungen des Versuchsablaufs) können dabei über eine umsichtige Planung der Versuchsanordnungen, das Einbeziehen von möglichen Einflussfaktoren und die genaue Dokumentation der Versuchsabläufe minimiert werden.

Den Fachkräften in den elementarpädagogischen Einrichtungen ermöglicht die Forschung einen differenzierten Blick auf die sozio-kommunikativen Kompetenzen der Kinder in der Peergruppe, welche unter anderem eine besonders wichtige Voraussetzung für die Bewältigung der Transition in die Schule darstellen. Somit ergibt sich sowohl für die Forschung als auch für die elementarpädagogischen Einrichtungen ein einzigartiger Einblick in das Sozialleben und die Entwicklung von Kleinkindern im dynamischen sozialen Netzwerk einer Peergruppe.

Literaturverzeichnis

- Birch, Leann L., & Billman, Jane. (1986). Preschool children's food sharing with friends and acquaintances. *Child Development*, 57, S. 387-395.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Eigentümer und Herausgeber: Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. In: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?6ar4ba [14.01.2019]
- Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend. (2010). *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan*. In: <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/familie/kinderbetreuung/gratiskindergarten-verpflichtender-besuch/modul-letztes-jahr-elementare-bildungseinrichtung.html> [14.01.2019]
- Burkart, Judith M., Allon, Oliver, Amici, Federica, Fichtel, Claudia, Finkenwirth, Christa, Heschl, Adolf, . . . van Schaik, Carel P. (2014). The evolutionary origin of human hyper-cooperation. *Nature Communications*, 5, Nr. 4747.
- Dinkelaker, Jörg, & Herrle, Matthias. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eisenberg, Nancy, Fabes, Richard A., & Spinrad, Tracy. (2006). Prosocial development. In William Damon & Richard M. Lerner (Hrsg. Reihe) & Nancy Eisenberg (Hrsg. Band), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6. Ed., S. 646-718). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Fehr, Ernst, Bernhard, Helen, & Rockenbach, Bettina. (2008). Egalitarianism in young children. *Nature*, 454, S. 1079-1083.
- Grammer, Karl. (1979). *Helfen und Unterstützen in Kindergruppen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Ludwig-Maximilian-Universität, München.
- Grammer, Karl. (1982). *Wettbewerb und Kooperation: Strategien des Eingriffs in Konflikte unter Kindern einer Kindergartengruppe*. Unveröffentlichte Doktorarbeit. Ludwig-Maximilian-Universität, München.
- Horn, Lisa, Hungerländer, Niklas A., Windhager, Sonja, Bugnyar, Thomas, & Massen, Jorg J. M. (2018). Social status and prenatal testosterone exposure assessed via second-to-fourth digit ratio affect 6–9-year-old children's prosocial choices. *Scientific Reports*, 8, Nr. 9198.
- Horn, Lisa, Markova, Gabriela, Juricka, Nina, Windhager, Sonja, & Massen, Jorg J. M. (2019). *Social status and prenatal testosterone exposure assessed via second-to-fourth digit ratio affect 6–9-year-old children's prosocial choices*. Manuskript in Vorbereitung.
- House, Bailey R., Henrich, Joseph, Brosnan, Sarah F., & Silk, Joan B. (2012). The ontogeny of human prosociality: behavioral experiments with children aged 3 to 8. *Evolution and Human Behavior*, 33, S. 291-308.

- House, Bailey R., Silk, Joan B., Henrich, Joseph, Barrett, H. Clark, Scelza, Brooke A., Boyette, Adam H., . . . Laurence, Stephen. (2013). Ontogeny of prosocial behavior across diverse societies. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110, S. 14586-14591.
- Jensen, Keith, Vaish, Amrisha, & Schmidt, Marco F. H. (2014). The emergence of human prosociality: aligning with others through feelings, concerns, and norms. *Frontiers in Psychology*, 5, Nr. 822.
- Laireiter, Anton-Rupert, & Lager, Caroline. (2006). Soziales Netzwerk, soziale Unterstützung und soziale Kompetenz bei Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38, S. 69-78.
- Miller, Patricia H., Baxter, Suzanne D., Royer, Julie A., Hitchcock, David B., Smith, Albert F., Collins, Kathleen L., ... & Finney, Christopher J. (2015). Children's social desirability: Effects of test assessment mode. *Personality and Individual Differences*, 83, S. 85-90.
- Nielsen, Mark, & Haun, Daniel. (2016). Why developmental psychology is incomplete without comparative and cross-cultural perspectives. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371, Nr. 20150071.
- Pellegrini, Anthony D. (2008). The roles of aggressive and affiliative behaviors in resource control: A behavioral ecological perspective. *Developmental Review*, 28, S. 461-487.
- Pellegrini, Anthony D., Roseth, Cary J., Mliner, Shanna, Bohn, Catherine M., Van Ryzin, Mark, Vance, Natalie, ... & Tarullo, Amanda. (2007). Social dominance in preschool classrooms. *Journal of Comparative Psychology*, 121, S. 54-64.
- Pellegrini, Anthony D., Van Ryzin, Mark J., Roseth, Cary, Bohn-Gettler, Catherine, Dupuis, Danielle, Hickey, Meghan, & Peshkam, Annie. (2011). Behavioral and social cognitive processes in preschool children's social dominance. *Aggressive Behavior*, 37, S. 248-257.
- Röhrle, Bernd (1994). *Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung*. Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- Santos, António J., Vaughn, Brian E., Peceguina, Inês, Daniel, João R., & Shin, Nana. (2014). Growth of social competence during the preschool years: A 3-year longitudinal study. *Child Development*, 85, 2062-2073.
- Selby, Jane M., & Bradley, Ben S. (2003). Infants in groups: A paradigm for the study of early social experience. *Human Development*, 46, S. 197-221.
- Statistik Austria (2018). *Kindertagesheimstatistik 2017/18*. Wien: Verlag Österreich GmbH.
- Steinebach, Christoph. (2000). *Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tomasello, Michael. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Viernickel, Susanne, & Völkel, Petra. (2005). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Freiburg, Basel, Wien: Verlag Herder.
- Yerkes, Robert M., & Dodson, John D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.

Lisa Horn erhielt für ihre Forschung finanzielle Unterstützung von der Vienna Biocenter Core Facilities GmbH

Dr.ⁱⁿ Lisa Horn

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Universität Wien
Department für Kognitionsbiologie
A – 1090 Wien
lisa.horn@univie.ac.at

Naturwissenschaft im Kindergarten.

Ein Forschungsprojekt zur Evaluierung der Spürnasenecke

Sarah Rückl, Universität Salzburg

Zusammenfassung:

Der vorliegende Artikel fokussiert den naturwissenschaftsdidaktischen Ansatz des forschenden Lernens nach Harlen (2014) und stellt Bezüge zum Forschen in der *Spürnasenecke* her, durch welches Kinder im Kindergartenalter im Erwerb des Wissens über Naturwissenschaften unterstützt werden. Ob durch den Einsatz der Spürnasenecke eine Wirksamkeit dahin gehend erzielt werden kann, dass fünf- bis sechsjährige Kinder in einer institutionellen Kinderbetreuung Wissen über Naturwissenschaften erwerben, wird im geplanten Dissertationsvorhaben der Autorin evaluiert. Das geplante Design wird abschließend kurz dargestellt.

Schlüsselwörter: Kindergarten, Spürnasenecke, forschendes Lernen, Evaluierung, ökologisches und valides Setting

Abstract:

The present article focuses on the inquiry based didactic approach of inquiry-based learning according to Harlen (2014) and establishes references to the *Spürnasenecke*, which supports children of kindergarten age in the acquisition of knowledge about natural sciences. Whether the use of the *Spürnasenecke* can make it so effective that children between the ages of five and six in institutional childcare acquire knowledge about natural sciences will be evaluated in the authors' planned dissertation. The planned design is finally briefly presented.

Keywords: Nursery school, corner of the nose, learning by research, evaluation, ecological and valid setting

Einleitung

Kinder wollen ihre Welt durch aktives Erkunden und Ausprobieren entdecken und begreifen. Durch Exploration ihrer (Lern-)Umgebung sammeln sie erste Grunderfahrungen und konstruieren in der Auseinandersetzung mit Natur und Technik ein für sie neues Wissen. Das frühkindliche Lernen weist dabei viele Parallelen zum wissenschaftlichen Denken auf. Das Sammeln von Erfahrungen und kognitiv anregende, dialogische Interaktionen sind dafür essentiell (Gobnik, 2012). Für die Gestaltung von naturwissenschaftlichen Bildungsprozessen im Kindergarten wird daher häufig ein Vorgehen im Sinne von „scientific inquiry“ vorgeschlagen, um durch Vermutungen, Vergleiche oder Beobachtungen bedeutsame Lernanlässe zu schaffen (Leuchter, 2017; Steffensky, 2017; Hazelkorn, 2015; Harlen, 2014). Dieser Ansatz wird bereits in diversen elementarpädagogischen Projekten wie dem „Haus der kleinen Forscher“ (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2016), „ScienceStart!“ (French, 2004) oder im Programm „Preschool pathways to science“ (Gelman & Brenneman, 2004) umgesetzt, um Kinder im Erwerb anschlussfähigen Wissens zu unterstützen sowie Denk- und Arbeitsweisen anzubahnen (Roth, 2014). Mit der *Spürnasenecke* (W & H, 2018) wurde erstmals in Salzburg ein altersangemessenes

Konzept zur naturwissenschaftlichen Bildung im Kindergarten konzipiert, welches den didaktischen Ansatz des „scientific inquiry“ in den Mittelpunkt stellt. Im Rahmen des Dissertationsprojektes der Autorin wird das didaktische Förderpotential der Spürnasenecke hinsichtlich einer naturwissenschaftlichen Grundbildung, wie sie auch im österreichischen bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen (Charlotte-Bühler-Institut, 2009) gefordert wird, evaluiert. Die leitende Fragestellung der Dissertation lautet:

Kann durch den Einsatz der Spürnasenecke eine Wirksamkeit dahin gehend erzielt werden, dass fünf- bis sechsjährige Kinder in einer institutionellen Kinderbetreuung Wissen über Naturwissenschaften erwerben?

Theoretische Grundlagen

National wie international findet in der Diskussion um naturwissenschaftliche Bildung im Elementarbereich eine Orientierung am Bildungskonzept von *Scientific Literacy* statt (Gelman & Brenneman, 2004; Leuchter, 2017; Mantzicopoulos, Samarpungavan & Patrick, 2009; Steffensky 2017; National Research Council, 2007; OECD, 2006).

Die OECD definiert für PISA 2006 Scientific Literacy als naturwissenschaftliche Grundbildung mit den Fähigkeiten,

- naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen, sich neues Wissen anzueignen, Phänomene zu beschreiben und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen,
- Naturwissenschaften als eine Form menschlicher Erkenntnisgewinnung zu verstehen bzw. zu erkennen, wie Naturwissenschaften und Technik unsere Umwelt formen und verändern,
- die Bereitschaft, sich mit naturwissenschaftlichen Themen auseinanderzusetzen.

Damit lassen sich drei konstituierende Elemente naturwissenschaftlicher Grundbildung erkennen: motivationale Orientierungen, naturwissenschaftliches Wissen und Wissen über Naturwissenschaften. Zu den motivationalen Orientierungen werden das Interesse und die Motivation gerechnet. Das naturwissenschaftliche Wissen beinhaltet das Wissen über Phänomene, Zusammenhänge, Konzepte, Theorien und Gesetzmäßigkeiten (Evolution, Vererbung, Ökosystem, Lebewesen, Energie etc.). Und im Mittelpunkt des Wissens über Naturwissenschaften stehen die Denk- und Arbeitsweisen (Fragen stellen, Vermutungen, Beobachten, Messen, Untersuchungen planen, Vergleichen, Dokumentieren etc.) (Steffensky, 2017).

Die Entwicklung der Wissensbereiche, „die im Rahmen von Scientific Literacy angestrebt werden, erfolgt in einem kumulativen Prozess über die verschiedenen Bildungsetappen hinweg“ (Steffensky, 2017, S. 19). Damit ist gemeint, dass das Wissen über Naturwissenschaften nicht an einem Thema erlernt wird, sondern durch viele Gelegenheiten in verschiedenen Kontexten Prozesse der Erkenntnisgewinnung erfahrbar gemacht werden sollten. Zudem zielt naturwissenschaftliche Bildung im Elementarbereich „nicht auf die Entwicklung von „vollständig richtigem“ im Sinne von einem in der Scientific Community geteilten Wissen ab. Vielmehr geht es um die Entwicklung eines grundlegenden alltagsnahen Wissens eines sogenannten Weltwissens über Inhalte sowie Denk und Arbeitsweisen, das anschlussfähig an spätere Bildungsprozesse ist“ (ebd., S. 19).

Forschungsstand zur frühen naturwissenschaftlichen Bildung

Aktuelle Studien verweisen mit einem Fokus auf Effektstärken darauf, dass mit gezielten Interventionen nicht nur naturwissenschaftliches Wissen (Steffensky, Lankes, Carstensen & Nölke, 2012; Windt, Scheuer, Melle, 2014) an Kinder im Vorschulalter vermittelt, sondern auch ein Verständnis für den wissenschaftlichen Forschungsprozess (Mantzicopoulos, Patrick & Samarapungavan 2013; Samarapungavan, Mantzicopoulos & Patrick, 2008; Samarapungavan, Patrick & Mantzicopoulos 2011) aufgebaut werden kann und sie selbst naturwissenschaftliche Denk und Arbeitsweisen (van der Graaf, 2017) umsetzen können. In diesen Studien wurden die zu erarbeitenden Themen für einen bestimmten Zeitraum vorgegeben: Steffensky et al. (2012) - „Aggregatzustände von Wasser“; Windt et. al. (2014) - „Löslichkeit von Stoffen“; Mantzicopoulos et al (2013 & 2008) und Samarapungavan et al. (2011) - „Lebenszyklus eines Schmetterlings“; van der Graaf (2017) „Beschleunigte Bewegung einer Kugel“. Das bedeutet, dass kurzfristig eine erfolgreiche Intervention zu einem Thema durchgeführt wurde, dies lässt aber keine Rückschlüsse auf ökologisch valide Settings zu. An dieser Forschungslücke setzt das geplante Forschungsvorhaben der Autorin an und kommt somit der Forderung von Weber und Leuchter (2018, S. 344) nach, dass die „entwicklungspsychologische Forschung zwar kindliche Prozesse im naturwissenschaftlichen Verstehen und Lernen aufdecken kann, die Prüfung der Übertragbarkeit der Erkenntnisse in ökologisch valide Settings jedoch für die frühe naturwissenschaftliche Bildung unabdingbar ist“.

Die Spürnasenecke

„Die Spürnasenecke ist ein Labor für Kindergartenkinder. Sie beinhaltet eigens dafür entwickelte Möbel, zahlreiche Forscherutensilien, ein Handbuch mit über 80 Experimenten aus dem MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft & Technik) sowie laufende Fortbildungen und Netzwerktreffen mit den Pädagogen und Pädagoginnen“ (W & H, 2018).

Die Implementierung der Spürnasenecke erfolgt im Rahmen einer mehrstündigen Einschulung für alle pädagogischen Fachkräfte in der jeweiligen Einrichtung, in welcher auf die Naturwissenschaftsdidaktik als auch auf die Forscherutensilien eingegangen wird. Seit 2010 wurden bisher 44 Kindergärten in Salzburg (Stadt und Land) mit einer Spürnasenecke ausgestattet, die Initiative erfolgte dazu immer von Seiten des Kindergartens.

Neben der Einführung der Forscherutensilien liegt bei der Einschulung in die Spürnasenecke der Schwerpunkt auf der didaktischen Vermittlung. Das Forschen in der Spürnasenecke orientiert sich dabei am didaktischen Ansatz des Lernens durch scientific inquiry nach Harlen (2014) und berücksichtigt die Aspekte einer wirksamen Lernumgebung nach Leuchter und Saalbach (2014, S. 118).

Lernen durch scientific inquiry

Das Lernen durch scientific inquiry wird in der Literatur als forschend-entdeckendes Lernen diskutiert (Höttecke, 2010) und stellt eine Möglichkeit einer altersangemessenen Naturwissenschaftsdidaktik dar (Harlen, 2014), die auch die Gestaltungsprinzipien einer wirksamen Lernumgebung nach Leuchter und Saalbach (2014, S. 118) berücksichtigt:

- das Vorwissen der Kinder (naive Vorstellungen der Welt) ermitteln, um auf diesem aufzubauen (Carey, 2000);
- den Kindern die Möglichkeit bieten, vielfältige Erfahrungen zu sammeln, dadurch werden die bereichsspezifischen naiven Vorstellungen ausdifferenziert und ein konzeptueller Wandel wird ermöglicht (Brown & Hammer, 2008);
- für einen konzeptuellen Wandel ist es notwendig, dass folgende Aspekte einbezogen werden: das Kind ist unzufrieden mit dem vorhandenen Konzept, es gerät in einen kognitiven Konflikt, da das bisherige Wissen und Verständnis nicht mehr ausreicht, um das unbekannte Phänomen zu erklären, dadurch werden die Kinder offen für neue Ideen (Posner, Strike, Hewson & Gertzog, 1982);
- der kognitive Konflikt kann auch durch offene Fragen der pädagogischen Fachkraft ausgelöst werden (z. B.: „Was geschieht, wenn ...?“, „Was passiert da?“);
- das forschende Lernen braucht Begleitung, ansonsten werden die relevanten Konzepte gar nicht bewusst.

Charakteristisch für diesen didaktischen Ansatz des Lernens ist, dass Kinder einen aktiven Part in der Entwicklung ihres Verstehens und ihrer Lernstrategien einnehmen, indem sie Fragen stellen und sich mit Problemen beschäftigen, die ihre Aufmerksamkeit erregen. Sie sammeln Beweise und erklären sich damit die Welt. Begleitet werden sie in diesem Prozess durch pädagogische Fachkräfte, aber auch von anderen Kindern. Harlen (2014, S. 8) definiert das auf einer eigenen Forschung basierte Lernen als einen Prozess, in welchem Kinder ihr Verständnis für die Welt entwickeln, indem sie empirische Beweise sammeln und verwerten, unter anderem durch die Nutzung von weiteren Quellen wie dem Internet und anderen Medien; sie verwenden dazu Forschungsmethoden, wie sie von Wissenschaftlern angewendet werden und sie berichten und reflektieren ihre gewonnenen Erkenntnisse.

Der Verstehensprozess

Der Verstehensprozess beginnt mit ersten Erkundungen, diese offenbaren Merkmale/Eigenschaften (z. B.: Welche Materialien schwimmen?), die zu Erinnerungen an vorangegangene Ideen oder Erfahrungen führen und erste Erklärungen für das unbekannte Phänomen liefern („Ich glaube, es könnte ein ... sein“, „Es ist ähnlich wie ...“, „Ich habe so etwas Ähnliches bereits gesehen“) in Form einer Hypothese, welche überprüft wird (Harlen, 2014).

In einem nächsten Schritt wird geprüft, ob die existierende Idee in Form einer Hypothese eine Vorhersagekraft aufweist. Dazu wird auf Basis der Hypothese eine Vorhersage formuliert und diese überprüft. Zur Überprüfung der Vorhersage werden neue Daten bezüglich des thematisierten Phänomens gesammelt eine Untersuchung wird durchgeführt, die Ergebnisse werden analysiert und mit den Vorhersagen verglichen. Auf Grundlage der Ergebnisse können vorläufige Schlüsse darüber gezogen werden, wie nützlich die ursprünglichen Ideen waren und mit den ursprünglichen Erklärungen verglichen werden können. Auch falls die empirischen Beweise nicht mit den ursprünglichen Erklärungen in Einklang zu bringen sind, hilft dieser Prozess, um die ursprünglichen Ideen und Erklärungen zu überarbeiten. Wenn die empirischen Beweise die ursprüngliche Idee bestätigen, dann wird diese Idee verstärkt und bekommt mehr Gewicht. Dieser Prozess der Entwicklung des Verstehens durch das Sammeln von empirischen Beweisen, also dem Überprüfen von Hypothesen, wird als *Lernen*

durch *scientific inquiry* bezeichnet. Wenn der Verstehensprozess als ein Forschungsprozess modelliert wird, dann bietet dies die Möglichkeit zu zeigen, wie aus ursprünglich kleinen Ideen und Vorstellungen, die sich auf eine bestimmte Beobachtung oder Erfahrung beziehen, sich schrittweise ein größeres Verständnis entwickelt, welches seine Anwendung auf ein größeres Spektrum von Objekten und Phänomenen findet. Diese Form des Lernens berücksichtigt nicht nur das Vorwissen der Kinder, sondern setzt genau bei diesem an. Wenn diese Annahmen der Kinder über die Welt nicht aufgegriffen werden, dann werden diese für die Kinder immer weiter Bestand haben, da es die Vorstellungen der Kinder sind, die sie für sich selbst erarbeitet haben und die für sie Sinn machen. Sie brauchen alternative Erklärungen, um in einem weiteren Schritt selbst herauszufinden, welche Ideen am besten durch empirische Beweise gestützt werden (Harlen, 2014).

Das Modell hebt somit zwei wichtige Merkmale des Lernens durch *scientific inquiry* hervor: die **Notwendigkeit, den Kindern alternative Ideen vorzustellen** und die Bedeutung der **inquiry skills**, der Fähig- und Fertigkeiten zur **Anwendung wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen**.

Harlen (2014) spricht von vier Hauptgruppen von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in allen Aktivitäten zu finden sein sollten, wenn von *science inquiry* gesprochen wird:

1. Fragen stellen, Vorhersagen treffen und Untersuchungen planen und diese umsetzen;
2. empirische Beweise durch Beobachtung oder andere Informationsquellen sammeln (Daten sammeln);
3. analysieren, interpretieren und erklären (Schlussfolgerungen ziehen);
4. Kommunikation: argumentieren, reflektieren, evaluieren (Bericht erstatten, Reflexion, anwenden).

Im Konzept der Spürnasenecke liegt ein besonderes Augenmerk darauf, diesen didaktischen Ansatz des Lernens umzusetzen, um mit den Kindern gemeinsam auf eine Forschungsreise zu gehen und dabei eine naturwissenschaftliche Grundbildung zu fördern.

Das forschend-entdeckende Lernen im Rahmen der Spürnasenecke

Das Forschen in der Spürnasenecke (siehe Abb. 1) beginnt durch das Hineinschlüpfen in eine andere Rolle, nämlich in die der Forscherin oder des Forschers. Dabei verkleiden sich die Kinder mit Forschermäntel und Schutzbrillen, welche auch von funktioneller Bedeutung sind. Die Ausgangslage im Forschungsprozess selbst ist eine Fragestellung, die zu einem ersten Gespräch mit den Kindern über ihr Vorwissen führt. Das Vorwissen der Kinder, welches häufig naive Vorstellungen der Kinder sind, wird aufgegriffen, um auf diesem aufzubauen (Carey, 2000). Mit dem Aufstellen der eigenen Hypothesen wird im Forschungsprozess in der Spürnasenecke auf die vorhandenen Konzepte der Kinder Bezug genommen. Diese werden durch ein Experiment oder durch eine Beobachtung überprüft. Der kognitive Konflikt entsteht dann, wenn die aufgestellte Hypothese nicht bestätigt werden konnte. Dieser Phase folgt eine Reflexion über die Ergebnisse und darüber, weshalb sich die ursprüngliche Vermutung nicht bestätigt hat.

Dies kann zu einer weiteren Ausgangslage für den nächsten Forschungsprozess führen. Dieser Prozess des Forschens in der Spürnasenecke braucht die Begleitung durch eine pädagogische Fachkraft, die nicht durch die reine Durchführung einer Experimentieranleitung routinemäßig und undifferenziert ihr Programm durchläuft, sondern eine Begleitung, die sich auf die Kinder einlässt, den

Entwicklungsstand (Vorwissen) der Kinder berücksichtigt und mit offenen forschenden Fragen die Denkprozesse der Kinder begleitet. Für forschende Fragen wurden für die frühe naturwissenschaftliche Bildung von Born-Rauchenecker, Drexl, Weber und Wolfspurger (2018, S. 231) folgende Kategorien aufgestellt:

- **Aufmerksamkeit weckende Fragen:** „Hast du das auch gesehen?“ oder „Was passiert da?“
- **Vergleichende Fragen:** „Worin unterscheidet sich ...?“ oder „Ist das anders als ...?“
- **Handlungsfragen:** „Was geschieht, wenn ...?“
- **Problem aufwerfende Fragen:** „Kannst du einen Weg finden, um ...?“ oder „Was geschieht, wenn ...?“
- **Triadische Fragen:** „Was würde dein Freund dazu sagen?“

Mit der Einbindung derartiger forschender Fragen können Interaktionsprozesse angeregt werden, die zu gemeinsamen Denkprozessen führen. Auf der Basis eines Dialoges wird eine förderliche Lernumgebung geschaffen, die als Sustained Shared Thinking (gemeinsam geteilte Denkprozesse) bezeichnet wird (Siraj-Blatchford, 2009).



Abbildung 1: Forschen in der Spürnasenecke in Anlehnung an Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2018 (W & H Dentalwerk, in Druck)

Die gewonnenen Erkenntnisse aus dem Forschungsprozess können anschließend in Forschertagebüchern, Portfoliomappen, Plakaten oder Zeichnungen dokumentiert werden. Dies hilft den Kindern vor allem auf einer metakognitiven Ebene, sich an bestimmte Erlebnisse zu erinnern, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken und den eigenen Lernprozess zu reflektieren (Stiftung Haus der kleinen Forscher, 2016).

Ausblick

Im geplanten Dissertationsvorhaben der Autorin wird mit einem quasiexperimentellen Design mittels einer Prä-/Post-Test-Messung für eine Experimentalgruppe und eine Kontrollgruppe die Wirkung der Spürnasenecke hinsichtlich der Fragestellung, ob *durch den Einsatz der Spürnasenecke eine Wirksamkeit dahin gehend erzielt werden kann, dass fünf- bis sechsjährige Kinder in einer institutionellen Kinderbetreuung Wissen über Naturwissenschaften erwerben*, evaluiert.

Ziel des Forschungsprojektes ist die Evaluierung der Spürnasenecke mittels Daten aus ökologisch validen Settings. Dies wird gewährleistet, indem es für den Interventionszeitraum von vier Monaten keine Vorgaben bezüglich der zu erarbeitenden Themen für die Experimentalgruppe geben wird, da dies bei der Einschulung in die Spürnasenecke auch nicht vermittelt wird und aufgrund der vorangegangenen Forschung (Rückl, 2014) angenommen werden kann, dass die Spürnasenecke auch unabhängig von der Teilnahme an dieser Studie individuell sehr unterschiedlich eingesetzt wird. Unabhängig davon, welche Themen mit den Kindern erarbeitet werden und wie häufig dies geschieht, steht im Zentrum der Arbeit mit der Spürnasenecke für alle das Forschen, in welchem die Denk und Arbeitsweisen der Naturwissenschaften angewendet werden. Welches Wissen über Naturwissenschaften sich die Kinder durch diese Aktivitäten aneignen, soll mittels eines standardisierten Testverfahrens, „Science Learning Achievement“ (SLA) (Samarapungavan, Mantzicopoulos & Patrick, 2008), erhoben werden. Dazu werden die Kinder aus der Experimentalgruppe vor Einführung der Spürnasenecke und vier Monate danach getestet. Derselbe Zeitraum für die Erhebung gilt parallel für die Kinder aus der Kontrollgruppe.

In der Experimentalgruppe befinden sich 10 Kindergärten, die im Zeitraum Oktober bis Dezember 2018 eine Spürnasenecke erhalten; in der Kontrollgruppe befinden sich 10 Kindergärten ohne Spürnasenecke. Über einen Zeitraum von vier Monaten wird in den Kindergärten mit der Spürnasenecke ohne Vorgaben gearbeitet. In der Kontrollgruppe wird ebenfalls kein Einfluss auf die pädagogische Arbeit genommen, die pädagogischen Fachkräfte setzen ihre Aktivitäten wie geplant um. Dadurch kann es auch vorkommen, dass Kinder aus der Kontrollgruppe alternative naturwissenschaftliche Bildungsangebote angeboten bekommen, dies wird als Kontrollvariable mitgeführt.

In der Stichprobe befinden sich fünf bis sechsjährige Kinder, die sich im letzten Kindergartenjahr befinden. Es wird erwartet, dass durch das geplante Design eine Wirksamkeit der Spürnasenecke nachgewiesen werden kann. Damit können erstmals in Österreich für eine große Stichprobe (angestrebtes n=300) empirische Daten zu einer wirksamen naturwissenschaftlichen Bildung in einem ökologisch validen Setting vorgelegt werden.

Literaturverzeichnis

- Born-Rauchenecker, Eva, Drexl, Doris, Weber, Katharina & Wolfsperger, Joana (2018). *Frühe alltagsintegrierte naturwissenschaftliche Bildung. Handreichung für Lehrende*. Kallmeyer und Klett: Seelze.
- Brown, David, E. & Hammer, David (2008). Conceptual change in physics. In Stella Vosniadou (Hrsg.), *International handbook of research on conceptual change* (S. 127- 154). Routledge: New York.
- Carey, Susanne. (2000). Science education as conceptual change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 13-19.

- Charlotte Bühler Institut (2009). *Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. 08/16 Printproduktion GmbH: Wien.
- French, Lucia (2004). Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 138-149.
- Gelman, Rochel & Brenneman, Kimberly (2004). Science learning pathways for young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 19 (1), 150-158.
- Gopnik, Alison (2012). Scientific Thinking in Young Children: Theoretical Advances, *Empirical Research, and Policy Implications*. *Science*, 337, 1623-1627.
- Harlen, Wynne (2014). Helping children's development of inquiry skills. *PR-SCI-NET*, 1, 5-19.
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.). (2016). *Pädagogischer Ansatz der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. Anregungen für die Lernbegleitung in Naturwissenschaften, Mathematik und Technik* (5. Aufl.). Paderborn: Bonifatius GmbH.
- Hazelkorn, Ellen (2015). *Science education for responsible citizenship*. Report to the European Commission of the Expert Group on Science Education. Europäische Kommission: Brüssel.
- Höttecke, Dietmar (2010). Forschend-entdeckender Physikunterricht, *Naturwissenschaften im Unterricht Physik*, 119, 4-12.
- Leuchter, Miriam (2017). *Kinder erkunden die Welt. Frühe naturwissenschaftliche Bildung und Förderung*. W. Kohlhammer GmbH: Stuttgart.
- Leuchter, Miriam & Saalbach, Henrik (2014). Verbale Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Lernangebots in Kindergarten und Grundschule. *Unterrichtswissenschaften*, 42 (2), 117-131.
- Mantzicopoulos, Panayota, Samarapungavan, Ala & Patrick, Helen (2009). We learn how to predict and be a Scientist: Early Science Experiences and Kindergarten Children's Social Meanings about Science. *Cognition and Instruction* 27 (4), 312-369.
- Mantzicopoulos, Panayota, Patrick, Helen & Samarapungavan, Ala (2013). Science Literacy in School and Home Contexts: Kindergarteners' Science Achievement and Motivation. *Cognition and Instruction*, 31 (1), 62-119.
- National Research Council. (2007). *Taking Science to School: Learning and Teaching Science in Grades K-8*. National Academy Press: Washington, DC.
- OECD (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy. A framework for PISA 2006*. OECD: Paris.
- Posner, George, J., Strike, Kenneth, A. Hewson, Peter, W. & Gertzog, William, A. (1982). Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change. *Science Education*, 66 (2), 211-227.
- Roth, Kathleen, J. (2014). Elementary science teaching. In: Norman, Ledermann & Sandra Abdell (Hrsg.), *Handbook of research on science education* (Band 2, S. 361-394). Routledge: New York.
- Rückl, Sarah (2014). *Evaluation von "naturwissenschaftlichem Arbeiten im Vorschulalter" am Beispiel der Spürnasenecke*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Salzburg: Paris-Lodron Universität Salzburg.
- Samarapungavan Ala, Mantzicopoulos, Panayota & Patrick, Helen (2008). *Learning Science through inquiry in Kindergarten*. *Science Education*, 92 (5), 868-908.
- Samarapungavan Ala, Patrick, Helen & Mantzicopoulos, Panayota (2011). What Kindergarten Students Learn in Inquiry-Based Science Classrooms. *Cognition and Instruction*, 29 (4), 416-470.
- Siraj-Blatchford, Iram (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of Play and Sustained Shared Thinkink in early childhood education: A Vygotskian perspektive. *Educational & Child Psychology*, 26 (2). 77-89.

- Steffensky, Mirjam (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte, WiFF Expertisen. (Bd. 48). Henrich Druck und Medien GmbH: Frankfurt am Main.
- Steffensky, Mirjam, Lankes, Eva, Carstensen, Claus & Nölke, Christina (2012). Alltagssituationen und Experimente: Was sind geeignete naturwissenschaftliche Lerngelegenheiten für Kindergartenkinder? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (1), 37–54.
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (2018). Der Forschungskreis. Paderborn: Bonifatius GmbH. In: https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/1_Forschen/Paedagogik/Forschungskreis_2018.pdf [18.02.2019].
- Van der Graaf, Joep (2017). *Scientific Reasoning in Kindergarten*. Unveröffentlichte Dissertation, Nijmegen: Radboud University.
- Weber, Anke & Leuchter, Mirjam (2018). Naturwissenschaftliche Bildung und Förderung. In: T.Thilo, Schmidt & Wilfried Smidt (Hrsg.), *Handbuch Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Münster, New York: Waxmann.
- Windt, Anna, Scheuer, Rupert & Melle, Insa (2014). Naturwissenschaftliches Experimentieren im Elementarbereich – Evaluation unterschiedlich stark angeleiteter Lernsituationen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 20 (1), 69–85.
- W & H Dentalwerk Bürmoos GmbH (2018). Homepage Spürnasenecke. Bürmoos: W & H Dentalwerk. In: <https://www.spuernasenecke.com/> [10.11.2018].
- W & H Dentalwerk Bürmoos GmbH (in Druck). *Ein Handbuch zum Forschen und Experimentieren mit Kindern. 86 spannende Experimente* (2. Aufl.). W&H Dentalwerk GmbH: Bürmoos.

Sarah Rückl, M.A.

SBK-Projektmitarbeiterin
Universität Salzburg / FB Erziehungswissenschaft
Erzabt-Klotzstr. 1
A - 5020 Salzburg
sarah.rueckl@sbg.ac.at

Zwischen Homogenisierung und Pluralisierung. Elementarpädagogik inmitten religiös und weltanschaulich ambivalenter Ansprüche

Bettina Brandstetter, Universität Salzburg

Zusammenfassung:

Die Frage nach dem Umgang mit kultureller Diversität und religiöser Pluralität lässt sich im Kindergarten nicht ausblenden. Vielmehr greifen öffentliche Identitätspolitik, die eine ‚Wir-Identität‘ gegenüber ‚den Anderen‘ forcieren, auf diesen Ort zu. Sie konfrontieren ElementarpädagogInnen mit Homogenisierungssehnsüchten, denen Pluralisierungs- und Individualisierungsansprüche entgegenstehen. In diesem Beitrag wird der Umgang mit religiöser Pluralität fokussiert, weil er mit machtvollen Zuschreibungen und Platzzuweisungen einhergeht. ElementarpädagogInnen stellen sich dieser Herausforderung und finden Möglichkeiten, Aushandlungsräume zu eröffnen, in denen binäre Identitätsdiskurse überwunden und Ungleichheitsverhältnisse bearbeitet werden können. Deshalb kann ihre Praxis ein Lernort für eine diskurssensible Elementarpädagogik sein.

Schlüsselwörter: Kultur, Religion, Identität, Zwischenraum, diskurssensible Elementarpädagogik

Abstract:

The question of dealing with cultural diversity and religious plurality cannot be avoided in kindergarten. Rather, public identity politics, which enforce a 'we-identity' against 'the others', access this place. They confront kindergarten teachers with homogenization longings that are opposed to pluralization and individualization claims. This article focuses on dealing with religious plurality because it involves powerful attributions and space assignments. Kindergarten teachers face this challenge and find opportunities to enable third spaces in which binary identity discourses and inequality relationships can be worked on. Therefore, their practice can be a learning place for discourse-sensitive elementary education.

Keywords: culture, religion, identity, third space, discourse-sensitive elementary education

Der Kindergarten als gesellschaftlicher Ort (Forschungsfeld)

Der Kindergarten ist ein gesellschaftlicher Ort, in den sich Phänomene und Diskurse des öffentlichen Raumes einschreiben. Dort treffen Kinder und Familien mit unterschiedlichen kulturellen und religiösen Prägungen aufeinander, die sich in dessen begrenzten Räumen nicht ausweichen können. Dadurch entsteht eine verdichtete Heterogenität, die gängige Ordnungen und Normalitäten irritiert. Zugleich werden gegenwärtig – besonders hinsichtlich religiöser Pluralität – hoch ambivalente Erwartungen mit dem Berufsort der ElementarpädagogInnen verbunden: „Die in Österreichs Kindergärten tätigen Pädagoginnen und Pädagogen befinden sich derzeit in einer schwierigen Situation. Einerseits sollen sie für eine flächendeckende Umsetzung des ‚Wertekompasses‘ sorgen, inklusive Kopftuchverbot, andererseits möchten wir, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter religiöse und kulturelle Pluralität der Kinder wertschätzen. Sie sind gefordert, thematisch kindgerechte Bildungsimpulse zu setzen“, so Susanna Haas, Koordinatorin der IDA und pädagogische Leiterin der Wiener diözesanen St. Nikolausstiftung, auf Religion ORF (2018). Dieses Spannungsverhältnis zwischen

einer geforderten Homogenisierung zugunsten als einheitlich konstruierter „grundlegende[r] Werte der österreichischen Gesellschaft“ (Parlament der Republik Österreich, 2018, S. 1) und dem Anspruch, sich – insbesondere in kirchlichen Einrichtungen – als pluralitätsoffen und wertschätzend gegenüber verschiedenen religiös und kulturell geprägten Kindern zu erweisen, greift auf PädagogInnen und ihre Praxis zu. Es beeinflusst die Normalitätsvorstellungen, Interaktionen und alltäglichen Handlungen in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen – so die Ausgangsthese meiner Dissertation (Brandstetter, 2017).

Öffentliche Diskurse und ihre Wirkungen (Forschungsfrage)

In meiner Forschung fokussiere ich daher die zunehmende Komplexität in elementaren Bildungseinrichtungen aufgrund kultureller Diversität und religiöser Pluralität sowie deren Diskursivierung. Es wird danach gefragt, inwiefern gesellschaftlich etablierte Redeweisen und Ordnungen über Migration, Kultur und Religion die subjektiven Theorien und Handlungsstrategien von ElementarpädagogInnen sowie die Interaktionen an ihrem Berufsort prägen. Nach dem cultural turn (Stuart Hall) werden Kulturen und folglich Identitäten nicht mehr als in sich geschlossen, essentiell und distinkt wahrgenommen, sondern in ihrer kontextuellen, historischen und prozesshaften Entwicklung betrachtet. Diese veränderte Sichtweise hat sich im alltäglichen Sprach-Handeln weitgehend (noch) nicht durchgesetzt, weshalb es im Bildungssystem nach wie vor zu eindeutigen ethno-kulturell-religiösen Zuordnungen und Reduzierungen kommt. Sie sind charakterisiert durch binär angelegte Gegenüberstellungen von ‚Kulturen‘ und ‚Religionen‘ (etwa: ‚wir ÖsterreicherInnen‘ und ‚die Muslime‘). Dadurch werden – mitunter bei bester Absicht – gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse (re-)produziert. Meine Dissertation soll insbesondere aus der Perspektive interkultureller Theologie einen Beitrag leisten, oftmals unbewusste hegemoniale Verhältnisse und ihre Disziplinierungsmacht offenzulegen sowie wissenschaftlich zu analysieren. Zugleich wird danach gefragt, wo im Kindergarten machtvolle Diskurse und hegemoniale Ordnungen irritiert, unterlaufen oder verändert werden, sodass sich Räume einstellen, in denen Identitäten nicht (nur) zugeschrieben, sondern ausgehandelt werden können. Solchen Zwischenräumen, die sich im Kindergarten einstellen und von ElementarpädagogInnen begünstigt werden, gilt das vorrangige Interesse meiner Arbeit.

Ungleichheitsverhältnisse im Kindergarten (Forschungsstand)

Mit diesem Forschungsinteresse schließt meine Dissertation an die sozialwissenschaftliche Differenzforschung an, welche den gesellschaftlichen Kontext als einen wesentlichen Indikator für die (Re-)Produktion von Ungleichheit im Bildungssystem erkennt. So verortet etwa Gomolla (2013) die Bedingungsfaktoren für Diskriminierung im Geflecht von institutionellen Strukturen und Praktiken, die „nur im Kontext breiterer gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Konflikte verstanden werden“ (Gomolla, 2013, S. 57) können. Sie konstatiert, dass der Kindergarten zur Stabilisierung von Ungleichheit beiträgt, obwohl er ein idealer Ort wäre, um Aspekte der Differenz und Heterogenität aufzugreifen. Ethnographische Studien von Kuhn (2013), Machold (2015) und Stockinger (2017) zeigen die aktive Beteiligung von AkteurInnen in frühkindlichen Bildungseinrichtungen an der Konstruktion und Verfestigung gesellschaftlich etablierter Unterschiede durch ihre Programme, Routinen und Organisationsstrukturen auf. So werden in der Praxis etwa kulturelle Differenzen performativ essentialisiert, individuelle Prägungen kulturalisiert und religiöse Unterscheidungen stabilisiert. Yildiz (2009) legt offen, wie gerade im Rahmen interkultureller Bildung machtvolle, dichotome

Differenzkonstruktionen reproduziert werden, die sich an einem Nationaldiskurs orientieren. Sie zeigt, wie die ‚Anderen‘ mittels Heterogenisierung erst hergestellt werden, um über binäre Codierung und Homogenisierung eine nationale ‚Wir‘-Identität zu stärken. Dieses Phänomen des Othering (Said, 2009) explizieren Lingen-Ali und Mecheril (2016) am Beispiel der „Religion als soziale[r] Deutungspraxis“. Sie weisen darauf hin, dass die gängige Unterscheidungspraxis insofern mit Macht und Dominanz verknüpft ist, als mit der Deutungskategorie ‚Religion‘ die Vorstellung von dem, was Kinder ihrer Identität nach sind, einhergeht:

„Wenn bereits im Kindergarten beginnt, was sich in der Schule fortsetzt, ist der Boden dafür bereitet, dass Kinder sich in den begegnungspädagogisch offerierten Kategorien zu verstehen lernen. Sie lernen zu MuslimInnen und Nicht-MuslimInnen zu werden, wobei unter Bedingungen einer potenziell und tendenziell antimuslimischen Kultur dieser Lernprozess auch einer ist, in dem die Kinder in das Schema von Höher- und Minderwertigkeit eingeführt werden.“ (Lingen-Ali & Mecheril 2016, S. 23)

Diehm, Kuhn und Machold (2013) schlagen vor, die ethnographische Differenzforschung um poststrukturalistische und postkoloniale Perspektiven zu erweitern, um die machtvollen Diskurse und Ordnungen, welche in die alltägliche Praxis eingelagert sind, offenzulegen, sowie Kohärenzen, Transformationen und Brüche derselben aufzuzeigen. Diesen Impuls greife ich in meiner Forschung auf und verknüpfe jene Orte, an denen Diskurse bearbeitet, dichotome Ordnungen überwunden und Identitäten ausgehandelt werden, mit Bhabhas (2011) Konzept des third space, der hier als Zwischenraum bestimmt wird.

Eine diskurs- und machtkritische Analyse (Forschungsdesign)

Um mögliche Handlungsoptionen von ElementarpädagogInnen in der Konfrontation mit kultureller Diversität und religiöser Pluralität ermitteln zu können, wurden zunächst – in einer der Studie vorgelagerten Exploration – teilnehmende Beobachtungen durchgeführt, die eine erste Hypothesenbildung ermöglichten. Auf der Basis derselben wurde ein Interviewleitfaden mit dem Ziel erstellt, die Strukturen, subjektiven Theorien und Handlungsoptionen von ElementarpädagogInnen und ihren Berufsarten im Zusammenhang mit kultureller und religiöser Vielfalt zu erfragen sowie Erzählungen über alltägliche Interaktionen zwischen Kindern, Eltern und den Professionellen zu erhalten. Die Streuung umfasste Interviewpartnerinnen mit Erfahrungen im ländlichen, städtischen, kirchlichen, öffentlichen, kulturell/religiös pluralen wie weitgehend homogenen Kontext. In die Auswertung wurden gemäß der Sättigung sechs Interviews einbezogen. Aus dem Datenmaterial wurden zunächst Kategorien generiert, wobei die sozialstrukturelle Positioniertheit sowie die diskursive Verwobenheit (gemäß der Empfehlung von Diehm, Kuhn & Machold, 2013) aus dem ersten Interpretationsgang systematisch ausgeblendet blieben. Durch die Verknüpfung derselben mit diskurstheoretischen (Foucault, 1981; Jäger, 2015) und postkolonialen (Castro Varela & Dhawan, 2015) Impulsen konnte eine Analysefolie modelliert werden, welche in einem zweiten Schritt an das inhaltlich strukturierte Material angelegt wurde, um zugrunde liegende machtvolle Diskurse, hegemoniale Ordnungen aber auch diskursive Brüche, Irritationen und Transformationen offenzulegen (Fegter, 2015, S. 10). Da die Diskursposition der Forscherin nicht ausgeblendet werden kann (Jäger, 2015, S. 155), wurde die Analyse in einem Forschungsteam mit erziehungswissenschaftlicher und soziologischer Perspektive validiert. Aus der Analyse konnten sodann Anfragen von gesellschaftspolitischer Art an die Bildungswissenschaft, an die Theologie im Allgemeinen und an die Religionspädagogik im Besonderen (Brandstetter, 2018) formuliert werden. Zugleich standen jene

Erkenntnisse im Fokus, die der Kindergarten für diese Disziplinen zu erschließen vermag. Zuletzt wurden die Anfragen aus dem Kindergarten mit aktuellen Forschungen aus dem Fach Theologie interkulturell gespiegelt und daraus Impulse für die Praxis formuliert (Brandstetter, 2017).

Umgangsweisen mit religiöser Pluralität (Ergebnisse)

An den Erzählungen der Elementarpädagoginnen zeigt sich, dass auch sie – analog zur Gesellschaft und Realpolitik – von Homogenisierungssehnsüchten und Pluralitätsansprüchen gleichermaßen geprägt sind. Sie versuchen einerseits, die Kinder hinsichtlich etablierter Normalitätsvorstellungen oder öffentlicher Ansprüche zu vereinheitlichen und/oder der Diversität ihrer familiären Prägungen gerecht zu werden. Keine dieser beiden Strategien lässt sich im Kindergarten dauerhaft durchsetzen, weil das jeweils andere stets im Raum steht. Wo Homogenisierungs- und Pluralisierungsstrategien an ihre Grenzen geraten, wird die Wechselwirkung zwischen beiden Strategien sichtbar, dort verlangt die Praxis nach kreativen Lösungen jenseits binär angelegter Ordnungen. An den Umgangsweisen mit religiöser Pluralität soll dies exemplarisch gezeigt werden. Genau dort kann die binäre Codierung und eine damit verbundene Dichotomie starrer Identitätspolitik auf einen Zwischenraum hin überwunden werden.

Vermeidung religiöser Inhalte versus Identitätszuschreibung

Eine Interviewpartnerin erzählt von ihren Erfahrungen in einer privaten Bildungseinrichtung, in der religiöse Inhalte vollkommen ausgeblendet werden.

„In der Gruppe waren bis auf das eine Deutsch sprechende Kind alle Kinder muslimisch. Es war der Leiterin trotzdem wichtig, dass es ganz klar in dieser Gruppe nichts Religiöses gibt. Also alles, was mit Religion irgendwie zu tun hatte, sollte sofort raus, hatte da überhaupt nichts verloren.“ (H, 99-102)

Obwohl sich die Leiterin bemüht, den Bereich Religion auszusparen, wird der Kindergarten von ihrer Kollegin aus der Mehrheitsgesellschaft als „muslimischer Kindergarten“ (H, 6) identifiziert. Die auf einem öffentlichen Islamdiskurs basierende, religiös konnotierte Identitätszuschreibung lässt sich offenbar nicht beseitigen.

Religiöse Selbstbehauptung versus religiöse Pluralität

Britta arbeitet in einem kirchlichen Kindergarten und besteht auf der Teilnahme aller Kinder und Eltern bei den christlichen Festen, obwohl nach ihren Aussagen mehr als die Hälfte der Kinder muslimisch sind.

„Es wird den Eltern ganz klar gemacht, dass dies ein christlicher, ein katholischer Kindergarten ist. Wir feiern die Feste des Jahreskreises, des kirchlichen Jahreskreises, da gibt's nix!“ (B, 320-322)

Die „christliche Selbstbehauptung“ (Schweitzer, 2014) und der damit verbundene dominante Homogenisierungsdiskurs funktionieren nicht: Die muslimischen Familien bleiben von den Festen fern. Die religiöse Pluralität steht im Raum und kann nicht einfach vereinnahmt werden.

Synkretismus versus Identitätsverlust

In einem multikulturellen Kindergarten versucht eine Pädagogin das traditionelle Martinsfest für alle Familien zu öffnen und religiöse Lichterfeste miteinander zu verknüpfen. Selbstkritisch erzählt sie:

„Beim Martinsfest, das wir damals ‚Laternenfest‘ genannt haben, haben wir die Eltern gebeten, ob sie uns den Text von dem Lied ‚Ich geh mit meiner Laterne‘ übersetzen. Das war dann sowas von daneben, wie wir dann bosnisch und türkisch gesungen haben. Das war für die Eltern wie ein Schock, also das war wie ein ‚culture clash‘ im umgekehrten Sinne.“ (F, 245-251)

Die Eltern beklagen einen Identitätsverlust auf beiden Seiten: ‚Österreichische‘ Eltern fürchten um ihre Tradition, ‚nicht-österreichische‘ Eltern fühlen sich durch die Vorführung eines fremden Liedes in ihren Sprachen von einer fremden Tradition vereinnahmt.

Religiöse Fragen und Identitätsfragen im Spannungsfeld

In einem anderen Beispiel fragt ein Kind nach der Entstehung der Welt und konfrontiert die Pädagogin mit dem Dilemma zwischen dem biblischen Schöpfungsglauben, den seine Oma vertritt, und der Evolutionstheorie. Die Pädagogin sieht sich, wie sie sagt, vor einer schwierigen Aufgabe und antwortet wie folgt:

„Na damals hab ich dem Kind gesagt, dass es halt verschiedene Erklärungen gibt und dass halt eben das in der Religion so erklärt wird und dass es halt Wissenschaftler gibt, die erklären das anders.“ (C, 470-472)

Die Pädagogin erkennt in der Orientierungssuche des Kindes die dahinterliegende Identitätsfrage und löst diese nicht auf. Damit eröffnet sie einen Zwischenraum für einen Aushandlungsprozess, den das Kind für sich lösen kann.

Komparative Religionsbegegnung im Zwischenraum

Ein letztes Beispiel erzählt wiederum von einem Martinsfest in einem religiös und kulturell pluralen Kindergarten. Die Pädagogin weiß darum, dass muslimische Familien in der Regel von den christlichen Festen fernbleiben. Dennoch gelingt es ihr, auch diese zur Teilnahme zu gewinnen, woraufhin folgende Situation entsteht:

„Und dann fragten sich auf einmal die Eltern, was beim Martinsfest eigentlich gefeiert wird. Die muslimischen Eltern berichteten vom muslimischen Opferfest, die anderen haben das vom Martin erzählt und wie sie das erleben und dass sie eigentlich gar nicht so viel wissen darüber. Mehrere Glaubensgruppen wollten dann wirklich die Legende vom Martin und den eigentlichen Hintergrund des Festes erfahren.“ (F, 505-510)

Der Pädagogin gelingt es, einen Begegnungsraum für einander fremd-religiöse Eltern zu eröffnen, die sich die eigene Tradition bzw. Religion in der Auseinandersetzung mit der jeweils anderen erschließen. Eine komparative Religionsbegegnung entsteht, die den Zwischenraum nutzt.

Identitätsverhandlungen im Zwischenraum (Perspektiven)

Von der Praxis der ElementarpädagogInnen, die von kultureller Diversität und religiöser Pluralität geprägt ist, lassen sich Erkenntnisse für eine diskursensible Elementarpädagogik ableiten, die hier mit ausgewählten interkulturellen Theologien gespiegelt werden. Es zeigt sich, dass Religion/en im Kindergarten – zumindest diskursiv – eine Rolle spielen und PädagogInnen sich dazu verhalten müssen, selbst wenn sie versuchen, alles Religiöse aus der Praxis auszuschließen. Dabei sind sie von dominanten Homogenisierungs- bzw. Pluralisierungsansprüchen seitens der Trägerschaft, den Eltern oder öffentlichen Erwartungen geleitet, aber auch mit dem eigenen Nähe- oder Distanzverhältnis zu

Religion konfrontiert. Dies führt zu einem Spannungsfeld, welches eine Reflexion über Religion/en und den mit ihnen verbundenen Identitätsprozessen erfordert.

Die Vielfalt religiöser Prägungen und deren Diskursivierung lassen sich nicht auf Feste oder Projekte reduzieren. Religion ist ein Phänomen des Zwischenraumes, weshalb sie in hoch komplexe Identitätsprozesse verwoben ist, welche das Aushandeln von sozialen Positionen und Machtverhältnissen implizieren. Soziale Gruppen und insbesondere religiöse Zugehörigkeiten genießen in Gesellschaften mehr oder weniger Ansehen und werden nicht selten mit stereotypen Zuschreibungen behaftet. Solche Bewertungen entgehen den Kindern nicht, weshalb sie einer vorurteilsbewussten Begleitung durch kompetente und reflektierte PädagogInnen bedürfen (Wagner, 2013). Dabei sind auch die Routinen und Organisationsstrukturen elementarpädagogischer Bildungseinrichtungen auf deren Reproduktion von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen zu befragen.

Religionen wie Kulturen existieren nicht als statische, distinkte und gleichsam ‚natürliche‘ Größen, sondern haben sich in dynamischen Aushandlungsprozessen und Abgrenzungsmustern herausgebildet. Die anderen sind daher immer auch im eigenen Selbstverständnis eingelagert (Rettenbacher, 2013), wodurch das Problem entsteht, sie entweder einzugliedern oder auszugrenzen. Darum sind Religionen und Kulturen gewichtige Faktoren, Identitäten zu gewinnen und zu verhandeln. In diesen Zwischenräumen verändern sie sich selbst wiederum beständig und werden zudem kontextuell geprägt (Gruber, 2013).

Im Kindergarten zeigen sich Religionen und Kulturen in Form von familiären Prägungen und Traditionen, die permanent dazu herausgefordert werden, sich neu zu justieren. Fixierende Identitätsvorstellungen und Reduktionen auf bestimmte Merkmale werden daher den Kindern und deren Familien nicht gerecht. Verbote verunmöglichen Aushandlungsprozesse und forcieren einen Rückzug auf starre Identitätsentwürfe, weil diese Sicherheit vermitteln. Eine konstruktive Bearbeitung familiärer und institutioneller Identitätsentwürfe zugunsten der bestmöglichen Entwicklung der Kinder in der jeweiligen Gesellschaft sollte den BildungspartnerInnen zugetraut werden. Hier sind Lernprozesse auf beiden Seiten notwendig.

Religiöse und kulturelle Identitäten prägen sich vielfältig und hybrid aus, weshalb eine pluralitätsoffene Elementarpädagogik einer Sensibilität für Zwischenräume bedarf. Sie stellen sich im Kindergarten oftmals recht überraschend ein, sind mitunter mit Konflikten verbunden und zeigen vorhandene Machtverhältnisse auf. Wenn es gelingt, solche Aushandlungsräume nicht mittels Homogenisierung oder Pluralisierung vorschnell zu vermeiden, sondern offen zu halten, dann haben Kinder und andere beteiligte Personen die Möglichkeit, vielfältige Aspekte ihrer Identität – jenseits binär angelegter Identitätspolitiken – zu erproben und auszuhandeln. Dort können gesellschaftlich etablierte Macht- und Ungleichheitsverhältnisse reflektiert und zugunsten eines fairen Zusammenlebens in unserer Gesellschaft bearbeitet werden.

Literaturverzeichnis

- Bhabha, Homi K. (2011). *Die Verortung der Kultur* (2. Aufl.). Tübingen: Stauffenberg.
- Brandstetter, Bettina (2017). *Zwischen Homogenisierung und Pluralisierung. Der Ort der Kindergartenpädagogin in der Heterogenität von Kulturen und Religionen*. Unveröffentlichte Dissertation: Universität Salzburg.
- Brandstetter, Bettina (2018). *Die umstrittene Religionspluralität im Kindergarten. Elementarpädagogik im Zwischenraum*. Österreichisches Religionspädagogisches Forum 26(1), S. 7-14.

- Castro Varela, María do Mar & Dhawan, Nikita (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (2. Aufl.). (Cultural Studies, Bd. 36). Bielefeld: Transcript.
- Diehm, Isabell, Kuhn, Melanie & Machold, Claudia (2013). Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, J. (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 42)*, S. 29–51. Wiesbaden: Springer.
- Fegter, Susann, Kessl, Fabian, Langer, Antje, Ott, Marion, Rothe, Daniela & Wrana, Daniel (Hrsg.) (2015). *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer.
- Foucault, Michel (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gomolla, Mechthild (2013). Barrieren auflösen und Teilhabe gestalten: Ein normativer Reflexionsrahmen für eine heterogenitätsbewusste Organisationsentwicklung in (vor)schulischen Bildungseinrichtungen. In: Jürgen Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 42)*, S. 53–79. Wiesbaden: Springer.
- Gruber, Judith (2013). *Theologie nach dem Cultural Turn. Interkulturalität als theologische Ressource* (Religionskulturen Bd. 12). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jäger, Siegfried (2015). *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung* (7., vollständig überarbeitete Aufl.). Münster: Unrast.
- Kuhn, Melanie (2013). *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Lingen-Ali, Ulrike & Mecheril, Paul (2016). Religion als soziale Deutungspraxis. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*. 24 (2), S. 17–24.
- Machold, Claudia (2015). *Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. Wiesbaden: Springer.
- Rettenbacher, Sigrid (2013). „Religion“ und die (De)Konstruktion von Identitäten. In: Gmainer-Pranzl, Franz & Rettenbacher, Sigrid (Hrsg.), *Religion in postsäkularer Gesellschaft. Interdisziplinäre Perspektiven* (Salzburger interdisziplinäre Diskurse Bd. 3), S. 81–108. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Said, Edward W. (2009). *Orientalismus*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Schweitzer, Friedrich (2014). Religion in pluraler Gesellschaft – religionspädagogisch betrachtet. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*. 22, S. 45–53.
- Stockinger, Helena (2017). *Umgang mit religiöser Differenz im Kindergarten. Eine ethnographische Studie an Einrichtungen in katholischer und islamischer Trägerschaft*. Münster: Waxmann.
- Wagner, Petra (2013). *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Yildiz, Safiye (2009). *Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses*. Wiesbaden: Springer.
- Parlament der Republik Österreich (2018). Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22. Verfügbar unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/ME/ME_00079/fname_710526.pdf [24.9.2018]
- Religion ORF (2018). <https://religion.orf.at/stories/2950103/> [28.11.2018].

Dr.ⁱⁿ Bettina Brandstetter

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

Salesianumweg 3

A - 4020 Linz

be.brandstetter@ph-linz.at

Elternreaktionen auf männliche Fachkräfte im Kindergarten.

Eine Ergebnisdarstellung

Gabriele Schauer, Universität Innsbruck

Zusammenfassung:

In dieser Darstellung wird der Fokus auf männliche Fachkräfte im Kindergarten, deren Befähigung und deren pädagogische Kompetenzen aus Sicht der Eltern, gelegt. In einer Dissertation wurden die Sichtweisen der Eltern auf männliche Fachkräfte und deren Betrachtung aus professioneller Sicht mittels eines methodischen Mischverfahrens mit einer qualitativen Interview-Untersuchung (qualitative Inhaltsanalyse) und einer quantitativen Fragebogenerhebung erforscht, analysiert und dargestellt. Ein Ergebnis der Arbeit ist, dass sich Eltern primär über männliche Fachkräfte in Kindergärten freuen (z. B.: Einbringen anderer Aspekte, Förderung der Identitätsentwicklung, Aufbrechen von Rollenstereotypen), es aber auch leichte Vorbehalte z. B. bei Übernahmen von bestimmten Tätigkeiten oder beim ersten Aufeinandertreffen aufgrund der ungewohnten Situation gibt.

Schlüsselwörter: Professionalisierung, Kindergarten, männliche Fachkräfte, Sichtweisen von Eltern, methodenkombinierte Studie

Abstract:

This research study contributes to the field by investigating the perception of parents on the ability and competences of male kindergarten teachers. The aim of this study is to examine parents' approaches regarding male kindergarten teachers as they play such a pivotal role in their daily interactions. This paper researches on and analyses the adults' central viewpoint and presents results by means of triangulation, which employs an empirical qualitative interview (qualitative content analysis) and a quantitative questionnaire.

A central finding of the study is that parents are primarily satisfied with males in kindergartens (e.g., bringing in other aspects, promoting the development of identity, breaking down role stereotypes), but also express minor reservations, e.g. undertaking certain duties; parents' initial surprise during first encounters.

Keywords: professionalisation, kindergarten, male specialists, parents' views, method combined Study

Einleitung

Gesellschaftliche Männlichkeitsbilder werden in öffentlichen Diskussionen zunehmend kontrovers thematisiert. Viele Jungen orientieren sich dennoch stark an einem Ideal von Unabhängigkeit und Stärke, von Aktivität und Dominanz (Flaake, 2006). Durch diese Polaritäten verschiedener männlicher Rollenzuschreibungen entstehen neue Herausforderungen für die Institution Kindergarten. Zum einen

wird der Herausforderung des Umgangs mit verschiedenen Männlichkeitsbildern mit einem Versuch der Erhöhung des Anteils männlicher pädagogischer Fachkräfte in Kindergärten Rechnung getragen (Koch, 2015), zum anderen wird auf differente Herausforderungen im Feld Kindergarten mit erweiterten Ausbildungen auf elementarpädagogischer Ebene (z. B. Universität Innsbruck, Universität Salzburg, PH Steiermark) reagiert.

Es gab Forschungsprojekte wie „Public Fathers‘ Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern“ (Aigner & Rohrmann, 2012) oder „winn Wirkungsstudie Innsbruck Zur Wirkung männlicher Kindergartenpädagogen auf Kinder im elementarpädagogischen Alltag“ (Aigner, 2015), die den Fokus speziell auf die Veränderung in Kindergärten durch die Anwesenheit männlicher Pädagogen richteten. Aus der Mitarbeit am erstgenannten Projekt entwickelte sich das Forschungsinteresse, wie Eltern männlichen Fachkräften in Kindergärten gegenüberstehen, da der Anteil männlicher Fachkräfte im Berufsfeld Kindergarten mit knapp 2 % (Statistik Austria, 2018) immer noch sehr gering ist.

Der vorliegende Artikel legt seinen Blick auf ausgewählte Ergebnisse der eigenen Studie (eine Erweiterung der Arbeit bei „Public Fathers“ im Zuge der Dissertation) mit der Befragung von Sichtweisen der Eltern in Bezug auf männliche Fachkräfte im Kindergarten.

Forschungsfrage

Die Untersuchungslage zu Aussagen von Eltern über männliche Fachkräfte ist wenig erforscht. Von 18 Studien, die im Projekt „Public fathers“ gesichtet wurden, hat nur eine Studie (Cremers, Krabel & Calmbach, 2010) Eltern diesbezüglich telefonisch mittels Fragebogen befragt, die anderen Studien befassen sich mit den Sichtweisen von PädagogInnen.

1. Daher stellt sich die Frage, wie Eltern männliche Fachkräfte in der Betreuung ihrer Kinder im Kindergarten wahrnehmen. So gliedert sich die Erforschung der Sichtweisen von Eltern in vier Bereiche:
2. Erforschung der konkreten Erfahrungen der Eltern in Kinderbetreuungseinrichtungen mit männlichen Fachkräften.
3. Erforschung von möglichen Gefahren aufgrund von Erlebnissen oder auch Werten und Vorannahmen der Eltern.
4. Erforschung von wahrgenommenen Unterschieden im pädagogischen Handeln von männlichen und weiblichen Fachkräften.
5. Erforschung von Überlegungen zur Bedeutung des Geschlechts der Betreuung in Kindergärten.

Methodisches Vorgehen

In einem ersten Schritt wurde als ergänzendes Teilprojekt zur Vollerhebung pädagogisch tätiger männlicher Fachkräfte in Kindergärten, angelehnt an die Erhebungen der Studie „Public Fathers“, eine quantitative Befragung von Eltern initiiert.

Zusätzlich fand die Sichtung verschiedener Studien statt. Auszugsweise wird hier aufgezeigt, dass Tünte (2007) sowie Krabel & Stuve (2006) und Uhrig & Englert (2005) mittels halbstrukturierter Leitfadeninterviews (Einzelinterviews) Erzieherinnen und Erzieher in Deutschland befragten (2007). Cameron untersuchte ebenfalls Erzieherinnen, allerdings mit verschiedenen Interview-Arten (1999).

Nur Cremers, Krabel & Calmbach involvierten in ihre Forschung Eltern und führten 2010 eine telefonische Befragung (Deutschland) durch.

Auf Basis dieser quantitativen Befragung von Cremers, Krabel & Calmbach (2010) sowie den qualitativen Studien von Tünte (2007), Krabel & Stuve (2006), Uhrig & Englert (2005) sowie Cameron (1999) und Aigner (2012) wurde im Anschluss an die quantitative Befragung von Eltern eine qualitative Erhebung mittels halbstrukturierter problemzentrierter Interviews durchgeführt. Dieser Methodenmix fand im Zuge dieser Forschung durch Triangulation zwischen Methoden („between-method triangulation“) statt, indem Fragebogenerhebung und qualitative Interviews nacheinander durchgeführt wurden (Seipel & Rieker, 2003). So kann durch die Verwendung zweier Methoden vermutet werden, dass diese nicht die gleichen Schwächen und Verzerrungspotenziale haben und somit zu differenzierten theoretischen und praktischen Ergebnissen führen (Lamnek, 1995). Das Hintereinander-Durchführen zweier Forschungsmethoden („Vertiefungsmodell“ nach Mayring) geht von einer abgeschlossenen quantitativen Studie aus, die durch eine qualitative Analyse weitergeführt wird. Die Ergebnisse können aus der qualitativen Forschung als Bestätigung oder auch als inhaltliche Klärung für die quantitativen Ergebnisse herangezogen werden (Seipel & Rieker, 2003). Damit werden die Ergebnisse besser interpretierbar und es können beispielsweise Korrelationen die Richtung einer möglichen Kausalität anzeigen (Schauer, 2017).

Quantitative Erhebung

Im quantitativen Erhebungsverfahren wurde ein Fragebogen in Anlehnung an die bereits erprobten Fragebögen für männliche und weibliche Fachkräfte aus dem Forschungsprojekt „Public Fathers“ erstellt.

Dafür wurden in Tirol und Salzburg in zehn Kindergärten Eltern befragt, deren Kinder bereits mindestens ein Jahr den Kindergarten besuchen. Desweiteren wurde eine möglichst große Vielfalt angestrebt, um ein breites Spektrum an Erfahrungen der Eltern zu erhalten:

- Kindergärten mit und ohne männliche Beschäftigte
- Regelkindergärten und Kindergärten mit einem alternativen pädagogischen Konzept
- ländliche und städtische Einrichtungen
- kleinere und größere Kindergärten
- öffentliche und private Trägerschaft
- Mütter und Väter
- Eltern von Mädchen und Jungen
- Eltern aus verschiedenen Milieus bzw. mit verschiedenen Ausbildungsniveaus (Schauer, 2017)

Von 308 ausgeteilten Fragebögen kamen 143 zurück (Rücklaufquote 46,43 %), darunter Antworten von 21 Männern (15 %) und 120 Frauen (84 %) (2 keine Angabe).

Einerseits wurde eine Varianzanalyse durchgeführt, um mögliche Aufschlüsse über die hinter den Daten steckenden Gesetzmäßigkeiten zu erhalten. Darüber hinaus sollten Signifikanzen für die Überprüfung zweier Verteilungen (wie Eltern ohne und mit Erfahrung mit männlichen Fachkräften, Eltern von öffentlichen Kindergärten und Kindergärten mit privater Trägerschaft) erstellt und somit Hypothesen überprüft werden. Dabei wurde der Mann-Whitney-U-Test sowie der Kruskal-Wallis-Test für Signifikanzberechnungen verwendet.

Qualitative Erhebung

Qualitativ erhoben wurde mittels qualitativer halbstrukturierter problemzentrierter Interviews. Durch die Bearbeitung der genannten Studien und der ersten Ergebnisse des quantitativen Vorgehens konnten folgende Bereiche als bedeutsam für die qualitativen Interviews herausgearbeitet werden:

- Die Sichtbarkeit des anderen Geschlechts im Kindergarten/die besondere Stellung
- Kontakt zu den Kindern, zu Müttern/Vätern, im Team
- Identität/Rollenzuschreibung: Orientierung sowohl für Mädchen als auch für Jungen
- Männlichkeit
- Die Handlungstätigkeiten des Pädagogen in der Institution Kindergarten
- Missbrauch: Angst der Eltern, auch vor Vorwürfen der Pädagogen

Diese Bereiche wurden zur Generierung eines Leitfadens verwendet. Durch die Methodik des halbstrukturierten Interviews war gewährleistet, dass Eltern in ihren Antworten möglichst frei waren, gleichzeitig wurde sichergestellt, dass alle wichtigen Themenbereiche abgedeckt sind und eine spätere Vergleichbarkeit ermöglicht wird (Oswald, 2003).

Befragt wurden bei den qualitativen Interviews 29 Eltern aus Tirol, deren Kinder bereits ein Jahr lang einen Kindergarten mit oder ohne männliche Fachkräfte besuchten. Insgesamt hatten 75 % der interviewten Eltern Erfahrung mit männlichen Fachkräften und 25 % keine. Desweiteren besuchten 68 % der Kinder der interviewten Eltern einen öffentlichen Kindergarten und 32 % einen freigemeinnützigen Kindergarten. Unter freigemeinnützigen Kindergärten werden in dieser Forschung alle Kindergärten zusammengefasst, die keine öffentlichen Kindergärten sind somit Kindergärten privater Trägerschaften, meistens mit einem alternativ pädagogischen Konzept.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass die befragten Eltern die gesamte Elternschaft in Österreich aufgrund des Altersschnitts, der Ausbildung und der Herkunft gut repräsentieren. Noch besser wäre eine österreichweite Befragung gewesen, um auch einen etwaigen Unterschied zwischen Ost und West aufzeigen zu können.

Ausgewertet wurde anhand inhaltlich strukturierter Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz (Kuckartz, 2012). Dabei wird zuerst Textarbeit betrieben und anschließend die Kategorienbildung vollzogen. Wichtig ist dabei die „Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung von Inhalten“ (Kuckartz, 2012, S. 98). Aufgrund der theoretischen Auseinandersetzung mit den zuvor genannten Studien war bereits ein Grundgerüst an Themen vorhanden. Zusätzlich wurden die Interviews A1 bis A3 gesichtet und daraus Hauptkategorien gebildet. Außerdem wurden induktiv aus dem Text Subkategorien entwickelt. Aufgrund dieses Vorgehens kam es zu einem differenzierten Kategoriensystem, welches die Hauptkategorien Erfahrungen mit männlichen Fachkräften, Bedeutung des Geschlechts der Betreuung im Kindergarten, Eindruck/Gefühl bei der Betreuung durch eine männliche Fachkraft, Gefahren durch die Betreuung einer männlichen Fachkraft, Tätigkeiten eines männlichen Pädagogen im Kindergarten, Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Fachkräften im Kindergarten, Männertypen und Sonstiges beinhaltet.

Bedeutsame Ergebnisse

Insgesamt kann betont werden, dass Eltern gegenüber männlichen Fachkräften im Kindergarten sehr positiv gestimmt sind. 91 % geben in der Fragebogenerhebung an, dass sie sich über männliche Kindergartenpädagogen freuen. Dies zeigt sich noch deutlicher bei Eltern, die konkrete Erfahrungen mit Kindergartenpädagogen gemacht haben. 96 % der Eltern mit Erfahrungen mit männlichen Kindergartenpädagogen freuen sich über deren Anwesenheit. Diese Freude wird begründet, da Kinder somit beide Geschlechter im Alltag erleben, gemischtgeschlechtliche Teams besser arbeiten und Kinder sehen, dass Männer und Frauen die gleichen Tätigkeiten verrichten können. Eltern, die bisher nur weibliche Fachkräfte erlebt haben, können sich männliche Fachkräfte weniger vorstellen und geben zu 76 % an, dass sie sich über einen pädagogisch tätigen Mann freuen würden. Zusätzlich betonen Eltern mit Erfahrung mit männlichen Fachkräften zu 99 %, dass sie ihre Kinder wieder zu einem männlichen Kindergartenpädagogen geben würden. Somit zeigt sich die Zufriedenheit der Eltern mit diesen Fachkräften.

Auffallend waren neben den Ergebnissen bezogen auf die Erfahrung der Eltern mit und ohne männlichen Fachkräften, dass Eltern, deren Kinder einen freigemeinnützigen Kindergarten besuchen, offener gegenüber männlichen Fachkräften eingestellt sind als Eltern, deren Kinder einen öffentlichen Kindergarten besuchen. In der Fragebogenerhebung geben insgesamt 11 Personen (davon 10 Eltern aus öffentlichen Kindergärten und 1 Elternteil eines freigemeinnützigen Kindergartens) an, skeptisch zu sein. Diese Skepsis bezieht sich vor allem auf den Generalverdacht: 12 % der Eltern sehen Männer für körpernahe Tätigkeiten im Kindergarten als bedenklich an, 15 % als teilweise bedenklich. In der qualitativen Erhebung spricht kein Elternteil eines freigemeinnützigen Kindergartens von Skepsis bezogen auf einen Generalverdacht. Zusätzlich bestätigt wird die positive Einstellung der Eltern freigemeinnütziger Kindergärten in der Fragebogenerhebung, indem sich 12 Personen bewusst für die männlichen Pädagogen entschieden haben. In der qualitativen Erhebung erklären Eltern aus öffentlichen Kindergärten, dass bei der Wahl des Kindergartens die Organisation im Tagesablauf wichtiger ist als pädagogische Überlegungen und sie betonen den positiven Aspekt der Anwesenheit einer männlichen Fachkraft, nennen diesen Punkt aber nicht als ausschlaggebend für die Kindergartenwahl.

Bezogen auf Überlegungen, welche Tätigkeiten männliche Fachkräfte übernehmen sollen, betonen die Befragten in der Fragebogenerhebung mit 94 %, dass männliche Fachkräfte alle Tätigkeiten übernehmen sollen. Bei der konkreten Frage der Übernahme von pflegerischen Tätigkeiten durch männliche Fachkräfte befürworten dies immerhin noch 84 %. So schwingt ein Missbrauchs-Vorurteil in den Aussagen der Eltern gering, aber immer wieder mit. Doch Missbrauch kann auch durch weibliche Fachkräfte stattfinden, dieser wird nur seltener wahrgenommen (Buschmeyer, 2013). Würde dies mehr diskutiert werden, müsste auch die momentane Betreuungssituation der Kinder neu überdacht werden (ebd., 2013).

Vergleicht man kritische Aussagen gegenüber männlichen Fachkräften von Eltern mit Töchtern und Eltern mit Söhnen, kann herausgearbeitet werden, dass eine etwaige negative Haltung nichts mit dem Geschlecht des Kindes zu tun hat. 88 % der Eltern von Jungen sowie 86 % der Eltern von Mädchen stehen diesem Thema eher positiv bzw. positiv gegenüber. Eltern mit Töchtern haben mehr anfängliche Befürchtungen als Eltern von Söhnen, vor allem bei der Begleitung auf die Toilette. Zu

betonen ist aber, dass für 64 % der Eltern von Jungen und für 61 % der Eltern von Mädchen das Wickeln und die Hilfe beim Toilettenbesuch durch einen Kindergartenpädagogen selbstverständlich sind.

Bei genaueren Erklärungen der Eltern im Hinblick auf das pädagogische Handeln männlicher und weiblicher Fachkräfte werden Differenzen im Handeln angesprochen. Eltern erwähnen beispielsweise Unterschiede in Bezug auf das Regelverhalten und die Autorität. So stehen bei männlichen Fachkräften Regeln und Strukturen nicht so sehr im Vordergrund, sie werden aber als autoritätsausstrahlend wahrgenommen. In der Kommunikation von männlichen und weiblichen Fachkräften wird eine konkretere, kürzere Kommunikation von männlichen Fachkräften angesprochen. Bei der Spielauswahl und dem Verhalten beim Durchführen von Spielen wird erwähnt, dass männliche Fachkräfte sich aktiver an den Spielen beteiligen. Auch die körperliche Kraft männlicher Fachkräfte wird genannt, etwa beim Spielen im Freien oder beim Balgen mit den Kindern. Brandes weist auf verschiedene Dimensionen der Interaktionen und im pädagogischen Umgang zwischen Kindern und männlichen bzw. weiblichen Fachkräften hin, indem bemerkenswerte Unterschiede beim Einsetzen von Themen und Materialien sichtbar werden (Brandes, 2014). Auf emotionaler Ebene werden weibliche Fachkräfte teilweise als fürsorglicher erlebt und männliche Pädagogen als distanzierter, wobei diese Distanz von den Eltern positiv konnotiert wird (Schauer, 2017).

Es wurde von den Eltern auch darauf verwiesen, dass Unterschiede im pädagogischen Handeln typabhängig sein können und nicht bezogen auf das Geschlecht.

Insgesamt kann durch die Auswertung der Daten festgehalten werden, dass die Bedeutung des Geschlechts pädagogischer Fachkräfte im Kindergarten von den Eltern als teilweise untergeordnet angesehen wird. Im Fragebogen geben 67 % der Eltern an, dem Geschlecht der Betreuung keine oder wenig Bedeutung beizumessen, aber für jeden dritten Elternteil ist dies somit relevant.

Vor allem die Anwesenheit beider Geschlechter sehen Eltern als Vorteil. Mit männlichen und weiblichen KindergartenpädagogInnen haben Kinder die Möglichkeit, beide Geschlechter in ihrer Arbeit zu erleben und Mütter und Väter erfahren gleich- und gegengeschlechtliche Ansprechpartner. Blank-Mathieu betont, dass für Kinder die Übernahme von Tätigkeiten durch beide Geschlechter wichtig ist (2008) und laut Cremers et al. tragen männliche Fachkräfte andere Sichtweisen in Kindergärten (Cremers Michael et al., 2015). Im Personalmanagement zeigen sich gemischtgeschlechtliche Teams im Ergebnis ihrer Arbeitsqualität ebenso erfolgreicher als gleichgeschlechtliche Teams (Uhrig & Englert, 2006).

Eltern nennen eben diese Gründe und wünschen sich für die Zukunft mehr männliche Fachkräfte (quantitativ: 90 %, qualitativ: 9 von 29 Eltern erwähnen die Anwesenheit männlicher Fachkräfte als einen Pluspunkt für die zukünftige Auswahl für einen Kindergarten), vor allem in Kombination mit weiblichen Fachkräften.

Fazit

Es zeigen sich die positive Einstellung der Eltern und der Wunsch nach mehr Männern in der elementarpädagogischen Arbeit. Eltern sehen die Anwesenheit männlicher Fachkräfte in Kombination mit weiblichen Pädagoginnen als sehr erstrebenswert. Bei der Anwesenheit beider Geschlechter in der institutionellen Erziehung werden kommunikativ wahrgenommene Unterschiede (geschlechterspezifische Gesprächsthemen, Länge und Art der Gespräche, vgl. dazu auch Brandes,

Andrä & Röseler Wenke, 2012), wahrgenommene Unterschiede in Bezug auf Regeln und Auftreten (Lockerheit versus Struktur) sowie unterschiedliches Spielverhalten ausgeglichen.

Daher bedarf es einer Vielfalt des pädagogischen Personals in Kindergärten. Durch Vielfalt im pädagogischen Personal können somit pädagogische Tätigkeiten vielfältig ausgeführt werden. Männer und Frauen sollen wie auch im wahren Leben gleichermaßen anwesend sein (Tünste, 2007). Diese Vielfalt kann den Kindern eine Erweiterung ihrer Erfahrungen bringen. Auch wenn die Vielfalt der wenigen anwesenden Männer im Kindergarten oftmals in Frage gestellt wird (Cameron, 2012), kann betont werden, dass auch kleine Unterschiede Kinder zum Nachdenken anregen können.

Die reine Anwesenheit weiblichen Personals kann die Möglichkeiten der Förderung von Kindern im Kindergarten verringern, denn wenn Vielfalt des Personals im Kindergarten beschränkt wird, wird auch die Vielfalt und Kompetenz eines Betriebs eingegrenzt. Inwieweit es auch eine Vielfalt bezogen auf Alter und kultureller Gegebenheiten des pädagogischen Personals geben sollte, wäre allerdings ein weiterer interessanter Gegenstand zukünftiger Forschungen.

Literaturverzeichnis

- Aigner, Josef Christian (Ed.). (2012). *Elementar - Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern: Abschlussbericht des FWF-Forschungsprojekts P 20621-G14 "Public fathers" - Austrian's male workforce in child care (2008 - 2010)*. Opladen: Budrich.
- Aigner, Josef Christian (2015). Zur Bedeutung von Männern in der pädagogischen Arbeit mit Kindern – die Innsbrucker Wirkungsstudie (W-INN). In: B. Koch (Hrsg.), *Der Kindergarten als Arbeitsplatz für Frauen und Männer. Eine Herausforderung für Geschlechterpolitik: eine Dokumentation der Tagung "Sag mir, wo die Männer sind ..."* an der Universität Innsbruck, 11. Mai 2015 (Conference series, 1. Auflage). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Aigner, Josef Christian, & Poscheschnik, Gerald (Eds.). (2015). *Forum Psychosozial. Kinder brauchen Männer: Psychoanalytische, sozialpädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven* (E-Book-Ausgabe). Gießen: Psychosozial-Verlag. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1079927>
- Buschmeyer, Anna (2013). Zwischen Vorbild und Verdacht: Wie Männer im Erzieherberuf Männlichkeit konstruieren. Univ., Dissertation.- München, 2011. *Geschlecht und Gesellschaft*: Vol. 52. Wiesbaden: Springer VS.
- Brandes, Holger (2014). *Macht das Geschlecht einen Unterschied?: Ergebnisse der "Tandem-Studie" zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern* (1. Aufl.). Leverkusen: Budrich.
- Brandes, Holger, Andrä, Markus, & Röseler Wenke. (2012). Das "Männliche" in der Erziehung. Geschlechterspezifisches Erziehungsverhalten und männliches Rollenvorbild. In: Cremers, M., Höyng, S., Krael, J. & Rohrmann, T. (Eds.), *Männer in Kitas* (pp. 151–166). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Cameron, Claire (2012). Neu betrachtet: Männer und Professionalität in der Kinderbetreuung. In: Cremers, M., Höyng, S., Krael, J. & Rohrmann, T. (Eds.), *Männer in Kitas*. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Cameron, Claire, Moss, Peter, & Owen, Charlie (1999). *Men in the nursery: Gender and caring work* (1. publ).
- Cremers, Michael, Krael, Jens, & Calmbach, Marc (2015). *Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten: Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher*; ein Forschungsprojekt der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und Sinus Sociovision GmbH, Heidelberg/Berlin (5. Auflage, Stand: August 2015). Berlin, Rostock: Bundesministerium für Familien Senioren Frauen und Jugend; Publ.-Versand der Bundesregierung.

- Flaake, Karin (2006). Geschlechterverhältnisse – Adoleszenz – Schule: Männlichkeits- und Weiblichkeitsinszenierungen als Rahmenbedingungen für pädagogische Praxis Benachteiligte Jungen und privilegierte Mädchen? Tendenzen aktueller Debatte. In: Jösting, S. & Seemann, M. (Eds.), *Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung: Vol. 7. Gender und Schule: Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis* (pp. 27–44). Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietsky-Univ.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore. *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. (Hrsg.) (2010). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag.
- Jösting, Sabine & Seemann, Malwine (Eds.). (2006). *Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung: Vol. 7. Gender und Schule: Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis*. Oldenburg: BIS-Verl. der Carl-von-Ossietsky-Univ.
- Koch, Bernhard. (2015). Mehr Männer in den Kindergarten - ein steiniger Weg: Strategien zur Erhöhung des Anteils von Männern in der professionellen Erziehung. In: Aigner, J. C. & Poscheschnik, G. (Eds.), *Forum Psychosozial. Kinder brauchen Männer: Psychoanalytische, sozialpädagogische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven* (pp. 139–150). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Krabel, Jens & Stuve, Olaf (Eds.). (2006). *Männer in "Frauen-Berufen" der Pflege und Erziehung*. Opladen: Budrich. Retrieved from http://deposit.dnb.de/cgi-bin/doserv?id=2662619&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm
- Kuckartz, Udo (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Lamnek, Siegfried (Cop. 1995). *Methodologie* (3., korrig. Aufl.). *Qualitative Sozialforschung / Siegfried Lamnek: Bd. 1, Ed. 3.* [S.l.]: [s.n.].
- Oswald, Hans (2010). *Was heißt qualitativ forschen?: Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten*. In: *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (p.183–201). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag.
- Schauer, Gabriele (2017). *Die Sicht von Eltern auf männliche Fachkräfte in österreichischen Kindergärten: Eine qualitativ-quantitative Studie*. Retrieved from <https://resolver.obvsg.at/urn:nbn:at:at-ubi:1-8237>
- Seipel, Christian & Rieker, Peter (2003). *Integrative Sozialforschung: Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung*. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag.
- Statistik Austria. Kindertagesheime 1972 - 2017. Retrieved from https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/021639.html
- Tünkte, Markus (2007). *Männer im Erzieherberuf: Die Relevanz von Geschlecht in einer traditionellen Frauenprofession*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Uhrig, Kerstin, & Englert, Wolfgang (2006). *Motivationslage männlicher Fachkräfte und Evaluierung von Personalgewinnungsmaßnahmen für männliche Fachkräfte im Tätigkeitsbereich von Kindertageseinrichtungen in städtischer und freier Trägerschaft in Frankfurt am Main*. Retrieved from http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CxbmWKtCG_sj:www.mmik-parisax.de/texte-und-themen%3Ffile%3Dtl_files/mmik/dokumente/Motivationslage-maennlicher-Fachkraefte.pdf+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=at

Dr.ⁱⁿ Gabriele Schauer

Senior Lecturer
 Universität Innsbruck
 Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung
 A - 6020 Innsbruck
 gabriele.schauer@uibk.ac.at

ElFo - Elementarpädagogische Forschungsbeiträge

Call for papers 2/2019

ElFo - Elementarpädagogische Forschungsbeiträge ist eine Fachzeitschrift (Open-Access), in der aktuelle elementarpädagogische Forschungsbeiträge publiziert werden. Die Fachzeitschrift bietet NachwuchswissenschaftlerInnen eine Plattform ihre wissenschaftlichen Veröffentlichungen im deutschsprachigen Raum zu platzieren. Dabei werden für diese Zielgruppe angemessene wissenschaftliche Kriterien angelegt und diese durch einen transparenten Qualitätskontrollprozess begleitet (siehe bspw. <http://unipub.unigraz.at/elfo/wiki/review>). Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie einen Beitrag zu ihrem jeweiligen Dissertations- oder Forschungsprojekt für die Ausgabe 2/2019 einreichen würden.

Wir laden Sie herzlich ein, (Forschungs-)Beiträge speziell zur Elementarpädagogik zu verfassen und einzureichen. Die Einreichung eines Beitrags für diese Ausgabe ist bis zum 31. August 2019 möglich, sodass diese Ausgabe im November 2019 erscheinen wird.

Der Umfang eines Manuskripts sollte mind. 16.000 (inkl. Leerzeichen) und darf (exkl. Literaturverzeichnis) bei Artikeln höchstens eine Zeichenzahl von maximal 20.000 (inkl. Leerzeichen) betragen. Wir bitten Sie bereits bei der Einreichung die mitgesendeten Manuskriptrichtlinien zu beachten!

Zeitplan:

- Bekanntgabe geplanter Beiträge mit einer kurzen Beschreibung bis 04. März 2019 an elfo@uni-graz.at
- Abgabetermin für Beiträge: 31. August 2019
- Rückmeldungen der GutachterInnen bis 30. September 2019
- Überarbeitungsphase der Beiträge bis 31. Oktober 2019
- Erscheinungsdatum: November 2019

Mit freundlichen Grüßen,

Lars Eichen und Eva Pözl-Stefanec

AUTORINNENHINWEISE

Zielgruppe

- NachwuchswissenschaftlerInnen in Qualifikationsphasen, die sich mit Themen der Elementarpädagogik befassen.
- Personen, die in der Aus- und Fortbildung des elementarpädagogischen Bereichs tätig sind.

Strukturelemente des Beitrags

Bitte achten Sie darauf, dass Ihr Artikel folgende Elemente beinhaltet:

- Überschrift
- Abstrakt/Zusammenfassung in Deutsch und Englisch
- Sinnstiftende Zwischenüberschriften (bspw.: theoretische Fundierung, Stichprobe und Methode; Ergebnisse, etc.)
- Fazit/Ausblick
- Literaturangaben: Wir bitten Sie die Literatur nach APA 6th zu zitieren (siehe Manuskriptrichtlinien)
- auf Quellenangaben ist im Text zu verweisen
- Gesamtlänge: zwischen 12.000 und 15.000 Zeichen (inkl. Leerzeichen und exkl. Literaturverzeichnis)

Angaben zu den AutorInnen

Bitte fügen Sie zum Artikel eine kurze Angabe über Ihre Person als ErstautorIn (Vorname, Nachname, Titel, Funktion, Dienststelle) hinzu.

Abbildungen/Fotos/Grafiken

Gerne können Sie in Ihrem Beitrag Bildmaterial (Fotos, Zeichnungen, Grafiken, Diagramme usw.) zur Unterstützung verwenden. Bitte schicken Sie uns Grafiken immer in dem Dateiformat des Programms, in dem Sie sie erstellt haben (also z. B. als Excel-Datei, als Powerpoint-Datei, etc.).

Informationen zur Einreichung

Bitte achten Sie bei der Einreichung auf folgende Aspekte:

- Der eingereichte Artikel beinhaltet ein Deckblatt mit den Angaben zur Person
- Das Abstrakt umfasst ca. 5-10 Zeilen in deutscher und englischer Sprache (je 500 – 600 Zeichen)
- Der Artikel ist im Blocksatz und ohne Zeilennummerierung formatiert
- Bitte reichen Sie den Artikel im Word ein (nicht PDF!)

Bitte beachten Sie, dass die Redaktion sich redaktionelle Kürzungen und Anpassungen vorbehält. Selbstverständlich werden wir bei größeren Änderungen mit Ihnen Rücksprache halten.

ElFo
Elementarpädagogische Forschungsbeiträge
Jahrgang 1 / Heft 1 / 2019