

HerausgeberInnen

Lars Eichen

Eva Pözl-Stefanec



EIFo

Elementarpädagogische Forschungsbeiträge

Jahrgang 3 / Heft 1 / 2021

EIFo

Elementarpädagogische Forschungsbeiträge

Jahrgang 3 / Heft 1 / 2021

HerausgeberInnen

Lars Eichen

Eva Pözl-Stefanec

Impressum

Medieninhaberin:
Universität Graz
Universitätsplatz 3
8010 Graz
Austria

HerausgeberInnen

Univ.-Prof. Dr. Lars Eichen
Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Eva Pözl-Stefanec

Karl-Franzens-Universität
Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung
Strassoldogasse 10, 8010 Graz

Redaktion

Lisa Joy Hartmann, BA
Karl-Franzens-Universität Graz

Editorial Board

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ (habil.) Catherine Walter-Laager, Karl-Franzens-Universität Graz (AUT)
Univ.-Prof. Dr. (habil.) 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, Eberhard-Karls-Universität Tübingen (GER)

Pädagogischer Beirat

Prof. Dr. Bernhard Koch, Pädagogische Hochschule Tirol (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

Erscheinungsweise

Halbjährlich (Juni/Dezember)

Herstellungsort

Graz

Hinweise für AutorInnen siehe unter

unipub.uni-graz.at/elfo

Aufsichtsbehörde der Universität Graz:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer (UID) der Universität Graz:

ATU 57511277



Inhalt

Vorwort	<p>ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge Ausgabe 5</p> <p><i>Lars Eichen, Eva Pözl-Stefanec</i></p>	Seite 6
Wissenschaftliche Beiträge	<p>„Kleine BegInNa“. Ein Projekt zur Bestimmung und Förderung natur- wissenschaftlicher Kompetenzen von Kitakindern.</p> <p><i>Maria Sophie Schäfers & Claas Wegner</i></p>	Seite 9-20
	<p>Institutioneller Kinderschutz in Krippe und Kita als Gelingensfaktor für Partizipation im pädagogischen Alltag.</p> <p><i>Dennis Epping & Jasmin Luthardt</i></p>	Seite 21-31
	<p>Konzeptdialoge als Instrument zur Erfassung kindlicher Präkonzepte und Vorstellungen zu Naturphänomenen. Am Beispiel der Stabilität von Brücken.</p> <p><i>Kathrin Hormann, Laisa Marie Quittkat & Claudia Schomaker</i></p>	Seite 32-49
	<p>Elementarpädagogik und elementare Bildung. Der Bildungsbeitrag von ElementarpädagogInnen aus Sicht primärer Bezugspersonen von Kindergartenkindern.</p> <p><i>Johanna Bruckner</i></p>	Seite 50-60

**Masterarbeits-
vorstellungen**

Call for Papers

Indicators of educator-child-interaction quality in early childhood education. Seite 61-76

Mailina Petritsch & Catherine Walter-Laager

Die Bedeutung von Inklusion als gegenwärtige Erfahrung in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen. Seite 77-84

Elisabeth Nuart

Arbeitszufriedenheit elementarpädagogischer Fachpersonen in der COVID-19-Pandemie. Seite 85-97

Jessica Krisper, Eva Pözl-Stefanec & Lars Eichen

MINT in der Elementarpädagogik. Seite 98-102
Eine triangulative Studie zur Bedeutung von MINT in der elementar-pädagogischen Praxis und den aktuell fachdidaktischen MINT-Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte in Österreich.

Daniela Wrumnig

Gewinnung und Bindung von Elementarpädagoginnen in oberösterreichischen kirchlichen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen. Seite 103-107

Daniela Rumetshofer

Call for Papers: Ausgabe 2/2021 Seite 108

ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge

Ausgabe 5

Vorwort der HerausgeberInnen

Lars Eichen & Eva Pözl-Stefanec, Karl-Franzens-Universität Graz

Vor zwei Jahren wurde die Zeitschrift Elementarpädagogische Forschungsbeiträge (ElFo) gegründet, um die Sichtbarkeit des wissenschaftlichen Nachwuchses zunehmend zu stärken. Vom Gründungsjahr 2019 bis Ende 2020 wurde 14.189-mal auf die Homepage der Zeitschrift zugegriffen. Insgesamt wurden die Artikel 1.298-mal heruntergeladen.

Seit dem Start wurden 34 Artikel eingereicht, einem Double-Blind-Peer-Review-Verfahren unterzogen und letztlich 23 Artikel unter der Creative-Common-Lizenz *CC BY NC* veröffentlicht. Ab der Ausgabe Nr. 4 werden zudem ausgezeichnete Masterarbeiten im Bereich der Elementarpädagogik in einer Kurzzusammenfassung vorgestellt.

Das Double-Blind-Peer-Review-Verfahren der Zeitschrift trägt wesentlich zur Qualitätskontrolle der publizierten Beiträge bei und dient ebenso als Lernchance für den weiteren wissenschaftlichen Werdegang. Renommierete GutachterInnen, die innerhalb des Fachgebiets der Elementarpädagogik wissenschaftlich tätig sind, haben sich in den letzten beiden Jahren für ElFo engagiert. Mit der fünften ElFo-Ausgabe möchten wir die Gelegenheit nutzen und uns bei allen ReviewerInnen für ihre großartige Unterstützung und ihr kritisch-konstruktives Feedback an die AutorInnen bedanken! Wir dürfen ein großes Dankeschön an folgende Personen aussprechen:

- Dr.ⁱⁿ Itala Ballaschk, Stiftung Haus der kleinen Forscher
- Dr.ⁱⁿ Julia Barenthien, Universität Hamburg
- Prof.ⁱⁿ Dr.in Sabine Bollig, Universität Trier
- Dr. Lars Burghardt, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
- MMag.^a Laura Burkhardt, PhD, Universität Innsbruck
- Dr.ⁱⁿ Franziska Cohen, Universität Bamberg
- Prof. Dr. Dominik Farrenberg, Katholische Hochschule NRW
- Prof.ⁱⁿ Dr.in Bettina Grubenmann, FH St. Gallen
- Prof. Dr. Bernhard Hauser, Pädagogische Hochschule St. Gallen
- Prof.ⁱⁿ Dr.in Luise Hollerer, Katholische Pädagogische Hochschule Graz
- Prof.ⁱⁿ Dr.in Andrea Holzinger, Pädagogische Hochschule Steiermark
- Dr.ⁱⁿ Lisa Horn, Universität Wien
- Prof. Dr. Aljoscha Jegodtka, IU Internationale Hochschule
- Dr.ⁱⁿ Silvana Kappeler Suter, Pädagogische Hochschule St. Gallen
- Prof.ⁱⁿ Dr.in Anke Karber, Leuphana Universität Lüneburg
- Prof.ⁱⁿ Dr.in Melanie Kuhn, Pädagogische Hochschule Heidelberg
- Dr.ⁱⁿ Anja Linberg, Deutsches Jugendinstitut München
- Prof.ⁱⁿ Dr.in Sonja Perren, Universität Konstanz
- Dr.ⁱⁿ Gabriele Schauer, Universität Innsbruck
- Prof. Dr. Marc Schulz, Technische Hochschule Köln
- Prof.ⁱⁿ Dr.in Corina Wustmann Seiler, Pädagogische Hochschule Zürich

In der fünften Ausgabe sind folgende sieben Artikel enthalten:

Maria Sophie Schäfers & Claas Wegner: *"Kleine BegInNa" - ein Projekt zur Bestimmung und Förderung naturwissenschaftlicher Fähigkeiten von Kindergartenkindern*". Das Dissertationsprojekt fokussiert die Entwicklung eines naturwissenschaftlichen Fähigkeitstests für das Kindergartenalter, den Aufbau von Fortbildungen für Fachkräfte sowie die Planung und Umsetzung konkreter Fördermaßnahmen für die Kinder zur Umsetzung in Kindertageseinrichtungen. Auf Basis des erhobenen Forschungsstandes werden mithilfe des Design-Based Research Modells unterschiedliche Interventionsmaßnahmen entwickelt und didaktische Konzepte abgeleitet, die in mehrfachen Erprobungen stetig evaluiert und weiterentwickelt werden sollen.

Dennis Epping & Jasmin Luthardt thematisieren in ihrem Artikel *„Institutioneller Kinderschutz in Krippe und Kita als Gelingensfaktor für Partizipation im pädagogischen Alltag“* die Notwendigkeit eines institutionell verankerten Schutzkonzepts zur Wahrung und Umsetzung von Kinderrechten in Kinderkrippen und Kindergärten. Dabei diskutieren sie näher pädagogische Handlungen der Fachpersonen hinsichtlich Übergriffigkeit, Macht und Missbrauch sowie die Umsetzung von Partizipationsmöglichkeiten der Kinder aufgrund (inter-)national geltender Gesetze.

Kathrin Hormann, Laisa Marie Quittkat & Claudia Schomaker analysieren kindliche Vorstellungen und Präkonzepte in ihrem Beitrag *„Konzeptdialoge als Instrument zur Erfassung kindlicher Präkonzepte und Vorstellungen zu Naturphänomenen - am Beispiel der Stabilität von Brücken“*. Dabei skizzieren sie die Bedeutung der Vorstellungen von Kindern in der konstruktiven Auseinandersetzung mit Naturphänomenen.

Johanna Bruckner: In *„Elementarpädagogik und elementare Bildung - Der Bildungsbeitrag von ElementarpädagogInnen aus Sicht primärer Bezugspersonen von Kindergartenkindern“* fokussiert sie die Transparenz der pädagogischen Arbeit in Kindergärten, welche als Orte non-formaler Bildung gelten. In einer standardisierten Befragung wurden Bezugspersonen zum Bildungsbeitrag von KindergartenpädagogInnen befragt. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der Professionalisierungsdebatte diskutiert.

Mailina Petritsch & Catherine Walter-Laager stellen in *„Indicators of educator-child-interation quality in early childhood education“* Ergebnisse aus der EIK-Studie (Effekte der Interaktionsqualität auf Krippenkinder) vor. Dabei zeigt sich, dass die Interaktionsqualität in den meisten Kinderkrippen über ein Jahr stabil bleibt, aber verbesserungsfähig ist.

„Die Bedeutung von Inklusion als gegenwärtige Erfahrung in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen“ von **Elisabeth Nuart** stellt die Frage, was unter Bildungsteilhabe im Kontext von Inklusion verstanden wird. Auf dargelegter Theorie aufbauend wird ein Forschungsprojektvorhaben skizziert, welches die gegenwärtigen Erfahrungen von Inklusion in Form von gleichberechtigter Teilhabe aufgreift.

Jessica Krisper, Eva Pölzl-Stefanec & Lars Eichen stellen erste Ergebnisse zur *„Arbeitszufriedenheit elementarpädagogischer Fachpersonen in der COVID-19-Pandemie“* vor. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der Bewältigung der pandemiebedingten Herausforderungen und der Zufriedenheit der eigenen Tätigkeiten besteht.

Masterarbeitsvorstellungen

Heide-Lex-Nalis-Preisträgerin Daniela Wrumnig: „*MINT in der Elementarpädagogik – Eine triangulative Studie zur Bedeutung von MINT in der elementarpädagogischen Praxis und den aktuell fachdidaktischen MINT-Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte in Österreich*“

Daniela Rumetshofer: „*Gewinnung und Bindung von Elementarpädagoginnen in oberösterreichischen kirchlichen Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtungen*“

Univ.-Prof. Dr. Lars Eichen, staatlich anerkannter Erzieher, Co-Leiter des Arbeitsbereichs Elementarpädagogik an der Universität Graz. Seine Forschungsschwerpunkte sind frühe Medienbildung, frühe mathematische Bildung und Erfassung von domänenspezifischer Handlungsqualität.

Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Eva Pölzl-Stefanec, ausgebildete Kindergarten- und Hortpädagogin mit Berufserfahrung, Assistenzprofessorin am Arbeitsbereich Elementarpädagogik und stellvertretende Leiterin des internationalen Zentrums für Professionalisierung der Elementarpädagogik (PEP). Ihre Forschungsschwerpunkte sind Professionalisierung von elementarpädagogischen Fachpersonen, Qualitätssicherung und -entwicklung im Bereich der Interaktionsqualität, digitale Fort- und Weiterbildungskonzepte für Fachpersonen.

Lars Eichen & Eva Pölzl-Stefanec
Graz, Juni 2021

„Kleine BegInNa“.

Ein Projekt zur Bestimmung und Förderung naturwissenschaftlicher Kompetenzen von Kitakindern

Maria Sophie Schäfers, Universität Bielefeld

Claas Wegner, Universität Bielefeld

Zusammenfassung:

Das vorliegende Forschungsvorhaben beschäftigt sich mit dem Projekt „Kleine BegInNa“ zur Bestimmung und Förderung naturwissenschaftlicher Kompetenzen im Kita-Alter als ganzheitlicher Ansatz, welches sich sowohl an Kinder als auch Fachkräfte in Kindertagesstätten richtet. Gemäß des Design-Based Research Modells nach Shavelson et al. (2003) werden auf Grundlage des erhobenen Forschungsstandes in einem weiteren Schritt unterschiedliche Interventionsmaßnahmen entwickelt und didaktische Konzepte abgeleitet, die in mehrfachen Erprobungen stetig evaluiert und weiterentwickelt werden sollen.

Schlüsselwörter: Naturwissenschaftliche Fähigkeiten, Kindergartenalter, Bestimmung naturwissenschaftlicher Fähigkeiten, Vergleichsstudie, Pilotierung, Design-Based Research (DBR)

Abstract:

The following research project focuses on the project "Kleine BegInNa" to determine and promote scientific skills in kindergarten using a holistic approach. This is addressed to both children and professionals in day-care centres. According to the Design-Based Research model by Shavelson et al. (2003), different intervention measures based on current research are developed to derive several didactic concepts, which will be continuously evaluated and further developed in multiple tests.

Keywords: Scientific skills, kindergarten age, determination of scientific skills, comparative study, pilot study, Design-Based Research (DBR)

Einleitung

Bereits in der frühen Kindheit zeigen Kinder ein hohes Interesse an naturwissenschaftlichen Phänomenen, Fragestellungen sowie Vorkommnissen und setzen sich damit aktiv, forschend und selbsttätig auseinander (Textor, 2012). Genau dieses natürliche Interesse und die kindliche Neugier sind Grundlage für die Ausbildung eines anschlussfähigen, naturwissenschaftlichen Wissens im frühen Kindesalter im Sinne der *scientific literacy* (Steffensky, 2017). Im

Maria Sophie Schäfers & Claas Wegner: „Kleine BegInNa“. Ein Projekt zur Bestimmung und Förderung naturwissenschaftlicher Kompetenzen von Kitakindern.

ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge (2021), 3 (1), S. 9-20

DOI: 10.25364/18.3:2021.1.1



Allgemein wird dieser Ansatz von zahlreichen Autorinnen und Autoren herangezogen, um das Ziel naturwissenschaftlicher Bildung zu definieren (u. a. Cabe Trundle & Saçkes, 2015), da durch ihn mehr als das reine Wissen von naturwissenschaftlichen Fakten eingeschlossen wird. So bildet scientific literacy in der PISA-Studie 2006 einen Erhebungsschwerpunkt (OECD, 2006) und umfasst:

1. Die Anwendung naturwissenschaftlichen Wissens zur Erkennung von Fragestellungen, An eignung neuen Wissens, Beschreibung naturwissenschaftlicher Phänomene und zur Fähig keit, belegbare Schlussfolgerungen zu ziehen.
2. Das Verstehen der charakteristischen Eigenschaften der Naturwissenschaften als eine Form menschlichen Wissens und Forschens.
3. Das Erkennen und Bewusstmachen, wie Naturwissenschaften und Technik die materielle, intellektuelle und kulturelle Umwelt formen.
4. Die Bereitschaft, sich mit naturwissenschaftlichen Ideen und Themen zu beschäftigen und sich reflektierend mit ihnen auseinanderzusetzen (PISA-Konsortium Deutschland, 2007).

Jedoch nimmt der Ansatz nicht nur im schulischen Bildungsprozess eine Schlüsselposition in der naturwissenschaftlichen Bildung ein, sondern ist bereits in der frühkindlichen Bildung tief verankert. Besonders in Zeiten von Klimawandel, Pandemien und einem rasanten Anstieg des technischen Fortschritts steigt die Relevanz von Naturwissenschaften und es ist von hoher Bedeutsamkeit, dass bereits frühzeitig naturwissenschaftliche Kompetenzen erlangt und ge fördert werden (Kähler, Hahn & Köller, 2020). Somit kommt Kindertageseinrichtungen eine zentrale Rolle in der Vermittlung und Förderung naturwissenschaftlicher Bildung im Sinne der scientific literacy zu. Um bereits im Alter von drei bis sechs Jahren eine stabile naturwissen schaftliche Grundbildung aufbauen zu können, bedarf es einer Lernfreude und einem gesteigerten Interesse des Kindes sowie eines starken Selbstbewusstseins in das eigene Wissen und die individuellen Kompetenzen (Steffensky, 2017).

Theoretische Fundierung und Forschungsstand

Studien belegen, dass das langfristige Interesse an Naturwissenschaften sowie das naturwis senschaftliche Selbstkonzept von Kindern positiv durch naturwissenschaftliche Förderung im Sinne zusätzlich geschaffener und angeleiteter Lernangebote und -gelegenheiten beeinflusst wird und sich positiv auf die Leistungen der Kinder auswirkt (Langhorst, Hildenbrand, Ehlert, Ricken & Fritz-Stratmann, 2013; Lehmann, Rademacher & Müller, 2016; Reichelt, 2014). Da eine Korrelation zwischen dem naturwissenschaftlichen Selbstkonzept, dem bereichsspezifi schen Interesse und der Berufswahl angenommen werden kann (Schäfers & Wegner, 2020a), kann durch eine naturwissenschaftliche Förderung naturwissenschaftliche Grundbildung im Sinne der scientific literacy ausgebaut werden. Dies hat zum Ziel, sowohl dem Interessenver fall in den Naturwissenschaften im Laufe der Sekundarstufe I (Potvin & Hasni, 2014) vorzubeu gen als auch dem Fachkräftemangel in naturwissenschaftlichen Berufen, der in Deutschland

sowie in Österreich und der Schweiz vorherrscht (Anger, Kohlisch, Koppel, Plünnecke & Schüler, 2020), entgegenzuwirken.

Durch den Zusammenhang zwischen vorschulisch erworbenen, vermittelten und geförderten Kompetenzen und darauffolgenden Schulleistungen und Interessen in dem geförderten Bereich (u. a. Morgan, Farkas, Hillemeier & Maczuga, 2016 oder Claessens & Engel, 2013), der sowohl in nationalen (u. a. Schneider, 2008) als auch in internationalen Studien (u. a. Guo, Piasta & Bowles, 2015) aufgezeigt werden konnte, hat das Thema *Förderung von naturwissenschaftlichen Kompetenzen* besonders für das Alter von drei bis sechs Jahren an Bedeutung gewonnen. Somit kann angenommen werden, dass, je früher eine Förderung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen stattfindet, diese umso nachhaltigere und langfristige Auswirkungen auf die Kinder zeigt.

Daher scheint nicht verwunderlich, dass sich mit der Einführung der Bildungspläne in Deutschland der Auftrag von Kindertageseinrichtungen von der Betreuungsfunktion hin zum Bildungsauftrag verschoben hat (Roßbach, 2008). Bildung wird dabei in den Bildungsplänen als ganzheitlicher Prozess verstanden, der nicht nur die persönlich-soziale, sondern auch die kognitiv-motorische Weiterentwicklung der Kinder beinhaltet (ebd.). Die Bildungspläne differenzieren die kognitiv-motorische Weiterentwicklung in unterschiedliche Lernfelder wie u. a. die mathematische und sprachliche Bildung oder die Bildung im Bereich der Natur (Schäfer, 2007; Steffensky, Lankes & Carstensen, 2012), was eine spezifische Förderung initiieren soll.

Wirft man einen genaueren Blick auf die naturwissenschaftliche Bildung, so stehen zwei zentrale Aspekte im Fokus des naturwissenschaftlichen Bildungsauftrags: zum einen die Vermittlung von naturwissenschaftlichem Wissen (Steffensky, Lankes & Carstensen, 2012), zum anderen der Aufbau des Verständnisses für wissenschaftliche Forschungsprozesse im Sinne der *scientific inquiry* (Leuchter, 2017; Steffensky, 2017). Ziel dieses forschend-entdeckenden Ansatzes (Samarapungavan, Patrick & Mantzicopoulos, 2011) ist, dass durch die Vermittlung von naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen, wie u. a. das Formulieren von Vermutungen, das Beobachten oder das Vergleichen, Lernanstöße gegeben (Steffensky, 2017) und durch den Aufbau und die Aneignung von naturwissenschaftlichen Denkweisen (Steffensky, 2017; Rückl, 2019; Roth, 2014) „Weichen für erfolgreiche Bildungsverläufe – und damit zusammenhängend für die erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft – lange vor dem Eintritt in das Schulsystem“ (Steffensky, 2017, S. 8) gestellt werden.

Durch die spezielle Beschaffenheit des kindlichen Gehirns (Braun, 2012), welches im Alter von drei bis sechs Jahren das Maximum an neuronalen Vernetzungen aufweist, sind Kinder in diesem Alter besonders aufnahmefähig und lernwillig, was den Ansatz der *scientific inquiry* weiter unterstützt (Textor, 2012; Eliot, 2001; Lohaus & Glüer, 2014). Darüber hinaus haben auch Sodian und Thoermer (2002) festgestellt, dass Kinder in diesem Alter bereits über die Fähigkeit verfügen, logisch und wissenschaftlich zu denken und grundlegende Zusammenhangsbegründungen aufzustellen. Auch dies stärkt die Annahme, dass naturwissenschaftliche Förderung in Kindertageseinrichtungen als sinnvoll und zielführend erachtet werden kann.

Die Qualität und Wirkung der Förderung ist dabei nicht zuletzt von den Kompetenzen der Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen abhängig (Schäfers & Wegner, 2020b). In einigen Studien wird herausgestellt, dass es gezielter Fortbildungen bedarf, um solche Fördermaßnahmen effektiv und sachgerecht in den Alltag der Einrichtung zu integrieren (Fischnaller, 2012; Schuler, 2013; Bruns, 2014; Klemm, Kohlhauf, Boone, Sodian & Neuhaus, 2019). Obwohl das Bestreben und die Motivation der Fachkräfte zur Förderung hoch sind (Fischnaller, 2012), fehlen konkrete fachdidaktische Ansätze und Anregungen für die Umsetzung (u. a. Kauertz & Gierl, 2014). Daher bedarf es eines Projekts, welches sich multiperspektivisch mit dem Thema *Bestimmung und Förderung naturwissenschaftlicher Kompetenzen im Kitaalter* auseinandersetzt.

Forschungsanliegen

In dem Projekt „Kleine BegInNa“ im Osthusenrich-Zentrum für Hochbegabungsforschung an der Fakultät für Biologie (OZHB) an der Universität Bielefeld wird im Sinne eines ganzheitlichen Ansatzes den Forschungsanliegen nachgegangen, wie zum einen naturwissenschaftliche Kompetenzen bei Kindern bestimmt und gefördert werden können, zum anderen jedoch auch, wie Fortbildungen gestaltet sein müssen, um sowohl die diagnostischen als auch die spezifisch naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Fachkräften zu steigern. Um in dem Projekt Brücken zwischen der fachdidaktischen Forschung und nutzbaren Erkenntnissen für die Bildungspraxis im Elementarbereich bauen zu können, wird das Forschungsdesign durch den methodologischen Ansatz des Design-Based Research (DBR) strukturiert.

Die Verknüpfung von theoretischen Fakten und praktischen Ansätzen von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen soll durch den DBR-Ansatz anwendbar werden (Sandoval & Bell, 2004; Reinmann, 2005) und weder die Aussagekraft der Bildungsforschung noch die Bildungspraxis einschränken (Lagemann, 2002). Ziel des DBR-Ansatzes ist daher, auf der einen Seite glaubwürdige, generalisierbare und valide Forschungsergebnisse hervorzu-bringen und auf der anderen Seite daraus nützliche und anwendbare Lösungen für den Alltag in Kindertageseinrichtungen zu entwickeln, von denen die Bildungspraxis profitiert (Shavelson, Philipps, Towne & Feuer, 2003; Sandoval & Bell, 2004; Weiser, 2020).

Dieser Ansatz bildet auch für das Projekt „Kleine BegInNa“ die Grundlage für den Forschungsprozess. Dabei lässt sich das Forschungsdesign allgemein in vier Hauptphasen gliedern:

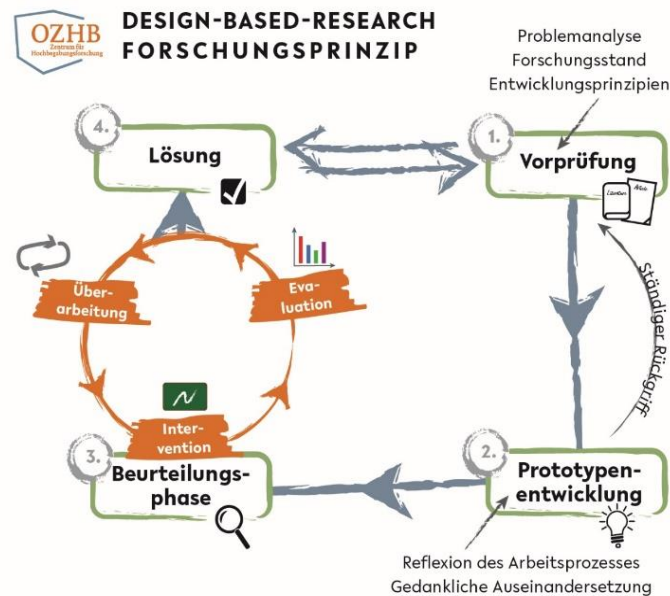


Abbildung 1: Darstellung des Design-Based Research Ansatzes im Projekt "Kleine BegInNa" (© OZHB).

Ein durchgeführtes, umfangreiches Literaturreview (Schäfers & Wegner, 2020b) in dem Projekt „Kleine BegInNa“ im Rahmen der *Vorprüfung* konnte zeigen, dass zum einen kaum Tests zur Erfassung individueller naturwissenschaftlicher Kompetenzen bestehen und zum anderen die Fachkräfte in den Einrichtungen nicht ausreichend auf diesem Gebiet fortgebildet sind, obwohl der Förderung in Kindertageseinrichtungen in einigen Studien ein Einfluss auf den Lernerfolg in der Schule zugeschrieben werden konnte (Morgan et al., 2016; Claessens & Engel, 2013; Saçkes, 2013).

Aus der Literaturanalyse gingen folgende Forschungsansätze für das Projekt hervor (Schäfers & Wegner, 2020b):

1. Entwicklung eines naturwissenschaftlichen Kompetenztests für das Kitaalter
2. Generierung von Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte zum Thema Diagnostik und Förderung naturwissenschaftlicher Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen
3. Ausarbeitung naturwissenschaftlicher Förderangebote und -maßnahmen für den Elementarbereich

Im Folgenden sollen nun der Prozess der Prototypenentwicklung und die Beurteilungsphase im Projekt „Kleine BegInNa“ näher und konkret beleuchtet werden.

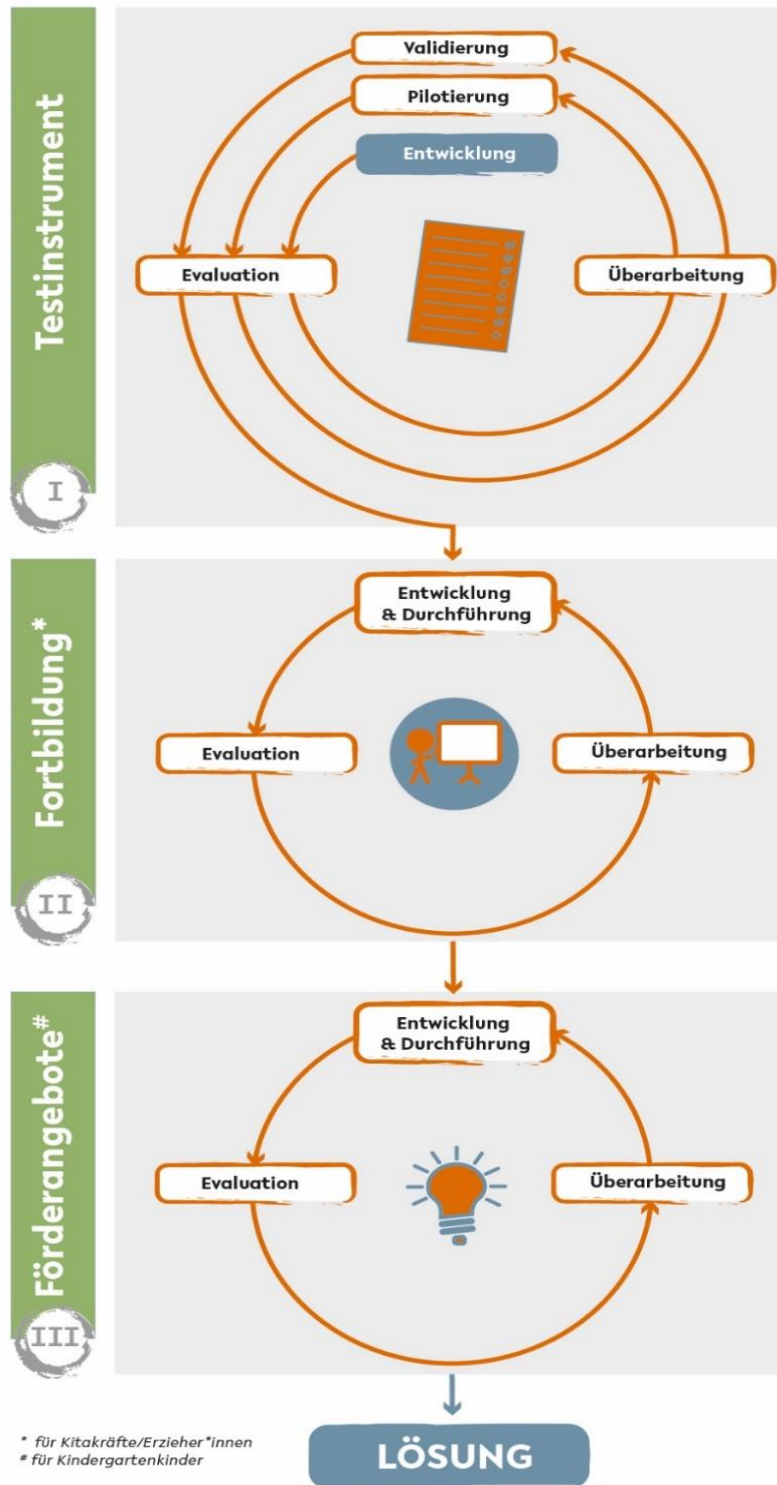


Abbildung 2: Darstellung der Forschungszyklen gemäß des Design-Based Research Ansatzes im Projekt "Kleine BegInNa" (® OZHB).

Projektdurchführung

Als Prototyp wurde in dem ersten Forschungszyklus das Testinstrument, auf welchem das Projekt aufbaut, generiert (siehe Abbildung 2, Forschungszyklus I: Testinstrument). Dieses besteht aus neun Untertests, die teilweise von bereits bestehenden Testinstrumenten abgeleitet und angepasst sind sowie einem begleitenden Beobachtungsbogen (Schäfers, Höhne, Rehkemper & Wegner, 2020) und erhebt damit die Ausprägungen naturwissenschaftlich relevanter Kompetenzen (u. a. die Verarbeitungsgeschwindigkeit, visuelle Verarbeitung oder fluide Intelligenz) der Kinder (Schäfers & Wegner, eingereicht). Zum Beispiel sollen die Kinder in dem Untertest „Was passiert, wenn ...?“ begründete Vermutungen über den Ausgang eines aufgebauten Experiments aufstellen, in dem Untertest „Gedächtnis räumlich-visuell“ mit zeitlicher Vorgabe Tiere auf dem Bauernhof suchen und mit Namen benennen oder in dem Untertest „Größte Menge erkennen“ auf Bildern ausmachen, bei welcher Herde der zwei dargestellten Tiergruppen es sich um die größere handelt. Die Antworten der Kinder werden protokolliert, im Anschluss bepunktet und mit der Normtabelle abgeglichen, um festzustellen, wie sich die erhobenen Kompetenzen im Altersvergleich verhalten. Als theoretisches Fundament zur Konstruktion des Testinstruments dient die CHC-Theorie nach Cattell, Horn und Carroll (Horn, 1991; Horn & Blankson, 2005; Cattell, 1963). Nach einer Pilotierung und anschließend erneuten Evaluation und Überarbeitung erfolgt die Validierung des Messinstruments (n = 70 Kinder aus drei unterschiedlichen Kindertageseinrichtungen), welches die Grundlage für den zweiten Forschungszyklus bildet.

Der sich anschließende Forschungszyklus hat die Entwicklung einer Fortbildung für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zum Ziel (siehe Abbildung 2, Forschungszyklus II: Fortbildung). Bei der Entwicklung werden sowohl fachliche Hintergründe zum Thema naturwissenschaftliche Diagnostik sowie praktische Anregungen und didaktische Handlungsmöglichkeiten in den Fokus der Fortbildung gestellt, um bereits auf dieser Ebene eine Verknüpfung von Theorie und Praxis zu schaffen. Um auf die Bedürfnisse und Anliegen in besonderer Weise eingehen zu können, wurden Experteninterviews mit Fachkräften geführt, aus denen weitere Schwerpunkte für die Fortbildung in Bezug auf die naturwissenschaftliche Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen gezogen werden können. Daraus ergibt sich für die Fortbildung eine Gliederung in drei Blöcke, die jeweils auf ca. acht Stunden ausgelegt sind:

1. *Relevanz und theoretisches Fundament*: In diesem Block wird die Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlicher Bildung und bereichsspezifischen Kompetenzen im Elementarbereich legitimiert. Außerdem werden die Bildungspläne vertieft in den Blick genommen und die eigenen, einrichtungsspezifischen Konzepte zur naturwissenschaftlichen Bildung beleuchtet. Darüber hinaus werden zentrale Begriffe auf theoretischer Grundlage definiert und in den Kontext der Fortbildung gestellt.

2. *Diagnostik naturwissenschaftlicher Kompetenzen:* Da aus dem ersten Block u. a. hervorgeht, dass sich Kinder different entwickeln und jedes Kind individuelle, unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeiten und Kompetenzen besitzt, ist es für eine optimale Förderung notwendig, Kinder zu beobachten und zu diagnostizieren. Daher werden im zweiten Block sowohl bereits praktizierte Diagnostik-Instrumente in den Blick genommen, welche die pädagogischen Fachkräfte vorstellen und kritisch reflektieren, als auch das entwickelte Messinstrument zur Bestimmung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren vorgestellt und diskutiert. Die pädagogischen Fachkräfte bekommen eine Schulung in der Anwendung der Testung, um diese regelgeleitet und eigenständig durchführen und die Ergebnisse der Testung interpretieren zu können.
3. *Anschließende, naturwissenschaftliche Fördermaßnahmen in der Kindertageseinrichtung:* Die diagnostischen Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte werden im dritten Block dazu genutzt, vorgestellte naturwissenschaftliche Förderangebote nach den Förderzielen zu differenzieren, für unterschiedliche Kinder individuelle Angebote zu planen und die Umgebung lernförderlich und anregend zu gestalten. Dabei werden viele Experimente präsentiert, die ohne großen Material- oder Personalaufwand in den Alltag integriert und selbstständig durchgeführt werden können. Dieser Block dient vor allem der Praxis- und Handlungsorientierung der pädagogischen Fachkräfte.

Auf die Durchführung der Fortbildung folgt gemäß dem Ansatz des DBR die Evaluation und Überarbeitung der Module, woran sich eine erneute Durchführung mit dem Re-Design der Fortbildung anschließt (siehe Abbildung 1: Beurteilungsphase). Die Evaluation ist von besonderer Bedeutung, da durch das Literaturreview herausgestellt wurde, dass viele Fortbildungen nur kurzfristige Erfolge zeigen, sich jedoch nicht langfristig auf das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte auswirken (Schäfers & Wegner, 2020b). Daher muss auch diese Fortbildung fortlaufend kritisch reflektiert und die langfristige Wirkung durch Erhebungen analysiert werden.

Aus den Erfahrungsberichten der Fachkräfte, die an der Fortbildung teilgenommen haben, sollen in einem dritten Forschungszyklus längere Förderangebote für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren, die naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen stärken und steigern sollen (siehe Abbildung 2, Forschungszyklus III: Förderangebote), entstehen. Dabei soll es sich um ganze Förderprojekte oder -reihen handeln, die durch geschulte Personen in den Kindertageseinrichtungen durchgeführt werden. Jedes Projekt hat dabei ein Schwerpunktthema, zum Beispiel das Thema *Tiere im Dschungel*, zu welchem sowohl Experimente (der Zungenschuss des Chamäleons, Temperatur und Luftdruck im Regenwald etc.), aber auch andere Angebote wie Bastel- oder Spielideen, offeriert werden. Die Evaluation und Überarbeitung der Angebote erfolgt dabei sowohl anhand quantitativer Erhebungen zur Durchführbarkeit aber auch durch die Diskussion der Maßnahmen in den Fortbildungen. Somit können die Fachkräfte als Expertinnen und Experten an der Mitgestaltung und Umsetzung partizipativ mitarbeiten. Ebenso können Ideen für weitere Angebote aus den Fortbildungen heraus entstehen, sodass ein

stetiger Austausch zwischen den zweiten und dritten Forschungszyklen stattfinden kann. Die Synergien zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und Praktikerinnen und Praktikern tragen dabei einen erheblichen Anteil zum Erfolg der Fortbildung und der Angebote bei.

Ziel und Ausblick

Das Dissertationsvorhaben im Projekt „Kleine BegInNa“ hat die Entwicklung eines naturwissenschaftlichen Kompetenztests für das Kitaalter, den Aufbau von Fortbildungen für Fachkräfte sowie die Planung und Umsetzung konkreter Fördermaßnahmen für die Kinder zur Umsetzung in den Kindertageseinrichtungen zum Ziel. Durch den Forschungsansatz des DBR soll zum einen eine Verknüpfung von theoretischen Erkenntnissen und praktischen Umsetzungsmöglichkeiten gelingen, zum anderen sollen unterschiedliche Akteurinnen und Akteure in die Forschungszyklen zur Weiterentwicklung des Projekts eingebunden werden. Der ständige Rückbezug der einzelnen Teilziele und Forschungszyklen aufeinander ist dabei maßgeblich für den ganzheitlichen Ansatz des Projekts und eine vorausgesetzte Gelingensbedingung. Voraussichtlich Mitte 2021 werden erste Ergebnisse aus der umfangreichen Pilotierung des Testinstruments präsentiert werden können. In einem folgenden Schritt wird das entwickelte Testinstrument überarbeitet und weiterentwickelt und sowohl für den ersten als auch für den zweiten und dritten Forschungszyklus als Re-Design herangezogen, zum einen um das Testinstrument weiter validieren zu können und zum anderen, um auf dessen Grundlage die Fortbildungen als auch die Förderangebote aufbauen zu können.

Literaturverzeichnis

- Anger, Christina; Kohlisch, Enno; Koppel, Oliver; Plünnecke, Axel & Schüler, Ruth (2020). *MINT-Frühjahrsreport 2020*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Abgerufen am 03.08.2020 von https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Gutachten/PDF/2020/MINT-Fruehjahrsreport_2020.pdf
- Braun, Anna (2012). *Früh übt sich, wer ein Meister werden will – Neurobiologie des kindlichen Lernens*. Frankfurt a. M.: Henrich Druck + Medien.
- Bruns, Julia (2014). *Adaptive Förderung in der elementarpädagogischen Praxis: eine empirische Studie zum didaktischen Handeln von Erzieherinnen und Erziehern im Bereich Mathematik*. Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Cabe Trundle, Kathy & Saçkes, Mesut (Hrsg.). (2015). *Research in Early Childhood Science Education*. Dordrecht: Springer.
- Cattell, Raymond (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: a critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- Claessens, Amy & Engels, Mimi (2013). How Important Is Where You Start? Early Mathematics Knowledge and Later School Success. *Teacher College Record*, 115 (6), 1-29.
- Eliot, Lise (2001). *Was geht da drinnen vor?* Berlin: Berlin Verlag.
- Fischnaller, Sabina (2012). *Zum Stand mathematischer Lernumgebungen in Kindergärten des Kindergarten Sprengels Brixen*. Laureatsarbeit. Universität Bozen.

- Guo, Ying; Piasta, Shane & Bowles, Ryan (2015). Exploring Preschool Children's Science Content Knowledge. *Early Education and Development*, 26 (1), 125-146.
- Horn, John (1991). Measurement of intellectual capabilities: a review of theory. In K. McGrew, J. Werder & R. Woodcock (Hrsg.), *Technical Manual. Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised*. (S. 197-232). Rolling Meadows, IL: Riverside.
- Horn, John & Blankson, A. Nayena (2005). Foundations for better understanding of cognitive abilities. In D. Flanagan & P. Harrison (Hrsg.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*. (S. 73-98). Guilford: The Guilford Press.
- Kähler, Jana; Hahn, Inga & Köller, Olaf (2020). The development of early scientific literacy gaps in kindergarten children. *International Journal of Science Education*, 42 (12), 1988-2007.
- Kauertz, Alexander & Gierl, Katharina (2014). Naturwissenschaften im Elementarbereich. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Ziroli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie*. (S. 167-178). Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Klees, Guido & Tillmann, Alexander (2015). Design-Based Research als Forschungsansatz in der Fachdidaktik Biologie. *Journal für Didaktik der Biowissenschaften*, 6 (2015), 91-110.
- Klemm, Janina; Kohlhauf, Lucia; Boone, William; Sodian, Beate & Neuhaus, Birgit (2019). Förderung biologischer Beobachtungskompetenz im Kindergarten. *Frühe Bildung*, 8 (1), 22-29.
- Lagemann, Ellen (2002). *An Elusive Science: The Troubling History of Education Research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langhorst, Petra; Hildenbrand, Claudia; Ehlert, Antje; Ricken, Gabi & Fritz-Stratmann, Annemarie (2013). Mathematische Bildung im Kindergarten - Evaluation des Förderprogramms „Mina und der Maulwurf“ und Betrachtung von Fortbildungsvarianten. In M. Hasselhorn, A. Heinze, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Diagnostik mathematischer Kompetenzen*. (S. 113-136). Göttingen: Hogrefe.
- Lehmann, Wolfgang; Rademacher, Jeanne & Müller, Ines (2016). Zu den Effekten eines mathematischen Förderprogramms: „Früh übt sich, ... - gewusst wie!“ In A. Schmitt, A. Schwentesius & E. Sterdt (Hrsg.), *Neue Wege für frühe Bildung und Förderung im Forschungsfeld Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT)*. (S. 30-44). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Leuchter, Miriam (2017). *Kinder erkunden die Welt. Frühe naturwissenschaftliche Bildung und Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lohaus, Arnold & Glüer, Michael (Hrsg.). (2014). *Entwicklungsförderung im Kindesalter*. Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag.
- Morgan, Paul; Farkas, George; Hillemeier, Marianne & Maczuga, Steve (2016). Science Achievement Gaps Begin Very Early, Persist, and Are Largely Explained by Modifiable Factors. *Educational Researcher*, 45 (1), 18-35.
- OECD (Hrsg.). (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A framework for PISA 2006*. Paris: OECD Publishing.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.). (2007). *PISA 2006: Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- Potvin, Patrice & Hasni, Abdelkrim (2014). Interest, motivation and attitudes towards science and technology at K-12-levels: a systematic review of 12 years of educational research. *Studies in Science Education*, 50 (1), 85-129.

- Reichelt, Janina (2014). *Vorschulische Förderung mathematischer Kompetenzen*. Dissertation: Universität Bielefeld.
- Reinmann, Gabi (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), 52-69.
- Roßbach, Hans-Jürgen (2008). Was und wie sollen Kinder im Kindergarten lernen? In H.-U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. (S. 123-132). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roth, Kathleen (2014). Elementary science teaching. In N. Lederman & S. Abell (Hrsg.), *Handbook of research on science education* (Vol. 2). (S. 361-394). New York: Routledge.
- Rückl, Sarah (2019). Naturwissenschaft im Kindergarten. Ein Forschungsprojekt zur Evaluierung der Spürnasenecke. *ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*, 1 (1), 15-23.
- Saçkes, Mesut (2013). Childrens' Competencies in Process Skills in Kindergarten and Their Impact on Academic Achievement in Third Grade. *Early Education and Development*, 24 (5), 704-720.
- Samarapungavan, Ala; Patrick, Helen & Mantzicopoulos, Panayota (2011). What Kindergarten Students Learn in Inquiry-Based Science Classrooms. *Cognition and Instruction*, 29 (4), 416-470.
- Sandoval, William & Bell, Philip (2004). Design-Based Research Methods for Studying Learning in Context: Introduction. *Educational Psychologist*, 39 (4), 199-201.
- Schäfer, Gerd (2007). *Bildung beginnt mit der Geburt*. Berlin u. a.: Cornelsen Verlag.
- Schäfers, Maria Sophie; Höhne, Mandy; Rehkemper, Julia & Wegner, Claas (2020). Darstellung eines Mixed-Methods-Ansatzes zur Bestimmung naturwissenschaftlicher Begabung im Kindergartenalter. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research*, 15 (4), 461-466.
- Schäfers, Maria Sophie & Wegner, Claas (2020a). Long-term effects of the enrichment program "Kolumbus-Kids". *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7 (2), 73-82.
- Schäfers, Maria Sophie & Wegner, Claas (2020b). Diagnose und Förderung von naturwissenschaftlicher Begabung in der Kita. Darstellung des aktuellen Forschungsstands. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research*, 15 (1), 70-86.
- Schäfers, Maria Sophie & Wegner, Claas (eingereicht). Bestimmung naturwissenschaftlicher Fähigkeiten und Kompetenzen - (k)ein Thema für die Kita?!
- Schneider, Wolfgang (2008). *Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schuler, Stephanie (2013). *Mathematische Bildung im Kindergarten in formal offenen Situationen. Eine Untersuchung am Beispiel von Spielen zum Erwerb des Zahlbegriffs*. Münster/New York/München/Berlin: Springer Spektrum.
- Shavelson, Richard; Philipps, D. C.; Towne, Lisa & Feuer, Michael (2003). On the Science of Education Design Studies. *Educational Researcher*, 32 (1), 25-28.
- Sodian, Beate & Thoermer, Claudia (2002). Naturwissenschaftliches Denken im Grundschulalter: Die Koordination von Theorie und Evidenz. In K. Spreckelsen, K. Möller & A. Hartinger (Hrsg.), *Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht*. (S. 105-117). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Steffensky, Mirjam (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 48*. München.

Steffensky, Mirjam; Lankes, Eva-Maria & Carstensen, Claus (2012). Was bedeutet naturwissenschaftliche Kompetenz bei Fünfjährigen und wie kann man sie erfassen? In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. (S. 107-120). Münster: Waxmann.

Textor, Martin (2012). *Bildung im Kindergarten*. Norderstedt: Books on Demand.

Weiser, Lara (2020). *Interesse an der Natur bei Kindergarten- und Grundschulkindern - Studien zur Gestaltung und Wirkung des Forschenden Lernens an außerschulischen Lernorten*. Dissertation: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn.

Maria Sophie Schäfers, M. Ed.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Universität Bielefeld

Fakultät für Biologie / Biologiedidaktik (Botanik und Zellbiologie)

D - 33615 Bielefeld

maria_sophie.schaefers@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Claas Wegner

Professor für Biologiedidaktik,

Leiter des Osthusenrich-Zentrums für Hochbegabungsforschung

Universität Bielefeld

Fakultät für Biologie (OZHB), Fakultät für Biologie / Biologiedidaktik

D - 33615 Bielefeld

claas.wegner@uni-bielefeld.de

Institutioneller Kinderschutz in Krippe und Kita als Gelingensfaktor für Partizipation im pädagogischen Alltag

Dennis Epping, Carl-von-Ossietsky-Universität Oldenburg

Jasmin Luthardt, Freie Universität Berlin

Zusammenfassung:

Der Artikel thematisiert die Notwendigkeit eines institutionell verankerten Schutzkonzepts zur Wahrung und Umsetzung der Kinderrechte in Krippen und Kitas. Dies kann nur gelingen, wenn a) die pädagogischen Fachkräfte ihre pädagogischen Handlungen hinsichtlich Übergriffigkeit, Macht und Missbrauch reflektieren und b) die Partizipation der Kinder entsprechend der international und national geltenden Gesetze im Alltag umgesetzt wird. Im Anschluss stellen wir ein Modell des institutionellen Kinderschutzes für Krippen und Kitas (IKS) vor, welches der pädagogischen Praxis dahingehend Orientierung bieten kann.

Schlüsselwörter: Kinderschutz, Kindeswohlgefährdung, Institutionelles Schutzkonzept, Partizipation, Macht

Abstract:

The article deals with the need for an institutionally anchored protection concept to safeguard and implement children's rights in day-care centers. This can only be successful if a) the educational staff reflect on their educational actions with regard to assaults, power and abuse and b) participation is implemented in everyday life in accordance with international and national laws. We will then present a model of institutional child protection for day-care centers (IKS), which can provide orientation for educational practice in this regard.

Keywords: child protection, child welfare, institutional protection concept, participation, power

Einleitung

Von Zeit zu Zeit berichten Medien über Verstöße gegen den Schutz von Kindern in Kindertageseinrichtungen (Kitas), insbesondere dann, wenn Kinder wie im Fall „Greta“ in Nordrhein-Westfalen durch pädagogische Fachkräfte zu Tode kommen. Solche fatalen Fälle markieren in aller Deutlichkeit Schwachstellen in der Umsetzung institutionalisierten Kinderschutzes. Aber auch im „normalen“ Praxisalltag sind grenzüberschreitende, Kindeswohlgefährdende und partizipationshemmende Situationen zu beobachten (Hildebrandt et al., 2021) und weisen auf das Fehlen geeigneter Präventionsinstrumente oder professionell handelnder Fachkräfte hin. Es stellt sich die Frage, wie Partizipation in Kitas überhaupt gelingen kann, wenn eine Auseinandersetzung mit Konzepten des Kinderschutzes und der Beteiligung von Kindern unreflektiert bleibt.

Krippe und Kita müssen sichere Orte sein, die das Wohl des Kindes fokussieren und es vor Gefahren schützen, um die kindliche Entwicklung und Bildung überhaupt unterstützen zu können (Maywald 2019). Das Anliegen des Beitrags ist es, die Bedeutung und Verzahnung von präventiven Rahmenbedingungen in Kitas aus einer machtreflektierenden Perspektive heraus (Maywald, 2017) zu diskutieren und ein akteurübergreifendes Modell für die Implementierung eines institutionellen Schutzkonzepts in Kitas vorzustellen.

Rechtliche Rahmenbedingungen

Die Möglichkeit des Kindes, seine eigene Situation selbstbestimmt zu beeinflussen, seine Gedanken auszudrücken und sich alters- und entwicklungsangemessen zu beteiligen, ist international gesetzlich verankert. Seit 1989 steht die UN-Kinderrechtskonvention mit ihren Prinzipien „protection“, „provision“ und „participation“ für Schutz-, Fürsorge- und Beteiligungsrechte. Für den Elementarbereich sind die Artikel 2 „Diskriminierungsverbot“, Artikel 3 „Garantie des Kindeswohls“, Artikel 6 „Recht auf Leben“ und Artikel 12 „Mitspracherecht“ von besonderer Bedeutung. Auch der Artikel 24 der EU-Grundrechtecharta regelt diese Prinzipien verbindlich (Art. 24 GRC nach García & Schulze-Hagen 2020). Die Bundesrepublik Deutschland hat diese internationalen Gesetze ratifiziert, national gilt auch für Kinder das Grundgesetz. So definieren die Artikel 1 und 2, dass *„[J]eder [Mensch] das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit [...]“* und *„[...] das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit [...]“* besitzt. Darüber hinaus sichert § 1 des achten Sozialgesetzbuches (SGB VIII) *„[...] jedem jungen Menschen das Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit [...]“* zu. Der entscheidende Absatz zum Kindeswohl – *„Kinder haben ein Recht auf eine gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.“* - findet sich in § 1631, Abs. 2 des Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) und hilft, den rechtlich unbestimmten, antagonistischen Begriff der Kindeswohlgefährdung einzugrenzen.

Eine Übersetzung des gesetzlichen Rahmens in die Praxis bedeutet, dass die pädagogischen Fachkräfte es dem Kind ermöglichen, die eigene Situation selbstbestimmt zu beeinflussen sowie Gedanken auszudrücken. Qualitätsvolle Interaktionen, Kommunikation und die Beteiligung des Kindes im Alltag können Lernprozesse positiv beeinflussen (Bredenkamp & Copple, 1997; Dahlberg et al., 1999; NAEYC, 1991; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2001). Festzuhalten ist, dass Partizipation ein Merkmal guter pädagogischer Qualität ist (Walter-Laager et al., 2018). Dazu gehören nach Walter-Lager et al. (2018) responsive Interaktionen und eine dialogische, fragende, interessierte, respektvolle und wertschätzende Kommunikation als notwendige Basis für die Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder. Ist das Kind aktiver Akteur in allen Angelegenheiten, die es betrifft und wird es durch Erwachsene fürsorglich unterstützt, so kann sich kindliche Autonomie und Handlungsfähigkeit entwickeln (Ghioretti & Mazzoni, 2013). Die gesetzlich verankerte Beteiligung des Kindes an allen relevanten (Entwicklungs-)Themen ist damit ein wichtiges Ziel institutioneller Betreuung (Knauf, 2017).

Einschätzung der Umsetzung von Partizipation in der Praxis

Eine Definition des Begriffs Partizipation ist komplex (Steinke, 2019). Erstens wird er dem politischen, demokratischen Grundprinzip zugeordnet: Eine Beteiligung der Kinder ist nicht freiwillig, sondern durch internationale, nationale und lokale Kita-Gesetzgebungen der Bundesländer als Bildungsauftrag verbindlich. Zweitens fordert Partizipation eine professionelle Ausgestaltung der Praxis. So sollte den Kindern zum einen der Schutz vor jeglicher Gewalt, die Übernahme von Verantwortung sowie das Erleben von Werten, Normen und Überzeugungen der Erwachsenen ermöglicht werden. Zum anderen sind der Aufbau und die Festigung feinfühligere, responsiver Beziehungen und Interaktionen als auch ein respektvoller, anerkennender Umgang miteinander notwendig (Steinke 2019).

Die empirische Forschung zur Partizipation ist noch jung und daher lückenhaft (Nentwig-Gesemann & Maywald, 2020). Zwar liegen zahlreiche Beteiligungsansätze, Projekte und Erfahrungsberichte zur Gestaltung (früh-)kindlicher Beteiligung vor, jedoch häufig ohne empirische Fundierung (ebd.). Was bisher gezeigt werden kann, ist, dass bereits kleine Kinder ein großes Interesse daran haben, ihre Erfahrungen und Gefühle auszudrücken und mitzuteilen sowie an Entscheidungsfindungen mitzuwirken (Kangas, 2016). Damit dies gelingen kann, brauchen Kinder Erwachsene, die sie unterstützen, verstehen, motivieren und die Teilhabe erleichtern (ebd.).

Qualitative Studien belegen, dass Partizipation in (früh-)pädagogischen Institutionen mehrdimensional gestaltet und unterschiedlich umgesetzt wird (z. B. Clark, 2005; Sinclair, 2004; Stephenson, Gourley & Miles, 2004; Tomanovic, 2003; Shier, 2001). Unter Mehrdimensionalität ist u. a. der Beteiligungsgrad der Kinder, das Machtverhältnis zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft, die Art und Weise der Entscheidungsfindung sowie die Möglichkeiten des Kindes, seine Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten zu benennen und umzusetzen, zu betrachten (Correia, Cavalho, Fialho & Aguiar, 2019). Neumann und Hekel (2017) stellen fest, dass Partizipation nie nur Selbstzweck ist, sondern auch dazu dient, bestimmte Alltagsprobleme zu lösen oder pädagogische Zielsetzungen zu erreichen. Nach Foucault lautet die Frage nicht, wie sich Macht manifestiert, sondern, wie diese ausgeführt wird (Foucault, 2017). Macht kann unterschieden werden als eine Macht über Dinge, Taten und Beziehungen. Ziel dieser Macht ist es, etwas zu verändern, zu benutzen und auszuhandeln (ebd.). Der Ausdruck *Macht* bezeichnet Foucault folgend demnach u. a. auch die Beziehung unter Menschen und das Aushandeln von Beteiligung (ebd.). In der Praxis geht es also keineswegs nur darum, Kindern durch die Verwirklichung von Partizipation eine gleichwertige Teilhabe am Betreuungsalltag zu ermöglichen, sondern partizipative Praktiken zur Weiterentwicklung des Alltags einzusetzen. Fehlt bestimmten oder vielen Fachkräften beispielsweise das Fachwissen dazu, können in der Folge unterschiedlichste Handlungsunsicherheiten in der Praxis auftreten und Partizipationsmöglichkeiten beschränken. Die Art und Weise, wie Kinder sich beteiligen können, variiert deutlich:

„Analysen verschiedener Alltagssituationen machen deutlich, dass vermeintlich ähnliche partizipative Arrangements sehr unterschiedliche Intensitäten der Teilhabe mit sich bringen. Entsprechend besteht die fachliche Herausforderung für die Kita-Praxis nicht darin, einfach ‚mehr‘ Partizipation umzusetzen. Vielmehr muss sie

sich selbst systematisch beobachten und fragen, welche partizipativen Situationen welche Intensität der Teilhabe bei den Kindern auslösen - und wie diese im besten Fall gesteigert werden kann.“ (Neumann & Hekel, 2017, S. 40)

Im aktuellen fachwissenschaftlichen Diskurs zeichnet sich zum Thema Kindeswohlgefährdung in Institutionen vor allem eine Fixierung auf die Erziehung in stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und (sexualisierte) Gewalt ab. Die Empirie zum Umgang mit Kindeswohlgefährdungen in Krippen und Kitas scheint derzeit noch nahezu unerforscht zu sein und stellt damit einen akuten blinden Fleck dar.

Machtverhältnisse und Partizipation

Bereits Janusz Korczak hielt eine reflektierte Haltung pädagogischer Fachkräfte für notwendig, um das Kind gegen Willkür, Machtausübung und Rechtlosigkeit durch Erwachsene zu schützen (Korczak, 1929/1992; Hansen & Knauer, 2016). „Weil Pädagogik immer von Beziehungen zwischen ungleichen Partnern geprägt ist, stehen grundsätzlich alle Fachkräfte in der Kita unter dem Generalverdacht möglichen Machtmissbrauchs“ (Hansen & Knauer, 2016, S. 1). Dieser Verdacht kann entkräftet werden, wenn eine Erklärung, wie Machtmissbrauch zu verhindern und Unterdrückung aufzuheben ist, konkret und konzeptionell verankert wird. Unabdingbar damit verknüpft ist die Notwendigkeit einer selbstreflektierenden, selbstkritischen Haltung der pädagogischen Fachkraft, die die Rechte, Bedürfnisse und Interessen sowie die Würde des Kindes achtet. Zum anderen muss die Fachkraft eine mögliche Beschwerde seitens der Kinder zu sich als Person und ihrem Handeln zulassen können (ebd.). Eine strukturelle Verankerung bedeutet auch, dass Kinder über ihre Rechte ausreichend informiert und sich über diese bewusst sind. Beschwerdemanagementverfahren für Kinder, partizipative Alltagsgestaltung, allen verlässlich zugängliche Beteiligungssettings wie beispielsweise Gruppenbesprechungen oder Morgenkreise können die Kinder dabei unterstützen, ihre Rechte einzufordern, am Alltag mitzuwirken und sich an allen sie betreffenden Themen alters- und entwicklungsgerecht zu beteiligen (ebd.). „Kinderschutz verlangt die Willkürherrschaft der Erwachsenen in pädagogischen Einrichtungen durch strukturell verankerte Verfahren zu begrenzen, die es ermöglichen, dass Beschwerden von Kindern über Fachkräfte öffentlich werden“ (Hansen & Knauer, 2016, S. 3) und könnte verhindern, dass das Geschehen in einer Einrichtung vom Willen oder der Laune der pädagogischen Fachkraft abhängig ist (ebd.).

„Das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern ist von Natur aus asymmetrisch: Erwachsene tragen Verantwortung für Kinder, nicht jedoch umgekehrt Kinder in gleicher Weise für Erwachsene“ (Maywald, 2017, S. 6). Partizipation ist die einzige Möglichkeit, das Machtverhältnis zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind zugunsten des Kindes positiv zu verändern (Hansen & Knauer, 2016). In der Regel löst das Thema *Macht und Erziehung* eher unangenehme Assoziationen aus (Wolf, 2016). Es wird häufig verknüpft mit Befehlen und Gehorchen, Gewalt und Unterdrückung, (körperliche) Misshandlung und Angst. Worum es im Grunde für die pädagogische Arbeit gehen sollte, ist die (Selbst-)Wahrnehmung der pädagogischen Fachkräfte „als machtvolle Menschen im Geflecht ihrer gegenseitigen Beziehungen“ (ebd., S. 175), die Autonomie und Abhängigkeit reflektieren und sich einer ausgewogenen Machtbalance bewusst sind. Damit sich Kinder gesund entwickeln können, benötigen sie interessierte

Erwachsene, die die Verantwortung dafür übernehmen, ihre Macht zugunsten des Kindeswohls und der kindlichen Entwicklung einzusetzen und jedes Kind würde- und respektvoll zu behandeln (Maywald, 2017).

Da die Gefahr des Machtmissbrauchs in Krippen und Kitas durch pädagogische Fachkräfte durchaus gegeben ist (Hildebrandt et al., 2021), brauchen Fachkräfte einen professionellen Verhaltenskodex (Maywald, 2017). Erwachsene sollten sich ihrer Macht und den daraus folgenden Handlungsweisen bewusst werden. Sie sollten ihre Haltung und die Verwobenheit mit ihrer Biografie reflektieren, wie auch eine aktuelle Studie von Clemens et al. (2020) eindrücklich zeigt: Wer selbst als Kind körperliche oder psychische Gewalt erlebt hat, stimmt Gewalt in der Erziehung eher zu als Menschen, die ohne diese groß geworden sind. Die pädagogischen Fachkräfte sind zudem dafür verantwortlich, die kindliche Schwäche im Machtverhältnis nicht auszunutzen, sondern Kinder zu stärken, sich angstfrei zu beteiligen (Prenzel, 2016).

Macht dient in einer demokratisch und egalitär organisierten Gesellschaft als wichtiges soziales und politisches Instrument der Zielerreichung (vgl. Burbules, 1986). Burbules (1986) beschreibt, dass Macht und Machtkämpfe aufgrund der bestehenden Hierarchien unvermeidlich sind und zur Erlangung eigener Interessen gebraucht werden. Macht ist ein grundlegendes Phänomen demokratischer Sozialsysteme. Machtverhältnisse sind dauerhaft latent vorhanden und die Lösung des Machtproblems kann nicht darin liegen, Macht besitzen zu wollen, sondern vielmehr, die zugrunde liegenden Konflikte in ein gemeinsames Ziel und ein gemeinsames Interesse umzuwandeln (ebd.). In den Bildungseinrichtungen sollte daher ein traditionelles Machtgefüge nicht (unreflektiert) aufrechterhalten werden. Viel sinnvoller könnte der Einsatz eines geänderten, chancengleichen Machtbegriffs als Grundlage jeden pädagogischen Handelns sein. Traditionelle Machtformen sind etwa Kontrolle, Einfluss, Zwang, Gewalt, Manipulation, Überredung und Autorität. Diesen Ausprägungsformen ist gemein, dass Macht einem Individuum zugesprochen wird, ihm damit *gehört* und so genutzt werden kann, um eigene Interessen durchzusetzen (ebd.).

Die elementarpädagogische Praxis ist daher aufgefordert, solche Verhältnisse zu erkennen und sie in partizipative Prinzipien umzuwandeln. Die Gefahr des Machtmissbrauchs in Kindertageseinrichtungen durch pädagogische Fachkräfte scheint dann besonders gegeben zu sein, wenn

- kein oder kaum Wissen zu rechtlichen Grundlagen von Partizipation bei den Fachkräften vorliegt,
- Beteiligungsmöglichkeiten für das Kind im Alltag fehlen,
- Reflexionsprozesse bezüglich des eigenen pädagogischen Handelns oberflächlich oder ganz ausbleiben,
- es an einer (selbst-)kritischen Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen und der Orientierung am Kindeswohl mangelt (Maywald, 2017) und
- eine konzeptionelle Verankerung von Partizipation fehlt.

Das Anliegen ist es daher, einen Ansatz für die Implementierung eines institutionellen Schutzkonzeptes in Krippe und Kita folgend vorzustellen.

Modell zum institutionellen Schutz von Kindern in Krippe und Kita

Als eine Möglichkeit, Kinder vor Übergriffen oder pädagogische Fachkräfte vor einem möglichen Falschverdacht zu schützen sowie gleichzeitig übergeordnete Akteursgruppen in Verantwortung zu nehmen und allen Beteiligten die notwendige Orientierung zu geben, wird eine über die Kita-Konzeption hinausgehende Implementierung eines institutionellen Schutzkonzepts vorgeschlagen (siehe Abb. 1).

Neben akteurübergreifenden, strukturellen Verankerungsmöglichkeiten für das Schutzkonzept wie z. B. die Entwicklung eines bindenden Verhaltenskodex, die Etablierung eines Leitfadens zum Umgang mit Verdachtsfällen bei pädagogischen Fachkräften oder eine geklärte Kooperation mit diesbezüglich erfahrenen Fachkräften sollten auch Entwicklungsprozesse auf der Ebene der Kita-Leitungen und im Team angestoßen werden. Zentral hierbei sind der Aufbau und die Vertiefung entsprechenden Fachwissens, welches bestenfalls zu einer partizipatorischen Handlungspraxis auf der Ebene der Fachkräfte und Kinder führt.

Akteure	Träger	Leitungsebene	Team/Fachkraft	Fachkraft-Kind-Ebene
Struktureller Rahmen	<ul style="list-style-type: none"> Beschwerdemanagementverfahren Verhaltenskodex 			
	<ul style="list-style-type: none"> Leitfaden zum Umgang mit Verdachtsfällen bei päd. Fachkräften 			
Fachwissen	<ul style="list-style-type: none"> Kinderschutz im Trägerleitbild verankern 	<ul style="list-style-type: none"> Konzeptarbeit/Konzeption Netzwerkhandbuch Kinderschutz Kooperation Insofern erfahrene Fachkraft (IsoFa) extern/intern 		
		<ul style="list-style-type: none"> Gesetze und Kinderrechte kennen 		
Handlungskompetenz		<ul style="list-style-type: none"> Meldepflichten kennen 	<ul style="list-style-type: none"> Schutz- & Risikofaktoren bei Kindern kennen 	
		<ul style="list-style-type: none"> Meldepflichten wahrnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> Risikoeinschätzung vornehmen 	<ul style="list-style-type: none"> Kinderrechte beachten
		<ul style="list-style-type: none"> IKS in Gesprächskultur etablieren 	<ul style="list-style-type: none"> Macht reflektieren 	<ul style="list-style-type: none"> Partizipation ermöglichen Interaktionen gestalten

Abbildung 1: Modell für die Implementierung eines institutionellen Schutzkonzepts in Krippe und Kita, aufgeschlüsselt nach Verankerungsbereichen und AkteurInnen.

Für eine handlungskompetente Ausgestaltung des pädagogischen Alltags im Kita-Team, aber auch zwischen den Fachkräften und Kindern, scheint es sinnvoll, folgende Schwerpunkte zu erarbeiten, zu verschriftlichen und zu verinnerlichen:

- machtreflektierte Verwendung von Sprache und Wortwahl im Alltag und bei Gesprächen mit Kindern (z. B. Hildebrandt et al., 2021; Machold & Carnin, 2018; Pözl-Stefanec & Geißler, 2018; Pregel, 2016; Walter-Laager et al., 2018)
- adäquate Gestaltung von Nähe und Distanz, Angemessenheit von Körperkontakten, Beachtung der Intimsphäre (z. B. Farrenberg, 2018; Maywald, 2017)
- Anerkennung des kindlichen Rechts auf Schutz, Fürsorge, grenzachtende und gewaltfreie Erziehung und Beteiligung (z. B. UN-Kinderrechtskonvention; Grundgesetz Bundesrepublik Deutschland, § 1 SGB VIII)

- Umgang und Vermeidung von Diskriminierungen und Disziplinierungsmaßnahmen (z. B. Foucault, 2017; § 1631 BGB; Wolff, 2015)

Das Thema *Kinderschutz* sollte bereits in Vorstellungsgesprächen, in der Einarbeitungszeit neuer Fachkräfte und in Mitarbeitergesprächen besprochen werden, um dessen Relevanz zu betonen und nachhaltig zu verankern. Damit Kinder zu ihren Rechten gelangen, sollten diese im Leitbild des Trägers aufgeführt und ein grenzachtender und gewaltfreier Umgang mit Kindern proklamiert werden. Das Team sollte eine Definition von Partizipation des Kindes für den pädagogischen Alltag entwickeln. Darüber hinaus sollten

- die Reflexion und Regulierung des ungleichen Machtverhältnisses zwischen Erwachsenem und Kind (Hansen & Knauer, 2016; Pfiffner & Walter-Laager, 2017),
- die Etablierung eines standardisierten Beschwerdemanagements für Kinder und Erwachsene (Hansen & Knauer, 2016; Sturzenhecker et al., 2010),
- die Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen im Kita-Team (Fehlerkultur, Feedbackkultur, kollegiale Beratung, Intervision, Supervision und Fortbildung) (Maywald, 2017) und
- ein standardisierter Leitfaden zum Umgang mit a) Verdachtsmomenten der Kindeswohlgefährdung durch pädagogische Mitarbeitende und b) den Meldepflichten nach den §§ 8a und 47 SGB VIII

zu den essentiellen Bausteinen eines sinnvollen, institutionalisierten Schutzkonzeptes gezählt werden.

Ausblick

Die Etablierung institutioneller Schutzkonzepte ist ein wichtiges Zeichen sowohl für die Familien, die ihre Kinder den Kitas anvertrauen als auch für die pädagogischen Fachkräfte, die die Kinder betreuen und deren Alltag maßgeblich beeinflussen. Es hat aber auch eine gesamtgesellschaftliche Dimension, die zeigt, dass einerseits die einzelnen Kitas und ihre Träger andererseits sich selbst in die Lage versetzen können, innerhalb ihrer eigenen Einrichtungen genau hinzuschauen, Versäumnisse im institutionellen Kinderschutz abzubauen, Verantwortung zu übernehmen und den Diskurs über die Qualität ihrer Einrichtungen selbst mitzugestalten.

Ist das Kind aktiver Akteur in allen Angelegenheiten, die es betrifft, werden ihm förderliche Bedingungen oder Gelegenheiten zur Mitwirkung angeboten und wird die bereits gesetzlich geregelte, verbindliche Beteiligung in die Praxis umgesetzt, könnte ein wesentliches Ziel aktueller frühpädagogischer Arbeit bereits erfüllt und der Schutz bzw. die Stärkung des Kindes gegeben sein.

Förderliche Beteiligungsindikatoren können zurzeit nur normativ gesetzt, dabei jedoch theoriegeleitet plausibilisiert werden. Eine empirisch abgesicherte Festlegung solcher Indikatoren müsste nachgelagert durch Wirk- und Beobachtungsstudien erfolgen, um die in der Praxis z. T. sehr unterschiedliche Umsetzung von Partizipation und hergestellten Machtverhältnisse als mehr oder weniger gelingend messbar zu machen. Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Konzept der Partizipation und seiner Operationalisierung seitens der Fachwissenschaften ist ebenfalls dringend gefragt. Wirk- und Beobachtungsstudien sind unverzichtbar. Inwiefern

zwischen Interaktionsqualität und Beteiligungsqualität Zusammenhänge vorliegen, ist Teil einer anstehenden Forschungsstudie, die den Ist-Stand gewährter Beteiligungsrechte von Kindern (Hildebrandt et al., 2021) mit der Messung von Interaktionsqualität durch die Grazer Interaktionsskala (GrazIAS; Walter-Laager et al., 2018) verknüpft. Das zentrale Interesse der Studie ist, herauszufinden, ob die in Krippen und Kitas realisierte Partizipation die kindlichen Bedürfnisse, Interessen und Sichtweisen respektiert, ob und wie die pädagogische Fachkraft ihre Position zur Machtausübung nutzt und ob sich ein Zusammenhang von machtvoller Interaktion und Interaktionsqualität zeigen lässt.

Das Ziel institutioneller Schutzkonzepte sollte es sein, einen Machtmissbrauch seitens der Erwachsenen reduzieren zu können und gleichzeitig den strukturellen, organisatorischen Rahmen zur Wahrung des Kindeswohls sowie zur Förderung des Kinderschutzes durch Beteiligung des Kindes herzustellen.

An dieser Stelle soll nicht nach den Gründen gefragt werden, warum bisher Politik, Wissenschaft, überörtliche und örtliche Aufsichtsbehörden, Träger der freien Kinder- und Jugendhilfe und pädagogische Fachkräfte einen professionellen Blick auf grenzüberschreitendes, kindeswohlgefährdendes Verhalten scheuen. Viel eher soll ein Thema angestoßen werden, das das Spannungsverhältnis, in dem sowohl die Einrichtungen als auch die Träger, die Fachkräfteteams, Akteure aus Politik, Wissenschaft und Weiterbildung stecken, wahrnimmt, um zukünftig Krippen und Kitas als sicheren und vertrauensvollen, professionellen (Schutz-)Ort für Kinder erfahrbar zu machen, in dem Übergriffe und gefährdende Momente zum einen systematisch überprüft und zum anderen konsequent verhindert werden.

Literaturverzeichnis

- Ballaschk, Itala & Anders, Yvonne. (2020). Partizipation aus der Perspektive von Kindern. *Frühe Bildung*, 9 (1) 3-8.
- Bartosch, Ulrich; Knauer, Raingard; Bartosch, Christiane; Bleckmann, Johanna; Grieper, Elena; Maluga, Agnieszka & Nissen, Imke (2013). *Schlüsselkompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen für Bildung in der Demokratie*. Kiel: Fachhochschule Kiel.
- Bredenkamp, Sue & Copple, Carol (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: NAEYC.
- Bruner, Claudia; Winklhofer, Ursula & Zinser, Claudia (2001). *Partizipation - Ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Büttner, Christina (2005): Demokratie leben lernen - von Anfang an. *HSFK-Standpunkte*, 5, 1-12.
- Burbules, Nicholas C. (1986). *A Theory of Power in Education*, 36 (2), 95-114.
- Clark, Alison (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In A. Clark, A. T. Kjörholt, P. Moss (Hrsg.), *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*. (S.11-28). Bristol: Policy Press.
- Clemens, Vera; Sachser, Cederic; Weilemann, Mitja & Fegert, Jörg M. (2020). *20 Jahre gewaltfreie Erziehung im BGB. "Aktuelle Einstellungen zu Körperstrafen und elterliches Erziehungsverhalten in Deutschland"*. Ein Blick auf Veränderungen seit der parlamentarischen Entscheidung von 2000. Universitätsklinikum Ulm, Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie/Psychotherapie.

- Correia; Nadine; Carvalho, Helena; Fialho, Margarida & Aguiar, Cecilia (2020). *Teachers' practices mediate the association between teachers' ideas and childrens' perceived participation in early childhood education*.
- Dahlberg, Gunilla; Moos, Peter & Pence, Aalan (1999). *Jenseits der Qualität in der frühkindlichen Bildung und Betreuung: Postmoderne Perspektiven*. London: Falmer Press.
- Elias, Norbert (1986). *Was ist Soziologie*. 5. Auflage. München und Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Farrenberg, Dominik (2018): *RegierungsSpielRäume. Eine Ethnographie über Praktiken der Herstellung des Kindergartenkindes*. Dissertation. Universität Vechta.
- Foucault, Michel (2017). *Analytik der Macht*. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- García, O. & Schulze-Hagen, A. (Hrsg.). (2020). *EU-Grundrechtecharta. Artikel 24. Rechte des Kindes*. Abgerufen am 29.10.2020 von <https://dejure.org/gesetze/GRCh/24.html>
- Ghioretti, Luca & Mazzoni, Valentina (2013). *Being part, being involved: the adult's role and child participation in an early childhood learning context*. Abgerufen am 22.07.2020 von <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.867166>
- Hansen, Rüdiger; Knauer, Raingard & Sturzenhecker, Benedikt (2011). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Berlin und Weimar: Verlag das Netz.
- Hansen, Rüdiger & Knauer, Raingard (2016). *Kinderschutz braucht eine „konstitutionelle Pädagogik“*. In: KITA-MANAGEMENT. Partizipation und Kinderschutz. (9), 176-178.
- Hasford, Julian; Loomis, Colleen; Nelson, Geoffrey & Pancer, S. Mark (2016). Youth Narratives on Community Experiences and Sense of Community and Their Relation to Participation in an Early Childhood Development Program. *Youth and Society*.
- Hildebrandt, Frauke; Walter-Laager, Catherine; Flöter, Manja & Pergande, Bianka (2021). *Abschlussbericht zur Studie BiKA (Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag)*. Abgerufen am 10.05.2021 von https://www.pina-research.de/content/3-forschung/2-publikationen/bika_abschlussbericht.pdf
- Kangas, Jonna (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy*. Dissertation. Universität Helsinki.
- Knauf, Helen (2017). Documentation as a tool for participation in German early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 19-35.
- Legget, Nicole & Ford, Margot (2015). *Group Time Experiences: Belonging, Being and Becoming Through Active Participation Within Early Childhood Communities*. *Early Childhood Education Journal*, 44, 199-200.
- Maywald, Jörg (2017). *Machtausübung in pädagogischen Beziehungen. Kinderrechte sind Schutz vor Machtmissbrauch*. In H. Vogt & J. Hauser (Hrsg.), *TPS. Theorie und Praxis in der Sozialpädagogik. Bildung und Macht*. (4), 6-9. Stuttgart: Klett Kita Fachverlage.
- Maywald, Jörg (2019). *Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern. Die Kitas als sicherer Ort für Kinder*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- National Association for the Education of Young Children (Hrsg.). (1991). *Quality, Compensation and Affordability. A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. S.31-38. Abgerufen am 08.06.2020 von <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSQCA98.PDF>
- Nentwig-Gesemann, Iris; Walther, Bastian & Thedinga, Minste (2017). *Kindgerecht aus Kindersicht - die QuaKi-Studie (DESI-Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration)*. Abgerufen am 19.05.2020 von https://www.desi-sozialforschung-berlin.de/wp-content/uploads/17.03.2017_Zusammenfassung_QuaKi.pdf

- Neumann, Sascha & Hekel, Nicole (2017). Partizipation in der frühesten Kindheit. Ein ethnographiebasiertes Praxisprojekt zur Akteurschaft von Kindern in schweizerischen Kindertageseinrichtungen (PINKS). *Mercator*, 2, 37-40.
- Pfiffner, Manfred & Walter-Laager, Catherine (2017). *Zwischenmenschliche Beziehungen ... sind von Geburt an lebenswichtig*. In: Walter-Laager, C.; Pfiffner, M. & Fasseing-Heim, K. (Hrsg.), *Beziehungen in der Kindheit. Soziales Lernen in frühpädagogischen Einrichtungen*. Bern: hep verlag ag.
- Pözl-Stefanec, Eva & Geißler, Claudia (2020). Partizipative Praxis in Krippen ermöglichen. Haltungen und Einstellungen des pädagogischen Fachpersonals. *Frühe Bildung*. 9 (1), 9-17.
- Prenzel, Annedore (2016). *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen. München: Band 47.
- Salminen, Jenni E. (2013). Case study on teachers' contribution to children's participation in Finnish preschool classrooms during structured learning sessions. *Frontline Learning Research*, 1 (1), 72-80.
- Sheridan, Sonja & Pramling Samuelsson, Ingrid (2001). *Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality*. Abgerufen am 24.07.2020 von 10.2304/ciec.2001.2.2.4
- Steinke, Andrea (2019). *Was bedeutet Partizipation in der Kindertagesbetreuung*. Nifbe. Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Hrsg.). Fachbeiträge. Abgerufen am 09.06.2020 von <https://www.nifbe.de/fachbeitraege/beitraege-von-a-z?view=item&id=853:was-bedeutet-partizipation-in-der-kindertagesbetreuung&catid=60>
- Stephenson, P.; Gourley, S. and Miles, G. (2004). *Negotiating children's participation and autonomy within families*. *The International Journal of Children's Rights* 11c (1). S.51-71.
- Sinclair, Ruth (2004). *Participation in Practice: Making It Meaningful, Effective and Sustainable*. *Children and Society*, 18, 106-118.
- Sturzenhecker, Benedikt; Knauer, Rainard; Richter, Elisabeth & Rehmann, Yvonne (2010). *Partizipation in der Kita - Evaluation demokratischer Praxis mit Vorschulkindern - Abschlussbericht*. Abgerufen am 12.06.2020 von https://www.partizipation-und-bildung.de/wp-content/uploads/2013/08/Sturzenhecker-et-al_Evaluation-Detmold.pdf
- Tomanovic, Smiljka (2003). Negotiating children's participation and autonomy within families. *The International Journal of Children's Rights*, 11 (1), 51-71.
- Venninen, Tuulikki & Leinonen, Jonna (2012). *Developing Children's Participation through research & reflective practices*. Abgerufen am 10.06.2020 von <https://www.semanticscholar.org/paper/Developing-Children%C2%B4s-Participation-through-and-Tuulikki-Jonna/a430e0d571461c676557dacao77ef40271b1eb34>
- Walter-Laager, Catherine; Pözl-Stefanec, Eva; Gimplinger, Christina & Mittischek, Lea (2018). *Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen. Arbeitsmaterial für Aus-, Fort- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende*. Graz: Karl-Franzens-Universität. Abgerufen am 08.06.2020 von https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/krippenqualitaet/Begleitheft_GQSM_Gute_Qualitaet_sichtbar_machen.pdf
- Wolf, Klaus (2016). Zur Notwendigkeit des Machtüberhangs in der Erziehung. In B. Kraus & W. Krieger (Hrsg.), *Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung*. (S.173-213). Lage: Jacobs-Verlag.
- Wolff, Mechthild (2015): Heimerziehung und Gewalt. Einrichtungen als vulnerable Lebensorte für Kinder und Jugendliche. In Andresen, S.; Koch, C. & König, J. (Hrsg.), *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedienverlag.

Dennis Epping, M. A.

Doktorand Kindheits- und Sozialwissenschaft
Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg

dennis.epping@gmx.de

Dr.ⁱⁿ Jasmin Luthardt, M. A.

Freie Universität Berlin

j.luthardt@posteo.de

Konzeptdialoge als Instrument zur Erfassung kindlicher Präkonzepte und Vorstellungen zu Naturphänomenen.

Am Beispiel der Stabilität von Brücken

Kathrin Hormann, Leibniz Universität Hannover

Laisa Marie Quittkat, Leibniz Universität Hannover

Prof. Dr. Claudia Schomaker, Leibniz Universität Hannover

Zusammenfassung:

Zur Erfassung von kindlichen Präkonzepten und Vorstellungen zum Phänomen *Stabilität von Brücken* wurden mit 306 Kindern aus 27 Kindertageseinrichtungen Interviews auf Basis eines Konzeptdialogs (Lüschen & Schomaker, 2012) durchgeführt. Im Rahmen des Interviews wurden die Kinder aufgefordert, selbst zu überlegen, wie eine Brücke aus Papier gebaut werden kann, damit sie einen (Spielzeug-)Elefanten trägt. Ziel des Beitrages ist es, auf Basis der Auswertung der Konzeptdialoge Ergebnisse der Analyse von kindlichen Vorstellungen und Präkonzepten vorzustellen und zu diskutieren, welche Anknüpfungspunkte sich daraus für eine Begleitung naturwissenschaftsbezogener Bildungsprozesse ableiten lassen.

Schlüsselwörter: Naturwissenschaftliches Denken, Präkonzepte, kindliche Vorstellungen, Konzeptdialoge, Phänomenographie

Abstract:

To capture children's pre-concepts and ideas about the phenomenon *stability of bridges*, interviews based on a concept dialogue (Lüschen & Schomaker, 2012) were conducted with 306 children from 27 preschools. During the interview, the children were asked to think for themselves how a bridge could be built out of paper to carry a (toy) elephant. The aim of this study is to present the results of the analysis of children's conceptions and pre-concepts based on the evaluation of the concept dialogues and to discuss which conclusions can be derived from this for accompanying science-related educational processes.

Keywords: Scientific thinking, preconcepts, ideas of children, concept cartoons, phenomenography

Theoretischer Referenzrahmen

Wesentliche Ziele naturwissenschaftlicher Bildung im Elementarbereich bestehen darin, dass Kinder Interesse an der Natur und ihren Erscheinungen entwickeln, ihre Motivation und Selbstwirksamkeit im Umgang mit der Natur ausdifferenzieren (Anders, Hardy, Pauen & Stefensky, 2013), Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen im Umgang mit der Natur erwerben, ihr naturwissenschaftliches Wissen ausgestalten (Leuchter, 2017), Freude am Explorieren entfalten, sich auf Erkundungen und Erforschungen einlassen und Herausforderungen in diesem forschenden Denken annehmen (Beinbrech & Möller, 2008).

Präkonzepte und Vorstellungen von Kindern zu Naturphänomenen

Kinder bringen bereits Vorstellungen und Wissen über Vorgänge in der Natur mit. Dieses Wissen kann sich vom naturwissenschaftsbezogenen Wissen über derartige Naturphänomene jedoch deutlich unterscheiden. Schäfer (2011) weist darauf hin, indem er zwischen Naturwissen und Naturwissenschaft unterscheidet.

Vorstellungen zeichnen sich durch ihre sinnbildlichen Charaktereigenschaften aus und veranschaulichen bildhafte Erklärungsmodelle des Wahrgenommenen in situativ vielfältigen Gegebenheiten (Furtner, 2016). Während Vorstellungen den Ausgangspunkt für weitere Fragen und forschende Überlegungen bilden, sind Konzepte bestehende und zu verfeinernde gedankliche Gefüge und kognitive Strukturen (Furtner, 2016). Sie dienen dem Erkenntnisprozess und verhelfen zu einem „Verständnis naturwissenschaftlicher [...] Sachverhalte“ (Thomas, 2009, S. 12). Diese Denkstrukturen können sich jedoch in Bezug auf die naturwissenschaftliche Deutung eines Phänomens als unzutreffend erweisen. Der Annahme folgend, dass „Wissenserwerb [...] als aktive Konstruktion auf der Basis der vorhandenen Vorstellungen“ (Duit, 1997, S. 238) entsteht und Lernen als ein von bestimmten Vorstellungen ausgehender kognitiver Entwicklungsprozess verstanden wird, um zur Erkenntnis zu gelangen (Duit, 1997), erhalten die in dieser Hinsicht nichtzutreffenden Vorstellungen und Konzepte im Hinblick auf das gesicherte Verstehen naturwissenschaftsbezogener Sachverhalte dennoch Relevanz. Möller weist in diesem Zusammenhang auf Untersuchungsergebnisse hin, die verdeutlichen, dass solche nichtzutreffenden „Präkonzepte“ (Möller, 2007, S. 260) aus vorschulischen Erfahrungen und Alltagsvorstellungen entstehen und diese das Denken der Kinder vehement beeinflussen, so dass ein Aufbau adäquater Vorstellungen teilweise behindert wird (Furtner, 2016).

Interaktionsgestaltung im Kontext naturwissenschaftsbezogener Bildungsprozesse

Um Kinder in der Auseinandersetzung mit Naturphänomenen konstruktiv zu begleiten, ist es daher einerseits notwendig, dass Kinder die Möglichkeit haben, die Natur in vielfältigen Formen kennen- und erfahren zu lernen (Schäfer, 2007). Indem sie sich mit einem Naturphänomen handelnd und beobachtend auseinandersetzen können, erhalten sie die Gelegenheit, Freude und Erkenntnisinteresse an einer Sache zu entwickeln. Diese Bedingungen sind die Grundvoraussetzung, um eine Haltung zu entwickeln, dass Phänomene und Erscheinungen in Frage gestellt und (individuelle) Problemlösungen entwickelt werden (Schäfer, 2007). In dieser

basalen Form der Auseinandersetzung mit der Natur können Kinder subjektive Ordnungsstrukturen generieren, mit deren Hilfe sie ihre Beziehung zur Welt systematisieren und Präkonzepte entwickeln.

Andererseits zeichnet sich eine qualitativ hochwertige Interaktionsgestaltung dadurch aus, dass Fachkräfte einschätzen können, über welche individuellen Vorstellungen und Präkonzepte Kinder verfügen und wie diese ins Verhältnis zu den naturwissenschaftsbezogenen Deutungen eines Phänomens zu setzen sind. In diesem Zusammenhang rückt die Interaktionsgestaltung frühpädagogischer Fachkräfte zunehmend in den Fokus der Forschung, da sich diese als besonders bedeutsame Facette der Prozessqualität herausgestellt hat (Hatfield, Burchinal & Pianta, 2015; Mashburn & Pianta, 2010; Sylva et al., 2004). Die Befunde zeigen jedoch, dass die Interaktionsqualität in den Kindertageseinrichtungen noch verbesserungsbedürftig ist. Insbesondere kognitiv anregende bzw. aktivierende Interaktionen, die im Kontext einer ko-konstruktiven Auseinandersetzung mit Inhalten (beispielsweise naturwissenschaftsbezogenen Themen) eine zentrale Rolle für das Lernen spielen, werden im Kita-Alltag bislang selten bzw. in niedriger Qualität realisiert (König, 2009; Tournier, Wadepohl & Kucharz, 2014; von Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser & Hamre, 2014; Wadepohl & Mackowiak, 2016; Wildgruber, Wirts & Wertfein, 2014). Aus diesen Ergebnissen lässt sich schlussfolgern, dass die Realisierung einer anregenden und adaptiven Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag eine Herausforderung darstellt, die mit hohen Anforderungen an die Kompetenzen der Fachkräfte verbunden ist (Anders, 2012; Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch & Rauh, 2014).

Gebhardt & Rehm (2018) führen die Anforderungen, die sich für pädagogische Fachkräfte bei der Begleitung naturwissenschaftsbezogener Bildungsprozesse ergeben, im Kompetenzprofil *Frühe naturwissenschaftliche Bildung* der Weiterbildungsinitiative *Frühpädagogische Fachkräfte* differenziert aus, indem folgende Annahmen für sie grundlegend sind:

„Zentral sind die Berücksichtigung der Perspektiven und Erfahrungen der Kinder, das Ermöglichen unmittelbarer Naturerlebnisse sowie die (gemeinsame) Auseinandersetzung mit Themen, Interessen und Vorstellungen auf kreative und dialogische Art und Weise. So kann die Neugier der Kinder wachgehalten und ihre intrinsische Motivation erhalten werden, um sie sukzessive auch an (objektivierende) Gesetzmäßigkeiten heranzuführen. Damit kann frühe naturwissenschaftliche Bildung dazu beitragen, die Welt (besser) zu verstehen.“ (Gebhardt & Rehm, 2018, S. 18-19)

Fragestellung und Untersuchungsdesign

Die im Beitrag dargestellte Untersuchung und deren Ergebnisse basieren auf Datenerhebungen, die im Rahmen der KoAkiK-Projekte¹ erfolgten. Ziel der beiden Projekte ist es, Kinder durch eine alltagsintegrierte, lernunterstützende und kognitiv anregende Interaktionsgestaltung in ihren (kognitiven) Kompetenzen zu stärken. Dazu wurde ein bislang einmaliges Weiterqualifizierungskonzept für Kita-Teams entworfen, das explizit die Entwicklung der professionellen Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte im Bereich der alltagsintegrierten, kognitiv aktivierenden Interaktionsgestaltung fokussiert. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf Zugängen und Umsetzungsbeispielen einer kognitiv anregenden Lernbegleitung in Bezug auf naturwissenschaftlich-technische Phänomene. Fokussiert wird dabei einerseits auf die kindlichen Präkonzepte, Vorstellungen und Wahrnehmungen zu Naturphänomenen sowie andererseits auf die sich daraus ergebenden Anknüpfungspunkte und Erweiterungen seitens der pädagogischen Fachkräfte.

Die Wirksamkeit des KoAkiK-Konzepts wird mittels einer kontrollierten Interventionsstudie im Wartekontrollgruppendesign über drei Messzeitpunkte (*prä*, *post* und *follow-up* nach einem Jahr) evaluiert; die 16 Kitas des ersten Durchlaufs bilden dabei die Experimentalgruppe (mit 169 Fachkräften und 244 Kindern), weitere 11 Kitas (mit 132 Fachkräften und 166 Kindern) die Wartekontrollgruppe. Zur Überprüfung der Wirksamkeit werden quantitative und qualitative Daten auf verschiedenen Ebenen (institutionelle Ebene, Ebene der frühpädagogischen Fachkräfte, Ebene der Kinder) erhoben, analysiert und miteinander trianguliert (vgl. für Teilergebnisse z. B. Mackowiak, Kula, Brunemund & Walter, 2020; Rothe et al., 2020). Die Ergebnisse der Wirksamkeitsstudie sind in diesem Beitrag nicht relevant, weshalb an dieser Stelle auf eine differenziertere Beschreibung der Interventionsstudie verzichtet wird.

Im Rahmen des Beitrages wird eine Teilstudie auf Ebene der Kinder vorgestellt. Dabei werden folgende Fragestellungen fokussiert:

- Welche Präkonzepte und Vorstellungen zur Stabilität von Brücken lassen sich im Rahmen der Auswertung der Interviews auf Grundlage der Konzeptdialoge – mit Kindern im Vorschulalter – analysieren?
- Welche Schlussfolgerungen können aus diesen Ergebnissen hinsichtlich einer Begleitung naturwissenschaftsbezogener Bildungsprozesse abgeleitet werden?

Methodisches Vorgehen und Sampling

Zur Erfassung der kindlichen Präkonzepte, Vorstellungen und Wahrnehmungen zum Phänomen *Stabilität von Brücken* wurden mit 306 Kindern Interviews auf Basis eines Konzeptdialogs

¹ Forschungsprojekte *Alltagsintegrierte Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse in inklusiven Kindertageseinrichtungen* (KoAkiK I) und *Nachhaltige Implementation und differenzielle Wirksamkeit des Weiterqualifizierungsprojekts KoAkiK - Kognitive Aktivierung in inklusiven Kitas* (KoAkiK II), gefördert vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur, Laufzeit 2017-2021. Arbeitsgruppen: Mackowiak, Wadepohl, Bethke, Johannsen, Keller, Linck, Mai / Werning, Lichtblau, Rothe, Disep / Schomaker, Hormann (Leibniz Universität Hannover); Walter, Feesche, Heinze, Kula (Medizinische Hochschule Hannover).

URL: <https://www.ifs.uni-hannover.de/de/forschung/projekte/verbundprojekte-koakik/>

(Lüschen & Schomaker, 2012) durchgeführt. Im Rahmen des Interviews wurden die Kinder aufgefordert, selbst zu überlegen, wie eine Brücke aus Papier gebaut werden kann, damit sie einen (Spielzeug-)Elefanten trägt.

Im Konzeptdialog (Lüschen & Schomaker, 2012) wird ein Phänomen zeichnerisch dargestellt, welches ebenso im Alltag der Kinder vorkommen kann (Schomaker, 2013). In der im Rahmen der Untersuchung verwendeten Form der Konzeptdialoge wurden sich widersprechende kindliche Vorstellungen zum Thema Brückenbau innerhalb der Cartoons durch Zeichnungen visualisiert und die Kinder wurden durch entsprechende Frageimpulse (siehe Ausführungen weiter unten) konkret angesprochen. Der Konzeptdialog ist so konzipiert, dass sich die Kinder den Fragen auf unterschiedlichen Ebenen annähern können und nicht bestimmte Aussagen als eindeutig richtig oder falsch identifiziert werden können (Lüschen & Schomaker, 2012). Die befragten Kinder konnten ihre Vorstellungen und Erklärungen sowohl verbal als auch handelnd (unterstützt durch bereitgestellte Materialien) darlegen.

Die Stichprobe umfasst n = 306 Kinder im Alter von 3,92 bis 5,58 Jahren aus den 27 Kindertageseinrichtungen, die am KoAkiK-Projekt teilgenommen haben. Am Interview konnten alle Kinder der Experimental- und der Wartekontrollgruppe teilnehmen, die zum Zeitpunkt der Interviews in der Einrichtung waren und bei denen eine Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten vorlag.

Für die Durchführung der Interviews auf Basis der Konzeptdialoge wurde ein zweistufiges Vorgehen gewählt. Im ersten Schritt wurde das Kind aufgefordert selbst zu überlegen, wie es eine stabile Brücke aus Papier bauen würde, sodass sie einen Elefanten trägt. Als Material zur Veranschaulichung wurden ein Bildimpuls (siehe Abbildung 1), ein Elefant (Spielzeugfigur), ein Stapel Papier sowie drei Bildkarten (Klebestift, Papier, Klebeband) zur Verfügung gestellt.

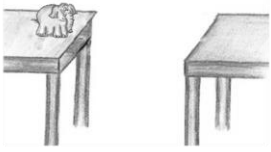
Ablauf	Instruktion
<p>Instruktion / Impuls 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildkarten zeigen: Stapel Papier, Kleber, Tesafilm • auf Antwort warten • Ggf. nachfragen (wenn keine Antwort kommt) 	<p>„Schau mal, ich habe dir hier ein Bild und einen Elefanten mitgebracht. Auf dem Bild siehst du zwei Tische und einen Elefanten. Der Elefant will von dem einen Tisch auf den anderen Tisch kommen. Dazu braucht er eine Brücke.“</p>  <p>„Für den Bau der Brücke hast Du folgende Sachen zur Verfügung. Hast du eine Idee, wie man aus diesen Sachen eine stabile Brücke bauen kann, die einen Elefanten (aus-)hält?“</p> <p>„Wie würdest du es machen?“</p>

Abbildung 1: Gesprächsimpuls - Teil 1.

Im zweiten Schritt wurde dem Kind der Konzeptdialog (siehe Abbildung 2) gezeigt.

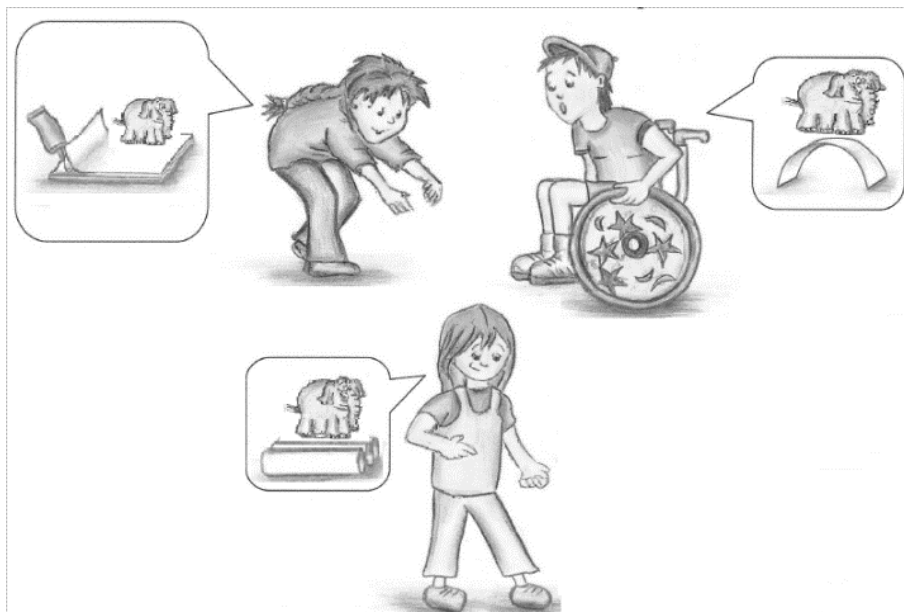


Abbildung 2: Bildimpuls - Teil 2 (Zeichnung: I. Baake).

Ziel ist es, mit den interviewten Kindern auf der *Metaebene* über die Ideen der bildlich dargestellten Kinder ins Gespräch zu kommen, deren Ideen zu prüfen und die eigenen Vorstellungen zu den Ideen zum Ausdruck zu bringen. Der vollständige zweite Impuls lautete wie folgt:

Ablauf	Instruktion
Instruktion / Impuls 2a:	<i>„Schau einmal. Hier sind Kinder zu sehen, die auch überlegen, wie sie eine stabile Brücke aus Papier bauen können. Die Kinder haben ganz verschiedene Ideen.“</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Dem Kind den erweiterten Konzeptdialog zeigen 	
<ul style="list-style-type: none"> • auf das Mädchen zeigen durch Zeigen unterstützen 	<i>„Sieh mal, das Mädchen hier oben auf dem Bild macht es so: Es klebt die Papierblätter übereinander. Das ist dann ihre Brücke. Schau mal so sieht das aus.“</i>
<ul style="list-style-type: none"> • auf das Mädchen zeigen durch Zeigen unterstützen 	<i>„Das Mädchen hier unten formt Röhren aus dem Papier und baut die Brücke aus den Röhren. Schau mal so sieht das aus.“</i>
<ul style="list-style-type: none"> • auf den Jungen zeigen durch Zeigen unterstützen 	<i>„Der Junge hier oben nimmt für seine Brücke Blätter in dieser Form. Schau mal so sieht das aus.“</i>
Instruktion/ Impuls 2b:	<i>„Die Kinder haben ja auch verschiedene Ideen gehabt, wie sie eine stabile Brücke bauen können. Was hältst du von den Ideen dieser Kinder?“</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Fragen zum erweiterten Konzeptdialog stellen 	<i>„Was glaubst du: Welches Kind würde mit seiner Idee auch eine stabile Brücke bauen, die einen Elefanten hält? Warum? Kannst du mir das zeigen?“</i> <i>„Was glaubst du: Welche Ideen der Kinder führen nicht dazu, dass die Brücke stabil wird? Warum? Kannst du mir das zeigen?“</i>
Ausleitung aus dem Gespräch:	<i>„Ich bedanke mich, dass du meine Fragen beantwortet hast. Gibt es etwas, was du mir noch sagen oder mich fragen möchtest?“</i>

Abbildung 3: Gesprächsimpuls - Teil 2

Phänomenographische Auswertung

Die Interviews auf Basis der Konzeptdialoge wurden phänomenographisch ausgewertet.

Phänomenographischer Forschungsansatz

Die Phänomenographie ist ein Forschungsansatz zur Erfassung von LernerInnenperspektiven (Murmans, 2008). Sie wurde im Kontext didaktischer Fragestellungen in den 1970er-Jahren in Schweden entwickelt und basiert auf einer nicht-dualistischen Ontologie, das heißt, dass die Äußerungen und Handlungen der ProbandInnen auf der Grundlage der erfahrbaren Aspekte eines Phänomens interpretiert werden. Dabei nimmt die Wahrnehmung des Phänomens aus der Perspektive zweiter Ordnung, das heißt aus der Sicht der Lernenden (Marton & Booth, 1997), einen besonderen Stellenwert ein. Zentral für eine phänomenographische Untersuchung ist die Frage, auf welche Art und Weise ein Phänomen von den ProbandInnen wahrgenommen und erlebt wird.

Eine Grundannahme ist, dass sich die Erlebensweisen eines Phänomens von Person zu Person unterscheiden, diese Erlebensweisen jedoch in ihrer Gesamtheit und Anzahl, bezogen auf den Lerngegenstand und die Lerngruppe, endlich sind (Marton & Booth, 2014). Eine Bewertung, ob das Erleben eines Phänomens (aus Fachperspektive) angemessen ist, findet nicht statt (Åkerlind, 2005). Ziel ist es, eine Analyse von qualitativen Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den rekonstruierten Verständnissen innerhalb einer repräsentativen Stichprobe zu erhalten (Lüschen, 2015).

Das Ergebnis phänomenographischer Untersuchungen oder auch der „Ergebnisraum“ (Marton & Booth, 2014, S. 194) besteht aus einem Satz von Beschreibungskategorien, in denen die qualitativ unterschiedlichen Verständnisse der Lernenden zum selben Gegenstand bzw. Phänomen dargestellt werden (Marton & Booth, 1997; Marton & Booth, 2014). Dabei werden die einzelnen Kategorien anhand ihrer Differenziertheit und Integriertheit so angeordnet, dass der Kategoriensatz die repräsentierten Verständnisse „in einem logischen Verhältnis zueinander“ (Marton & Booth, 2014, S. 195) hierarchisiert. So beschreiben Marton und Booth (1997) in der phänomenographischen Analyse kindlicher Erklärungsmuster zum jeweiligen Phänomen unterschiedliche, aufeinander aufbauende Verstehensebenen. Eine Verstehensebene beschreibt dabei, welche Aspekte verschiedenen Kindern in der Erklärung eines Sachverhaltes bewusst und damit für sein Verständnis bedeutsam sind und zeigen gleichzeitig auch, welche, möglicherweise (fachlich) relevanten, Aspekte ein Kind bislang noch nicht zur Kenntnis genommen hat (Maron & Booth, 2014).

Ein als hierarchisch höher eingestuftes Verständnis zeichnet sich im Vergleich zu anderen im selben Kategoriensatz repräsentierten Verständnissen somit durch zusätzliche bzw. für die fachliche Deutung des Gegenstandes relevantere konstitutive Aspekte aus (Marton & Booth, 2014). Trotz dieser Hierarchisierung wird nicht bewertet, ob das Erleben eines Phänomens angemessen ist. Die Hierarchisierung wird lediglich im Hinblick auf die fachliche Deutung

vorgenommen. Im Paradigma der Phänomenographie bedeutet das trotzdem nicht, dass andere Erlebensweisen und Wahrnehmungen falsch sind, sondern lediglich, dass diese Erlebensweisen nicht bzw. nur zu einem bestimmten Grad der fachlichen Deutung bzw. dem (Lern-)Ziel entsprechen (Åkerlind, 2005; Purdie & Hattie, 2002).

Als Kriterien für phänomenographische Kategorien nennen Marton und Booth (1997, S. 125) folgende:

- Die einzelnen Kategorien sollen jeweils in einem deutlichen Verhältnis zu dem Phänomen stehen, auf das sie sich beziehen, sodass jede Kategorie etwas Bestimmtes über das Phänomen aussagt.
- Die Kategorien stehen in einem logischen Verhältnis zueinander und sind in der Regel hinsichtlich ihrer Komplexität und Inklusivität einer Hierarchisierung zugänglich.
- Das Kategoriensystem ist auf das Wesentliche reduziert.

Die Ergebnisse in den phänomenographischen Beschreibungskategorien geben somit Orientierung für eine empirisch fundierte Beschreibung von verständnisbezogenen Kompetenzentwicklungen hinsichtlich der Wahrnehmung und Vorstellungen von Kindern zum Phänomen (und dem damit verknüpften Lerngegenstand). Darüber hinaus ergeben sich aus (fach-)didaktischer Perspektive Möglichkeiten der Reflexion hinsichtlich der Vorstellungen und Konzepte der Kinder und des Einordnens dieser Konzeptualisierungen vor dem fachlichen Hintergrund. Anknüpfend an die Vorstellungen und Konzeptualisierungen zum Phänomen und zu (naturwissenschaftsbezogenen) Verstehensweisen kann eine Vertiefung und Erweiterung erfolgen, um eine naturwissenschaftliche Sicht auf das Phänomen anzubahnen.

Entwicklung phänomenographischer Kategoriensätze

Für die phänomenographische Auswertung gibt es kein einheitliches Vorgehen. In der Literatur erfolgt häufig eine Unterteilung in vier bis sieben Schritte. Dabei ist die Anzahl der Schritte für die Kategorienentwicklung nicht ausschlaggebend, da insgesamt vergleichbare Teilaspekte bearbeitet werden (Han & Ellis, 2019). Die in diesem Beitrag dargestellte Auswertung erfolgte – orientiert an Veith (2021) – in den folgenden sechs Schritten:

In einem *ersten Schritt (vertraut machen)* wurden die Konzeptdialoge in Anlehnung an die Transkriptionsregeln für die computerunterstützte Auswertung (Kuckartz, 2012) transkribiert und mithilfe der Videoaufnahme korrigiert. Zusätzlich wurden auch nonverbale Aspekte (beispielsweise mit dem Kopf schütteln, auf ein Bild im Konzeptdialog zeigen und Handlungen der Kinder, z. B. Papier falten) im Transkript mit aufgenommen. Das erste Vertrautmachen durch die Transkription wurde im Rahmen der initiierenden Textarbeit (Kuckartz, 2012) intensiviert. Während des wiederholten Lesens wurden im *zweiten Schritt (Erfassung)* wichtige Textstellen markiert und Memos² geschrieben, in denen festgehalten werden konnte, welche

² Memos sind Aufzeichnungen, Anmerkungen, Kommentare und Notizen der Forschenden. Sie können Ideen, Gedanken und Hypothesen enthalten. Das systematische Verfassen von Memos innerhalb des Forschungsprozesses gilt als Hilfsmittel zur Strukturierung des Forschungsprozesses (Kuckartz, 2010).

Erlebensweisen und Wahrnehmungen der Kinder in der jeweiligen Passage deutlich wurden (Murmans, 2013). Unterstützend wurde hierfür eine QDA-Software (MAX.QDA) genutzt. Im Rahmen der Arbeit in einer Auswertungsgruppe wurden im *dritten Schritt (Verdichtung)* zunächst 40 Transkripte näher analysiert. Dabei wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Textstellen, die verschiedenen Erlebensvarianten zugeordnet werden konnten, fokussiert und es wurde untersucht, welchen Einfluss strukturelle Aspekte (Innen- und Außenhorizont) und referentielle Aspekte des Phänomens haben (Åkerlind, 2005). Dadurch erfolgte eine Verdichtung und eine Begründung der Verdichtung, die einerseits induktiv (bezogen auf die Aussagen in den Konzeptdialogen) und andererseits theoriegeleitet (im Hinblick auf die Forschungsabsicht) vorgenommen wurde (Murmans, 2013). Von besonderem Interesse war hierbei die Feststellung, welche konkreten Aspekte, die das Phänomen aus fachlicher Perspektive begründen, sich in den Erlebensweisen der Kinder in welcher Art spiegeln und welche nicht (Murmans, 2013). Schrittweise erfolgte eine Übertragung dieses Vorgehens auf die gesamten 306 Interviews mit den Kindern (auf Basis der Konzeptdialoge). Anschließend wurden die verschiedenen Erlebensweisen auf Grundlage ihrer Ähnlichkeit zusammengefasst (*vierten Schritt: Integration*). Die so entstandenen Beschreibungskategorien wurden im *fünften Schritt (Strukturierung)* hierarchisiert und bildeten den Ergebnisraum (Åkerlind, 2005). Im abschließenden *sechsten Schritt (Revision)* wurden die Ergebnisse auf Grundlage der Qualitätskriterien und hinsichtlich der Darstellung überarbeitet.

Reflexion der Gütekriterien

Durch die Orientierung an den Schritten zur Erarbeitung phänomenographischer Kategoriensätze und der ausführlich dokumentierten Vorgehensweise sowie der Verwendung einer QDA-Software konnte eine angemessene Transparenz der Kategoriensätze erreicht werden.

Ein wichtiges Qualitätskriterium in der Phänomenographie ist es, dass verschiedene ForscherInnen mit demselben Datenmaterial arbeiten, um immer wieder die verschiedenen Zwischenergebnisse abgleichen zu können und so letztendlich einen gemeinsamen Ergebnisraum zu erarbeiten (Åkerlind 2005). Dies war im Rahmen des KoAkiK-Forschungsprojektes möglich, da die phänomenographischen Kategoriensätze durch eine Auswertungsgruppe (bestehend aus einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin, zwei studentischen Hilfskräften und einer Projektstudentin) erarbeitet wurden. So konnten Übereinstimmungen geprüft und Differenzen erörtert werden, um einen Konsens bei der Erarbeitung des Ergebnisraumes zu erzielen. Darüber hinaus wurden in dieser Gruppe sowie in einem Forschungskolloquium ungeklärte Textstellen diskutiert.

Ein phänomenographischer Kategoriensatz besitzt nur für die Stichprobe bzw. die Lerngruppe, in der er erhoben wurde, den Anspruch auf Vollständigkeit (Marton & Booth, 1997). Das bedeutet, dass die hier vorgestellten Kategoriensätze nur für die n = 306 Kinder gelten.

Darstellung der Ergebnisse

Darstellung der phänomenographischen Kategoriensätze

Die in den phänomenographischen Kategoriensätzen repräsentierten Verständnisse wurden hierarchisiert und bilden folgenden Ergebnisraum:

Kategoriensatz 1: Widerlager/seitliche Auflager

Im Fokus steht dabei die Bedeutsamkeit vom Element eines Unterbaus für die grundlegende Tragfähigkeit einer Brücke.

<p>1.1 Kinder nehmen wahr, dass die Brücke in irgendeiner Form befestigt sein muss, damit diese tragfähig wird.</p>
<p>Beispiele: „Man [malt mit den Händen übereinander in der Luft Kreise] klebt Papier fest, dann macht man unten noch was und dann/ und dann nagelt und dann macht man noch/ dann nagelt an es noch fest.“</p>
<p>1.2 Kinder nehmen die Widerlager als Abschlussbauwerk an den Brückenenden wahr bzw. erkennen, dass die Brücke an den Seiten befestigt werden muss, um stabil zu sein.</p>
<p>Beispiele: „Nimmt ein Blatt Papier und legt es an seine Tischkante.“; „Schiebt zusammenhängende Blätter an den Tischrand.“</p>
<p>1.3 Kinder beschreiben die Wirkungsweisen von Widerlagern und haben eine erste Idee von den wirkenden Kräften.</p>
<p>Beispiele: „Drückt die Fäuste jeweils auf eine der Ecken von jedem Tisch“, „dann mach ich die zweimal Tesafilm dra/dru/drumherum und dann ist es stabil [wischt mit der ganzen Hand einmal vom linken zum rechten Tisch.]“</p>

Abbildung 4: Kategoriensatz 1: Widerlager/seitliche Auflager.

Kategoriensatz 2: Kräfte

<p>2.1 Wirkungsweise von Aktionskräften</p> <p>Die Kinder nehmen einen äußeren Einfluss (durch das Gewicht des Elefanten) wahr, der von oben auf die Tragflächen der Brücke wirkt. Die Kinder verbalisieren, dass senkrechte Kräfte auf die Brücke wirken und diese ihre Biegung beanspruchen.</p> <p>Beispiel: „Die Brücke wird platt/bricht zusammen/stürzt ein.“</p>
<p>2.2 Aktions- und Reaktionskräfte: Kinder thematisieren Lösungsideen</p>
<p>2.2a Verändern der Materialeigenschaften – Verwenden von mehr Papier</p> <p>Die Kinder nehmen wahr, dass der von außen einwirkenden, senkrechten Aktionskraft – ausgehend vom Elefanten – eine Gegenkraft entgegenwirken muss, damit die Brücke stabil und tragfähig ist. Sie beschreiben die Notwendigkeit des Gleichgewichtszustandes bei Belastung der Brücke, damit diese standsicher ist. Wenn die Aktionskraft zu groß ist, wird die Brücke durch Biegung beansprucht und determiniert. Von den Kindern wird thematisiert, dass eine Reaktion folgen muss, damit dies nicht geschieht. Sie beziehen sich hier darauf, dass mehr Papier verwendet werden muss.</p> <p>Beispiel: „Weil die so mehrere Blätter hat, da kann der nicht so ganz schnell durchfallen.“</p>
<p>2.2b Hinzufügen von Bauteilen</p> <p>Die Kinder nehmen Bezug auf das notwendige Hinzufügen von Bauteilen der Brücke vor allem in Zusammenhang mit Widerlagern, teils auch bezogen auf Aktionskräfte. Die Kinder nehmen wahr, dass zusätzliche Bauteile (bspw. Stützbalken) oder das Verringern des Abstands der zu tragenden Widerlager die Stützung erhöhen können und dies eine größere Belastbarkeit der Brücke ermöglicht.</p> <p>Beispiel: „Und bei der anderen genauso n Pfosten drunter [zeigt auf Stapel].“</p>

Abbildung 5: Kategoriensätze 2: Kräfte.

Kategoriensatz 3: Solidität von Materialien

<p>3.1 Materialeigenschaften bestimmen Tragfähigkeit</p> <p>Die Kinder beschreiben Baumaterialien in Bezug auf Größe, Stärke, Form oder Beschaffenheit/Eigenschaften und thematisieren die Festigkeit als bedeutsam für Stabilität. Sie nehmen wahr, dass die Art und Beschaffenheit des Materials bedeutsam sind und diese eine Voraussetzung zum Bauen bestimmter Tragwerke bilden.</p> <p>Beispiel: „Ein bisschen. Damit keine Stifte dadurch kommen, nur wenn man dolle drückt.“</p>
<p>3.2 Alternativmaterial und Eigenschaften bestimmen Tragfähigkeit</p> <p>Die Kinder erkennen, dass nicht jedes Material stabil ist. In Bezug auf Aktionskräfte zeigen sie auf, dass einige Materialien den senkrecht einwirkenden Aktionskräften nicht standhalten können. Sie nehmen alternative Materialien (bspw. Holz oder Steine) in den Blick und thematisieren die Menge des Papiers bezüglich der Tragfähigkeit.</p> <p>Beispiel: „Da mit, mit einem Holz und dann kann der Elefant rüber.“</p>
<p>3.3 Umformen von Material führt zur Erhöhung der Tragfähigkeit</p> <p>Die Kinder verbalisieren, dass die Menge vom Papier und das Verwenden von Alternativmaterialien nicht allein bedeutsam sind und erfahren einen Vorteil durch Umformen oder Falten des Papiers (mehr Stärke = mehr Stabilität = größere Belastung möglich). Die gesteuerte Veränderung von zusätzlichem Material oder Entfernen von überschüssigem Material, zeigt, dass Kraft aufgebracht werden muss, um das Material in gewünschte Form zu bringen. Die Kinder formen selbst um oder erklären, was gefaltet werden muss.</p> <p>Beispiel: „[halbiert das Blatt, indem es gefaltet wird] So und dann so machen [knickt die Kante] und noch einmal, warte [dreht das Blatt einmal um 180 Grad und faltet das Papier noch einmal] und dann [drückt die Falte fest] man das so fest [hält das Papier längs vor sich], dann macht man das so [knickt eine Ecke ins Papier] so [knickt weiter die Ecke], dann macht man die so wieder auf. Dann hält das hier so.“</p>

Abbildung 6: Kategoriensätze: Solidität von Materialien

Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der phänomenographischen Auswertung der Konzeptdialoge zeigen, dass die 306 Kinder verschiedene Vorstellungen und Präkonzepte zum Phänomen *Stabilität von Brücken* mitbringen. Limitierend anzumerken ist, dass ein phänomenographischer Kategoriensatz nur für die Stichprobe bzw. die Lerngruppe, in der er erhoben wurde, den Anspruch auf Vollständigkeit besitzt (Marton & Booth, 1997). Das bedeutet, dass die hier vorgestellten Kategoriensätze nur für die $n = 306$ Kinder im Vorschulalter gelten. Nichtsdestotrotz bieten die Ergebnisse einen Ausblick darüber, auf welchen verschiedenen Ebenen Kinder in ihren Präkonzepten und Vorstellungen zur *Stabilität von Brücken* bereits fachliche Aspekte in den Blick nehmen und welche Anknüpfungspunkte sich daraus für weiteres professionelles Handeln ergeben.

Ziel einer qualitativ hochwertigen Interaktionsgestaltung (siehe auch *Interaktionsgestaltung im Kontext naturwissenschaftsbezogener Bildungsprozesse*) ist es einerseits, Kindern die Möglichkeit zu geben, sich mit Naturphänomenen handelnd und beobachtend auseinanderzusetzen. Um Interesse an Phänomenen möglichst früh zu entwickeln, können Kindern dazu interessante und ansprechende Lernumgebungen bereitgestellt werden, um ihnen so intensive und vielfältige Erfahrung zu ermöglichen (Scholz, 2010). Auf Basis dieser Auseinandersetzung werden Kinder in die Lage versetzt, selbst Vorstellungen zum Phänomen zu entwickeln. Ausgehend von diesen Vorstellungen können pädagogische Fachkräfte Kinder bei der Erarbeitung von Erklärungen unterstützen, die sie mit ihren eigenen Worten ausdrücken können, sodass anschlussfähiges Wissen konstruiert werden kann (Stern, 2005). Dadurch erhalten Kinder die Gelegenheit, eigene kognitive Strukturen (Konzepte) zu konstruieren. Ein vom Handeln geprägtes Erfahrungslernen macht die Vorstellungen und Präkonzepte zu einem Phänomen damit zum Ausgangspunkt weiterer Erfahrungen. Bezogen auf das Thema *Stabilität von Brücken* wäre das Bereitstellen von vielfältigem Material zum Bauen von Brücken, die den Kindern mannigfaltige Erfahrungen ermöglichen, um daraus abgeleitet selbst Vorstellungen zum Phänomen zu entwickeln, ein erster Schritt.

Darüber hinaus ist es jedoch auch notwendig, dass das daraus abgeleitete Wissen und die kindlichen Konzepte mitzubedenken sind, um davon ausgehend eine naturwissenschaftliche Sicht auf das Phänomen anzubahnen und die Kinder so sukzessive auch an (objektivierende) Gesetzmäßigkeiten heranzuführen.

Anhand des *Kategoriensatzes 2: Kräfte* soll hier noch einmal beispielhaft dargestellt werden, wie pädagogische Fachkräfte an die kindlichen Konzepte anknüpfen können.

Ein Teil der Kinder thematisiert die auf die Brücke einwirkenden Kräfte durch den Elefanten. Sie nehmen dabei unterschiedliche Aspekte in den Blick. Die Kinder sprechen etwa davon, dass die Brücke „platt wird, wenn der Elefant da raufgeht“. Außerdem nehmen einige Kinder neben diesen möglichen Konsequenzen der Krafteinwirkung auch Lösungsideen in den Blick (beispielsweise Verwenden von mehr Papier [2.2a] oder Hinzufügen von Bauteilen [2.2b]).

Mögliche Anknüpfungspunkte für die Interaktionsgestaltung ergeben sich dahingehend, dass an diesen Lösungsideen angesetzt wird. So können mit Kindern gemeinsam Ideen entwickelt werden, welche Lösungsmöglichkeiten es gibt, um der von außen einwirkenden Kraft durch den Elefanten eine Gegenkraft gegenüberzustellen. Im durch den/die PädagogIn begleiteten Spiel können Kinder durch erkundende Impulse des/der PädagogIn eine tragfähige Lösung herausfinden. Kinder können auf diese Weise die Erfahrung machen, welche Wege es für eine Lösung gibt. Eine eigenständig erarbeitete Lösung im Handeln kann sich fruchtbarer und nachhaltiger erweisen als eine Erklärung, die sie jemandem nachsprechen und letztlich (noch) nicht verstanden haben. Eine qualitativ hochwertig gestaltete Interaktion kann die Lernerfahrung strukturieren, die kindliche Auseinandersetzung reflektieren und Präkonzepte und Vorstellungen von Kindern bedeutsam machen (Schomaker, 2020). In derartigen Situationen wird es Kindern ermöglicht, naturwissenschaftsbezogene Kompetenzen auszudifferenzieren (Freitag-Amtmann, 2020; Hopf, 2012; Drexl & Born-Rauchenecker, 2017; Weltzien, 2014).

Anknüpfend an die Ergebnisse des Beitrages stellt sich unter anderem die Frage, welche Unterstützung die pädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen benötigen, um die Impulse für eine qualitativ hochwertige Interaktionsgestaltung bezogen auf naturwissenschaftsbezogene Bildungsprozesse nachhaltig im Kita-Alltag umsetzen zu können. Denn es zeigt sich, dass die Umsetzung derartiger alltagsintegrierter Interaktionen auf notwendige Kompetenzen und Fähigkeiten der Fachkräfte verweist, die auch grundlegende Kenntnisse der Naturwissenschaften umfasst, um „naturwissenschaftliche Bildungsgelegenheiten“ (Drexl & Born-Rauchenecker, 2017, S. 92) im Alltag identifizieren zu können. Bislang werden in Materialien zur Gestaltung von Interaktionen zwischen Fachkraft und Kindern wenige domänenspezifische Hinweise angeführt (Hildebrandt & Dreier, 2014; König, 2009), um Kinder zu einem fachlich tragfähigen Verständnis zu führen. Die Hinweise verbleiben auf einer eher allgemeinen Ebene wie z. B. Fragesammlungen, die Kinder dazu anleiten, differenzierte Antworten zu entwickeln (Hildebrandt & Dreier, 2014; König, 2012). Es bleibt also zu klären, wie in Bezug auf den jeweiligen Inhalt, den Umgang mit einem (Natur-)Phänomen gemeinsam geteilte Denkprozesse (auch inhaltlich) zu gestalten sind, um Kinder in der Erweiterung ihrer Vorstellungen zu unterstützen. Im Rahmen des KoAkiK II-Projektes³ werden diese und weitere Fragen aktuell fokussiert.

³ Nachhaltige Implementation und differenzielle Wirksamkeit des Weiterqualifizierungsprojekts *KoAkiK – Kognitive Aktivierung in inklusiven Kitas* (KoAkiK II).

Literaturverzeichnis

- Anders, Yvonne (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für fröhpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Fröhpädagogik“*. 1. Auflage. München. Abgerufen am 14.01.2021 von https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf/
- Anders, Yvonne; Hardy, Ilonca; Pauen, Sabina & Steffensky, Mirjam (2013). Zieldimensionen naturwissenschaftlicher Bildung im Kita-Alter und ihre Messung. In Y. Anders, I. Hardy, S. Pauen, J. Ramseger, B. Sodian & M. Steffensky (Hrsg.), *Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung ‚Haus der kleinen Forscher‘* (Band 5, S. 19–82). Schaffhausen: Schubi.
- Åkerlind, Gerlise S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research and Development*, 31/1, p. 115–127. DOI: 10.1080/07294360.2011.642845.
- Beinbrech, Christina & Möller, Kornelia (2008). Entwicklung naturwissenschaftlicher Kompetenz im Sachunterricht. In H. Giest, A. Hartinger & J. Kahlert (Hrsg.), *Kompetenzniveaus im Sachunterricht* (S. 101–177). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Drexler, Doris & Born-Rauchenecker, Eva (2017). Qualifizierung angehender pädagogischer Fachkräfte für eine alltagsintegrierte naturwissenschaftliche Bildung. In P. Favre & C. Mathis (Hrsg.), *Naturphänomene verstehen. Zugänge aus unterschiedlichen Perspektiven in der Vorschul- und Primarstufe* (91-100). Baltmannsweiler: Schneider.
- Duit, Reinders (1997). Alltagsvorstellungen und Konzeptwechsel im naturwissenschaftlichen Unterricht – Forschungsstand und Perspektiven für den Sachunterricht in der Primarstufe. In W. Köhnlein, B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hrsg.), *Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt* (S. 233–246). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Freitag-Amtmann, Ines (2020). *Forscherdialoge. Eine videogestützte Studie zu kognitiv aktivierenden Dialogen beim Forschen*. Berlin: Logos.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Weltzien, Dörte; Kirstein, Nicole; Pietsch, Stefanie & Rauh, Katharina (2014). *Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. Expertise erstellt im Kontext der AG „Fachkräftegewinnung für die Kindertagesbetreuung“ in Koordination des BMFSFJ. Abgerufen am 14.01.2021 von <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/86378/67fa30384a1ee8ad097938cbb6c66363/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte-data.pdf/>
- Furtner, Matthias (2016). *Kinderaussagen zu naturwissenschaftlichen Phänomenen. Eine Untersuchung historischer und aktueller Befunde im Kontext des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gebhard, Ulrich & Rehm, Markus (2018). Auf dem Weg zum Verstehen der Welt: Sinn und Bedeutung früher naturwissenschaftlicher Bildung. In Deutsches Jugendinstitut / Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.), *Frühe naturwissenschaftliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung WiFF Wegweiser Weiterbildung* (Bd. 13, S. 13–20). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Han, Feifei & Ellis, Robert A. (2019). Using phenomenography to tackle key challenges in science education. *Frontiers in Psychology*, 10, 1414. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01414.

- Hatfield, Bridget E.; Burchinal, Margaret R.; Pianta, Robert C. & Sideris, John (2015). Thresholds in the association between quality of teacher–child interactions and preschool children’s school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*.
- Hildebrandt, Frauke & Dreier, Annette (2014). *Was wäre, wenn ...? Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-Alltag*. Weimar: Verlag das Netz.
- Hopf, Michaela (2012). *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- König, Anke (2009). *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS.
- Kuckartz, Udo (2010). Die Memos: Eigene Ideen aufzeichnen und organisieren. In U. Kuckartz (Hrsg.), *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (S. 133–145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Leuchter, Miriam (2017). *Kinder erkunden die Welt. Frühe naturwissenschaftliche Bildung und Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Leuchter, Miriam & Saalbach, Henrik (2014). Verbale Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Lernangebots in Kindergarten und Grundschule. *Unterrichtswissenschaft*, 42 (2), 117-131.
- Lüschen, Iris (2015). Der Klimawandel in den Vorstellungen von Grundschulkindern. Wahrnehmungen und Bewertung des globalen Umweltproblems. In M. Peschel, B. Blaseio, H. Köster, I. Mammes & D. Pech (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik und Grundschulpädagogik*, Beiträge zur Forschung und Entwicklung (Bd. 3). Baltmannsweiler: Schneider.
- Lüschen, Iris & Schomaker, Claudia (2012). Kinder erkunden die Welt. Zur Rolle von Lernaufgaben in altersübergreifenden Sachlernprozessen im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. In J. Kosinar & U. Carle (Hrsg.), *Aufgabenqualität in Kindergarten und Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 185–195). Baltmannsweiler: Schneider.
- Mackowiak, Katja; Kula, Antje; Brunemund, Laura & Walter, Ulla (2020). Förderung sozial-kognitiver Problemlösestrategien von Vorschulkindern – erste Ergebnisse des Verbundprojekts KoAkiK. *Frühe Bildung* 9 (3), 110–117.
- Marton, Ference & Booth, Shirley (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, Ference & Booth, Shirley (2014). *Lernen und Verstehen*. Berlin: Logos.
- Mashburn, Andrew J. & Pianta, Robert C. (2010). Opportunity in Early Education: Improving Teacher-Child Interactions and Child Outcomes. In A. J. Reynolds, A. J. Rolnick, M. M. Englund & J. A. Temple (Hrsg.), *Childhood programs and practices in the first decade of life. A human capital integration*, (S. 243–265). Cambridge: University Press.
- Möller, Kornelia (2007). Genetisches Lernen und Conceptual Change. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, D. von Recken & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 258-266). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Murmann, Lydia (2008). Phänomenographie und Didaktik. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9*, 187-199.

- Murmann, Lydia (2013). Dreierlei Kategorienbildung zu Schülervorstellungen im Sachunterricht? Text, Theorie und Variation – Ein Versuch, methodische Parallelen und Herausforderungen bei der Erschließung von Schülervorstellungen aus Interviewdaten zu erfassen. In *widerstreit-sachunterricht*. Ausgabe 19. Abgerufen am 03.02.2021 von <https://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene/superworte/forschung/kategorie.pdf/>
- Purdie, Nola & Hattie, John (2002). Assessing students' conceptions of learning. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2, 17–32.
- Rothe, Antje; Wadepohl, Heike; Disep, Lisa; Mai, Matthias; Bethke, Cathleen; Feesche, Julia; Hormann, Kathrin & Kula, Antje (2020). A ‚dialectic stance‘: Möglichkeiten von Mixed-Methods-Designs zur Erfassung von Professionalität und Professionalisierung – anhand videografischer Zugänge zu Fachkraft-Kind-Interaktionen. In B. Bloch, L. Kluge, H. M. Tran & K. Zehbe (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel*. (S. 130–147). Weinheim: Beltz.
- Schäfer, Gerd E. (2007). *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen*. Berlin: Cornelsen.
- Schäfer, Gerd E. (2011). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*. Weinheim und München: Juventa.
- Scholz, Gerold (2010). Die Frühe Bildung als Herausforderung an das Sachlernen. In H.-J. Fischer, P. Gansen & K. Michalik (Hrsg.), *Sachunterricht und frühe Bildung* (S. 29-42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schomaker, Claudia (2013). „Konzeptdialoge“ als Aufgabenformat im Sachunterricht. *Grundschule Sachunterricht*, 59, 14–16.
- Schomaker, Claudia (2020): Bedingungen und Voraussetzungen von SchülerInnen. In S. Tänzler, R. Lauterbach, E. Blumberg, F. Grittner, J. Lange & C. Schomaker (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen. Das Prozessmodell Generativer Unterrichtsplanung Sachunterricht (GUS) und seine Grundlagen* (S. 78-93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stern, Elsbeth (2005). Wissenschaftliches Denken braucht sprachlichen Ausdruck. Sind Wasser-Experimente mit Vorschulkindern sinnvoll? *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 5 (05), 4–6.
- Suchodoletz, Antje von; Fäsche, Anika; Gunzenhauser, Catherine & Hamre, Bridget K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 509-519.
- Sylva, Kathy; Melhuish, Edward; Sammons, Pam; Siraj-Blatchford, Iram; Taggart, Brenda & Elliot, Karen (2004). The Effective Provision of Pre-School Education Project - Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In G. Faust, M. Götz, H. Hacker, & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 154–167). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Thomas, Bernd (2009). *Der Sachunterricht und seine Konzeptionen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Tournier, Maïke; Wadepohl, Heike & Kucharz, Diemut (2014). Analyse des pädagogischen Handelns in der Freispielbegleitung. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirolì, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL) - Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 99-121). Münster: Waxmann.
- Veith, Sonja I. (2021, i. E.). „Also ein Schall bleibt halt ein bisschen“ - kindliche Wahrnehmungen des Begriffskonstrukts „Schall“. In H. Giest, U. Franz, M. Haltenberger, A. Hartinger, J. Kantreiter & K. Michalik (Hrsg.), *GDSU Journal*, 11. (S. N. N.).

- Wadepohl, Heike & Mackowiak, Katja (2016). Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel. *Frühe Bildung*, 5 (1), 22-30.
- Weltzien, Dörte (2014). *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale, Beobachtung, Reflexion*. Weinheim: Beltz.
- Wildgruber, Andreas; Wirts, Claudia & Wertfein, Monika (2014). Ergebnisse aus dem BIKE-Projekt zur Interaktionsgestaltung in Kitas. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Forschungszugänge* (Bd. 2, S. 188–193). Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.

Kathrin Hormann

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Leibniz Universität Hannover
Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sachunterricht und inklusive Didaktik
D - 30159 Hannover
kathrin.hormann@ifs.uni-hannover.de

Laisa Marie Quittkat

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Leibniz Universität Hannover
Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sachunterricht und inklusive Didaktik
D - 30159 Hannover
laisa.quittkat@ifs.uni-hannover.de

Prof. in Dr. in Claudia Schomaker

Leibniz Universität Hannover
Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sachunterricht und inklusive Didaktik
D - 30159 Hannover
claudia.schomaker@ifs.uni-hannover.de

Elementarpädagogik und elementare Bildung.

Der Bildungsbeitrag von ElementarpädagogInnen aus Sicht primärer Bezugspersonen von Kindergartenkindern

Johanna Bruckner, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

Zusammenfassung:

Einblick in die Bildung, Erziehung und Betreuung des Kindes in der elementaren Bildungseinrichtung ist wichtig für die Zusammenarbeit mit den primären Bezugspersonen. Diese wurden in der vorliegenden Studie vor und nach einem Informationsabend (*Transparenz hinsichtlich elementarer Bildung*) zum Bildungsbeitrag von ElementarpädagogInnen befragt. Die Ergebnisse belegen eine hohe Zustimmung (3.7 auf einer Skala von 0 bis 4; n = 49). Diskutiert wird vor dem Hintergrund von Strukturqualität elementarpädagogischer Arbeit und einschlägigen, tertiären Studienangeboten in Österreich.

Schlüsselwörter: Elementarpädagogik, Kindergarten, Bildungsbeitrag, ElementarpädagogIn, primäre Bezugsperson, elementare Bildung, Professionalisierung

Abstract:

Transparency regarding early childhood education and care in kindergarten/child care centers is considered as very important for partnership with primary caregivers. In the current study primary caregivers answered a written survey about the contribution of early childhood teachers to the education of the child, which resulted in high approval (3.7 on a scale from 0 to 4; n = 49). Results are discussed referring to structural conditions for elementary education as well as offers for higher education for early childhood teachers in Austria.

Keywords: Early childhood education and care, kindergarten/child care center, contribution to education, early childhood teachers, primary caregiver, elementary education, professionalization

Einleitung und Forschungsfragen

Elementaren Bildungseinrichtungen wird im deutschsprachigen Raum traditionellerweise die „Auftragstria von Bildung, Erziehung und Betreuung mit jeweils historisch unterschiedlicher Gewichtung der drei Aspekte zugeschrieben“ (Hartel et al., 2019, S. 187). Elementare Bildung beruht auf einer Balance zwischen selbst gesteuerten Lernprozessen des Kindes sowie vielfältigen Impulsen und Bildungsangeboten der PädagogInnen (ebd., S. 188). Die Qualität von

Johanna Bruckner: Elementarpädagogik und elementare Bildung.
Der Bildungsbeitrag von ElementarpädagogInnen aus Sicht primärer
Bezugspersonen von Kindergartenkindern.

ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge (2021), 3 (1), S. 50-60

DOI: 10.25364/18.3:2021.1.4



Einrichtungen bemisst sich an mehreren Aspekten: z. B. Strukturqualität (u. a. Gruppengröße, Fachkraft-Kind-Schlüssel, Räumlichkeiten, Ausstattung, Finanzierung), Orientierungsqualität (u. a. pädagogisches Konzept bzw. dessen Konzeptionierung und Implementierung), Prozessqualität und Familienbezug (vgl. u. a. Kluczniok & Roßbach, 2014; Roux & Tietze, 2007). Strukturqualität ist maßgeblich politisch zu steuern, hohe Orientierungsqualität nur bei entsprechendem Leadership erreichbar und beide gelten als Voraussetzungen für hohe Prozessqualität. Diese bezieht sich auf „[...] die Interaktionen zwischen Fachkraft und Kindern, auf Interaktionen zwischen Kindern und die Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer räumlich-materiellen Umgebung“ (Anders, 2018, S. 188). Eben diesen Interaktionen wird besondere Bedeutung für Bildungsprozesse beigemessen (Hartel et al., 2019, S. 191), wobei Prozessqualität intensiv beforscht (vgl. Kuger & Kluczniok, 2008 in Deutschland) und die Interaktion der Fachkraft mit dem Kind in theoretisch und empirisch fundierten Erhebungsinstrumenten adressiert wird (z. B. GrazIAS: Pözl-Stefanec et al., 2020 bzw. Walter-Laager et al., 2019; GInA: Weltzien et al., 2017).

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen primärer Bezugsperson und PädagogIn im Bereich der frühen Bildung, Erziehung und Betreuung ist bedeutsam für das Kind (vgl. z. B. Betz & Eunicke, 2017; Hachfeld et al., 2016; Textor, 2020) und basiert unter anderem auf Transparenz hinsichtlich der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen (vgl. Friederich, 2011, Merkposten 20, S. 41). Ausführungen der Industriellenvereinigung ([iv], 2015) zufolge werden elementare Bildungseinrichtungen gesellschaftlich oft nach wie vor „als bloße ‚Betreuungsinstitutionen‘ wahrgenommen“ (ebd., S. 3). Hinsichtlich gelungener Bildungs- und Erziehungspartnerschaft stellt sich die Frage, welchen Bildungsbeitrag primäre Bezugspersonen der/dem ElementarpädagogIn zuschreiben und inwiefern Transparenz hinsichtlich elementarer Bildung entsprechende Zuschreibung zu verändern vermag. Das Projekt *Transparenz elementarer Bildungsprozesse*⁴, durchgeführt mit Studierenden⁵ und ausgebildeten Elementarpädagoginnen⁶ fokussierte unter anderem den Bildungsbeitrag von ElementarpädagogInnen⁷ aus Sicht der primären Bezugspersonen. Die Daten aus der Fragebogenerhebung der Mixed-Method-Studie sollten folgende Forschungsfrage beantworten:

Welchen Bildungsbeitrag schreiben primäre Bezugspersonen von Kindergartenkindern den ElementarpädagogInnen zu?

⁴ Kurzbeschreibung unter <https://www.forschungslandkarte.at/tag/elternabend-transparenz-der-bildungsprozesse/>

⁵ Das Projekt wurde gemeinsam mit Studierenden im dritten Semester ihres Bachelorstudiums „Elementarbildung: Inklusion und Leadership“ im Rahmen zweier Projektlehrveranstaltungen durchgeführt.

⁶ Studierende in diesem Bachelorstudium weisen eine besondere Universitätsreife auf, die durch die Befähigung an Bildungsanstalten für KindergärtnerInnen, die Reife- und Diplomprüfung an Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik oder Bildungsanstalten für Elementarpädagogik bzw. der entsprechenden Kollegform nachgewiesen werden muss.

Informationen abgerufen am 11.05.2021 unter [https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-](https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2018_MB148_Curriculum_Elementarbildung_Inklusion_und_Leadership.pdf)

[2018_MB148_Curriculum_Elementarbildung_Inklusion_und_Leadership.pdf](https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2018_MB148_Curriculum_Elementarbildung_Inklusion_und_Leadership.pdf) sowie

[https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-](https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2018_MB139_Verordnung_Rektorat_Zulassung_Elementarbildung-2018.pdf)

[2018_MB139_Verordnung_Rektorat_Zulassung_Elementarbildung-2018.pdf](https://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2018_MB139_Verordnung_Rektorat_Zulassung_Elementarbildung-2018.pdf)

⁷ Im Fragebogen wurde der Bildungsbeitrag von KindergartenpädagogInnen erfragt, weil angenommen wurde, dass primären Bezugspersonen diese Bezeichnung geläufiger ist. Im Rahmen dieses Beitrages wurde die Begrifflichkeit ElementarpädagogInnen gewählt.

Erwartet wurde, dass der Besuch eines Informationsabends (*Transparenz hinsichtlich elementarer Bildung*) die Zustimmung zum Bildungsbeitrag erhöht. Desweiteren wurden im Zuge der schriftlichen Befragung Begründungen erbeten, da auch Folgendes interessierte:

Wodurch leistet die/der ElementarpädagogIn einen Bildungsbeitrag?

Methode

Drei Kindergartengruppen⁸ in Niederösterreich (Land NÖ) und eine in Wien (Stadt Wien) beteiligten sich am Projekt. Die primären Bezugspersonen⁹ wurden in allen Gruppen befragt. In zwei Kindergartengruppen wurde mit Fokus auf Bildungsmomente an je zwei Vormittagen beobachtet. Von den Beobachtungen wurden Transkripte angefertigt, diese ausgewertet und die Ergebnisse den primären Bezugspersonen in Informationsabenden transparent gemacht. Es handelte sich um eine Gelegenheitsstichprobe, ausgewählt anhand von Selbstnominierungen der Studierenden zur Beobachtung bzw. Befragung in der von ihnen geleiteten Kindergartengruppe. Einem Solomon-Vier-Gruppen-Plan¹⁰ folgend wurde teils vor und nach den Informationsabenden (*Transparenz hinsichtlich elementarer Bildung*) befragt. Informationsabende fanden nur in den zwei Gruppen mit vorhandenen Beobachtungsdaten statt (siehe Tabelle 1).

Kindergarten- gruppe	Fragebogen punkt 1 (11-12/2019)	Zeit- Beobachtungen und Analyse der Transkripte (11-12/2019)	Informations- abend (01/2020)	Fragebogen punkt 2 (01/2020)
1	ja	ja	ja	ja
2	nein	ja	ja	ja
3	ja	nein	nein	ja
4	nein	nein	nein	ja

Tabelle 1: Projekt- und Zeitplan.

Der Fragebogen erfasste den Bildungsbeitrag von ElementarpädagogInnen. Acht der insgesamt 12 Fragen (Items) zum Bildungsbeitrag wurden in Anlehnung an die Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E, Roßbach & Tietze, 2018) formuliert. Je zwei Fragen aus den Bereichen *Sprache, Mathematik, Naturwissenschaft und Umwelt* sowie *Individuelle Förderung* wurden in den Fragebogen aufgenommen – Beispielitems waren:

⁸ Die am Projekt beteiligten Erwachsenen gaben vorher ihre respektive die Zustimmung für ihre Kinder zur Teilnahme an dieser Studie (informed consent). Die Kinder wurden altersgerecht und der Situation entsprechend über die Anwesenheit der Beobachterinnen informiert.

⁹ Per Aushang wurde darum gebeten, dass der Fragebogen pro Familie von derjenigen erwachsenen Bezugsperson mit dem meisten Kontakt zur elementaren Bildungseinrichtung (z. B. Bringen und Abholen des Kindes, Teilnahme an Informationsabenden und Entwicklungsgesprächen) ausgefüllt wird. Falls zwei oder mehrere Personen ihren Kontakt zur Einrichtung mit der gleichen Häufigkeit bewerteten, wurden sie gebeten, den Fragebogen gemeinsam auszufüllen.

¹⁰ Dieser ermöglicht eine Überprüfung, ob die Vortestung einen Effekt auf das Antwortverhalten hat (vgl. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/solomon-vier-gruppen-plan>, abgerufen am 11.05.2021). Allerdings wurden die Gruppen dieser Untersuchung nicht randomisiert gebildet, sondern waren anhand der Zugehörigkeit der Personen zur jeweiligen Kindergartengruppe fixiert.

Der/Die ElementarpädagogIn ...

... stellt mit Kindern den Zusammenhang zwischen gesprochener und geschriebener Sprache her (z. B. Postkarte vorlesen).

... zählt mit den Kindern in verschiedenen Zusammenhängen (z. B. Anzahl der Kinder in der Gruppe).

Folgende vier Items wurden ergänzt: *Der/Die ElementarpädagogIn ...*

... leistet einen Beitrag zur Bildung der anvertrauten Kinder.

... erarbeitet mit den Kindern unterschiedliche Gefühlszustände (z. B. Freude, Trauer, Wut, Angst) anhand von Bilderbüchern und Spielen.

... begleitet die Kinder einfühlsam in ihrer Entwicklung, setzt an den Stärken der Kinder an und bietet Lernerfahrungen durch gezielte Angebote.

In Konfliktsituationen unterstützt und begleitet die/der ElementarpädagogIn die aufkommenden Emotionen der Kinder wertschätzend.

Erhoben wurde mittels fünfstufiger, endpunktbenannter Skala (*gar nicht bis völlig*) und die Antworten anschließend entsprechend (0 – 4) kodiert.

Abschließend wurden folgende zwei Fragen gestellt (offenes Antwortformat):

Wodurch leistet die/der ElementarpädagogIn einen Beitrag zur Bildung Ihres Kindes?

Wenn Sie uns noch etwas mitteilen möchten, hier ist Platz dafür:

Reliabilitätsanalysen (interne Konsistenz) der 12 Items zum Bildungsbeitrag ergaben Cronbachs Alpha .8711 (Zeitpunkt 1) und .8412 (Zeitpunkt 2). Alle Items wurden in der Folge zu einem Gesamtmittelwert zusammengefasst (Bildungsbeitrag). Die quantitative Auswertung (Gruppenvergleiche) erfolgte mittels U-Test respektive Kruskal-Wallis-Test für unabhängige Stichproben, d. h. es wurde jeweils getestet, ob sich die zentralen Tendenzen in den jeweiligen Gruppen unterscheiden. U-Test respektive Kruskal-Wallis-Test basieren auf Rangplatznummern und wurden angewandt, weil die Voraussetzungen für T-Test bzw. Varianzanalyse nicht erfüllt waren (u. a. keine Normalverteilung der Daten).

In 33 von 49 Fragebögen wurden Antworten zu den beiden offenen Fragen generiert und folgende fünf Kategorien induktiv (aus dem Datenmaterial) extrahiert:

1. Bildungsangebote setzen
2. Beitrag zur Sozialisation
3. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft
4. Persönlichkeit und Kompetenz der/des PädagogIn
5. Restkategorie (siehe Tabelle 3)

Anhand des entwickelten Kodierschemas wurden 30 Fälle (drei wurden als Beispiele im Zuge der Einschulung verwendet) von zwei Personen unabhängig voneinander kodiert. Die Berechnungen zu Cohens Kappa ergaben folgende Werte (alle $p < .01$):

11 Schwankungsbreite (bei Ausschluss jeden einzelnen Items): .84 bis .88

12 Schwankungsbreite: .81 bis .84

- Bildungsangebote setzen $K = .68$
- Beitrag zur Sozialisation $K = .74$
- Bildungs- und Erziehungspartnerschaft $K = 1.00$
- Persönlichkeit und Kompetenz der/des PädagogIn $K = .87$
- Restkategorie $K = .79$

Diese Übereinstimmungen sind als beachtlich bis (fast) perfekt¹³ zu interpretieren. Ungleich kodierte Fälle wurden in Folge konsensuell validiert und so die endgültige Kodierung/Nicht-Kodierung der jeweiligen Kategorie festgelegt.

Ergebnisse

Zum ersten Zeitpunkt füllten 27, zum zweiten Zeitpunkt 40 Familien Fragebögen aus (18 zu beiden Zeitpunkten; $n = 49$, siehe Tabelle 2).

	N/n	Bildungsbeitrag MEAN (SD)	Anzahl offener Antworten
Gruppe 1			
ZP 1	12	3.7 (0.2)	2.9 (2.2) ^A
ZP 2 (davon ZP 1 + 2)	9 (6)	3.7 (0,4)	2.8 (1.9)
Gruppe 2			
ZP 1	---	---	---
ZP 2	5	3.9 (0.2)	4.4 (3.3)
Gruppe 3			
ZP 1	15	3.6 (0.4)	1.0 (1.4) ^B
ZP 2 (davon ZP 1 + 2)	13 (12)	3.7 (0.3)	1.3 (1.7)
Gruppe 4			
ZP 1	---	---	---
ZP 2	13	3.5 (0.4)	2.1 (2.4)
Gesamt			
ZP 1	27	3.6 (0.3)	1.9 (2.0)
ZP 2	40	3.7 (0.3)	2.3 (2.3)
alle Familien zu beiden ZPen	49	3.7 (0.3)	2.1 (2.1)
ohne Informationsabend	35	3.6 (0.4)	1.7 (2.0) *
mit Informationsabend	14	3.8 (0.3)	3.4 (2.5) *

Anmerkungen. N/n = Anzahl der retournierten Fragebögen; ZP = Zeitpunkt; MEAN = Gesamtmittelwert aus den Items zum Bildungsbeitrag; (SD) = Standardabweichung; Skala von 0 - 4 („gar nicht“ bis „völlig“)

Tabelle 2: Bildungsbeitrag von ElementarpädagogInnen aus Sicht der primären Bezugspersonen.

¹³ Interpretation nach Landis und Koch (1977, S. 165): K 0,61 - 0,80 = beachtlich („substantial“), K 0,81 - 1,00 = (fast) vollkommen („almost perfect“)

Es wurden keine Gruppenunterschiede in der Zustimmung zum Bildungsbeitrag gefunden, diese lag im Mittel bei mindestens 3.5; U-Test (ZP 1: $n = 27$, $U = 85.00$, $z = 0.246$, $p = .83$) sowie der Kruskal-Wallis-Test (ZP 2: $n = 40$, $df = 3$, Teststatistik = 7.11, $p = .07$) erwiesen sich entsprechend als nicht signifikant. Ein Vergleich der Gruppen mit und ohne Informationsabend erwies sich als nicht signifikant ($n = 40$, $U = 230.50$, $z = 1.397$, $p = .17$).

Nach dem Besuch eines Informationsabends wurden signifikant ($n = 40$, $U = 258.50$, $z = 2.239$, $p < .05$, $r = .35$) mehr offene Antworten als ohne Informationsabend generiert. Interpretiert werden muss dieses Ergebnis vor dem Hintergrund, dass in Gruppe 1 bereits vor dem Informationsabend signifikant ($n = 27$, $U = 42.00$, $z = 2.416$, $p < .05$, $r = .47$) mehr offene Antworten generiert wurden als in (Kontroll-)Gruppe 3.

Kategorie	Beschreibung	Beispielantwort	Häufigkeit der Nennung (in gültigen Prozenten)
Bildungsbeitrag durch ...			
... das Setzen von Bildungsangeboten	konkrete Angebote zu Bildungsbereichen	Case #40: Vorlesen von Büchern gemeinsames Singen; Basteln, Malen; Turnen im Bewegungsraum; Tischspiele u. v. m.	63.6
... einen Beitrag zur Sozialisation	Gruppe als Sozialisationsinstanz; Vermittlung gesellschaftlicher Normen und Werte	Case #10: Sie (die Pädagoginnen und Pädagogen) formen die sozialen Kompetenzen, die insb. für das Funktionieren in einer Gruppe und in solchen Lernsituationen von großer Bedeutung sind.	54.5
... die Persönlichkeit und Kompetenz der/des Pädagogen	Persönlichkeit der/des Pädagogen, deren/dessen Kenntnis über das Kind bzw. Vorbildwirkung wird thematisiert	Case #12: durch die Art der Schwerpunktsetzung, den wertschätzenden Umgang miteinander und durch Vorbildwirkung	54.5
... Bildungs- und Erziehungspartnerschaft	Bedeutung der Zusammenarbeit der Familie des Kindes mit der elementaren Bildungseinrichtung	Case #6: Mein Kind verbringt 30 Stunden in der Woche mit den Pädagogen, dadurch hat er oder sie genau so viel Einfluss wie wir Eltern. Daher ist die Transparenz der	9.1

		Bildungsangebote im Kindergarten sehr wichtig, damit gemeinsam agiert werden kann.	
Restkategorie	Antworten, die sich i. A. auf das Projekt bezogen	Case #9: Großartiges Projekt und positiv für beide Seiten: Kinder und Pädagoge im Vergleich Selbstbild vs. Fremdbild; Reflexion ist in jedem Lebensbereich wichtig	24.2

Tabelle 3: Begründungen der primären Bezugspersonen (n = 33).

Beantwortung der Fragestellungen und Diskussion

Die befragten, primären Bezugspersonen schreiben ElementarpädagogInnen einen äußerst hohen Bildungsbeitrag zu (im Mittel 3.7 auf einer Skala bis 4). Als Quellen des Bildungsbeitrages wurden am häufigsten das Setzen konkreter Bildungsangebote (z. B. Spiele, Lieder, Bewegung, Kreatives), der Beitrag zur Sozialisation (z. B. durch die Vermittlung gesellschaftlicher und sozialer Werte) und die Persönlichkeit und Kompetenz der/des PädagogIn (z. B. Interesse und Freude an der Arbeit mit den Kindern, Kenntnis über das einzelne Kind und Vorbildwirkung) genannt. Die offenen Antworten waren äußerst wertschätzend formuliert und wurden vermehrt nach dem Besuch eines Informationsabends (*Transparenz hinsichtlich elementarer Bildung*) generiert.

Der hoch eingeschätzte Bildungsbeitrag steht im Widerspruch zu den einleitend erwähnten Ausführungen (iv, 2015), wonach elementare Bildungseinrichtungen gesellschaftlich häufig als Betreuungsinstitution (und eben nur solche) wahrgenommen werden. Es handelt sich hinsichtlich der Pädagoginnen, auf die sich die primären Bezugspersonen bezogen, allerdings um eine besondere Stichprobe (siehe auch Einschränkungen). Sie studieren berufsbegleitend und mehr als die Hälfte (61%, Koch, 2020, S. 68 f.) der Studierenden aller Bachelorstudien Elementarbildung/Elementarpädagogik in Österreich kombinieren dieses mit der Vollzeitarbeit in einer elementaren Bildungseinrichtung. Über 90 Prozent der Studierenden geben als Motivation zum Studium die „fachlich fundierte Weiterbildung“ sowie die „Vertiefung bereits erworbener Kenntnisse“ an (Koch, 2019, S. 36). Der formale Abschluss (Bachelor of Education) ist in Österreich derzeit mit keinerlei Anstellungsspezifika (z. B. einer Leitungsposition oder höherem Gehalt) verbunden, was auf eine hohe intrinsische Motivation der Studierenden zur eigenen beruflichen Bildung weist. Eine groß angelegte Untersuchung u. a. zur Bedeutung transparenter Elementarpädagogik bzw. Transparenz diesbezüglicher Bildungsprozesse in einer repräsentativen Zufallsstichprobe wäre wünschenswert, um die vorliegenden Ergebnisse validieren zu können.

Im Jahr 2009 wurde der strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“) veröffentlicht; bis 2020 sollten

mindestens 95 % der Kinder im Alter zwischen vier Jahren und dem gesetzlichen Einschulungsalter an elementarer Bildung teilhaben (ABl Nr. C 119/2/2009). Betreuungsbedarfe deckend und zeitgleich auf den späteren Bildungserfolg von Kindern aus benachteiligten Verhältnissen zielend, führte dies neben institutionellem Personalmangel zu massivem Druck auf die PädagogInnen (vgl. auch Lex-Nalis, 2014, S. 20, zitiert nach Lex-Nalis & Rösler, 2019, S. 191). Die Anzahl der Kinder in Krippen und Kleinkindbetreuungseinrichtungen hat sich in Österreich von 2009 bis 2019 mehr als verdoppelt (Statistik Austria, 2020a), bei den 3- bis 5-Jährigen lag die Betreuungsquote 2019 österreichweit bei 93,4 Prozent (Statistik Austria, 2020b, S. 87). Auf die Bedeutung hoher Strukturqualität wird bereits von Trägern elementarer Bildungseinrichtungen hingewiesen¹⁴ (auch um zu verhindern, dass PädagogInnen in Ermangelung entsprechender Strukturqualität den erlernten Beruf nicht ausüben) und zeitgleich gefordert, dass Personalmangel nicht zur Herabsetzung des Ausbildungsniveaus führen darf¹⁵. Berufsbegleitend angebotene, tertiäre Studienangebote für ElementarpädagogInnen bieten Berufserfahrenen die Möglichkeit, ihre tägliche Arbeit zu reflektieren; etwas, das in internationalen Studien (zu professionellen Lerngemeinschaften: Sharmahd et al., 2017; aus Analysen von Fallstudien: Urban et al., 2011) als einer der Kernpunkte von Professionalisierung betrachtet wird. Dies folgt handlungsbezogenen, am Prozess orientierten Professionalisierungsmodellen (Smidt et al., 2017) und entspricht den als bedeutsam beschriebenen Beobachtungen des Kindes als Subjekt derselben (Koch, 2017; in Hinblick auf wahrnehmende Beobachtung: Schäfer & Alemzadeh, 2012). Zukünftig kann mittels vorhandener und evaluierter Instrumente zur Erfassung der Interaktionsqualität (GrazIAS: Pözl-Stefanec et al., 2020 bzw. Walter-Laager et al., 2019; GInA: Weltzien et al., 2017) beobachtet werden.

Formale Angebote der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (Elternabende und Entwicklungsgespräche) sind in Österreich laut einer externen ExpertInnengruppe häufig anzutreffen, für Familien mit großen sozialen Herausforderungen wären jedoch darüber hinausgehende Angebote von Bedeutung (Friendly et al., 2006, 68 f.). Spannende diesbezügliche Forschungsansätze sind triangulierte Erhebungen zu Wirkungsweisen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft bei Kindern, PädagogInnen und primären Bezugspersonen, zudem der eigene Bildungsbeitrag aus Sicht der PädagogInnen vor dem Hintergrund der Diversität der Bildungs- und ErziehungspartnerInnen.

¹⁴ vgl. z. B. <https://nikolausstiftung.at/kindergartenbraucht-dringend-hilfe-und-reformen/> bzw. <https://nikolausstiftung.at/fundiert-ausgebildete-paedagoginnen-sichern-die-qualitaet-im-kindergarten/> (abgerufen am 11.05.2021).

¹⁵ <http://www.plattform-educare.org/was-gesagt-werden-muss/> (Stellungnahme von Oktober 2020; abgerufen am 11.05.2021).

Einschränkungen

Aufgrund der nicht-repräsentativen Gelegenheitsstichprobe sind die Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf ganz Österreich oder darüber hinaus übertragbar.

Die Zuordnung zu den Gruppen (Solomon-Vier-Gruppen-Plan) erfolgte nicht randomisiert. Zukünftig könnten einer zufällig ausgewählten Hälfte der primären Bezugspersonen (in jeder Kindergarten-Gruppe) Fragebögen *vor* und *nach*, der anderen Hälfte nur *nach* dem Informationsabend vorgegeben werden.

Danksagungen

Herzlichen Dank an alle Familien, die sich an diesem Projekt beteiligten. Danke an die Stadt Wien - Kindergärten und das Amt der NÖ-Landesregierung - Abteilung Kindergärten für die Genehmigungen. Glückwunsch an die Studierenden zur erfolgreichen Implementierung des Projekts.

Literaturverzeichnis

- ABl Nr. C 119/2/2009. *Amtsblatt der Europäischen Union. Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“)*. Abgerufen am 11.05.2021 von <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2009:119:FULL&from=EN/>
- Anders, Yvonne (2018). Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11, 183–197. DOI: 10.1007/s42278-018-0031-3.
- Betz, Tanja & Eunicke, Nicoletta (2017). Kinder als Akteure in der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Familien? Eine Analyse der Bildungs- und Erziehungspläne. *Frühe Bildung*, 6, 3–9. DOI: 10.1026/2191-9186/a000295.
- Friederich, Tina (2011). *Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte* (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte [WiFF], herausgegeben vom Deutschen Jugendinstitut e. V. [DJI]). Abgerufen am 11.05.2021 von <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/zusammenarbeit-mit-eltern-anforderungen-an-fruehpadaedagogische-fachkraefte/>
- Friendly, Martha; Tayler, Collette; Fthenakis, Wassilios & Bennett, John (2006). *Starting Strong. Early childhood education and care policy. Country note for Austria*. Abgerufen am 11.05.2021 von <https://www.oecd.org/austria/36472878.pdf>
- Hachfeld, Axinja; Anders, Yvonne; Kuger, Susanne & Smidt, Wilfried (2016). Triggering parental involvement for parents of different language backgrounds: The role of types of partnership activities and preschool characteristics. *Early Child Development and Care*, 186, 190–211. DOI: 10.1080/03004430.2015.1007370.
- Hartel, Birgit; Hollerer, Luise; Smidt, Wilfried; Walter-Laager, Catherine & Stoll, Martina (2019). Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In: S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2, Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen, Beitrag 5* (S. 183–224). Graz: Leykam. DOI: 10.17888/nbb2018-2-5

- Industriellenvereinigung [iv] (Hrsg.). (2015). *Elementarpädagogik: Beste Bildung von Anfang an*. Wien: Vereinigung der Österreichischen Industrie. Abgerufen am 11.05.2021 von https://www.iv.at/media/filer_public/06/6c/066ca521-0bc8-4e5e-8fe3-05dfb09d6748/doc_4509.pdf/
- Kluczniok, Katharina & Roßbach, Hans-Günther (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 145–158. DOI: 10.1007/s11618-014-0578-2.
- Koch, Bernhard (2019). Wer studiert Elementarpädagogik in Österreich? Eine Erhebung über soziodemographische Merkmale, Berufsprofile und Motive bei Studierenden aller Hochschulen. *ElFo - Elementarpädagogische Forschungsbeiträge*, 1(2), 32–41. DOI: 10.25364/18.1:2019.2.3.
- Koch, Bernhard (2020). *Die Bachelorstudien Elementarpädagogik an Österreichs Hochschulen. Bestandaufnahme und Entwicklungsmöglichkeiten*. Wien: LIT.
- Koch, Sandra (2017). Das Subjekt der Beobachtung. Konturen des pädagogischen Subjekts zwischen Instrument und pädagogischer Handlungspraxis. In K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit* (S. 91–129). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuger, Susanne & Kluczniok, Katharina (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 11/2008, S. 159–178). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Landis, J. Richard & Koch, Gary G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159–174.
- Lex-Nalis, Heidemarie & Rösler, Katharina (2019). *Geschichte der Elementarpädagogik in Österreich*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Pözl-Stefanec, Eva; Petritsch, Mailina; Sonnleithner, Tanja; Putz, Linda; Bachner, Christina & Walter-Laager, Catherine (2020). Erweiterung: Grazer Interaktionsskala für Kinder von drei bis sechs Jahren (GraZIAS 3-6). Messinstrument für Interaktionsqualität in außerhäuslichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Basierend auf: Walter-Laager, Catherine; Flöter, Manja; Geißler, Claudia; Petritsch, Mailina & Pözl-Stefanec, Eva (2019). *Grazer Interaktionsskala für Kinder unter drei Jahren (GraZIAS 0-3). Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kindern feststellen und weiterentwickeln. Messinstrument für Interaktionsqualität in außerhäuslichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen*. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.
- Roßbach, Hans-Günther & Tietze, Wolfgang (Hrsg.). (2018). *Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E)*. Weimar: verlag das netz.
- Roux, Susanna & Tietze, Wolfgang (2007). Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27, 367–384. Abgerufen am 11.05.2021 von https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5618/pdf/ZSE_2007_4_Roux_Tietze_Effekte_Sicherung_D_A.pdf/
- Schäfer, Gerd E. & Alemzadeh, Marjan (2012). *Wahrnehmendes Beobachten. Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur*. Weimar: verlag das netz.
- Sharmahd, Nima; Peeters, Jan; Van Laere, Katrien; Vonta, Tajana; De Kimpe, Chris; Brajković, Sanja; Contini, Laura & Giovannini, Donatella (2017). *Transforming European ECEC services and primary schools into professional learning communities: Drivers, barriers and ways forward*.

- NESET II analytical report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/74332.
- Smidt, Wilfried; Burkhardt, Laura; Endler, Victoria; Kraft, Stefanie & Koch, Bernhard (2017). Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich – Modelle, Befunde, Desiderate. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(2), 121–138. DOI: 10.3262/ZP1702121.
- Statistik Austria (2020a). *Kindertagesheime*. Abgerufen am 11.05.2021 von https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html/
- Statistik Austria (2020b). *Kindertagesheimstatistik 2019/20*. Abgerufen am 11.05.2021 von https://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?includePage=detailView§ionName=Bildung&pubId=791/
- Textor, Martin R. (2020). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen* (3. Aufl.). Norderstedt: Books on Demand.
- Urban, Mathias; Vandenbroek, Michel; Lazzari, Arianna; Peeters, Jan & van Laere, Katrien (2011). *Competence requirements in early childhood education and care (CoRe). Project Report*. London and Ghent: University of East London and University of Ghent. Abgerufen am 11.05.2021 von https://www.researchgate.net/publication/265376004_Study_on_competence_requirements_in_early_childhood_education_and_care_Research_documents/
- Walter-Laager, Catherine; Flöter, Manja; Geißler, Claudia; Petritsch, Mailina & Pözl-Stefanec, Eva (2019). *Grazer Interaktionsskala für Kinder unter drei Jahren (GraZIAS 0-3). Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kindern feststellen und weiterentwickeln. Messinstrument für Interaktionsqualität in außerhäuslichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen*. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.
- Weltzien, Dörte; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Strohmmer, Janina; Rönau- Böse, Maike; Wünsche, Michael; Bücklein, Christina; Hoffer, Rieke & Tinnius, Claudia (2017). *Gestaltung von Interaktionen. Ein videogestütztes Evaluationsinstrument*. Weinheim: Beltz Juventa.

Dr.ⁱⁿ Johanna Bruckner

Professorin

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

A - 1210 Wien

johanna.bruckner@kphvie.ac.at

Indicators of educator-child-interaction quality in early childhood education

Mailina Petritsch, Karl-Franzens-Universität Graz

Catherine Walter-Laager, Karl-Franzens-Universität Graz

Abstract

Out-of-home childcare is now commonplace. Numerous studies have shown that the quality of interaction between child and educator is decisive for child development. As part of the EIK study in Austria, detailed data on 'interaction quality' was collected for 55 early childhood educators (N = 29 nurseries in Austria). The results show that the level of interaction quality is clearly capable of improvement in most nurseries. In four of the facilities examined, only a minimum level was achieved for all ten quality criteria employed using the GraZIAS 0-3 evaluation tool. But there are also nurseries exhibiting excellent quality of interaction were also found. The descriptive analyses of interaction quality indicate how individual interactions may be optimized and where improvements in educator training might be needed.

Keywords: Interaction quality, quality in nurseries, educator-child-interaction, GraZIAS 0-3, EIK Study Austria

Zusammenfassung

Die institutionelle Betreuung von Krippenkindern gehört heute zur Normalbiografie. Damit diese zu einer positiven kindlichen Entwicklung beiträgt, ist eine hohe Interaktionsqualität entscheidend. Detaillierte Daten zur Interaktionsqualität wurden im Rahmen der EIK-Studie bei 55 Fachpersonen in 29 österreichischen Krippengruppen über ein ganzes Krippenjahr erhoben. Es zeigt sich, dass die Interaktionsqualität in den meisten Krippen verbesserungsfähig ist. Vier Einrichtungen fallen extrem auf: Bei allen zehn Merkmalen der GraZIAS 0-3 ist die Qualität nur minimal. Auf der anderen Seite gibt es Krippen mit sehr guter Interaktionsqualität. Aus den deskriptiven Beschreibungen der Interaktionsqualität ergeben sich Ansatzpunkte für die individuelle Optimierung der Qualität wie auch Hotspots für die Aus- und Weiterbildung.

Schlagwörter: Interaktionsqualität, Qualität in Kinderkrippen, ErzieherIn-Kind-Interaktion, GraZIAS 0-3, EIK Studie Österreich

Mailina Petritsch & Catherine Walter-Laager: Indicators of educator-child-interaction quality in early childhood education.

ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge (2021), 3 (1), S. 61-76

DOI: 10.25364/18.3:2021.1.5



Recent societal changes have increased the demand for institutional childcare facilities, particularly for toddlers (OECD, 2016). Statistics on out-of-home care for nursery-age children show that demand is steadily increasing. For example, in Austria, the usage numbers have increased from 14% to 26.5% within the last ten years, with urban areas seeing an increase of up to 44% (Statistik Austria, 2019). The assumption is that more and more toddlers will attend nurseries and that this trend will continue to rise. The reasons for the increase in demand are the need to reconcile family and career and the growing awareness that the use of facilities with a high quality of education and care supports children's development (Burghardt & Kluczniok, 2016; Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2016). The EIK study described here examines and describes in detail the extent to which high-quality interactions exist in institutions. The focus of the study is on the interactions between early childhood educator and children.

Quality of nurseries

The growing number of children in nurseries has made it increasingly important to focus on the quality of services offered. Many studies show that high care quality - as measured, for example, using CLASS (Classroom Assessment Scoring System) by Pianta (2017), CIS (Caregiver Interaction Scale) by Arnett (1989), or the Infant/Toddler Environment Rating Scale by Harms, Cryer, & Clifford, 2006 - has a positive effect on the social-emotional and cognitive development of children (NICHD; CQC; ECDE; EPPE; NCCSS; NUBBEK; BiKS), and that it is the quality of interaction in such settings which is of paramount importance (see Wadepohl, 2017; Melhuish, Ereky-Stevens, Petrogiannis, Ariescu, Penderi, Rentzou et al., 2015; Moyles, Adams & Musgroves, 2002; NICHD, 2002; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, Taggart, 2004; Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant et al., 2008). The provision of a stimulating learning environment, one that enables children to explore, participate, and experience things first-hand, is crucial. This, however, requires a reliable relationship between the early childhood educator and child (Ahnert & Eckstein-Madry, 2015; Ballaschk & Anders, 2020; Becker-Stoll, Niesel & Wertfein, 2015). Furthermore, the chances for learning increase when children are given adult support in their (confrontational) interactions with peers, or when they are attempting to coordinate several perspectives, or to apply specific strategies, norms, and values (Gutknecht, 2015; Walter-Laager & Plautz, 2017). Petermann and Wiedebusch (2016) define this as the "social reinsurance phenomenon". Here, children turn to the educator for co-regulation. In addition, the maintenance of a clear daily routine, one which encourages child participation, serves to promote the development of autonomy, self-efficacy, and prosocial relationships. All such competences contribute to the psychological wellbeing of children (Lutz, 2016).

How can educators create ideal surroundings for children in nurseries? One starting point is provided by simply looking at the skills needed by educators. Anders (2012) analyses several complementary skill models of early education, dividing them into three models. We refer to the structural approaches and the first model is the competence to act. It is split into its sub-dimensions, where the fundamental skills, knowledge and abilities are described and classified

(Anders, 2012). Such skill models have a long tradition in pedagogy. Shulman's (1986) model, for example, is based on the three areas of 'content knowledge', 'pedagogical content knowledge' and 'general pedagogical knowledge'. Anders (2012) The second model in contrast – stage models - focus on the development of central skill sets. In early childhood education, the process model approach has been used more frequently in recent years, especially the model devised by Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann and Pietsch (2011). And much more often in early childhood education are process models. Those begin with a specific pedagogical situation, and attempt to identify the processes underlying professional behaviour and understanding in that situation. Such processes encompass: knowledge and understanding, analysis and assessment, research and investigation, planning and conception, organization and implementation, and evaluation (Anders, 2012). Among other things, Fröhlich-Gildhoff and colleagues (2014) highlight how important motivation is (as a regular part of any competence) as a precondition for activity planning.

We now shift perspective and focus on the level of action. Irrespective of their personal level of motivation, professional educators need to design daily pedagogical routines such that they are conducive to child development. This is a core element of professional didactics. The science of didactics helps all educators analyse and describe the interplay of teaching and learning in groups and shows them how the necessary processes are to be designed (Meyer & Walter-Laager, 2019). The educator's knowledge and skills and, less directly, his or her child-oriented inner positioning, are all crucial in the implementation of didactic principles and concepts. However, in practice, the influence of everyday routines and professional socialization often result in 'inner positioning' being neglected even though, ideally, it ought to be directly addressed and incorporated into each round of reflection.

Early childhood educators plan everyday activities in nurseries based on their professional knowledge and on their didactical skills. In doing so, they design a learning environment which is suitable for both group and individual activities (Meyer & Walter-Laager, 2012). Everyday life in nurseries contains very movement-intensive (active) phases and others in which the children engage in more quiet activities, so that countless learning opportunities among all children occur and the social group form and degree of self-determination are always changing. Useful here, are the four methodological-didactic building blocks described by Walter and Fasseing (2017), since they support goal-oriented planning. Active observation of children's activities and development enables the early childhood educator to make situational short-term adaptations at the micro level, and also to adapt the learning environment over the long term (Walter-Laager, Pfiffner, Bruns & Schwarz, 2014; Walter-Laager, Luthardt & Pfiffner, 2017). In order to offer suitable developmental activities (the zone of proximal development), or to deepen children's interest (Eichen, Tinguely, Geissmann & Walter-Laager, 2014; Meyer & Walter-Laager, 2019), pedagogical professionals are in a position to draw on detailed, existing knowledge concerning the various stages of learning and development (e.g. Rettenbacher, Eichen, Pfiffner & Walter-Laager, in press). They can also make use of recurring rounds of team

meetings, information from relevant work materials, and established evaluation instruments in order to support a process of reflection. All this serves to act as an extension to the traditional planning cycle (Eichen et al., 2014, Jank & Meyer, 2020).

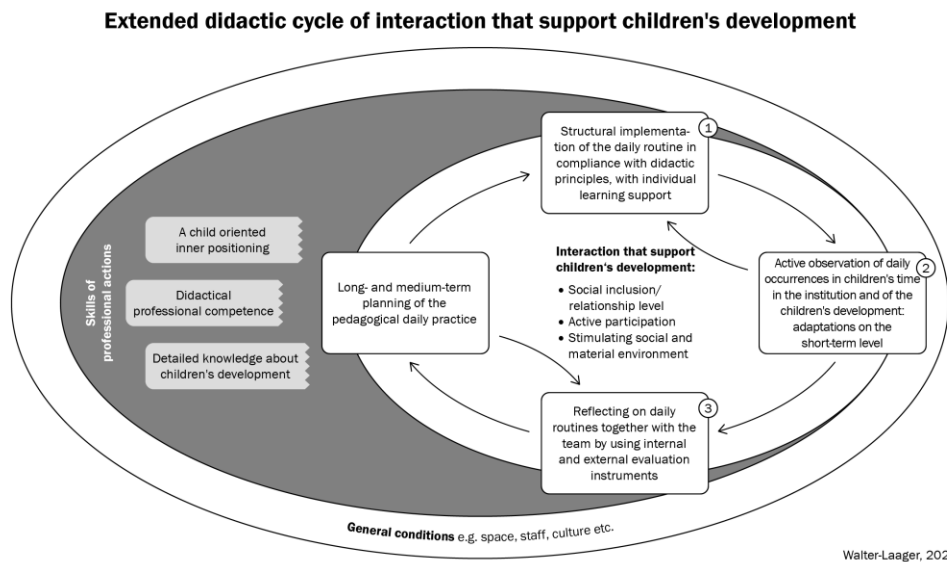


Figure 1: Extended didactic cycle of interaction that supports children's development (*"Erweiterter didaktischer Kreislauf der entwicklungsförderlichen Interaktion"* - Did-EI)

We present in this paper a didactic model (see Figure 1) for the early childhood education sector that represents the cooperation of these fundamental components of action competency and connects them with the implementation of pedagogical everyday life. This clarifies starting points for optimizing practical work in day-care centres. The implementation and connection of the model components constitute the basis for establishing a quality of interaction that is conducive to development. This is the basis for good teaching-learning processes and child well-being (Remsperger, 2013; Wadepohl & Mackowiak, 2016; von Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser & Hamre, 2014). The benefits of such didactical preparation are then experienced by the children on a daily basis and are also measurable on a scientific basis. Markers of a high quality of interaction or good pedagogical practice and thus of implementation (see point 1 in Figure 1) including short-term-control in daily pedagogical routine (see point 2 in Figure 1) were presented' in eleven characteristics. These have been described in scientific texts, illustrated with videotaped examples, and published as an open educational resource for the professional community (Walter-Laager, Pölzl-Stefanec, Gimplinger & Mittischek 2018).

Figure 2 shows the ten measurable characteristics of good interaction quality and practice. The eleventh characteristic, *interpreting signals*, has been omitted as it is an internal process and cannot be measured directly. It is something that can only be observed though other

characteristics, such as giving appropriate impulses or considering individual needs. As a basis for high-quality interaction, each early childhood educator must be physically and emotionally present. This enables him or her to recognize and interpret the children's signals, to respond to the children's individual needs, and to provide appropriate stimuli. To create a comfortable climate, the children must experience stable, positive relationships. Should the children not be doing well, it is essential that their emotions be adequately perceived and addressed. In addition, the feeling of self-efficacy and participation is supported by the possibility of actively helping to organize everyday life. The clear use of a few sensible rules ensures that all children feel secure. An atmosphere of active communication and experimentation, in which all of a child's senses are engaged, is a further component in the provision of educator-child interaction quality.



Figure 2: Theoretically derived interaction quality characteristics (on the basis of Walter-Laager et al., 2018)

The properties (hereafter referred to as 'characteristics') of good practice, described above, have been operationalized in the form of an evaluation instrument - the Grazer Interaction Scale for Children from 0-3 Years (GrazIAS) (see point 3 in Figure 1) (Walter-Laager, Flöter, Geißler, Petritsch & Pölzl-Stefanec, 2019). Each of the characteristics for interaction quality (see Figure 2) is made up of a number of different components (hereafter referred to as 'aspects'). Each aspect covering four consecutive qualitative levels (level 1 'insufficient', level 3 'minimum', level 5 'good' and level 7 'excellent'). This instrument has also been made available to the professional community.

In order for the instrument to be effective, it was decided early on in the developmental phase of the GrazIAS, that specific requirements had to be met. GrazIAS measures the pedagogical work of each individual childhood educator. The observation period is set at around four hours so that the entire everyday life can be represented. To simplify the input, an app was developed. The automated output provide feedback on the individual and team level and the assessment and feedback concentrated on each single aspect examined in the GrazIAS procedure.

In addition, the instrument needed to be applicable in a multilingual environment was clear from the beginning that can easily be supplemented by other languages due to the technical implementation. The tool has in fact been used internationally (in Austria, Germany, Italy, Portugal, Slovenia, Hungary), in such projects as the Erasmus+ project Qualimentary (Pözl-Stefanec & Projektgruppe, 2019-2021), and the data thus acquired has been fed into the GrazIAS database at the University of Graz. This remains an open educational resource and is – besides the OER regarding the theory - available to the professional community for research purposes.

Method of the EIK Study

Detailed data on interaction quality were collected during the EIK study (*Effekte der Interaktionsqualität auf Krippenkinder*). The following research question is addressed in this article: What is the level of educator-child interaction quality in Austrian nurseries?

Sample

For the study, 29 Austrian nurseries in different regions were randomly selected from large cities (17.3%), towns (51.7%), and rural areas (31%). Each nursery group was visited for three periods of observation (in October 2018, and in February and June 2019). A total of 116 early childhood educators were observed. Of these, 55 were observed in all three of the measurement periods. It is the data obtained for these latter persons which is discussed and analyzed below.

<i>Education</i>	30 pedagogical staff with professional training		25 staff with no professional training	
<i>First language</i>	49 German-speaking		6 other first language*	
	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<i>Age</i>	20	60	36.54	12.18
<i>Years of service</i>	1	40	6.95	6.35

* Croatian, Serbian, Slovenian, Turkish and Hungarian

Table 1: Details for the sample of 55 early childhood educators

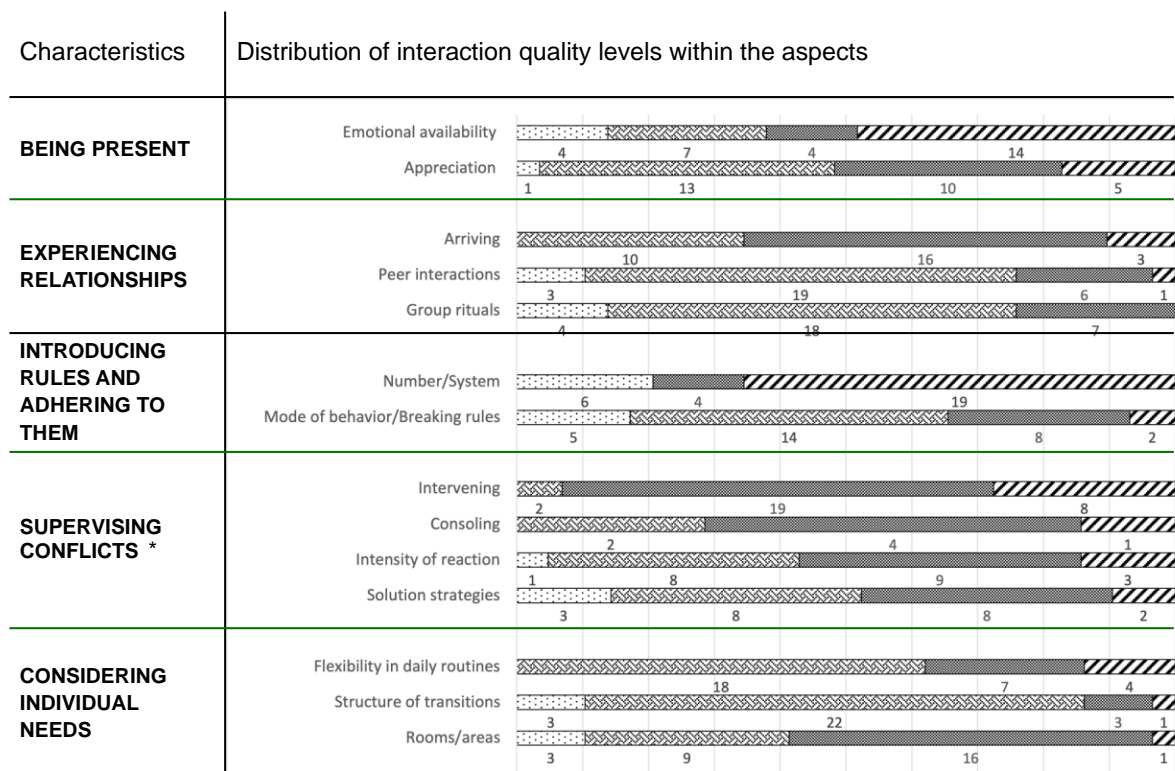
Research instrument

The data derived from the EIK study were used for the present analysis. The focus is on the educator-child interactions. These were measured using GraZIAS 0-3 (9¹⁶ characteristics, $\alpha = .912$). The evaluations were done by trained observers with an interrater reliability of about 95%. The evaluation procedure lasted between four and six hours.

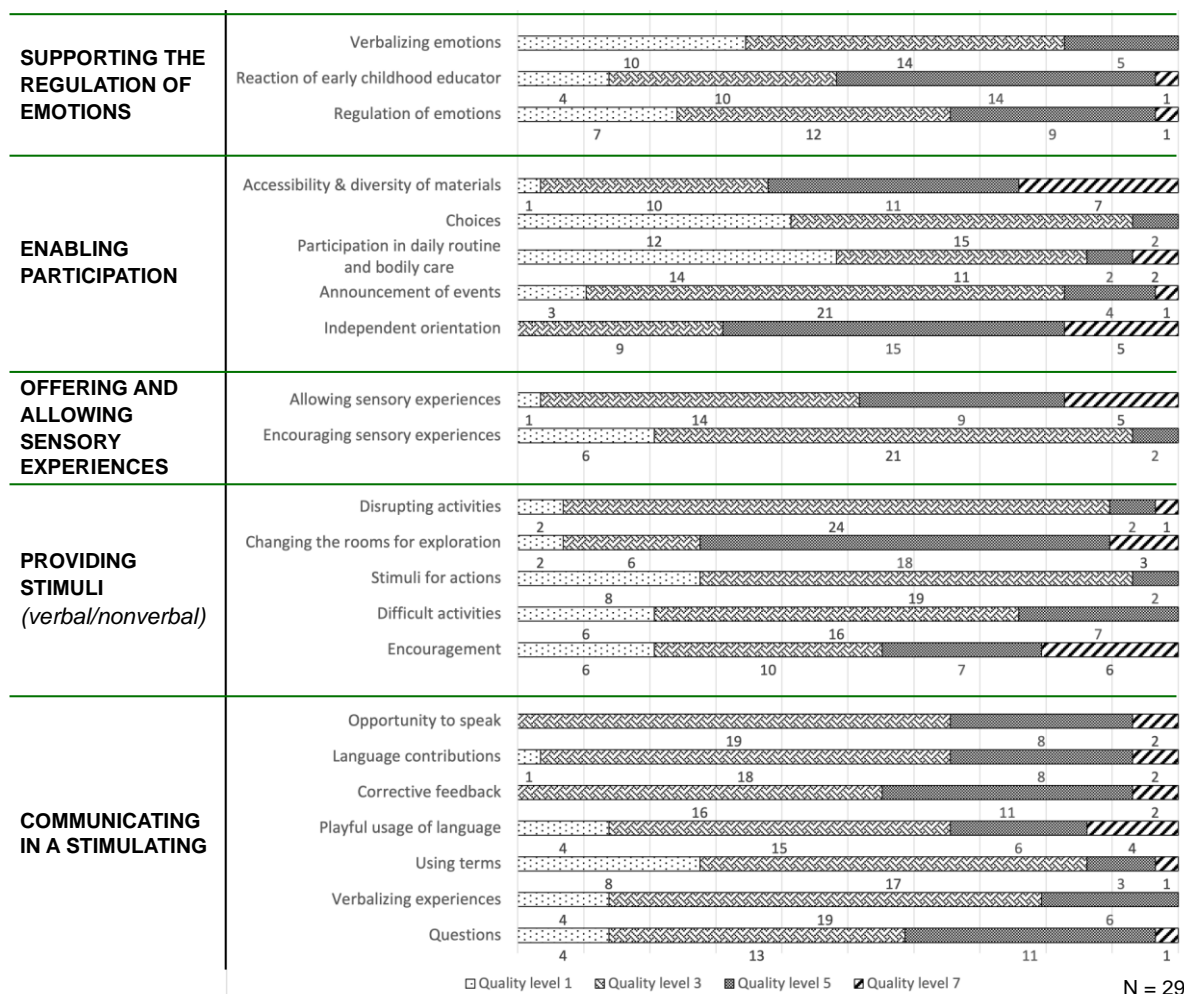
Initial results

The research question dealt with here focuses on how the interaction quality is rated in terms of the individual aspects. As children need time to settle in and familiarize themselves with nursery routine, data from the first measurement period is not likely to be representative. Thus, the data reported here is from the second measurement period in February. It is assumed that by this point in time educator and child routines have become established for the entire group.

Figure 3 provides an overview of the distribution of the values obtained per characteristic of the GraZIAS. For each aspect, the number of nurseries at each quality level is indicated. These vary between 1 (insufficient) and 7 (excellent).



¹⁶The four aspects of the characteristic *Supervising conflicts* could only be assessed in individual cases, as conflicts were rarely observed. Therefore, these aspects were excluded from the analysis of internal consistency.



* The characteristic *Supervising conflicts* was not observed in all nurseries.

Figure 3: Overview of the distribution of values achieved per aspect of the GrazIAS

The highest quality of interaction

First of all, it can be stated that the highest aspects are aspects of structural characteristics or basic conditions (such as the material, the variety of exploration possibilities, the spaces available or a good order in which the children can find their way independently, etc.). These will now be analyzed.

The characteristic for which the most nurseries achieved an excellent level of quality is *Introducing rules and adhering to them*. This is for the aspect *Number/System* ($MED = 7.00$, $SD = 2.24$). 19 of the 29 nursery groups achieved the highest quality level and four achieved good quality. This indicates that the children in such nurseries are provided with a sufficient number of rules for orientation, and that the educators themselves also follow such rules and situationally reflect them. In addition, values of 'good' or above were achieved by 19 nurseries with respect to the aspect *Arriving* ($MED = 5.00$, $SD = 1.50$). Here, children are allowed to arrive and settle in at their own pace. In 17 of the nurseries good values were obtained in the aspect *Rooms/Areas* ($MED = 5.00$, $SD = 1.62$). This indicates that sufficient space was available for the

children and that the room/areas were open when needed. In just as many facilities, the children find their way effortlessly through everyday life (*independent orientation*, $MED = 5.00$, $SD = 1.39$). Regarding the aspect *accessibility and diversity of materials* ($MED = 5.00$, $SD = 1.78$), 18 nurseries achieved good or excellent quality, i.e., a variety of materials was available, and in sufficient quantity, from at least five areas of education. Further, in 21 nurseries, the data show that exploration space is regularly changed in order to adapt to the interests of the children (*Changing the rooms for exploration*, $MED = 5$, $SD = 1.80$).

The majority of nurseries (18 out of 29) also achieved good or excellent quality with respect to *emotional availability* ($MED = 7.00$, $SD = 2.14$). This shows that the educator is clearly present and emotionally available for children, thus providing a secure base. Concerning the aspect *appreciation* ($MED = 5.00$, $SD = 1.80$), the nurseries are mostly ranked at the good or excellent quality level. In these facilities, the children are usually treated with respect and appreciation.

The lowest quality of interaction

Looking at other characteristics illustrates that there is still a lot of room for improvement. The proportion of educators exhibiting insufficient quality is noticeably high in two aspects of *Enabling participation*. For the aspect *choices* ($MED = 3.00$, $SD = 1.41$), 12 nurseries were found in which children were restrained or restricted without justification. This may pertain to things such as bib-fixing, pushing on a seat, or forcing children to participate in educational activities by holding them down or bringing them back when the child moves away. Low quality was also found with respect to *participation in daily routine and bodily care* ($MED = 3.00$, $SD = 1.91$). In 14 of the nurseries observed, early childhood educators failed to create situations in which the children can voluntarily participate in everyday life in a way appropriate to their age, e.g., setting and clearing the table, spooning up food or pouring water, dressing or undressing, washing hands, or performing everyday tasks such as cleaning or taking away laundry.

Likewise, insufficient quality was recorded in a high proportion of nurseries with respect to *supporting the regulation of emotions*, more specifically, concerning the aspect *verbalizing emotions* ($MED = 3.00$, $SD = 1.93$) in which it is determined whether the early childhood educator verbalizes the children's emotions and whether she/he names various emotions. 10 nurseries do not make it beyond the first quality level.

The characteristic *communicating in a stimulating way* shows a similar picture: 8 nurseries demonstrated an insufficient quality level with respect to *using terms* ($MED = 3.00$, $SD = 2.19$). Thus, these educators rarely name objects, categories and materials adequately. They fail to use a variety of terms and describe object properties, usage, shape, and colour etc.

Another characteristic exhibiting a relatively high number of nurseries at a lower level is *providing stimuli (verbal/non-verbal)*. The aspect *stimuli for activities* ($MED = 3.00$, $SD = 1.71$) was found to be of insufficient quality in 8 nurseries. The children here do not receive

sufficient stimulation. The early childhood educator fails to support the children's play, and children are not placed in a position where they may experience themselves as competent, independent agents.

Discussion

As mentioned at the beginning, the quality of interaction between educators and children is an important factor influencing child development. For the results available here, the values obtained for the quality characteristics are extremely diverse, and the majority of the nurseries are in the medium-good quality range. This is not too dissimilar to the results found in other studies where low to medium quality was found, albeit for other quality aspects like rooms, space, staff etc. (Tietze, Becker-Stoll, Bensel, Eckhard, Haug-Schnabl, Kalicki et al., 2013; Kuger & Kluczniok, 2008; Smidt & Embacher, 2021). Several things about the nurseries observed in the EIK study are quite impressive. For example, good or excellent quality levels were achieved with respect to structural aspects. The rules system was found to be good in 23 nurseries. In the majority of nurseries studied, suitable rooms were both available and frequently used. Learning material was freely accessible for the children and was curated according to the children's interests. Supporting morning arrival and orientation within the nursery were also dealt with well or excellently in the majority of cases. This is evidence of clear improvement over the past few years and can largely be attributed to new legal regulation and to greater overall awareness concerning these issues, particularly when new locations are opened.

Despite the improvements, the analysis shows that quality in a number of areas remains deficient. There are deficits in the individual interactions that have to be established and created on a daily basis. It can be seen that early childhood educators can significantly improve everyday pedagogical life through their actions (e.g., Petritsch, Sonnleithner & Walter-Laager, in preparation). One of these characteristics is enabling participation. The analysis reveals what seems to be a general lack of knowledge in day care centres on how to create a form of greater daily participation, one that enables children to participate safely, and in a self-determined manner. Participation is a child's right (see UN Convention on the Rights of the Child) and is not something that should be left to the whim or inclination of the individual educator. Apart from being a basic right, the opportunity to participate has a clear influence on a child's development. Participative children perceive themselves as competent and feel wanted. The BiKA study (Hildebrandt, Walter-Laager, Flöter & Pergande, 2020) dealt intensively with this topic and investigated participation in nurseries throughout Germany. The conclusion reached by the study authors was similar to our own: there is much that still needs to be done. Our society needs autonomous and self-confident people and promoting empowerment during childhood is one means of achieving this.

Only relatively low scores were achieved for all three of the aspects subsumed under *supporting emotion regulation*. Yet, as the literature clearly shows, this area is of major importance in

a child's learning. The inability of an educator to accept strong, negative emotions, or to deal with them in a positive fashion, has a clear negative impact on a child's well-being.

The characteristic *communicating in a stimulating way* is also intriguing. While overall, scores are quite good, there appears to be a qualitative collapse in the aspect *using terms*. At this age, as the child's language ability is still in its infancy, the naming of things by an educator is highly relevant for the child's future education (Lange & Gogolin, 2010). The construction and use of specific terms are also intrinsically connected to sensory exploration (where some nurseries also gained a low-quality score). Sensory exploration, however, is important in concept development and in experiencing conceptual differentiation. Both the development of language and concepts begin with immediate sensory experience. Such experience imbues a concept with meaning, thus enabling the child to progress to the development of related mental concepts and abstract terms (Zehnbauer & Jampert, 2009).

The data gained from GrazIAS thus provide several well-founded indicators for every early childhood educator wishing to optimize his or her own professional behaviour. The instrument also allows for further possibilities for reflection within the team. As can be seen in the 'Did-EI' (see Figure 1), ideally, the reflection process ideally has a clear effect on future planning and also encourages early childhood educators to incorporate or expand upon knowledge to be able to act in a well-founded manner. Optimal implementation of all steps of the Did-EI improves the quality of interactions.

The EIK study, made wider use of the GrazIAS in order to generate scientifically valid, statistical values. The heterogeneous nature of the sample recruited for the study is, to some extent, reflected in the wide quality range of educator-child interaction observed.

It can be stated that with the EIK study, a detailed insight into the realised interaction quality in Austrian nurseries was created, although it is rather a small sample. The overall scores found for interaction quality are highly diverse. With respect to the individual quality characteristics, there are always some educators in the sample who achieve a high level of interaction quality, and there are others where there is clearly room for improvement in daily work activities.

Bibliography

- Ahnert, Liselotte; & Eckstein-Madry, Tina (2015). Entwicklungskonsequenzen außerfamiliärer Tagesbetreuung für Kinder von 0-3 Jahren. [Developmental consequences of non-family day care for children aged 0-3 years] In O. Kapella (Hrsg.), *Betreuung, Bildung und Erziehung im Kindesalter. Eine Literaturanalyse*. (S. 6-34). ÖIF.
- Anders, Yvonne (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung* [Models of professional competencies for early childhood educators. Current status and its relation to professionalization]. München: KNOBLINGDESIGN GmbH.
- Arnett, Jeffrey (1989). *Caregiver Interaction Scale. Evaluation Tool*. UNC-Chapel Hill: FPG Child Development Institute.
- Ballaschk, Itala; & Anders, Yvonne (2020). Partizipation aus der Perspektive von Kindern [Participation from the perspective of children]. *Frühe Bildung*, 9(1), 3-8.
- Becker-Stoll, Fabienne; Niesel, Renate; & Wertfein, Monika (2015). *Handbuch Kinderkrippe. So gelingt Qualität in der Tagesbetreuung*. [Daycare Manual. How quality succeeds in daycare] Freiburg im Breisgau: Herder.
- Burghardt, Lars; & Kluczniok, Katharina (2016). Erwartungen von Eltern zu Nutzen und Kosten eines Krippenbesuchs – Eine Analyse zu Zusammenhängen mit kindbezogenen und familialen Strukturmerkmalen [Parents' Expectations of the Benefits and Costs of Attending a Daycare Center - An Analysis of Associations with Child-Related and Family Structural Characteristics]. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 339-354.
- Eichen, Lars; Tinguely, Luzia; Geissmann, Hilda; & Walter-Laager, Catherine (2014). Lernchancen für Kinder in fokussierten Spielumwelten [Learning opportunities for children in focused play environments]. In C. Walter-Laager, M. Pfiffner & K. Fasseing (Hrsg.). *Vorsprung für alle! Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch Projekte in der Frühpädagogik?!* (S. 31-74) Bern: HEP-Bildungsverlag.
- Flöter, Manja; Petritsch, Mailina; & Walter-Laager, Catherine (in preparation). *GraZIAS scale: An observational instrument for measuring interaction quality between early childhood educator and children aged 1-6 years*.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; & Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte [Competence Orientation in the Qualification of Early Childhood Educators]. *WiFF Expertisen, Band 19*. München: DJI.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Pietsch, Stefanie; Köhler, Luisa; & Koch, Maraike (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik: Konzepte und Methoden incl. Begleit-CD. Materialien zur Frühpädagogik* [Competence development and competence assessment in early childhood education: concepts and methods incl. accompanying CD. Materials for early education]. Freiburg: FEL-Verlag.
- Gutknecht, Dorothee (2015). *Wenn kleine Kinder beißen. Achtsame und konkrete Handlungsmöglichkeiten* [When young children bite. Mindful and concrete possibilities for action]. Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag.
- Harms, Thelma; Cryer, Debby; & Clifford, Richard (2006). *Infant/Toddler Environment Rating Scale*. New York: Teachers' College Press.

- Hildebrandt, Frauke; Walter-Laager, Catherine; Flöter, Manja; & Pergande, Bianka (2020). *Abschlussbericht zur Studie BIKA – Beteiligung von Kindern im KiTa Alltag* [Final report on the BIKA study - Participation of children in everyday life at daycare centers]. Gefördert vom BMFSFJ. Abgerufen am 10.05.2021 von https://www.pina-research.de/content/3-forschung/2-publikationen/bika_abschlussbericht.pdf
- Jank, Werner; & Meyer, Hilbert (2020). *Didaktische Modelle* [Didactic models]. (14. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Kuger, Susanne; & Kluczniok, Katharina (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung, Befunde [Process quality in kindergarten - concept, implementation, findings]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, 159-177.
- Lange, Imke; & Gogolin, Ingrid (2010). *Durchgängige Sprachbildung: Eine Handreichung* [Consistent language education: A handout]. Münster: Waxmann.
- Lutz, Roland (2016). Zusammenhänge von Partizipation und Resilienz. [Connections between participation and resilience] In R. Knauer; & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Demokratische Partizipation von Kindern*. (S. 90-105). Weinheim: Beltz-Juventa-Verlag.
- Meyer, Hilbert; & Walter-Laager, Catherine (2012). *Leitfaden für Lehrende in der Elementarpädagogik* [Guide for teachers in elementary education]. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, Hilbert; & Walter-Laager, Catherine (2019). Grundlagen der Didaktik [Basics of didactics]. In I. Schenker (Hrsg.), *Didaktik in Kindertageseinrichtungen. Eine systemisch-konstruktivistische Perspektive*. (2. Aufl.) (S. 184-214). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mashburn, Andrew; Pianta, Robert; Hamre, Bridget K.; Downer, Jason; Barbarin, Oscar; Bryant, Donna; Burchinal, Margaret; Early, Diane M.; & Howes, Carollee (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development, 79* (3), 732-749.
- Melhuish, Edward; Ereky-Stevens, Katharina; Petrogiannis, Konstantinos; Ariescu, Anamaria; Penderi, Efthymia; Rentzou, Konstantina; Tawell, Alice; Leseman, Paul; & Broekhuisen, Martine (2015). *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development - CARE project*. Abgerufen am 25.08.2020 von <http://ecec-care.org/resources/publications/>
- Moyles, Janet; Adams, Siân; & Musgrove, Alison (2002). *SPEEL. Study of Pedagogical Effectiveness in Early Learning*. Research Report. Norwich: Queen's Printer.
- National Institutes of Health (2006). *The NICHD study of early childcare and youth development. Findings for Children up to Age 4½ Years*. Verfügbar unter: https://www1.nichd.nih.gov/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf [09.12.2020]
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2016). *PF3.2: Enrolment in childcare and pre-school*. Paris: OECD Publishing. Abgerufen am 01.12.2020 von https://www.oecd.org/els/soc/PF3_2_Enrolment_childcare_preschool.pdf
- Petermann, Franz; & Wiedebusch, Silvia (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* [Emotional competence in children]. (3. überarbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Petritsch, Mailina; Sonnleithner, Tanja; & Walter-Laager, Catherine (in preparation). Erlebte Interaktionen von Kindern in Krippen und deren Auswirkung auf die Entwicklung. [Perceptual interactions of children in nurseries and their impact on development].
- Pianta, Robert (2017). Beobachtung und Weiterentwicklung der Fachkraft- Kind-Interaktionen in der Frühpädagogik. [Observation and further development of professional-child interactions in

- early childhood education.] In M. Wertfein; A. Wildgruber, C. Wirts, & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog*. (S. 22-34). Göttingen: Vandenhoeck, and Ruprecht.
- Remsperger, Regina (2013). Das Konzept der Sensitiven Responsivität. Ein Ansatz zur Analyse des pädagogischen Antwortverhaltens in der ErzieherInnen-Kind-Interaktion. [The concept of Sensitive Responsivity. An Approach to the Analysis of Pedagogical Responsiveness in Educator-Child Interaction.] *Frühe Bildung*, 1, 12-19.
- Rettenbacher, Karoline; Eichen, Lars; Pfiffner, Manfred; & Walter-Laager, Catherine (in press). Age-appropriate performance expectations and learning objectives of early childhood teachers in the field of mathematics in a country comparison Austria and Switzerland. In: S. Dunekacke, K. Eilerts, T. Koinzer, A. Jegodtka, & L. Jenßen (Eds.). *Early Childhood Teachers' Professional Competence in Mathematics: International Perspectives*. Routledge Taylor & Francis.
- Shulman, Lee S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Smidt, Wilfried; & Embacher, Eva-Maria (2021). *Examining the factorial validity of the Individualized Classroom Assessment Scoring System in preschools in Austria*. *International Journal of Early Years Education*, DOI: 10.1080/09669760.2021.1893158
- Statistik Austria (2019). *Kinderbetreuungsquoten nach Einzeljahren 2018*. [Childcare rates by individual year 2018]. Abgerufen am 08.12.2020 von https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/kindertagesheime_kinderbetreuung/021658.html
- Sylva, Kathy; Melhuish, Edward; Sammons, Pam; Siraj-Blatchford, Iram; & Taggart, Brenda (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) Project: Findings from pre-school to end of key stage 1*. Nottingham: Department for Education and Skills. Abgerufen am 09.10.2020 von <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=3155&context=sspapers>
- Tietze, Wolfgang; Becker-Stoll, Fabienne; Bensel, Joachim; Eckhardt, Andrea; Haug-Schnabel, Gabriele; Kalicki, Bernhard; Keller, Heidi; & Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2013): *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)* [National Survey of Early Childhood Education, Care, and Learning]. Weimar: Berlin.
- von Suchodoletz, Antje; Fäsche, Anika; Gunzenhauser, Catherine; & Hamre, Brodget (2014). A typical morning in preschool. Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 509-519.
- Viernickel, Susanne; & Fuchs-Rechlin, Kirsten (2016). Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen. Analysen. Berechnungsmodelle. [Specialist-child ratios and group sizes in day-care centres. Basics. analyses. Calculation models]. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, Ch. Preissing, J. Bensel, & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung*. (S. 11-130). Freiburg im Breisgau: Herder-Verlag.
- Wadepohl, Heike (2017). Die Gestaltung wertschätzender Interaktionen als eine Facette der Beziehungsqualität in der Kita [The design of appreciative interactions as a facet of relationship quality in the daycare center]. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Föhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 171-198). Wiesbaden: Springer.

- Wadepohl, Heike; & Mackowiak, Katja (2016). Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel [Relationship building and its importance for the support of children's learning processes in free play]. *Frühe Bildung*, 5(1), 22-30.
- Walter, Catherine & Fasseing Karin (2017). *Kindergarten – Grundlagen aktueller Kindertagendidaktik* [Kindergarten - basics of current kindergarten didactics] (7. Aufl.). Winterthur: ProKiga Verlag.
- Walter-Laager, Catherine; Flöter, Manja; Geißler, Claudia; Petritsch, Mailina; & Pözl-Stefanec, Eva (2019). *Grazer Interaktionsskala für Kinder unter drei Jahren (GraZIAS 0-3). Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kindern feststellen und weiterentwickeln. Messinstrument für Interaktionsqualität in außerhäuslichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen* [Graz interaction scale for children under three years of age (GraZIAS 0-3). To identify and develop good quality in the education and care of children. Measuring instrument for interaction quality in out-of-home education and care facilities]. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.
- Walter-Laager, Catherine; Luthardt, Jasmin; & Pfiffner, Manfred (2017). *Beobachten, Dokumentieren und Planen im Elementarbereich* [Observing, documenting and planning in the elementary sector]. In M. R. Textor (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Abgerufen am 09.08.2020 von <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2389.pdf>
- Walter-Laager, Catherine; Pfiffner, Manfred; Bruns, Julia; & Schwarz, Jürg (2014). Beobachten und Dokumentieren. Basis zur chancengerechten Gestaltung des pädagogischen Alltags [Observation and documentation. Basis for shaping everyday pedagogical life in a way that is appropriate to opportunities]. In C. Walter-Laager, M. Pfiffner, & K. Fasseing (Hrsg.), *Vorsprung für alle! Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch Projekte in der Frühpädagogik?!* (S. 131-168) Bern: HEP-Bildungsverlag.
- Walter-Laager, Catherine; & Plautz, Carmen (2017). Kinderkonflikte - ein Lernfeld? [Children's conflicts - a learning field?] In C. Walter-Laager, M. Pfiffner, & K. Fasseing Heim (Hrsg.), *Beziehungen in der Kindheit. Soziales Lernen in fröhpädagogischen Einrichtungen verstehen und unterstützen*. (S. 73-104). Bern: HEP-Bildungsverlag.
- Walter-Laager, Catherine; Pözl-Stefanec, Eva; Gimplinger, Christina; & Mittiscek, Lea (2018). *Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende*. [Making good quality in the education and care of very young children visible] Graz: Karl-Franzens-Universität Graz. Umwelt-, Regional- und Bildungswissenschaftliche Fakultät. Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Arbeitsbereich Elementarpädagogik.
- Zehnbauer, Anne & Jampert, Karin (2009). Sprachförderung in allen Bildungsbereichen: Das Projekt „Sprachliche Förderung in der Kita“ [Language promotion in all educational areas: The project „Language promotion in the daycare center“]. In Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten* (S. 127-148). Münster: Waxmann.

Tables and figures

Figure 1: Extended didactic cycle of interaction that supports children's development ("Erweiterter didaktischer Kreislauf der entwicklungsförderlichen Interaktion" - Did-EI) (self-created)

Figure 2: Theoretically derived interaction quality characteristics (on the basis of Walter-Laager et al., 2018)

Table 1: Details of the sample on the 55 early childhood educators (self-created)

Figure 3: Overview of the distribution of the achieved values per aspect of the GraZIAS (self-created)

Mailina Petritsch, BA MA

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Karl-Franzens-Universität Graz

Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung, Arbeitsbereich Elementarpädagogik
A-8010 Graz

mailina.petritsch@uni-graz.at

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ habil. Catherine Walter-Laager

Vizerektorin für Studium und Lehre

Karl-Franzens-Universität Graz

Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung, Arbeitsbereich Elementarpädagogik, Leitung internationales Zentrum für Professionalisierung der Elementarpädagogik
A-8010 Graz

catherine.walter-laager@uni-graz.at

Die Bedeutung von Inklusion als gegenwärtige Erfahrung in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen

Elisabeth Nuart, Pädagogische Hochschule Kärnten

Zusammenfassung:

Inklusion und die Kompensation von Bildungsbenachteiligungen zählen zu den zentralen Anforderungen, die derzeit an die Elementarpädagogik gestellt werden. Der vorliegende Beitrag fragt nach den grundsätzlichen Zielen, die mit dem Anspruch auf Inklusion verfolgt werden und zeigt auf, welche Spannungen damit einhergehen. Darauf aufbauend wird ein Zugang zu elementarpädagogischer Inklusion als gegenwärtige Erfahrung in Form gleichberechtigter prozeduraler Teilhabe in Peerinteraktionen entwickelt und ein Ausblick auf ein sich daraus erschließendes Forschungsfeld gegeben.

Schlüsselwörter: Inklusion, Teilhabe, Partizipation, Pädagogik der Vielfalt, Elementarpädagogik, Frühpädagogik

Abstract:

Inclusive and compensatory education for educationally disadvantaged children shows to be one of the central expectations early childhood education has to meet nowadays. This article elaborates the basic goals of inclusive education and describes different kinds of tension within this concept. Based on this the author develops a theoretical framework for inclusive education in early childhood focusing the present experience in a way of equal procedural participation in peer interactions and reasons for a research perspective to explore childrens participation practices in playing situations in early childhood education and care settings.

Keywords: Inclusive Education, Diversity, Participation, Early Childhood Education and Care, Compensatory Early Childhood Education

Der doppelte Inklusionsanspruch an (elementar)pädagogisches Handeln

Der Anspruch „für Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen einen bestmöglichen Start ihrer Bildungslaufbahn sicherzustellen und ihre Bildungschancen zu verbessern“ (Art. 1 Absatz 1 BGGI. I Nr. 103/2018) wird in Österreich unter anderem in der Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG bekräftigt. Die Antwort auf die Frage, wie den heterogenen Teilhabevooraussetzungen der Kinder begegnet werden soll, ist mit dem Konzept der Inklusion gegeben, dessen Umsetzung seit der Ratifizierung der UN-Behindertenkonvention (UN-BRK) im Jahr 2008 auch im Bildungsbereich verstärkt forciert wird.

Auf theoretischer Ebene lässt sich spätestens seit der Erstauflage von Annedore Prengels „Pädagogik der Vielfalt“ im Jahr 1993 (Prengel, 2019) in den Diskursen um Bildungsgerechtigkeit eine Perspektive auf Differenz erkennen, die zum einen Diversität als Normalität wahrnimmt und vor allem auch in pädagogischen Kontexten Anerkennung dieser Vielfalt einfordert und

Elisabeth Nuart: Die Bedeutung von Inklusion als gegenwärtige Erfahrung
in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen.

ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge (2021), 3 (1), S. 77-84

DOI: 10.25364/18.3:2021.1.6



zum anderen den mit bestimmten Zugehörigkeitskategorien verbundenen sozialen Ungleichheit entgegenwirken will (z. B. Kreuzer & Ytterhus, 2008; König & Heimlich, 2020a). Diese Thematisierungen gehen einher mit Forderungen nach Inklusion und Bildungsteilhabe und beziehen sich damit grundsätzlich auf alle Kinder, wie auch Franz und Wulfekühler (2018) formulieren:

„Die Achtung von Identitäten und Vielfalt als Leitbild im Sinne von Inklusion zu setzen (UN-BRK), meint somit nicht allein eine wertschätzende Haltung gegenüber jedem Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Eigenschaften und Bedürfnissen, sondern auch eine kritische Perspektive auf ausgrenzende, behindernde und stigmatisierende Praktiken und Strukturen. Alle Kinder und Jugendliche haben das uneingeschränkte Recht auf Bildung, unabhängig von physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen und anderen Fähigkeiten.“ (Franz & Wulfekühler, 2018, S. 101)

Diversität anzuerkennen und gleichzeitig Ungleichheit zu problematisieren, macht also den besonderen Anspruch von Inklusion aus. Denn weder würde eine bloße Anerkennung von Vielfalt, noch würden Versuche, diese aufzuheben, dem Inklusionsanspruch gerecht; erst in der Verbindung von Anerkennung der Vielfalt bei gleichzeitiger Zurückweisung von Ungleichheit ist der Inklusionsgedanke vollständig. Diese Konstruktion stellt zumindest auf ethischer Ebene eine Lösung für den Umgang mit Differenz dar: Jedes Kind hat auf Basis der allgemeinen Menschenrechte von Freiheit, Gleichheit und Solidarität das Recht auf Anerkennung seiner Individualität und gleichzeitig das Recht auf soziale Teilhabe, wie Prengel (2020) im Detail ausführt.

Diese beiden Aspekte des Inklusionsauftrages werden von Thon und Mai (2017) als „Teilhabe an Bildung“ und „Teilhabe durch Bildung“ beschrieben. Der vor allem bildungspolitisch stark vertretene Glaube an die Wirkmächtigkeit von Inklusion und Bildung kann aber auch als Pädagogisierung der gesamtgesellschaftlichen Aufgabe von gleichberechtigter Teilhabe gesehen werden. Auch der Elementarbereich rückt hier in den letzten Jahren wieder zunehmend in den Fokus bildungspolitischer Bemühungen, indem soziale Gerechtigkeit in Form einer „Verbesserung gesellschaftlicher Teilhabechancen für von Benachteiligung bedrohte oder betroffene Kinder“ (Thon & Mai, 2017, S. 259) als Auftrag an elementare Bildungseinrichtungen gerichtet wird.

Frühe Bildung soll zur sozialen Teilhabe beitragen und tritt damit als pädagogische Lösung des sozialen Ungleichheitsproblems auf. Hierin liegt aber genau die große Unbekannte, wenn gefragt werden muss, ob Inklusion ihrem Auftrag gerecht wird bzw. überhaupt gerecht werden kann. Was nämlich auf einer allgemeinen Ebene ethischer Normen als gelöst erscheint (die Verbindung der Anerkennung von Individualität mit sozialer Teilhabe), erweist sich bei genauerer Betrachtung als spannungsreich und schwierig umzusetzen. Diese Spannungen im Inklusionsanspruch möchte ich nun kurz darstellen und dann einen Zugang zu Inklusion umreißen, der als Grundlage für die Beforschung von Teilhabe im Kontext elementarer Bildungseinrichtungen dienen kann.

Spannungen im Inklusionsanspruch

Im Anschluss an Helspers (2010) Auseinandersetzung im Text „Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne“ können spezifische Spannungsverhältnisse für Inklusion als pädagogisches Konzept herausgearbeitet werden, die im Folgenden dargestellt werden.

Das spannungsreiche Verhältnis von Einheit und Differenzierung

Wenn alle Menschen als gleichwertige Gesellschaftsmitglieder auch die prinzipiell gleichen Möglichkeiten haben sollen, wenn also soziale Teilhabe nicht an soziale/ethnische/kulturelle/religiöse/gesundheitliche Kategorien gebunden sein sollte, dann braucht es individuell passende Maßnahmen der Unterstützung und Bildung, um dem Einzelnen gerecht zu werden. Die Bezeichnung „Kinder mit besonderen Teilhabevoraussetzungen“ (Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2016, S. 78) verweist auf diese Tatsache, dass eine gleiche Behandlung eben gerade nicht gerecht ist, da sie die unterschiedlichen Voraussetzungen unberücksichtigt lässt. Eine ungleiche Behandlung aber läuft Gefahr, selbst zu der Fixierung von Zuschreibungen beizutragen, gegen die sie auftritt. Dieser Widerspruch ist natürlich nicht neu, aber wie Borke und Keller (2014) aufzeigen, kann es in der Praxis zu Verunsicherung und Blockaden führen, wenn einerseits jedes Kind ein individuelles Angebot erhalten soll, während gleichzeitig jede ungleiche Behandlung unter „Diskriminierungs-, Stereotypisierungs- und eben Exklusionsverdacht“ (Borke & Keller, 2014, S. 96) geraten kann.

Eine individuelle Behandlung setzt die Wahrnehmung von Differenz voraus und diese läuft leicht Gefahr, entlang der Linie *normal vs. defizitär* zu verlaufen, wie es auch die zunehmende Diagnostik von Kompetenzen und Entwicklungsverläufen zeigt. Damit wird soziale Teilhabe aber indirekt erst wieder an eine Norm geknüpft, an die Bildung möglichst heranführen sollte. Gerade auch im Zusammenhang mit kompensatorischen Bildungsaufträgen und mit entwicklungspsychologischen Zugängen zur Elementarpädagogik erleben „Strukturen der Normalisierung und Standardisierung von Erwartungen an Lernresultate und Verhaltensentwicklungen“ an Bedeutung für das elementarpädagogische Handeln (Dietrich, 2017, S. 42).

Mit der Pädagogisierung des Problems der Ungleichheit wird gesellschaftliche Teilhabe hier von einem gesellschaftlichen Problem zu einem Problem des einzelnen Subjekts, wie Thon und Mai (2017) betonen. Zugespitzt formuliert könnte man sagen, dass sowohl die gleiche Behandlung als auch die ungleiche Behandlung zur Reproduktion und Legitimation sozialer Unterschiede beitragen können, wessen sich auch eine inklusive Elementarpädagogik bewusst sein sollte.

Das spannungsreiche Verhältnis von Gegenwart und Zukunft

Eine andere Spannung betrifft die alte Frage des Verhältnisses von Gegenwart und Zukunft. Inklusion bezieht sich per se auf beides, indem sie Teilhabe an Bildung und Teilhabe durch Bildung herzustellen versucht. Pädagogik tendiert durch ihre Ausrichtung auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse allgemein dazu, den Zukunftsaspekt zu betonen, also die Frage, welche Erziehung und Bildung Kinder brauchen, um gut aufs Leben vorbereitet zu sein.

„Daher wird Teilhabegerechtigkeit in Bezug auf Bildung meist vom Ende, vom Resultat der Bildungsverläufe her gedacht und lässt sich eigentlich nur im Futur II rekonstruieren: Die Bildungsgänge sind dann gerecht organisiert, wenn alle

Beteiligten die gleichen Chancen gehabt haben werden, die ‚Vorbereitungskurse‘ auf gesellschaftliche Teilhabe ihren Möglichkeiten nach erfolgreich zu durchlaufen.“ (Dietrich, 2017, S. 41)

Mit dieser Unterordnung der Gegenwart läuft Inklusion Gefahr, die gegenwärtige Teilhabe und Mitbestimmung an sozialen Interaktionen den angestrebten zukünftigen Teilhabemöglichkeiten zu opfern. Wenn dann zum Beispiel der pädagogische Alltag nur von der Zukunft her bestimmt wird und es darum geht, die Bildungspotentiale aller möglichst auszuschöpfen, kann es leicht zu starker Differenzierung und Sonderfördermaßnahmen kommen, die eine gleichberechtigte Teilhabe verhindern oder einschränken können. In diesem Fall könnte „jedes Mittel als gerechtfertigt gelten, um ein von der Dominanzkultur definiertes Kompetenzprofil zu erwerben; dann ist auch in der Verweisung auf dieses Ziel ein ständiges Argument für das Übergehen einer prozeduralen Teilhabegerechtigkeit gegeben“ (Dietrich, 2017, S. 44).

Die prozedural immer wieder herzustellende Erfahrung des „Teilseins“ einer Gruppe, die durch „geteilte Aufmerksamkeit“, „emotionale Gemeinsamkeit“ und „gemeinsames Sinnverstehen“ gekennzeichnet ist, rückt aus dem Blickfeld (Dietrich, 2017, S. 43). Es ist aber genau diese Erfahrungsebene, auf der gesellschaftlich bedeutsame kulturelle Wertmuster produziert und reproduziert werden. Dies ist auch insofern von Bedeutung, da ja Inklusion als gegenwärtige und voraussetzungslose Teilhabe konzipiert ist – alle Kinder sollen diese Teilhabe, dieses Teil-Sein, erfahren.

Das spannungsreiche Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung

Helsper (2010) nennt als die grundlegendste Antinomie pädagogischen Handelns die Spannung zwischen Autonomie und Zwang. Dieses spannungsreiche Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung verweist auf eine weitere Dimension von Teilhabe. In dem Maße, wie Teilhabe an Bildung als notwendige Vorbereitung einer späteren gesellschaftlichen Teilhabe gedacht wird, wird die Teilhabe an Bildungseinrichtungen der Mehrheitskultur für alle gleichermaßen erstrebenswert. Auf der Strecke bleiben hierbei Fragen nach der Wahlmöglichkeit und auch der tatsächlichen Qualität der Teilhabe für den einzelnen (Dietrich, 2017).

„In pädagogischen Zusammenhängen wird advokatorisch für Andere (Kinder, Menschen mit Beeinträchtigungen, Menschen mit Migrationsstatus, Menschen aus von Armut geprägten Milieus usw.) festgelegt, in welchem Maße und auf welche Weise Erziehung, Unterricht, Wissens- und Könnensvermittlung im Sinne einer Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe zu geschehen hat, und das in einer zunehmend standardisierten Weise.“ (Dietrich, 2017, S. 30)

Autonomie ist neben Zugehörigkeit und Gleichberechtigung aber gerade der Kern von Teilhabe. Das Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung deutet hier einerseits auf die Frage nach den Handlungsspielräumen einzelner hin, die eigene Inklusion auch selbstbestimmt zu gestalten, und betont andererseits aber auch die Problematik dieser Aufforderung zur Autonomie, die paradox ist und auch überfordern kann. Dietrich (2017) zeigt hier auf, dass aus der Perspektive der „Innenansichten von Teilhabeprozessen“ Teilhabe neben dem positiven Gefühl der Zugehörigkeit und der Anteilnahme auch negative Aspekte von Überwältigung

oder Überforderung beinhaltet und auch ein Sich-Entziehen oder Distanzieren von der Gemeinschaft oder von einer Situation notwendig machen kann (Dietrich, 2017, S. 42).

Die Frage, die hier Teilhabe und Autonomie gut vereint und dabei den Fokus auf prozedurale Teilhabegerechtigkeit lenkt, kann mit Dietrich (2017) so gestellt werden: „Welche Spielräume des Antwortens, welche Optionen der Wahl, welche Möglichkeiten der Artikulation, welche Weisen der Kommunikation werden gewährt oder können entstehen?“ (Dietrich, 2017, S. 44).

Eine darauf antwortende Entwicklung ist die Zunahme der Bedeutung von Partizipation auch in elementarpädagogischen Diskursen. Mit Partizipation wird eben dieser gegenwärtigen Erfahrung von Teilhabe mehr Raum gegeben. Partizipatorische Ansätze müssen jedoch erst noch stärker mit Inklusionsansätzen verknüpft werden, um diesen doppelten Anspruch von Partizipationsmöglichkeiten für alle (also Partizipation *und* Inklusion) in den Blick zu nehmen (König & Heimlich, 2020b).

Heimlich (2020) beschreibt, dass die Verbindung von Partizipation und Inklusion insbesondere im freien Spiel möglich wird und beschreibt hier inklusive Momente im Bildungsprozess. Zentral an diesen Momenten ist, dass Kinder daran nicht *nur* teilhaben, sondern auch etwas beitragen können. Gleichzeitig betont er dabei die Bedeutung der Rolle der/des Pädagogin/en in der Begleitung und Ermöglichung inklusiver Spielsituationen. Auch wenn seine Auseinandersetzung sich auf die Inklusion von Kindern mit Behinderungen bezieht, kann davon ausgegangen werden, dass diese Aspekte von Inklusion für alle Kinder von Bedeutung sind.

Mit der Verknüpfung von Partizipation und Inklusion wird das gegenwärtige Erleben von Zugehörigkeit, Selbstbestimmung und Anerkennung in den Fokus gerückt. Damit wird sowohl die Ungleichheit aufgrund der gesellschaftlich relevanten Differenzkategorien als auch die Ungleichheit, die sich aufgrund der „generationalen Ordnung“ (Bühler-Niederberger, 2020) ergibt, berücksichtigt. Das Konzept der generationalen Ordnung verweist auf die Benachteiligung, die alle Kinder aufgrund ihres Kindseins in der Gesellschaft erfahren. Ein Einbeziehen dieser Sichtweise spiegelt sich in den dargestellten Spannungsverhältnissen wider und prägt auch den daraus abgeleiteten *Zugang zur Inklusion in elementaren Bildungseinrichtungen*, der nun dargestellt werden soll.

Gleichberechtigte prozedurale Teilhabe als Zugang zur Inklusion in elementaren Bildungseinrichtungen

Bisher lässt sich festhalten, dass es für eine inklusive Elementarpädagogik wesentlich ist, Inklusion nicht nur von ihrem Ergebnis her, also einer angemessenen Verteilung von Chancen, zu denken, sondern das Augenmerk insbesondere auf die konkreten Teilhabeprozesse, auf die Praktiken der Teilhabe, zu legen. Auch wenn der Erfolg eines inklusiven Bildungsanspruchs davon abhängig gesehen wird, inwieweit institutionelle Diskriminierung aufgehoben werden kann, so sind es mit Gomolla (2013) die komplexen Zusammenhänge von institutionellen Strukturen und Praktiken, die zu „subtilen Mechanismen der Diskriminierung“ werden (Gomolla, 2013, S. 57).

Dabei wird *Kindheit* selbst als benachteiligte Strukturkategorie ernst genommen und die Frage nach Teilhabemöglichkeiten für Kinder in der Gegenwart gestellt, ohne dabei wirkmächtige

Differenzen zwischen den Kindern außer Acht zu lassen. Darüber hinaus rücken aber auch die Kinder als AkteurInnen mit ihren Handlungen ins Blickfeld, und damit richtet sich die Aufmerksamkeit darauf, wie sie selbst Teilhabe mitgestalten. Dies bedeutet nicht, dass die Erwachsenen aus der Verantwortung für die Bildung und Erziehung der Kinder genommen werden. Denn wie Prengel (2018) betont „[...] brauchen Kinder von Anfang an und altersangemessen veränderlich beides: Anerkennung als unbestimmbare, ebenbürtige Subjekte aus eigenem Recht und Anerkennung als unmündige, versorgungs- und anleitungsbedürftige Abhängige“ (Prengel, 2018, S. 37). Doch gerade darum ist gleichberechtigte Teilhabe ebenso wie strukturelle Benachteiligung vor allem auch auf der prozeduralen Ebene der Peerinteraktionen zu untersuchen.

Die aus den bisherigen Ausführungen abgeleitete Frage in Bezug auf *Inklusion in elementarpädagogischen Einrichtungen* lautet daher, ob der gemeinsame Besuch einer elementaren Bildungsinstitution unter dem Vorzeichen der Inklusion auch mit tatsächlichem Erleben von Teilhabe einhergeht und was es für den Anspruch der Inklusion bedeutet, wenn sich Teilhabe in der Gegenwart immer wieder vollzieht oder aber selten erlebt wird. Gleichberechtigte Teilhabe wird hier im Anschluss an Fraser (2002) gefasst. In ihren Ausführungen zur sozialen Gerechtigkeit in der Wissensgesellschaft geht es zentral um die Anerkennung jedes Gesellschaftsmitgliedes als vollwertige/r PartnerIn in der sozialen Interaktion. Dies lenkt den Blick weg von fixierten Identitätszuschreibungen hin zu den Wertmustern in unseren Institutionen. Diese sollen daraufhin überprüft werden, ob sie „die Akteure als gleiche einordnen“ oder ob sie „einige soziale Gruppen als den Normen entsprechend und andere als defizient oder minderwertig definieren“ und Zugehörige dieser Gruppen damit nicht als vollwertige PartnerInnen in der Interaktion sehen (Fraser, 2002, S. 7).

Erfolgreiche Inklusion geht also einher mit der Anerkennung als vollwertige/r InteraktionspartnerIn mit den gleichen Rechten auf Selbstbestimmung und Mitgestaltung. Hierin liegt vielleicht der Grund, warum Fraser (2002) explizit von Erwachsenen spricht, da die Asymmetrie in der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern nicht so einfach aufhebbar ist. Insofern ist dieses Erleben von gleichberechtigter Teilhabe aber vor allem auch in den Peerinteraktionen zu suchen, während die Rolle der Erwachsenen eher in der Herstellung der ermöglichenden Strukturen und der interaktiven Etablierung inklusiver Wertmuster zu sehen ist. Kindliche Praktiken und Peer-Kulturen werden damit zum zentralen Ort der Inklusion.

Bei Corsaro (2008) sind kindliche Peer-Kulturen unter anderem dadurch bestimmt, dass Kinder einerseits nach Selbstbestimmung streben und andererseits nach sozialer Teilnahme. In seinen ethnographischen Studien wird deutlich, welche zum Teil komplexen Strategien Kinder anwenden, wenn es darum geht, sich Zugang zu einer Gruppe zu verschaffen oder eben anderen Kindern Zugang zur eigenen Spielgruppe zu verwehren. Das Aufzeigen dieser Praktiken der Inklusion und Exklusion gibt Aufschluss über das kindliche Erleben und verweist auf die Komplexität der Situation, in die Erwachsene hier moderierend und intervenierend eingreifen.

Teilhabe wird somit als situative Qualität eines Interaktionsprozesses verstanden, der gemeinsam hergestellt und in dem jedes Kind als vollwertige/r InteraktionspartnerIn anerkannt wird. Sie wird nicht am Individuum festgemacht, sondern am Prozess, ohne dabei die AkteurInnen

mit ihren etwaigen Risiken für Benachteiligung unsichtbar zu machen. Um diese Prozesse genauer zu untersuchen und vor allem auch strukturelle Benachteiligungen sichtbar zu machen, bedarf es explorativer interpretativer Methoden, wie sie zum Beispiel in ethnographischen Forschungszugängen zur Anwendung kommen.

Ausblick

Inklusion als pädagogisches Prinzip bietet sich auch für die Elementarpädagogik als Lösung für aktuelle gesellschaftliche und pädagogische Fragen und Herausforderungen an. Dekliniert man jedoch die ethischen Ansprüche theoretisch durch, werden die Spannungen sichtbar, die der Inklusion inhärent sind und sich auch in der Praxis nicht einfach aufheben lassen.

Mit dem in diesem Artikel dargestellten *Zugang zu Inklusion als gegenwärtiger Erfahrung gleichberechtigter prozeduraler Teilhabe* wird auf ein elementarpädagogisches Forschungsfeld verwiesen, dass die Teilhabepraktiken unter Peers in Spielsituationen in elementaren Bildungseinrichtungen in den Fokus rückt und mit den Rahmenbedingungen und pädagogischen Interventionen in Bezug setzt. Zentral ist dabei die Frage nach den differenten Teilhabepraktiken der Kinder, und inwiefern strukturelle Benachteiligungen wie zum Beispiel eine Behinderung oder geringe Sprachkenntnisse in der Mehrheitsprache oder auch institutionelle Rahmenbedingungen und pädagogischen Interventionen eine Rolle spielen. Erkenntnisse einer solchen empirischen Forschung könnten zu einem besseren Verständnis früher Mechanismen sozialer Exklusion verhelfen und damit inklusives pädagogisches Handeln unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Borke, Jörn & Keller, Heidi (2014). *Kultursensitive Frühpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bühler-Niederberger, Doris (2020). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Corsaro, William (2008). Interpretative Reproduktion, Peer-Beziehungen von Kindern und ihr Verlangen nach selbstbestimmter Interaktion. In M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), *"Dabeisein ist nicht alles". Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. (S. 14-21). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Dietrich, Cornelia (2017). Teilhaben - Teil sein - Anteil nehmen. Anthropologische Argumente der Zugehörigkeit. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe - Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*. (S. 29-46). Wiesbaden: Springer VS.
- Franz, Julia & Wulfekühler, Heidrun (2018). Diversität und Identität: Im Spannungsfeld von Ausgrenzung und Anerkennung. In M. Quante, S. Wiedebusch & H. Wulfekühler (Hrsg.), *Ethische Dimensionen Inklusiver Bildung*. (S. 100-118). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Fraser, Nancy (2002). Soziale Gerechtigkeit in der Wissensgesellschaft: Umverteilung, Anerkennung und Teilhabe. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Gut zu Wissen - Links zur Wissensgesellschaft*. Verlag Westfälisches Dampfboot. Abgerufen am 20.11.2020 von https://www.boell.de/sites/default/files/assets/boell.de/images/download_de/wirtschaftsoziales/wissensgesellschaft_gerechtigkeit.pdf/

- Gomolla, Mechtild (2013). Barrieren auflösen und Teilhabe gestalten: Ein normativer Reflexionsrahmen für eine heterogenitätsbewusste Organisationsentwicklung in (vor)schulischen Bildungseinrichtungen. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. (S. 53-79). Springer VS.
- Heimlich, Ulrich (2020). Kinder mit Behinderung. Freies Spiel als genuiner Ort für Partizipation. In A. König, & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt*. (S. 48-72). Stuttgart: Kohlhammer.
- Helsper, Werner (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. (S. 15-34). Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- König, Anke & Heimlich, Ulrich (2020a). Einleitung. In A. König & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt*. (S. 11-15). Stuttgart: Kohlhammer.
- König, Anke & Heimlich, Ulrich (2020b). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kreuzer, Max & Ytterhus, Borgunn (2008). *"Dabeisein ist nicht alles". Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Prenzel, Annedore (2018). Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion*. (Bd. 2). Psychosozial-Verlag. Abgerufen am 05.01.2021 von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-170033/>
- Prenzel, Annedore (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, Annedore (2020). Pädagogik der Vielfalt im Kindergarten. Ein Überblick. In A. König & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt*. (S. 31-47). Stuttgart: Kohlhammer.
- Thon, Christine & Mai, Miriam (2017). Inklusion oder Teilhabe nach Plan? Über die Pädagogisierung eines politischen Anliegens im Kontext 'frühkindlicher Bildung'. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung*. (S. 259-278). Wiesbaden: Springer VS.
- Viernickel, Susanne & Fuchs-Rechlin, Kirsten (2016). Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In S. Viernickel, K. Fuch-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensele & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 11-130). Freiburg: Herder.

Mag.^a Elisabeth Nuart, BA

Pädagogische Hochschule Kärnten - Viktor Frankl Hochschule
Institut für Pädagogik und Didaktik der Elementar- und Primarstufe
A - 9020 Klagenfurt am Wörthersee

elisabeth.nuart@ph-kaernten.ac.at

Arbeitszufriedenheit elementarpädagogischer Fachpersonen in der COVID-19-Pandemie.

Jessica Krisper, Universität Graz

Eva Pözl-Stefanec, Universität Graz

Lars Eichen, Universität Graz

Zusammenfassung:

Im März 2020 wurden erste Beschränkungen des öffentlichen Lebens vorgenommen, um die Ausbreitung der COVID-19-Pandemie zu dämmen. Diese Maßnahmen haben auch eine Auswirkung auf die Gestaltung des elementarpädagogischen Alltags. Zur Zufriedenheit elementarpädagogischer Fachpersonen im Kontext der Bewältigung der Pandemie in ihren Einrichtungen, ihrer Tätigkeit und ihrem Gehalt haben elementarpädagogische Fachpersonen (n = 736) in Österreich an einer Fragebogenerhebung teilgenommen. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass ein positiver Zusammenhang zwischen der Bewältigung der pandemiebedingten Herausforderungen und der Zufriedenheit der eigenen Tätigkeiten besteht.

Schlüsselwörter: Arbeitszufriedenheit, COVID-19-Pandemie, elementarpädagogische Fachpersonen

Abstract:

In March 2020, initial restrictions were placed in public life to contain the COVID-19-pandemic. These measures impact the organization of the daily educational work in kindergartens and nurseries. Early Childhood Educators (n = 736) participated in an Austrian questionnaire survey. The aim of the study is to find out how satisfied educators are with the management of the pandemic in their facilities, their work and their wage. The results show a positive correlation between dealing with pandemic-related challenges and the satisfaction of their activities.

Keywords: Job satisfaction, COVID-19-Pandemic, Early Childhood Educators

Einleitung

Die rasche Ausbreitung des SARS-CoV-2-Virus führte im Frühjahr 2020 binnen kürzester Zeit zu einer Vielzahl politischer Entscheidungen und Maßnahmen, die Auswirkungen sowohl auf das Berufs- wie auch Privatleben hatten (Pollak et al., 2020a). Die österreichische Bundesregierung verordnete bereits vom 16. März bis zum 1. Mai 2020 einen ersten österreichweiten Lockdown. Darauf folgten ein weiterer vom 17. November 2020 bis zum 7. Dezember 2020 und ein dritter vom 26. Dezember 2020 bis zum 5. Februar 2021. Danach wurden regionale Schließungen beschlossen. Mit dem Lockdown sind massive Einschränkungen des privaten und öffentlichen Lebens verbunden (Pollak et al., Jessica Krisper, Eva Pözl-Stefanec & Lars Eichen: Arbeitszufriedenheit elementarpädagogischer Fachpersonen in der COVID-19-Pandemie.

ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge (2020), 3 (1), S. 85-97

DOI: 10.25364/18.3:2021.1.7



2020b; Van Eickels et al., 2020). Kinderbildungs- und -betreuungsinstitutionen wurden seit März 2020 immer wieder teilweise ganz oder gruppenweise geschlossen. Eine Notbetreuung für Erziehungsberechtigte in systemrelevanten Berufen wurde die gesamte Zeit über gewährleistet (Beschränkter Betrieb in Kinderbetreuungseinrichtungen zur Verhinderung der Ausbreitung von SARS-CoV-2, 2020 / 36. Verordnung, 2020). In dem vorliegenden Artikel werden mögliche Zusammenhänge der COVID-19-Pandemie und den damit verbundenen Maßnahmen auf die Arbeitszufriedenheit elementarpädagogischer Fachpersonen in Österreich untersucht.

Auswirkungen von Maßnahmen auf den Elementarbereich

Die Ergebnisse einer Studie von Cohen et al. (2020), die während des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020 in Deutschland durchgeführt wurde, zeigen auf, dass 96 % der befragten Eltern vor der Schließung der Kinderbildungs- und -betreuungsinstitutionen diese auch in Anspruch genommen haben und lediglich 13 % der Eltern ihre Kinder während des ersten Lockdowns in die Notbetreuung entsandten. Mit den damit verbundenen vielfältigen Maßnahmen sind elementarpädagogische Fachpersonen vor besondere Herausforderungen gestellt. Die Ergebnisse der Studie *Wie geht es den Kitas?* des deutschen Jugendinstituts und des Robert-Koch-Instituts zeigen auf Basis einer telefonischen Umfrage, dass 68 von 83 Leitungen elementarpädagogischer Einrichtungen die Einhaltung der Distanz- und Abstandsregel innerhalb der Gruppe als besonders schwierig in ihrer Umsetzung bewerten. Laut ihren Aussagen wurden Kinderkrippenkinder plötzlich nicht mehr auf den Arm genommen und getröstet oder durften nicht mehr auf dem Schoß der pädagogischen Fachperson sitzen. Ältere Kinder wurden zunehmend durch die wiederkehrenden Hinweise auf die Abstandsregel verunsichert. Erziehungsberechtigte durften größtenteils die Einrichtungen nicht betreten, sondern mussten ihre Kinder vor der Einrichtung abgeben und wieder abholen (Kalicki, 2021).

Mit zunehmender Öffnung der Einrichtungen und der Rückkehr zum Regelbetrieb im Verlauf der COVID-19-Pandemie sind elementarpädagogische Fachpersonen zunehmend mit neuen Anforderungen konfrontiert.

Das Ziel bleibt weiterhin, die Ansteckungen und Infektionswege trotz steigender Kontakte so gering wie möglich zu halten und sich selbst so gut wie möglich vor Infektionen zu schützen (BMFSFJ, 2020). Das Spannungsverhältnis zwischen Kinderschutz und pädagogischen Ansprüchen sowie die des Infektionsschutzes und der Abstandsregeln beinhalten eine Reihe von Paradoxien und Dilemma-Situationen der pädagogischen Praxis. Daraus können sich zusätzliche Herausforderungen und Konfliktpotentiale in der täglichen Arbeit der elementarpädagogischen Fachpersonen ergeben, da in den Situationen selbst meist immer wieder neu entschieden werden muss, was gerade Priorität hat (Alemzadeh, 2020). Elementarpädagogische Fachpersonen standen bereits im System der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen vor der COVID-19-Pandemie durch Fachpersonenmangel und gestiegene Anforderungen stark unter Druck. Selbst unter Normalbedingungen gab es zu wenig Personal, zu große Gruppen und stetige Überlastungen des pädagogischen Personals (Strehmel & Overmann, 2018). All diese Eindrücke würden eine niedrige Arbeitszufriedenheit elementarpädagogischer Fachpersonen vermuten lassen, weshalb diese für diesen Artikel in den Fokus gerückt wurde.

Arbeitszufriedenheit im Elementarbereich

Als Arbeitszufriedenheit kann eine „allgemeine und generalisierende Einstellung zum Arbeitsverhältnis hinsichtlich der Alternativen ‚zufrieden – unzufrieden‘“ (Bruggemann, 1974, S. 47, zitiert nach Ferreira, 2009, S. 178) verstanden werden und beschreibt somit „eine Einstellung gegenüber dem Arbeitsverhältnis, das sich auf Zufriedenheits- und Unzufriedenheitsausprägungen bezieht“ (Bruggemann, 1974, S. 47, zitiert nach Ferreira, 2009, S. 178).

Aufgrund von Zusammenhängen zwischen der Arbeitszufriedenheit und den Leistungen von ArbeitnehmerInnen, Fehlzeiten von ArbeitnehmerInnen oder der Qualität der Arbeitsergebnisse (Ferreira, 2009), zählt das Thema der Arbeitszufriedenheit zu den meisterforschten Variablen in der Organisationspsychologie (Spector, 1997; Ferreira, 2009).

Die Ergebnisse des DGB-Index *Gute Arbeit* für die Jahre 2012 bis 2014 zeigen auf, dass die befragten elementarpädagogischen Fachpersonen ihrer Arbeit einen hohen Sinngehalt zuschreiben. So sind 96 % der befragten Personen, im Vergleich zu 67 % der befragten Personen aus anderen Berufsgruppen, davon überzeugt, dass sie mit ihrer Arbeit einen wichtigen Beitrag für die Gesellschaft leisten. Ihre Tätigkeit beschreiben sie allerdings auch als physisch und psychisch belastend – 75 % der elementarpädagogischen Fachpersonen arbeiten im Vergleich zu 54 % der Befragten aus anderen Berufen in ungünstiger Körperhaltung (DGB-Index Gute Arbeit, 2015).

In der Studie *AQUA - Arbeitsplatz und Qualität in Kitas* (Schreyer et al., 2014) wurden die Rahmenbedingungen der Einrichtungen, persönliche Merkmale von Fachpersonen, Leitungen und Trägervereinen, berufliche Arbeitsbelastung, Beschreibung des Führungsverhaltens der Vorgesetzten, Teamklima, Commitment zum Beruf und dem/der ArbeitgeberIn sowie Arbeitszufriedenheit und Arbeitsengagement erfasst. Belastungen in der pädagogischen Tätigkeit sind beispielsweise die stetig zunehmenden Anforderungen und Aufgaben an pädagogische Fachpersonen, der Aufbau von Überstunden durch den Mangel an Fachpersonen oder zu wenig zur Verfügung stehenden Vertretungsassistenzen sowie das Arbeiten außerhalb der geregelten Arbeitszeit ohne Bezahlung (Schreyer et al., 2014). Darüber hinaus zeigt sich, dass der Großteil der Fachpersonen sich einerseits beruflich stark belastet fühlen, andererseits gerne ihren Beruf ausüben und zufrieden sind.

Die Faktoren *KollegInnen, Vorgesetzte, Arbeitsbedingungen, die zu verrichtende Arbeit oder Bezahlung* haben beispielsweise einen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit von ArbeitnehmerInnen (Felfe & Six, 2006). In der 2007 durchgeführten standardisierten Befragung von Fuchs-Rechlin, an der mehr als 2.000 Fachpersonen teilgenommen haben, schätzen die befragten Personen ein gutes Verhältnis zur Leitung (Fuchs-Rechlin, 2007). Neben dem Zusammenhang der Arbeitszufriedenheit mit den Vorgesetzten in Kinderbildungs- und -betreuungsinstitutionen werden auch die Möglichkeit, selbstständig zu planen, sich die Arbeit frei einteilen zu können und die hohe Bereitschaft an Fortbildungsangeboten von den pädagogischen Fachpersonen als positive Faktoren zur Arbeitszufriedenheit genannt. Als negative Faktoren des Berufs werden von elementarpädagogischen Fachpersonen der Zeit- und Personalmangel sowie der hohe Geräuschpegel und die niedrige Bezahlung angegeben.

Die befragten elementarpädagogischen Fachpersonen sind großteils der Auffassung, dass die Gesellschaft ihre Arbeit nicht wertschätzt. Diese mangelnde Wertschätzung drückt sich laut der Fachpersonen über das Gehalt und die geringen Aufstiegsmöglichkeiten aus (ebd.).

Nürnberg (2018) fasste eine Reihe von Studien bezüglich der Arbeitszufriedenheit von pädagogischen Fachpersonen zusammen und ordnete die Ergebnisse den Zufriedenheitsfaktoren *Merkmale der Arbeitsaufgabe* und *Soziale Bedingungen* zu. Merkmale der Arbeitsaufgabe sind die Art und der Inhalt der Tätigkeiten, die im elementarpädagogischen Kontext zu verrichten sind. Die Fachpersonen erleben Ihre Arbeit als abwechslungsreich und finden es positiv, dass sie diese selbst planen können. Die Möglichkeiten, ihre eigenen Fähigkeiten einzubringen, und das stetige Lernen durch Weiterbildung werden ebenso von den Fachpersonen als positiv beschrieben. Zu den *Sozialen Bedingungen* zählen der Rückhalt aus dem Team und die große Unterstützung durch KollegInnen sowie die Zufriedenheit mit den Vorgesetzten.

Jungbauer und Ehlen (2015) kamen in einer Befragung von 834 elementarpädagogischen Fachpersonen zu dem Ergebnis, dass die Arbeit mit Kindern als wenig belastend empfunden wird. Das Verhältnis zur Leitung und die Zusammenarbeit im Team sind wichtige Wirkfaktoren für das Stresserleben von pädagogischen Fachpersonen (ebd., 2015). Die schlechte Bezahlung und die kaum vorhandenen Aufstiegsmöglichkeiten werden von pädagogischen Fachpersonen immer wieder als negative Faktoren hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit genannt (Jungbauer & Ehlen, 2015; Nürnberg, 2018).

Vor dem Hintergrund der aktuellen Situation der COVID-19-Pandemie scheint es angemessen, die ohnehin schon geäußerten belastenden Faktoren in Bezug auf die Arbeitszufriedenheit elementarpädagogischer Fachpersonen zu erfassen, da eine solche Ausnahmesituation möglicherweise weitere, bisher weniger bewusste Herausforderungen aufzeigt. Deshalb werden folgende Forschungsfragen in diesem Artikel gestellt:

- Wie zufrieden sind elementarpädagogische Fachpersonen in Österreich mit der Bewältigung der COVID-19-Pandemie und deren direkten Folgen in ihrer Einrichtung, ihrer eigenen Tätigkeit und ihrem Gehalt?
- Wie hängen die Zufriedenheiten bei der Bewältigung der COVID-19-Pandemie in ihrer Einrichtung, ihrer eigenen Tätigkeit und ihrem Gehalt zusammen?

Methode

In dieser Studie wurden per Selbstauskunft die persönlichen Einschätzungen elementarpädagogischer Fachpersonen zu ihrer Arbeitszufriedenheit erfasst. Um dies in großer Anzahl und in numerischer Form erfassen zu können, wurde die Methode des quantitativen Fragebogens gewählt (Döring & Bortz, 2016).

Erhebungsinstrument

Der Online-Fragebogen bestand überwiegend aus geschlossenen Frage- und Antwortformaten und lehnt sich an die Fragebögen der Studie *Arbeitsplatz und Qualität in Kitas* (AQUA) von Schreyer, Krause, Brandl & Nicko (2014) und dem Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB) von Neuberger und Allerbeek (1978; 2014) an.

Die Arbeitszufriedenheit wurde mittels der Subskalen *Tätigkeit* (12 Items), *Arbeitsbedingungen* (11 Items), *Entwicklung* (9 Items) und *Gehalt* (7 Items) mittels vierstufiger Zustimmungsskala von *ja* bis *nein* erfragt.

Als Beispiel für die Erfassung der Arbeitszufriedenheit bezüglich der eigenen Tätigkeit und dem Gehalt dienen folgende Tabellen 1 und 2:

Ihre Tätigkeit: Gemeint ist der Inhalt Ihrer Tätigkeit, die Art Ihrer Arbeitsaufgaben.	ja	eher ja	eher nein	nein
gefällt mir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
langweilig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
festgefahren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
unselbstständig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nutzlos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
angesehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tabelle 1: Beispiel Erfassung Arbeitszufriedenheit Tätigkeit.

Ihr Gehalt: Gemeint ist die Höhe Ihrer Bezahlung, die Sie für Ihre Arbeit erhalten (einschließlich Zulagen, Zuschläge, 13. Monatsgehalt usw.).	ja	eher ja	eher nein	nein
schlecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fair	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zufriedenstellend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
unangemessen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ungerecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
leistungsgerecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
entspricht meiner Verantwortung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tabelle 2: Beispiel Erfassung Arbeitszufriedenheit Gehalt.

Zusätzlich wurden in der gleichen Struktur sechs Fragen zur Bewältigung der COVID-19-Pandemie in den Einrichtungen gestellt. Unter anderem wurde erfragt, wie zufrieden elementarpädagogische Fachpersonen mit der Infrastruktur und Organisation der Einrichtung in der Pandemie sind, ob die Zusammenarbeit mit den KollegInnen und Erziehungsberechtigten sich verschlechtert hat, ob die MitarbeiterInnen der Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen ausreichend Information und

Instruktion durch Vorgesetzte erhalten haben und ob die Einrichtung in Summe bisher gut durch die Pandemie gekommen ist.

Stichprobe

Insgesamt wurden per Online-Fragebogen Daten von $n = 736$ elementarpädagogischen Fachpersonen in Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen in Österreich gesammelt. Sowohl leitende Fachpersonen als auch Fachpersonen ohne leitende Tätigkeit konnten bundesweit an der Umfrage teilnehmen. Die Verbreitung des Fragebogens erfolgte in Form einer Aussendung an 170 verschiedene private, kirchliche und öffentliche Träger, Institute, Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen und elementarpädagogische Fachpersonen in den Bundesländern. Diese wurden mittels E-Mail oder Kurznachricht kontaktiert und in weiterer Folge gebeten, den Fragebogen nach Möglichkeit an bekannte KollegInnen weiter zu leiten.

Für die Beantwortung der Forschungsfragen werden nur die $n = 535$ vollständigen Datensätze ($n = 374$ Fachpersonen im Kinderdienst und $n = 161$ LeiterInnen) analysiert, da der Fragebogen von 201 TeilnehmerInnen nur teilweise oder gar nicht durchgeführt wurde. Die Stichprobe setzt sich aus 520 weiblichen Personen (97,2 %), 12 männlichen Personen (2,2%), einer diversen Person sowie zwei Personen ohne Angabe zusammen. Es wurden weitere Aspekte, wie beispielsweise Alter, höchster Bildungsabschluss, Berufserfahrung oder Angaben zur Einrichtung (Standort, Anzahl der betreuten Kinder etc.) erfasst, welche für die Analysen zur Beantwortung der Forschungsfragen nicht gesondert betrachtet werden und deshalb nicht weiter für den vorliegenden Artikel deskribiert werden.

Auswertung

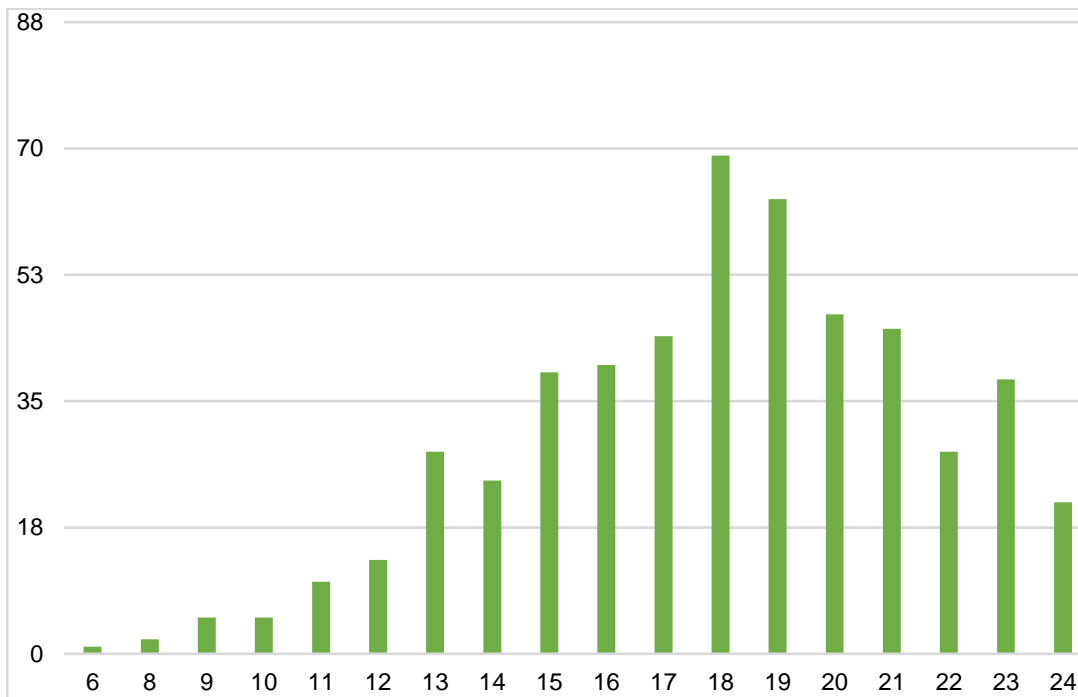
Für die Aufbereitung und Analysen der Daten wurde das Programm *IBM SPSS* genutzt. In der Datenaufbereitung und -bereinigung wurde zunächst darauf geachtet, fehlende Antworten und Daten zu überprüfen, Skalenniveaus festzulegen, Variablen zu transformieren und fehlerhafte bzw. nicht plausible Angaben zu identifizieren. Ebenso wurde für die Skalenbildung darauf geachtet, dass jeweils die gleiche Richtung abgebildet wurde.

Die Einschätzungen der Zufriedenheit mit der Tätigkeit, dem Gehalt oder der COVID-19-Situation einer jeden Fachperson bewegt sich im Bereich von 1 bis 4, wobei 4 einen guten Wert darstellt, während 1 einen schlechten Wert signalisiert.

Die interne Konsistenz der Skalen wurde mittels Cronbachs Alpha-Koeffizienten berechnet. Beispielsweise setzt sich die Variable *Ihre Tätigkeit* aus einem Mittelwert der 12 Items der Skala *Ihre Tätigkeit* zusammen. Cronbach α für alle 12 Items der Variable *Ihre Tätigkeit* hat den Wert von .820. Cronbach α für alle 7 Items der Variable *Ihr Gehalt* hat den Wert von .915 und Cronbach α für alle 6 Items der Variable *COVID-19* hat den Wert von .738. Im Hinblick auf die Reliabilität der Skalen weisen diese Werte auf einen guten bis ausgezeichneten Wert hin. Somit konnten für die einzelnen Skalen Summenscores gebildet werden. Die Daten wurden uni- und bivaritane Analysen unterzogen. Mögliche Zusammenhänge wurden mittels Korrelationskoeffizient nach Spearman ermittelt.

Ergebnisse

Zu Beantwortung der ersten Forschungsfrage: „Wie zufrieden sind elementarpädagogische Fachpersonen in Österreich mit der Bewältigung der Pandemie aufgrund COVID-19 in ihrer Einrichtung, ihrer eigenen Tätigkeit und ihrem Gehalt?“ werden deskriptive Statistiken zu den mithilfe eines Summenscore gebildeten drei Skalen *Zufriedenheit Bewältigung der COVID-19-Pandemie in der Einrichtung*, *Arbeitszufriedenheit mit eigener Tätigkeit* und *Arbeitszufriedenheit mit eigenem Gehalt* dargestellt.



n = 522

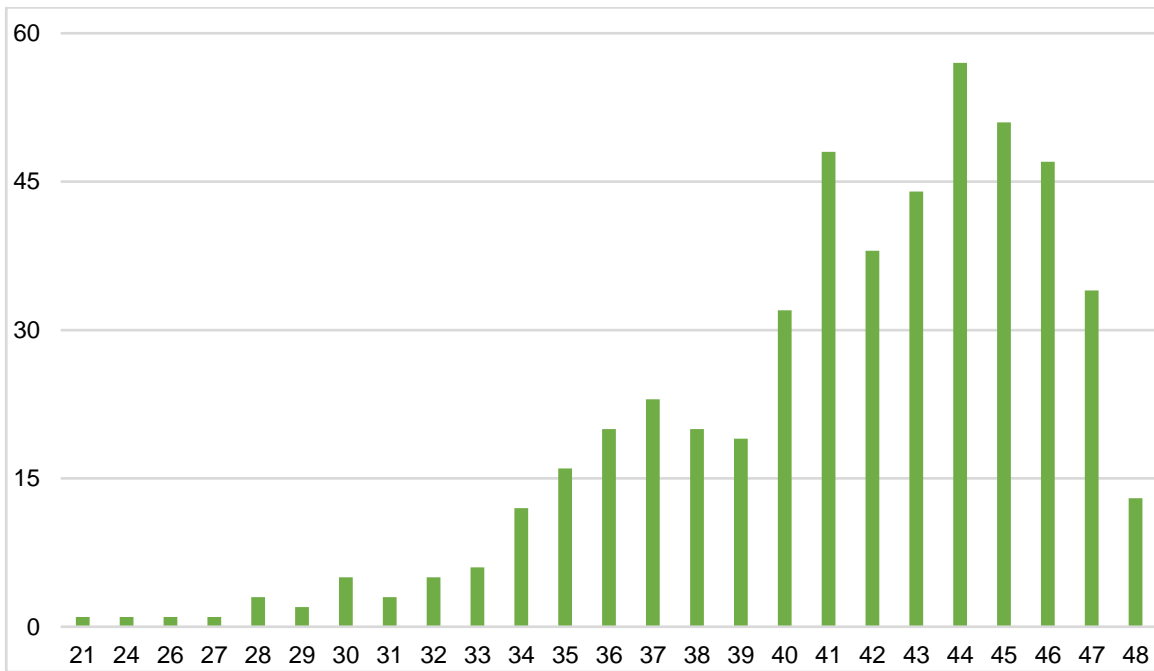
M = 17.96

6 = maximal unzufrieden

24 = maximal zufrieden

Abbildung 1: Zufriedenheit Bewältigung der COVID-19-Pandemie in der Einrichtung.

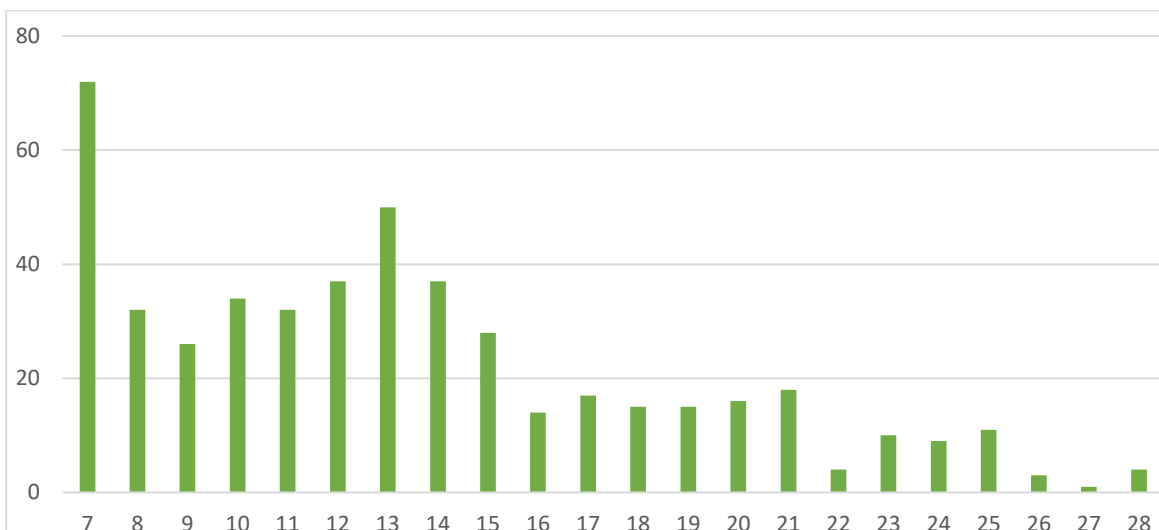
Die Häufigkeiten der Verteilung der Antworten zu den sechs Fragen der Skala *Zufriedenheit Bewältigung der COVID-19-Pandemie in der Einrichtung* in Abbildung 1 gibt an, dass n = 522 elementarpädagogische Fachpersonen im Mittel $M = 17.96$ ($SD = 3.53$, $Min. = 6$, $Max. = 24$) zufrieden sind. Insgesamt haben den Summenscore 18 mit n = 69 die meisten Fachpersonen angegeben, dies liegt im oberen Drittel des Wertebereichs.



n = 502
M = 41.44
12 = maximal unzufrieden
48 = maximal zufrieden

Abbildung 2: Arbeitszufriedenheit mit eigener Tätigkeit

Bei der Verteilung zur *Arbeitszufriedenheit mit eigener Tätigkeit* in Abbildung 2 zeigt bei n = 502 elementarpädagogischen Fachpersonen eine mittlere Zufriedenheit von $M = 41.44$ ($SD = 4.56$, $Min. = 21$, $Max. = 48$). Der minimale Score der Zufriedenheit von 12 wurde von keiner Fachperson angegeben. Hingegen haben n = 13 Fachpersonen den mit 48 maximal zufriedenen Score erreicht.



n = 485
M = 13.42
7 = maximal unzufrieden
28 = maximal zufrieden

Abbildung 3: Arbeitszufriedenheit mit eigenem Gehalt

Bei der Häufigkeitenverteilung zur Skala *Arbeitszufriedenheit mit eigenem Gehalt* (siehe Abbildung 3) zeigt sich ein etwas anderes Bild als in Abbildung 1. $n = 485$ elementarpädagogische Fachpersonen gaben im Mittel $M = 13.24$ ($SD = 5.22$, $Min. = 7$, $Max. = 28$) eher eine Unzufriedenheit an. Das wird umso deutlicher, da mit $n = 72$ Fachpersonen die größte Gruppe den maximal unzufriedenen Score erreicht haben.

Für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage: „*Wie hängen die Zufriedenheiten bei der Bewältigung der COVID-19-Pandemie in ihrer Einrichtung, ihrer eigenen Tätigkeit und ihrem Gehalt zusammen?*“ werden die Werte einer Rangkorrelation nach Spearman für die ordinalen Skalen bei einem Konfidenzintervall von 95 % angegeben, um so mögliche Zusammenhänge zu erkennen (Field, 2013). Für diese fokussierte Auswahl werden aus Übersichtsgründen lediglich die relevanten Ergebnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage berichtet.

Es zeigt sich ein positiver Zusammenhang ($r = .47$, $p < .01$) zwischen der *Zufriedenheit Bewältigung der COVID-19-Pandemie in der Einrichtung* und *Arbeitszufriedenheit mit eigener Tätigkeit* mit einem mittleren Effekt (Cohen, 1992).

In Bezug auf die *Arbeitszufriedenheit mit eigenem Gehalt* zeigt sich jeweils ein negativer Zusammenhang zur *Zufriedenheit Bewältigung der COVID-19-Pandemie in der Einrichtung* ($r = -.17$, $p < .01$) und *Arbeitszufriedenheit mit eigener Tätigkeit* ($r = -.23$, $p < .01$) mit einem schwachen Effekt (Cohen, 1992).

Diskussion

Im Zuge des vorliegenden Artikels lag der Fokus auf der Auswertung der Arbeitszufriedenheit im Zusammenhang mit Tätigkeit, Gehalt und Bewältigung der COVID-19-Pandemie der Einrichtung. Eine Fokussierung auf weitere Detailspekte könnte im Zuge weiterer Forschungsvorhaben erfolgen.

Trotz der zusätzlich neu einzuhaltenden Regeln aufgrund der COVID-19-Pandemie, die von Leitungen als Herausforderungen beschrieben werden (Kalicki, 2021), zeigen die deskriptiven Ergebnisse zur Zufriedenheit der befragten elementarpädagogischen Fachpersonen zur Bewältigung der Herausforderungen aufgrund der COVID-19-Pandemie in ihren Einrichtungen eher eine mittlere Zufriedenheit. Hier kann ein ausdifferenzierter Blick in die Daten der einzelnen Unterfragen interessant sein. Von besonderer Relevanz wäre hier, ob möglicherweise eher Aspekte der Kommunikation oder der Ausstattung als negativ bewertet wurden.

Sowohl die vorliegenden Ergebnisse dieser Studie als auch die Ergebnisse der AQUA-Studie von Schreyer et al. (2014) zeigen, dass elementarpädagogische Fachpersonen eher zufrieden mit ihrer Tätigkeit sind. Die positiven Ergebnisse bezüglich der Zufriedenheit mit der eigenen Tätigkeit weisen auch trotz oder gerade in einer solch herausfordernden Zeit auf eine hohe intrinsische Motivation der elementarpädagogischen Fachpersonen hin (Wiese & Stertz, 2019). Dies deckt sich mit früheren Ergebnissen (Nürnberg, 2018) und scheint sehr stabil zu sein, wenn die hier präsentierten Ergebnisse in einer belastenden Ausnahmesituation hervorgehen.

Fachpersonen von Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen mussten sich bereits vor der Pandemie, unter Normalbedingungen, mit zu wenig Personal, zu großen Gruppen und stetigen Überlastungen des pädagogischen Personals auseinandersetzen (Strehmel & Overmann, 2018). Die stetig zunehmenden Anforderungen und Aufgaben, der Fachpersonenmangel und unbezahlte Mehrarbeit sind nur einige der Faktoren, die nach Schreyer et al. (2014) eine starke berufliche Belastung darstellen. Die von Alemzadeh (2020) beschriebenen möglichen zusätzlichen Herausforderungen und Konfliktpotentiale für elementarpädagogische Fachpersonen durch die COVID-19-Pandemie (Spannungsfeld zwischen Kinderschutz, pädagogischer Ansprüche und Infektionsschutz und Abstandsregeln) scheinen keinen oder nur einen geringen Einfluss auf die Zufriedenheit der Tätigkeit von elementarpädagogischen Fachpersonen zu nehmen. Auch die Ergebnisse der Studie von Schreyer et al. (2014) zeigen, dass Fachpersonen sich bereits ohne die Herausforderungen der COVID-19-Pandemie beruflich stark belastet fühlten und dennoch gerne ihren Beruf ausüben.

Schreyer et al. (2014) sprechen hier von einem möglichen Charakteristikum dieser Berufsgruppe, welche trotz widriger Bedingungen mit hohem Engagement und Zufriedenheit arbeitet. Diese Ergebnisse und die des vorliegenden Artikels lassen vermuten, dass diese Berufsgruppe hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit besonders resilient gegenüber verschiedensten Herausforderungen zu sein scheint.

Aus den Zusammenhangsanalysen in diesem Artikel geht hervor, dass es einen positiven Zusammenhang mittleren Effekts zwischen der Bewältigung der COVID-19-Pandemie in der Einrichtung und der Zufriedenheit mit der eigenen Tätigkeit gibt. Darüber hinaus ist ebenfalls ein negativer Zusammenhang schwachen Effekts zwischen der Zufriedenheit mit dem Gehalt und der Zufriedenheit der eigenen Tätigkeit sowie der Zufriedenheit mit dem Gehalt und der Zufriedenheit mit der Bewältigung der COVID-19-Pandemie in der Einrichtung zu erkennen.

Weinert (1981) definiert Zufriedenheit als Konsequenz der Be- und Entlohnung auf die erbrachten Leistungen. Die Ergebnisse zeigen bezüglich des Gehalts eher eine Unzufriedenheit der befragten elementarpädagogischen Fachpersonen. Die niedrige Entlohnung der elementarpädagogischen Fachpersonen wird ebenfalls in Studien von Jungbauer & Ehlen (2015) und Nürnberg (2018) als negativer Aspekt der Arbeit in diesem Berufsfeld angegeben. Es scheint sich also das gleiche Bild wie vor über 10 Jahren in Deutschland (Fuchs-Rechlin, 2007) aktuell auch in Österreich abzubilden. Dabei kann vermutet werden, dass diese Angaben der Fachpersonen wenig bis gar nichts mit aktuellen Herausforderungen durch die Pandemie zu tun hat, da es hier um eine gewünschte gesellschaftliche Wertschätzung ihrer Arbeit im Allgemeinen geht (ebd.). Dies wird umso deutlicher, wenn das Gehalt als extrinsischer Motivationsaspekt in Zusammenhang mit intrinsischer Motivation wie beispielsweise durch Tätigkeitsfreude betrachtet wird (Wiese & Stertz, 2019). Entsprechend interessant sind die Ergebnisse, dass Fachpersonen, die eher zufrieden mit der Bewältigung der COVID-19-Pandemie in ihrer Einrichtung oder eher zufrieden mit ihrer Tätigkeit in der elementarpädagogischen Einrichtung sind, eher unzufrieden mit ihrem Gehalt sind.

Die Ergebnisse legen nahe, noch weitere, auch strukturelle Merkmale in Bezug auf die Arbeitszufriedenheit miteinzubeziehen, um ein differenziertes Bild davon zu bekommen, wie der hohe Verlust

von ausgebildeten elementarpädagogischen Fachpersonen während ihrer Arbeitstätigkeit begründet sein könnte.

Literaturverzeichnis

- Alemzadeh, Marjan (2020). *Pädagogik unter Corona-Bedingungen – was hat sich verändert?* nifbe. Pädagogik in Corona-Zeiten. <https://www.nifbe.de/infoservice/aktuelles/1761-paedagogik-in-corona-zeiten/BMFSFJ> (2020). *Kitas in Zeiten der Corona-Pandemie: Praxistipps für die Kindertagesbetreuung im Regelbetrieb*. Abgerufen am 07.05.2021 von https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Corona/201015_BMFSFJ_BMG_Praxistipps_Kitas_in_Zeiten_der_Corona-Pandemie_Druckversion.pdf
- Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2021). *Rechtliche Grundlagen*. Abgerufen am 07.05.2021 von https://www.oesterreich.gv.at/themen/coronavirus_in_oesterreich/Rechtliche-Grundlagen.html/
- Cohen, Franziska; Oppermann, Elisa & Anders, Yvonne (2020). *Familien & Kitas in der Corona-Zeit: Zusammenfassung der Ergebnisse*. Universität Bamberg - Lehrstuhl für Frühkindliche Bildung und Erziehung. Abgerufen am 07.05.2021 von https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/efp/forschung/Corona/Ergebnisbericht_finale_Version_Onlineversion.pdf
- Cohen, Jacob (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155/>
- DGB-Index Gute Arbeit (2015). *Sonderauswertung: Arbeitsbedingungen in den Erziehungsberufen sinnvolle Arbeit, hohe Belastung und geringeres Einkommen*. Abgerufen am 07.05.2021 von <https://index-gute-arbeit.dgb.de/veroeffentlichungen/kompakt/++co++23bffb12-0870-11e5-aa09-52540023ef1a/>
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Felfe, Jörg & Six, Bernd (2006). Die Relation von Arbeitszufriedenheit und Commitment. In L. Fischer (Hrsg.), *Arbeitszufriedenheit: Konzepte und empirische Befunde* (S. 37-60). Göttingen: Hogrefe.
- Ferreira, Yvonne (2009). FEAT - Fragebogen zur Erhebung von Arbeitszufriedenheitstypen. Zukunftsperspektive für das Zürcher Modell. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 53 (N.F.27) 4, 177–193. Abgerufen von <https://doi.org/10.1026/0932-4089.53.4.177/>
- Field, Andy (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics. And sex and drugs and rock 'n' roll* (4th ed.). Los Angeles: SAGE.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten (2007). *Wie gehts im Job? KiTa-Studie der GEW*. Abgerufen am 07.05.2021 von http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Personal_und_Qualifikation/GEW-Kitastudie.pdf
- Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation (o. J.). *Kindergartenpädagoge/-pädagogin*. Abgerufen am 07.05.2021 von <https://www.karrierekompass.at/berufe/1920-Kindergartenpaedagoge-paedagogin/>
- Jungbauer, Johannes & Ehlen, Sebastian (2015). *Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen in Kindertagesstätten: Ergebnisse einer Fragebogenstudie*, *Gesundheitswesen* (Bundesverband der Ärzte des Öffentlichen Gesundheitsdienstes [Germany]), 77(6), 418–423. <https://doi.org/10.1055/s-0034-1381995/>

- Kalicki, Bernhard (2021). Wie geht es den Kitas? Das Deutsche Jugendinstitut (DJI) und das Robert Koch-Institut (RKI) erforschen in der Corona-Kita-Studie die Rolle der Einrichtungen während der Pandemie. *Kleinstkinder in Kita und Tagespflege*, 6–7.
- Neuberger, Oswald, & Allerbeck, Mechthild (1978). Messung und Analyse von Arbeitszufriedenheit. Erfahrungen mit dem „Arbeitsbeschreibungsbogen“. Bern: Huber.
- Neuberger, Oswald & Allerbeck, Mechthild (2014). *Arbeitszufriedenheit. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/zis2/>
- Nürnberg, Carola (2018). Kita-Alltag zwischen Belastung und Erfüllung. Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit Gruppenkräften und Kita-Leitungen *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte WiFF Studien*, Band 31, München.
- Pollak, Markus; Kowarz, Nikolaus & Partheymüller, Julia (2020a). *Chronologie zur Corona-Krise in Österreich – Teil 1: Vorgeschichte, der Weg in den Lockdown, die akute Phase und wirtschaftliche Folgen*. Universität Wien. Abgerufen von <https://viecer.univie.ac.at/corona-blog/corona-blog-beittraege/blog51/>
- Pollak, Markus; Kowarz, Nikolaus & Partheymüller, Julia (2020b). *Chronologie zur Corona-Krise in Österreich – Teil 2: Von den ersten Lockerungen hin zu einer Normalisierung des öffentlichen Lebens*. Universität Wien. Abgerufen von <https://viecer.univie.ac.at/corona-blog/corona-blog-beittraege/blog60/>
- Schreyer, Inge; Krause, Martin; Brandl, Marion & Nicko, Oliver (2014). *AQUA Arbeitsplatz und Qualität in Kitas Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. Abgerufen am 07.05.2021 von http://www.aqua-studie.de/Dokumente/AQUA_Endbericht.pdf/
- Strehmel, Petra & Overmann, Julia (2018). Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Ziele, Strategien und Rolle der Träger. München. *Wiff - Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. Abgerufen am 07.05.2021 von https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/old_uploads/media/WEB_St_28_Strehmel-Overmann.pdf/
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction. Application, Assessment, Causes, and Consequences*. London: Sage.
- van Eickels, Rahel & Zemp, Martina (2020). Familien im ersten Corona-Lockdown: Wahrnehmungen von Eltern und Jugendlichen in Österreich. *beziehungsweise*, 1–4. Abgerufen am 07.05.2021 von https://www.oif.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oif/beziehungsweise/2020/bzw_Dez_2020.pdf/
- Weinert, Alfred B. (1981). *Lehrbuch der Organisationspsychologie: Menschliches Verhalten in Organisationen*. U-&-S-Psychologie. Urban & Schwarzenberg.
- Wiese, Bettina S. & Stertz, Anna M. (2019). *Arbeitszufriedenheit und -motivation*. VS-Springer. Abgerufen von https://doi.org/10.1007/978-3-662-58056-1_3/

Jessica Krisper, B. A.

Kindergartenpädagogin

Studierende Masterstudium Sozialpädagogik (Schwerpunkt Elementarpädagogik)

Karl-Franzens-Universität Graz

A – 8010 Graz

jessica.scheukl@edu.uni-graz.at

Ass.-Profⁱⁿ. Drⁱⁿ. phil. Eva Pölzl-Stefanec

Assistenzprofessorin am Arbeitsbereich Elementarpädagogik

Stellvertretende Leitung Zentrum für Professionalisierung der Elementarpädagogik

Universität Graz

A – 8010 Graz

eva.pözl@uni-graz.at

Univ.-Prof. Dr. phil. Lars Eichen

Universitätsprofessor für Elementarpädagogik

Co-Leitung Arbeitsbereich Elementarpädagogik

Universität Graz

A – 8010 Graz

lars.eichen@uni-graz.at

Masterarbeitsvorstellung

MINT in der Elementarpädagogik.

Eine triangulative Studie zur Bedeutung von MINT in der elementarpädagogischen Praxis und den aktuell fachdidaktischen MINT-Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte in Österreich.

Daniela Wrumnig, Paris Lodron Universität Salzburg

Begutachter: Mag. Dr. Andreas Paschon, Senior Lecturer an der Paris-Lodron-Universität Salzburg

Schlüsselwörter: Elementarpädagogik, Bildungsauftrag, Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft, Technik, MINT, Aus- und Weiterbildung, Fachwissen, ElementarpädagogIn

Keywords: Elementary education, educational mission, mathematics, computer science, natural science, technology, STEM, education and training, expertise, elementary teacher

Einleitung

Die Implementierung der Bildungsaufträge *Mathematik, Informatik, Natur(-wissenschaften)* und *Technik* (MINT) im Elementarbereich ist in den letzten zehn Jahren ein viel diskutiertes Thema bezüglich mathematischer, naturwissenschaftlicher und technischer Kompetenzen junger Menschen. Öffentlichen Diskussionen zufolge wurde und wird zunehmend betont, wie bedeutend die spielerische Vermittlung von MINT bereits in der frühen Kindheit sei und daher in die elementarpädagogische Bildungsarbeit einfließen müsse (Industriellenvereinigung, 2017). Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen eines Mixed-Method-Designs die Bedeutung von MINT in der Elementarpädagogik sowie auch die Wirkung auf die Implementierung der Bildungsaufträge MINT im österreichischen BildungsRahmenPlan (BRP) (Charlotte Bühler Institut, 2009) vor und nach einer Fortbildungsreihe untersucht.

Theoretisch/empirische Herleitung

Aktuelle Bildungsdiskurse zu MINT in der Elementarpädagogik lassen Rückschlüsse auf eine hohe Bedeutung der frühkindlichen MINT-Bildung und der dazu notwendigen didaktischen Kompetenzen elementarpädagogischer Fachkräfte zu. Aufgrund der ernüchternden

Masterarbeitsvorstellung Daniela Wrumnig: MINT in der Elementarpädagogik.

Eine triangulative Studie zur Bedeutung von MINT in der elementarpädagogischen Praxis und den aktuell fachdidaktischen MINT-Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte in Österreich.

ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge (2021), 3 (1), S. 98-102

DOI: 10.25364/18.3:2021.1.8



Ergebnisse der PISA-Studien im Bereich der Naturwissenschaften und der Mathematik wird eine verstärkte MINT-Förderung im Elementarbereich gefordert, damit Kinder bereits im Vorschulalter zukunftsweisende Kompetenzen entwickeln und darauf aufbauend einen entsprechenden Berufsweg einschlagen können (Textor, 2016).

Dies lässt den Schluss zu, dass bereits in der Ausbildung darauf geachtet werden muss, frühpädagogischen Fachkräften einen positiven Zugang zum Themenspektrum der MINT-Fächer zu vermitteln und die notwendigen fachdidaktischen Kompetenzen auszubilden (Siefer, 2015). Ferner zeigt sich jedoch, dass das Forschungsfeld bezüglich der benötigten fachdidaktischen MINT-Kompetenzen der ElementarpädagogInnen nach wie vor im Ausbau begriffen ist (Weber & Leuchter, 2018, S. 333). Wie in Deutschland wird auch in Österreich in ExpertInnenkreisen auf die Notwendigkeit der Professionalisierung im MINT-Bereich und unmissverständlich auch im Nationalen Bildungsbericht (2018) darauf hingewiesen, dass der Ausbau einer evidenzgestützten Weiterentwicklung der Elementarpädagogik unabdingbar sei (Hartel, Hollerer, Smidt, Walter-Laager & Stoll, 2018, S. 187). Im Rahmen der Studie wurde der Forschungsfrage nachgegangen, inwieweit ElementarpädagogInnen in Österreich den Bildungsauftrag MINT im BRP kennen und inwiefern sie sich als *ausgebildet* einschätzen, um MINT in die Praxis zu implementieren. Dies wurde unter Bezugnahme auf eine seit dem Jahr 2016 stattfindende MINT-Fortbildungsreihe *Naturwissenschaft und Technik im Kindergarten - praxisnah und alltagstauglich* (IBB-Institut für Bildung und Beratung, 2020, S. 151) erhoben.

Untersuchungs-Design

Folglich wurde eine Mixed-Method-Strategie eingesetzt, um die notwendigen Kompetenzen des elementarpädagogischen Fachpersonals anhand von Fragebögen und die Bedeutung von MINT in der Elementarpädagogik mittels qualitativen ExpertInneninterviews zu erheben (Kuckartz, 2014, S. 46). Zur Wirkung der MINT-Fortbildung wurde eine Prä-Post-Erhebung der Untersuchungsgruppe 1 (Experimentalgruppe, n = 25) unmittelbar vor (t1) und nach (t2) der Fortbildung durchgeführt. Die dritte Erhebung dieser Gruppe erfolgte zwei Monate nach Abschluss der Fortbildungsreihe (t3). Um die Implementierungsdaten besser validieren zu können, wurden auch alle jene Kurs-AbsolventInnen (Follow-up, n = 77) evaluiert, die im Zeitraum von 2016 bis 2019 die MINT-Fortbildungsreihe belegt haben, um festzustellen, wie nachhaltig sich der Kurs bei diesen ProbandInnen ausgewirkt hat. Jene Ergebnisse konnten dadurch mit den Daten der Experimentalgruppe (n = 25) zum Zeitpunkt t3 im Sinne eines Pseudolängsschnitts verglichen werden. Um Anhaltspunkte darüber zu erhalten, ob die Experimentalgruppe übliche MINT-Vorerfahrungen aufweist, brauchte es auch hier für den Zeitpunkt t1 eine Pseudovergleichsgruppe, die ansatzweise repräsentativ für die österreichische Population der ElementarpädagogInnen sein könnte. Im Zuge dieser Untersuchung wurden ergänzende MINT-relevante Fragen in der Jahresevaluation *Salzburger Beobachtungs-Konzept* (SBK) (Paschon, 2019) eingesetzt und somit den Untersuchungsgruppen *Experimental* und *Follow-up* gegenübergestellt. Diese SBK-AnwenderInnen wurden als Kontrollgruppe (für t1) rekrutiert (n = 919). Somit galt die Experimental-Gruppe als Kernzelle der Datenerhebung.

Um die Bedeutung von *MINT als Bildungsauftrag in der Elementarpädagogik* zu analysieren, wurden die Direktorin einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP), eine Mitarbeiterin des Charlotte-Bühler-Instituts (CBI) und der Präsident der Industriellenvereinigung (IV) Österreich mittels qualitativer ExpertInnen-Interviews befragt.

Ergebnisse

Zum Testzeitpunkt t1 gaben 40 % der Experimentalgruppe an, den Bildungsauftrag MINT zu kennen, jedoch dahingehend nicht ausreichend ausgebildet zu sein. Am häufigsten wurde die Angabe, *den Auftrag zu kennen und anzuwenden*, in der Follow-up-Gruppe mit 83,1 % gemacht, was den Schluss nahelegt, dass die Kursinhalte nicht vergessen, sondern in der Folge weiterhin umgesetzt werden. Die Befragung der TeilnehmerInnen hinsichtlich ihrer Einschätzung der Auswirkungen der Fortbildung und Nachhaltigkeit ergab folgende Ergebnisse: 68 % der Experimental-Gruppe gaben zu t3 und 84 % der Follow-up-Gruppe an, keine Schwierigkeiten bei der Vermittlung von naturwissenschaftlichen Inhalten zu haben. Ob die praktische Anwendung der Bildungsaufträge MINT in der Schulausbildung gelernt wurde, verneinten zum Testzeitpunkt t1 92 % der TeilnehmerInnen der Experimentalgruppe und 87 % der Follow-up-Gruppe. Diese Ergebnisse deuten – mit Blick auf die Forschungsfrage – auf ein Defizit hin, wonach laut Aussage der Fachpersonen im Rahmen der elementarpädagogischen Grund-Ausbildung (BAfEP) die didaktische Anwendung der Bildungsaufträge MINT kaum gelehrt wird bzw. wurde. Der deskriptiv-statistische Gruppenvergleich zeigt, dass 59 % der österreichweiten SBK-Kontrollgruppe (n = 919) laut eigener Aussagen noch nie vom MINT-Bildungsauftrag gehört haben und nur 12 % diesen in ihrer Praxis umsetzen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich der Anteil jener ElementarpädagogInnen, die den Bildungsauftrag in ihrem Arbeitsalltag umsetzen, abhängig davon, ob sie eine Fortbildung besucht hatten oder nicht, signifikant unterscheidet.

Die Inhalte der drei ExpertInnen-Interviews wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mairing, 2015) unterzogen. Die Ergebnisse aus den Interviews zeigten sich trotz unterschiedlichen Zugangs der ExpertInnen zur Thematik in der Gesamtbewertung deckungsgleich bezüglich der Notwendigkeit, MINT in Ausbildung und Praxiseinsatz nicht nur zu fordern, sondern auch die Voraussetzungen durch ein nachweislich wirksames Angebot zu schaffen. Dass die Didaktik für MINT kaum gelehrt wird, wurde seitens der Expertin für Ausbildung an der BAfEP bestätigt. Sie bezieht sich im Interview auf die noch nicht ausreichende Ausbildung der Lehrkräfte bezugnehmend auf die MINT-Didaktik. Sie sieht darin ein bundesweites Versäumnis. Der Hinweis des Präsidenten der IV, dass es sich dabei um ein bildungspolitisches Versagen handelt, deckt sich somit ebenfalls mit den Aussagen der BAfEP-Ausbildungsverantwortlichen.

Diskussion und Ausblick:

Die Antworten der befragten Personengruppen (Experimental und Follow-up) legen die Empfehlung nahe, sich seitens der BAfEP und der Bildungspolitik dem Bereich der Aus- und Weiterbildung für MINT im Elementarbereich verstärkt anzunehmen, weil die Befragten (87 %) die Bildungsaufträge MINT im BRP zwar kennen, die didaktische Anwendung dazu in der

Grundausbildung jedoch nicht ausreichend gelernt haben. Aus den Ergebnissen lässt sich zudem schlussfolgern, dass es einer grundlegend neuen Ausbildungsform für das Desiderat MINT in der Elementarpädagogik bedarf: Diesbezüglich wird es aber laut der Expertin der Fachausbildung (BAfEP) voraussichtlich noch Jahre dauern, bis fachspezifische, didaktische MINT-Kompetenzen von PädagogInnen in der Grundausbildung professionell und flächendeckend durch die BAfEP ausgebildet werden. In Hinsicht auf den fachdidaktischen Kompetenz- und Implementierungsanstieg und der dreijährigen Nachhaltigkeit der Fortbildungsinhalte konnte das Kärntner Modell in seiner Wirksamkeit als Fortbildung bestätigt und über die vier Kohorten hinweg als *erfolgreicher Versuch* der Nachqualifikation von ElementarpädagogInnen bezeichnet werden. Die Daten aus der Gesamtheit aller Untersuchungsgruppen (n = 1021) lassen den Schluss zu, dass in der Grundausbildung ein deutlicher Schub für den gesamten MINT-Bereich notwendig wäre. Dazu würde u. a. zunächst eine Befundung des spezifischen Fachwissens und der Fachdidaktik der BAfEP-Lehrkräfte gehören.

Auf Grundlage der im Rahmen dieser Arbeit evidenzbasierten Erkenntnisse in Kärnten zeigt sich, dass in der elementarpädagogischen MINT-Aus- und Weiterbildung die *Didaktik* im Mittelpunkt der Wissensvermittlung bei ElementarpädagogInnen stehen muss, um einen gelingenden Praxistransfer zu erreichen (Wrumnig, 2020, S. 59).

Bei Interesse an der Thematik „MINT in der Elementarpädagogik“ und einer ausführlicheren Darstellung, sind Sie herzlich eingeladen, die Masterarbeit an der Paris Lodron Universität Salzburg abzurufen:

Wrumnig, D. (2020). *MINT in der Elementarpädagogik. „Inwieweit fühlen sich elementarpädagogische Fachkräfte in Österreich ausgebildet, um die Bildungsaufträge Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) in die elementarpädagogische Praxis zu implementieren?“*. Masterarbeit. Paris Lodron Universität Salzburg.

Literaturverzeichnis

- Charlotte Bühler Institut. (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Abgerufen am 20.09.2019 von <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/sb/bildungsrahmenplan.pdf?6wber5/>
- Hartel, Birgit; Hollerer, Luise; Smidt, Wilfried; Walter-Laager, Catherine & Stoll, Martina (2018). *Nationaler Bildungsbericht 2018. Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung*. Abgerufen am 05.10.2019 von https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band2_Beitrags_5.pdf/
- IBB-Institut für Bildung und Beratung (Hrsg.). (2020). *IBB-Jahresprogramm-2020-2021*. Abgerufen am 27.09.2019 von <https://www.ibb-bildung-beratung.at/wp-content/uploads/2020/06/HP-IBB-Jahresprogramm-2020-2021.pdf/>
- Kuckartz, Udo (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5/>

- Mayring, Phillip (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 12., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Weinheim: Beltz, J.
- Paschon, Andreas (2019). *SBK-Homepage*. Paschon-SBK. Abgerufen am 18.05.2020 von <https://sbk.sbg.ac.at/kursooe.html/>
- Siefer, Roland (2015). *MINT in der Ausbildung* (Engelhardt, H., Homann, C., Kleuker, M. & Schomaker, C., Hrsg.) (6). Osnabrück: nifbe-Niedersächsisches Institut für Bildung und Entwicklung. Abgerufen am 28.09.2019 von www.nifbe.de/
- Textor, Martin R. (2016). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Kita*. Abgerufen am 28.09.2019 von <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/naturwissenschaftliche-und-technische-bildung-umweltbildung/2368>
- Weber, Anke M. & Leuchter, Miriam (2018). Naturwissenschaftliche Bildung und Förderung. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 333–347). Münster: Waxmann.
- Wrumnig, Daniela (2020). *MINT in der Elementarpädagogik. „Inwieweit fühlen sich elementarpädagogische Fachkräfte in Österreich ausgebildet, um die Bildungsaufträge Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) in die elementarpädagogische Praxis zu implementieren?“*. Masterarbeit. Paris Lodron Universität Salzburg: Salzburg.

Daniela Wrumnig, MA ECED

Paris Lodron Universität Salzburg

Studiengang: Elementarpädagogik

wrumnig.d@hotmail.com

Masterarbeitsvorstellung

Gewinnung und Bindung von ElementarpädagogInnen in oberösterreichischen kirchlichen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen.

Daniela Rumetshofer, Fachhochschule Oberösterreich

Begutachterin: Dr.ⁱⁿ Brigitta Nöbauer, FH-Professorin an der Fachhochschule Oberösterreich

Schlüsselwörter: Elementarpädagogik, Personalgewinnung, Personalbedarf

Keywords: Early childhood education, recruiting, human resource management

Einleitung

Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen gelten als zentrales Element in Bezug auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Dementsprechend ist deren Ausbau schon seit geraumer Zeit im Fokus von Politik und Gesellschaft. Damit einher geht der steigende Bedarf an ElementarpädagogInnen¹ (Hartel et al., 2019). Die Anforderungen an die Berufsgruppe steigen laufend, ohne dass die gesetzlichen Rahmenbedingungen (Gruppengröße, Personal-Kind-Schlüssel, Vorbereitungszeit u. a.) entsprechend angepasst werden. Viele junge PädagogInnen fühlen sich überfordert und steigen daher häufig gar nicht in den Beruf ein oder verlassen das Berufsfeld rasch wieder (Hogrebe, Schulz, Böttcher, 2012; Bürgler-Scheubmayr, persönliche Kommunikation, 27.08.2019).

Dieser Problematik ist sich auch die Fachstelle der Caritas für Kinder und Jugendliche bewusst, welche für alle kirchlichen Kindertageseinrichtungen in Oberösterreich die Aufgaben einer zentralen Servicestelle wahrnimmt. Deshalb beschäftigt sich die Autorin der vorliegenden Masterarbeit im Kern mit der Frage, wie die Entwicklungen in Bezug auf den Personalbedarf in den kirchlichen Kindertageseinrichtungen (Pfarrcaritaskindergärten und -krabbelstuben) zukünftig weitergehen und welche Handlungsempfehlungen zur Personalgewinnung und -bindung identifiziert werden.

¹ Die Verfasserin verwendet in der vorliegenden Arbeit den Begriff ElementarpädagogIn zur Unterstreichung der Weiterentwicklung und Professionalisierung dieses Berufsfeldes. Dieser Begriff umfasst pädagogische Fachkräfte von Kindergärten, Krabbelstuben sowie Horten (vgl. BMBWF, 2021).

Masterarbeitsvorstellung Daniela Rumetshofer: Gewinnung und Bindung von ElementarpädagogInnen in oberösterreichischen kirchlichen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen.

ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge (2021), 3 (1), S. 103-107

DOI: 10.25364/18.3:2021.1.9



Um eine Antwort darauf geben zu können, wurde die Thematik durch einen Mix aus qualitativen und quantitativen methodischen Zugängen beleuchtet (siehe Kapitel 4).

Theoretische Hinführung

Sowohl der Arbeitsmarkt für PädagogInnen in der Elementarpädagogik als auch die institutionalisierte pädagogische Arbeit mit der Altersgruppe der unter Sechsjährigen befinden sich im Veränderungsprozess. In den letzten zwei Jahrzehnten gewannen elementare Bildungseinrichtungen verstärkt an gesellschaftlicher Aufmerksamkeit, was sich unter anderem in steigenden Besuchsquoten bzw. dem quantitativen Ausbau von Plätzen im Rahmen des Barcelona-Ziels der Europäischen Union ausdrückt. Damit verbunden sind auch neue und vielfältige Ansprüche an Institutionen und Personal (Hartel et al., 2019). Die Betreuungsquote der 3-Jährigen erhöhte sich seit 1995 von 45,3 % auf mittlerweile 85,5 %, bei den 0- bis 2-Jährigen hat sich die Betreuungsquote in Österreich seit 1995 von 4,6 % auf 25,4 % mehr als verfünffacht (Statistik Austria, 2018).

In den oberösterreichischen Einrichtungen der Pfarrcaritas sind ca. 1.430 ElementarpädagogInnen beschäftigt (Stand 30.09.2019). In den vergangenen vier Jahren wurden laut Angaben der Caritas Lohnverrechnung jährlich zwischen 310 und 405 PädagogInnen pro neuem Kindergartenjahr (01.09. - 31.08.) benötigt (persönliche Kommunikation, 24.01.2020). Offene Stellen können teilweise über einen längeren Zeitraum nicht besetzt werden, viele Erhalter der kirchlichen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen geraten zunehmend unter Druck, adäquates Personal zu finden (Bürgler-Scheubmayr, Interview am 27.08.2019).

Forschungsfrage und Zielsetzung

Auf Basis der beschriebenen Ausgangslage ist das Ziel der Arbeit, an die Caritas adressierte Handlungsempfehlungen für Kinder und Jugendliche in Oberösterreich zu entwickeln, um den zukünftigen Bedarf an ElementarpädagogInnen gut decken zu können.

Die zentrale Forschungsfrage lautet: „Wie wird sich der Personalbedarf an ElementarpädagogInnen in den oberösterreichischen kirchlichen Kindertageseinrichtungen zukünftig entwickeln und welche Maßnahmen zur Personalgewinnung und -bindung lassen sich identifizieren?“

Methodik

Um die komplexe Forschungsfrage bestmöglich beantworten zu können, wurde eine Vorgehensweise gewählt, die aufbauend auf Literaturrecherche und Datenanalyse sowohl qualitative als auch quantitative Instrumente der empirischen Sozialforschung einsetzt. Zentrales Element des qualitativen Zugangs stellen ExpertInneninterviews dar, weitere Erkenntnisse konnten durch eine quantitative Befragung gewonnen werden.

Die Literaturrecherche stellte die Grundlage für die vorliegende Arbeit dar und diente als Basis für das weitere Vorgehen. Im Anschluss an die Literaturrecherche wurde eine Datenanalyse durchgeführt. Diese gliederte sich in eine Primär- und Sekundärdatenanalyse. Als Primärdaten dienten Kennzahlen hinsichtlich der Personalstruktur der Pfarrcaritaskindergärten und -krabbelstuben wie z. B. Fluktuationsrate, Dauer der Betriebszugehörigkeit, Pensionierungen. Darüber hinaus konnte auf Sekundärdaten aus einer kürzlich durchgeführten MitarbeiterInnenbefragung der oberösterreichischen kirchlichen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen zur Beantwortung der Forschungsfrage zurückgegriffen werden.

Die erhobenen Daten und Erkenntnisse flossen im nächsten Schritt in die Erstellung eines Leitfadens für Interviews mit verschiedenen ExpertInnen aus dem Feld der Elementarpädagogik ein. Diese Personen wurden aufgrund ihrer beruflichen Funktionen ausgewählt und befragt. Die leitfadengestützten Interviews dienten dazu, ein Gesamtbild an Herausforderungen und Handlungsempfehlungen in Bezug auf die Personalgewinnung und -bindung aus Sicht von ExpertInnen in der Elementarpädagogik darstellen zu können. Insgesamt wurden 8 Interviews durchgeführt². Zudem wurde eine quantitative Befragung ehemaliger ElementarpädagogInnen durchgeführt, um Aufschluss über die Beweggründe für den Berufsausstieg zu erhalten. Da die Grundgesamtheit der befragten Personengruppe nicht bekannt war, konnten keine Rückschlüsse über die Repräsentativität der Erhebung gezogen werden. Bei der Befragung ging es daher um ein informatives Sample, um erste Erkenntnisse in dieser unerforschten Thematik zu generieren. Insgesamt haben 165 ehemalige ElementarpädagogInnen aus Oberösterreich an der Onlinebefragung teilgenommen. Von den 165 Befragten waren 163 weiblich und eine Person männlich. Eine Person machte diesbezüglich keine Angabe. Der Großteil der Befragten (76 %) war zwischen 20 und 40 Jahre alt.

Zentrale Ergebnisse

Die Frage nach dem Bedarf an ElementarpädagogInnen konnte nur zum Teil beantwortet werden. Das liegt unter anderem daran, dass die zuständigen Gemeinden Schwierigkeiten haben, diesbezüglich eine Prognose abzugeben. Darüber hinaus wäre für eine entsprechende Personalbedarfsplanung die Miteinbeziehung aller Träger von großer Bedeutung, damit die tatsächliche Situation korrekt abgebildet werden könnte - die Datenlage ist in dieser Beziehung jedoch sehr spärlich. Es braucht daher zum einen eine verbesserte trägerübergreifende Vernetzung, zum anderen elementarpädagogische Forschung, welche sich damit näher auseinandersetzt. Dennoch konnten durch eine Analyse aus Daten der Lohnverrechnung wesentliche Aspekte im Zusammenhang mit dem zukünftigen Personalbedarf der oberösterreichischen kirchlichen Kindertageseinrichtungen aufgezeigt werden. Anstehende Pensionierungen,

² GF der Caritas für Kinder und Jugendliche OÖ, 2 Schulleitungen oö. BAFEPs, Erhaltensprecher Pfarrcaritas OÖ, Direktor des oö. Gemeindebundes, Vorsitzende des ÖDKH (seit Oktober 2020 Netzwerk elementare Bildung Österreich), 2 oö. Studiengangseleitungen für Elementarpädagogik;

Fluktuationsrate sowie Neueinstellungen pro Jahr zeigen Trends auf, auf die die Caritas schon bald reagieren sollte.

Im Zuge dieser Masterarbeit konnte zudem aufgezeigt werden, dass es sich um zahlreiche unterschiedliche Ursachen handelt, weshalb Personen nicht im elementarpädagogischen Berufsfeld Fuß fassen oder es frühzeitig wieder verlassen. Der rasche Ausstieg aus dem Berufsfeld konnte durch die quantitative Befragung aufgezeigt werden. Rund 52 % der BefragungsteilnehmerInnen entschieden sich innerhalb der ersten fünf Jahre für einen Berufsausstieg aus der Elementarpädagogik. Als Beweggründe für diesen Ausstieg gab es insbesondere in den Themenfeldern *Druck/Belastung*, *Rahmenbedingungen* sowie *Perspektiven* die häufigsten Nennungen. Zudem konnten die Schulleitungen oberösterreichischer Bundesbildungsanstalten für Elementarpädagogik über Ausbildungsinteressen sowie Berufsverläufe von AbsolventInnen Antworten geben. Rückläufige BewerberInnenzahlen, zu geringe Berufseinstiegsquoten und zu wenige Perspektiven in diesem Berufsfeld führen dazu, dass viele ausgebildete junge pädagogische Fachkräfte andere Wege einschlagen. Das wurde insbesondere auch durch die quantitative Befragung ehemaliger ElementarpädagogInnen untermauert. 45 % der Befragten gaben an, dass sie den Beruf zwar sehr gerne ausübten, sich dann jedoch aufgrund der geringen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten für einen Berufswechsel entschieden.

Diskussion

Zusammenfassend zeigt sich, dass zahlreiche kritische Ansatzpunkte im Hinblick auf die Gewinnung und Bindung von ElementarpädagogInnen sowohl für die Caritas als auch auf überbetrieblicher Ebene identifiziert werden können. Manche dieser Punkte sind rasch umsetzbar und können kleinere Entlastungen von ElementarpädagogInnen darstellen, wie z. B. klare Vertretungsregelungen bei Krankenständen bzw. Fortbildungen. Vieles davon ist jedoch mittel- bis langfristig anzugehen und braucht zum Teil ein Umdenken an mehreren Stellen. Eine Verbesserung der Rahmenbedingungen kann nur dann gelingen, wenn die Politik und Träger aller Einrichtungen gemeinsam an einem Strang ziehen und Lösungen erarbeiten. Es gilt, die vorhandenen Mittel an den entscheidenden Stellen einzusetzen. So gelten die Einrichtungsleitungen beispielsweise als zentrale Schlüsselfiguren. Diese sind von Beginn an WegbegleiterInnen der PädagogInnen. Sie sind zumeist der Erstkontakt bei Interesse an einer Anstellung und AnsprechpartnerInnen bei jeglichen Problemlagen, Weiterentwicklungs- und Veränderungswünschen.

Die Autorin möchte darauf hinweisen, dass durch die generierten Erkenntnisse aus der vorliegenden Masterarbeit das subjektive Erleben von ElementarpädagogInnen auf eine breitere empirische Basis gestellt werden konnte. Jene, die in diesem Berufsfeld tätig sind, wissen, dass der Großteil der ElementarpädagogInnen engagiert und motiviert diesen Beruf ausübt. Die Tätigkeit an sich macht Freude, es scheitert vorwiegend an anderen Dingen. Zum einen muss beim Stellenwert des Berufsfeldes an sich angesetzt werden. Hierzu braucht es sowohl

Maßnahmen von der Politik als auch eine entsprechend hohe Qualität der Ausbildungen. Zudem ist es unumgänglich, dass die pädagogischen Fachkräfte dahingehend geschult werden, die professionelle Bildungsarbeit, die sie leisten, entsprechend in der Öffentlichkeit zu kommunizieren. Zum anderen gilt es, die ElementarpädagogInnen, die ins Berufsfeld eingestiegen sind, möglichst lange auch dort zu halten. Im Hinblick auf Perspektiven in der Elementarpädagogik kommt dem Thema der Umorientierung im Berufsfeld, insbesondere in Bezug auf den Erhalt der Arbeitsfähigkeit älterer PädagogInnen, Bedeutung zu. Darüber hinaus sind die Rahmenbedingungen (Personalschlüssel, Entlohnung, Gruppengröße usw.) den steigenden Anforderungen und Erwartungen an die Elementarpädagogik anzupassen.

Ich freue mich, wenn Sie für eine tiefergreifendere Auseinandersetzung mit dieser Thematik auf meine vollständige Masterarbeit zurückgreifen.

Rumetshofer, Daniela (2020). *Gewinnung und Bindung von Elementarpädagoginnen in oberösterreichischen kirchlichen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen*. Masterarbeit. Linz: Fachhochschule Oberösterreich.

Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2021). *Berufsfeld Elementarpädagogik/Sozialpädagogik*. Abgerufen am 07.05.2021 von https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/berufsfeld_ez_sp.html
- Hartel, Birgit et al. (2019). Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In S. Breit et al. (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Graz: Leykam Verlag.
- Hogrebe, Nina; Schulz, Sabine & Böttcher, Wolfgang (2012). Professionalisierung im Elementarbereich- Personalentwicklung im Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit. *Soziale Passagen*, Nr. 4, 247-261.
- Statistik Austria (2018). *Bildung in Zahlen 2016/17. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Abgerufen am 16.02.2020 von https://statistik.gv.at/web_de/services/publikationen/1/index.html?includePage=detailedView§ionName=Schulbesuch&publd=509

Daniela Rumetshofer, M. A.

Fachhochschule Oberösterreich

Studiengang: Gesundheits-, Sozial- und Public Management

daniela.rumetshofer@gmx.at

EiFo

Elementarpädagogische Forschungsbeiträge

Call for papers 2/2021

[EiFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge](#) ist eine Fachzeitschrift (Open-Access), in der aktuelle elementarpädagogische Forschungsbeiträge publiziert werden. Die Fachzeitschrift bietet NachwuchswissenschaftlerInnen eine Plattform, ihre wissenschaftlichen Beiträge im deutschsprachigen Raum zu platzieren. Dabei werden für diese Zielgruppe angemessene wissenschaftliche Kriterien angelegt und die AutorInnen durch einen transparenten [Qualitätskontrollprozess](#) begleitet.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie einen Beitrag zu Ihrem jeweiligen Dissertations- oder Forschungsprojekt für die Ausgabe 1/2021 einreichen würden. Wir laden herzlich ein, (Forschungs-)Beiträge, entsprechend dem Schwerpunkt der Zeitschrift, speziell zur Elementarpädagogik zu verfassen und einzureichen.

Die Einreichung eines Beitrags für diese Ausgabe ist bis **zum 01. September 2021** möglich, diese wird im **Dezember 2021** erscheinen.

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

Bekanntgabe geplanter Beiträge mit einer kurzen Beschreibung	bis 20. Juli 2020
Abgabetermin für Beiträge	bis 1. September 2021
Rückmeldungen der GutachterInnen	bis 18. Oktober 2021
Überarbeitungsphase der Beiträge	bis 12. November 2021
Erscheinungsdatum	Dezember 2021

Wir laden zudem ein, exzellente Masterarbeiten einzureichen. Informationen dazu sowie weitere Informationen über die Fachzeitschrift finden Sie unter <http://unipub.uni-graz.at/elfo>. Bitte senden Sie Ihre Beiträge an elfo@uni-graz.at.

Mit freundlichen Grüßen,


 (Lars Eichen, Eva Pözl-Stefanec & Lisa Joy Hartmann)

Graz, Juni 2021

HerausgeberIn

Univ.-Prof. Dr. Lars Eichen & Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Eva Pözl-Stefanec
 Redaktion: Lisa Joy Hartmann, BA
 Karl-Franzens-Universität Graz

EIFo

Elementarpädagogische Forschungsbeiträge

Jahrgang 3 / Heft 1 / 2021