

HerausgeberInnen

Lars Eichen

Eva Pözl-Stefanec



EIFo

Elementarpädagogische Forschungsbeiträge

Jahrgang 1 / Heft 2 / 2019

EIFo

Elementarpädagogische Forschungsbeiträge

Jahrgang 1 / Heft 2 / 2019

HerausgeberInnen

Lars Eichen

Eva Pölzl-Stefanec

Impressum

Medieninhaberin:

Universität Graz

Universitätsplatz 3

8010 Graz

Austria

HerausgeberInnen und Redaktion

Univ.-Prof. Dr. Lars Eichen Dr.in Eva Pölzl-Stefanec

Karl-Franzens-Universität

Institut für Pädagogische Professionalisierung

Strassoldogasse 10, 8010 Graz

Editorial Board

Univ.-Prof.in Dr.in Catherine Walter-Laager, Karl-Franzens-Universität Graz (AUT)

Univ.-Prof. Dr. Wilfried Smidt, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck (AUT)

Mag. Dr. Andreas Paschon, Universität Salzburg (AUT)

Prof.in Dr.in Franziska Vogt, Pädagogische Hochschule St. Gallen (CH)

Prof. Dr. (habil.) Manfred Rolf Pfiffner, Pädagogische Hochschule Zürich (CH)

Prof.in Dr.in Julia Bruns (Juniorprofessorin), Universität Paderborn (GER)

Prof.in Dr.in Simone Dunekacke (Juniorprofessorin), Freie Universität Berlin (GER)

Prof. Dr. Sascha Neumann, Universität Luxemburg (LUX)

Pädagogischer Beirat

Prof. Dr. Bernhard Koch, Pädagogische Hochschule Steiermark (AUT)

HS-Prof.in Dr.in Luise Hollerer, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz (AUT)

HS-Prof.in Dr.in Andrea Holzinger, Pädagogische Hochschule Steiermark (AUT)

Dir.in Prof.in Mag.a Marisa Krenn-Wache, bafep Kärnten (AUT)

Mag.a Nina Hover-Reisner, FH Campus Wien (AUT)

HS-Prof.in Dr.in Judith Kainhofer, Pädagogische Hochschule Salzburg (AUT)

ISSN-Nummer: 2663-2861

Hinweise für AutorInnen siehe unter: unipub.uni-graz.at/elfo

Erscheinungsweise: Halbjährlich (März/November)

Herstellungsort: Graz

Aufsichtsbehörde der Universität Graz: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer (UID) der Universität Graz: ATU 5751127



Inhalt

Vorwort

ElFo - Elementarpädagogische Forschungsbeiträge

Ausgabe 2

Sasha Neumann

Wissenschaftliche Beiträge

Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur

Seite 7

Altersmischung in Krippengruppen

Anna-Katharina Kaiser, Anja Linberg, Lars Burghardt

Zwischen dem Anspruch von Medienbildung und
der Wirklichkeit im Kindergarten.

Seite 20

Die Sicht von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen
auf Medienbildung im Kindergarten

Sonja Gabriel, Ingrid Kromer

Wer studiert Elementarpädagogik in Österreich?

Seite 32

Eine Erhebung über soziodemographische Merkmale,
Berufsprofile und Motive bei Studierenden aller Hochschulen

Bernhard Koch

Armut als zentrales Problem für
frühpädagogische Organisationen?

Seite 42

Einblicke in die Praxis und Ausblicke
theoretischer Reflexionen

*Anja Kerle, Josephina Schmidt, Nadine Ober,
Sandro Bliemetsrieder, Marion Weise*

Aufnahmekriterien frühpädagogischer
Betreuungseinrichtungen im Vergleich

Seite 53

Lars Burghardt

Eltern als Expertinnen und Experten für die
Entwicklung eines Literacy-Programms zur
Förderung der Buchkultur in Familien mit
4-jährigen Kindern

Seite 63

Marlene Obermayr

Call for Papers

Call for Papers: Ausgabe 1/2020

Seite 74

ElFo - Elementarpädagogische Forschungsbeiträge

Ausgabe 2

Vorwort von Sascha Neumann, Universität Luxemburg

Das elementarpädagogische Forschungsfeld hat sich in den vergangenen Jahren sowohl im deutschsprachigen Raum wie auch international rasant entwickelt. Es ist jedoch kaum zu übersehen, dass die wissenschaftliche Konjunktur dieses Bereichs vor allem von der gesteigerten politischen und gesellschaftlichen Aufmerksamkeit für die Potentiale der frühen Bildung getragen worden ist. Ob sich dieser Trend auch in Zukunft fortsetzt, ist keineswegs ausgemacht. Vielmehr birgt gerade die starke Abhängigkeit der elementarpädagogischen Forschung von der bildungspolitischen und damit auch gesellschaftspolitischen Konjunktur das Risiko, an Bedeutung einzubüßen sobald sich das öffentliche Interesse an der Forschung zur frühen Bildung einmal abkühlt. Im deutschsprachigen Raum geschah dies zuletzt in den 1970er Jahren: Mit dem Ende der damaligen Bildungsreform euphorie trat auch die elementarpädagogische Forschung in eine längere Phase der Stagnation ein, bevor sie dann in den 2000er Jahren wiederum durch ein erneuertes Interesse der Politik an Bildungsfragen gleichsam wiederbelebt wurde (vgl. Anders & Roßbach 2013).

Zwar ist das elementarpädagogische Forschungsfeld heute institutionell bei weitem deutlich stärker ausgebaut als dies noch vor wenigen Jahrzehnten der Fall war. Man muss hier nur an die Vielzahl der neu eingerichteten Studiengänge und Lehrstühle auf den unterschiedlichen Niveaus der akademischen Ausbildung denken. Dennoch verdeutlicht der Blick zurück in die Geschichte, dass die nachhaltige Konsolidierung der elementarpädagogischen Forschung auch davon abhängt, inwiefern es in der jetzigen Phase gelingen wird, sie zugleich im Feld der wissenschaftlichen Wissensproduktion zu verankern (vgl. Franke-Meyer & Reyer 2010). Nur dann ist nämlich erwartbar, dass die elementarpädagogische Forschung auch in Zukunft eine eigenständige Dynamik unabhängig von der politischen Themenkonjunktur früher Bildung entfalten wird.

Die Produktivität, aber auch die Sichtbarkeit der Arbeiten von Forscherinnen und Forschern, die noch am Beginn ihres wissenschaftlichen Werdegangs stehen, sind für das Ausmaß der Konsolidierung eines Forschungsfeldes ein wichtiger Gradmesser. Vor diesem Hintergrund ist die Bedeutung der Initiative zur Gründung der Zeitschrift „ElFo – elementarpädagogische Forschungsbeiträge“ durch die Grazer Kolleginnen und Kollegen hervorzuheben. Die Zeitschrift erweitert nicht nur die ohnehin noch überschaubare elementarpädagogische Publikationslandschaft. Auch und insbesondere bietet sie ein Forum für Projekte, Arbeiten und Personen, denen die einschlägigen Publikationsorgane in einem hart umkämpften Feld fachöffentlicher Aufmerksamkeit nicht ohne weiteres zugänglich sind. Gerade damit aber verspricht diese Zeitschrift einen wichtigen Beitrag zur Konsolidierung der elementarpädagogischen Forschung zu leisten. Sie stärkt nicht lediglich die Sichtbarkeit des so genannten „wissenschaftlichen Nachwuchses“. Vielmehr regt sie auch die interne Kommunikation und Selbstvergewisserung im Kontext einer noch immer im Wachstum befindlichen und sich zunehmend differenzierenden elementarpädagogischen Wissensproduktion an.

Die Konsolidierung der zentralen Bezugswissenschaften der elementarpädagogischen Forschung, also etwa der Psychologie, Pädagogik oder Soziologie, ist in der Vergangenheit vor allem ein Effekt ihres erfolgreichen Disziplinbildungsprozesses gewesen. Elementarpädagogische Forschung war und ist bis heute jedoch immer eine interdisziplinäre, wenn nicht sogar transdisziplinäre und auch transparadigmatische Angelegenheit. Vor diesem Hintergrund scheint es wenig vielversprechend, die Bildung einer eigenen Disziplin „Elementarpädagogik“ oder die teildisziplinäre Zuordnung unter die Dächer der Bezugswissenschaften anzustreben. Man kann diesen Umstand auch so deuten: Möglicherweise ist der Gegenstandsbereich der Elementarpädagogik zu unübersichtlich, sind die relevanten Fragen zu umfangreich und die sich aufdrängenden gesellschaftspolitischen Herausforderungen zu anspruchsvoll, als dass sie sich allein mit den (teil-)disziplinären Perspektiven aus (Früh-)Pädagogik, (Entwicklungs-)Psychologie oder (Kindheits-)Soziologie angehen ließen. Stimmt man dem zu, dann ist die bislang nicht eindeutige disziplinäre Verortung der Elementarpädagogik weniger ein Problem als ein Vorzug. Gerade ihre Inter- und Transdisziplinarität erscheint somit nämlich als der vielversprechendste Weg, angemessene und vielseitige Antworten auf komplexe zeitgenössischen Herausforderungen zu geben, die noch dazu in einer mehr und mehr gesellschaftspolitisch angespannten Atmosphäre formuliert und öffentlich vermittelt werden müssen.

Die einzelnen Aufsätze dieser zweiten Ausgabe der Zeitschrift „ElFo –Elementarpädagogische Forschungsbeiträge“ führen die eben angesprochene Vielgestaltigkeit elementarpädagogischer Themen und Forschungszugänge und die damit zusammenhängenden fachpolitischen Herausforderungen beispielhaft vor Augen. Sie machen dabei zweierlei deutlich: Sichtbar wird nicht nur, dass die Elementarpädagogik über einen bestimmten Bestand an einschlägigen Problemstellungen verfügt, sondern die derzeitige Wissensproduktion inzwischen auch bereits deutlich über das klassische Kerngeschäft der Beforschung von Erzieher_innen-Kind-Interaktionen und deren Optimierung hinausweist.

So haben die Beiträge „Zwischen dem Anspruch von Medienbildung und der Wirklichkeit im Kindergarten. Die Sicht von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen auf Medienbildung im Kindergarten“ (**Sonja Gabriel, Ingrid Kromer**) sowie „Armut als zentrales Problem für frühpädagogische Organisationen? Einblicke in die Praxis und Ausblicke theoretischer Reflexionen“ (**Anja Kerle, Josephina Schmidt, Nadine Oder, Sandro Bliemetsrieder, Marion Weise**) vor allem die Haltungen und Handlungsoptionen der Fachpersonen hinsichtlich aktuell besonders relevanter gesellschaftlicher Herausforderungen elementarpädagogischer Praxis wie der Medienbildung oder des Umgangs mit Armutslagen im Fokus. Die Haltungen von Fachpersonen stehen auch im Mittelpunkt des Beitrags „Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Altersmischung in Krippengruppen“ (**Anna-Katharina Kaiser, Anja Linberg, Lars Burghardt**). Zugleich aber wird die Perspektive auf die Fachkräfte mit der organisationspädagogischen Frage nach den Chancen und Risiken der Altersmischung in Kinderkrippen verknüpft. Noch deutlicher kristallisiert sich der Bezug auf die Organisationsdimension elementarpädagogischer Praxis im Beitrag „Aufnahmekriterien frühpädagogischer Betreuungseinrichtungen im Vergleich“ (**Lars Burghardt**) heraus. Er zeigt wie Einrichtungen durch die Festlegung von Kriterien für die Aufnahme die Zugangsmöglichkeiten für Eltern und Kinder regulieren und wirft damit auch ungleichheitsbezogene Fragen auf.

Dass die Grenzen des elementarpädagogischen Handlungsfeldes nicht einfach entlang der räumlichen Grenzen des Alltagsgeschehens in den Kindergärten und Kinderkrippen verlaufen, macht wiederum der Beitrag „Eltern als Expertinnen und Experten für die Entwicklung eines Literacy-Programmes zur Förderung der Buchkultur in Familien mit 4-jährigen Kindern“ (**Marlene Obermayr**) deutlich. Er befasst sich im Anschluss an die aktuelle Fachdiskussion zur Elternzusammenarbeit mit einem Projekt zur Literacy-Bildung und den Kooperationsmöglichkeiten zwischen Einrichtungen und Familien. Mit dem Beitrag „Wer studiert Elementarpädagogik in Österreich“ (**Bernhard Koch**) wird der Kontext des pädagogischen Handlungsfeldes im engeren Sinne nochmals deutlicher überschritten. Er richtet seinen Blick auf eine im Entstehen begriffene akademische Infrastruktur für die elementarpädagogische Ausbildung und die Merkmale und Motive von Studierenden, die sie Anspruch nehmen, um daraus Konsequenzen für die weitere Professionalisierung des Bereichs abzuleiten.

In der Gesamtschau repräsentieren die Beiträge gleichsam exemplarisch den state of the art eines Forschungsfeldes, dass sich in einer Art parallelen Bewegung gleichermaßen konsolidiert wie dynamisiert. Sie lassen damit deutlich werden, dass Konsolidierung und die zunehmende Ausdifferenzierung von Themen und gegenstandsbezogenen Fragestellungen einander nicht widersprechen müssen. Inwieweit sich dieser Eindruck auch in den kommenden Ausgaben dieser Zeitschrift bestätigt, darf mit Spannung erwartet werden.

Sascha Neumann

Luxemburg, November 2019

Prof. Dr. phil. Sascha Neumann ist Erziehungswissenschaftler und derzeit Inhaber des Lehrstuhls für „Early Childhood Education and Childhood Studies“ sowie Leiter des Bachelor-Studiengangs in Sozial- und Erziehungswissenschaften (BSSE) an der Universität Luxemburg. Im Frühjahr 2020 tritt er eine Professur für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Eberhard Karls Universität Tübingen an. Die elementarpädagogischen Forschungsschwerpunkte von Sascha Neumann sind Partizipation, Inklusion und Wohlbefinden von Kindern in Kindertageseinrichtungen, mehrsprachige Erziehung in den ersten Lebensjahren sowie die Ethnographie pädagogischer Alltagspraxis.

Literaturverzeichnis

Anders, Yvonne & Roßbach, Hans Günther (2013). Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland. In: Stamm, Margrit & Edelmann, Doris (Hrsg.), Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 183-195.

Reyer, J. & Franke-Meyer, D. (2010). Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der „Pädagogik der frühen Kindheit“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, 5, S. 725-743.

Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Altersmischung in Krippengruppen

Anna-Katharina Kaiser, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe

Anja Linberg, Deutsches Jugendinstitut, München

Lars Burghardt, Otto-Friedrich-Universität, Bamberg

Zusammenfassung:

Der pädagogische Alltag in Krippen wird durch die Altersmischung der Gruppen geprägt. Fachkräfte betreuen in diesen Gruppen sowohl Säuglinge als auch mobile, sich verbal ausdrückende Kleinkinder, welche verschiedene alters- und entwicklungsspezifische Anforderungen mitbringen. Unklar ist, wie Fachkräfte diese Herausforderung wahrnehmen und dazu eingestellt sind. Der Artikel fokussiert daher Einstellungen zur Altersmischung und analysiert diese mittels Befragungsdaten von 65 Fachkräften in Krippen. Es zeigt sich, dass Fachkräfte sowohl die Herausforderung der Altersmischung wahrnehmen, als auch in dieser Chancen für die soziale Entwicklung der Kinder sehen.

Schlüsselwörter: Erwartungen, Altersspanne, U3-Betreuung

Abstract:

The pedagogical everyday life in daycare centers is shaped by the age-mix in the groups. Educators in these groups care for children from the age of infants up to toddlers and children who express themselves verbally and who have different age- and development-specific needs. It is unclear how educators perceive this challenge and what their attitude is towards an age-mix. Therefore, this article focuses on the age-mix and analyses it by using data from 65 educators in daycare centers. Results demonstrate that educators perceive the age-mix both as a challenge and as a chance for the social development of the children.

Keywords: expectations, age range, early childcare

Altersmischung in Krippengruppen

Rund 34 % aller Kinder unter drei Jahren besuchten 2018 in Deutschland ein außerfamiliäres Betreuungsangebot (Statistisches Bundesamt, 2018). Grundlegend besitzen diese familienunterstützenden und -ergänzenden Betreuungsinstitutionen einen Bildungs-, Erziehungs- und Förderauftrag (§ 22, SGB VIII, Abs. 2-3). Dabei unterscheiden sich diese nicht nur nach Trägerschaft oder Konzeption, sondern auch anhand von strukturellen Rahmenbedingungen wie der Gruppenzusammensetzung. In Bezug auf das Alter der Kinder umfasst in Deutschland eine Krippengruppe klassischerweise Kinder von 0-3 Jahren. Laut dem Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme sind dies rund 43 %. Darüber hinaus besuchen rund 25 % der Kinder unter drei Jahren eine Gruppe, in welcher Kinder bis zum vierten Lebensjahr gemeinsam betreut werden. Außerdem bieten alterserweiterte Kindergartengruppen, altersübergreifende Gruppen und Institutionen ohne Gruppenstruktur weitere Möglichkeiten der Betreuung für unter dreijährige Kinder, welche von jeweils rund 10-12 % dieser Kinder besucht werden (Bock-Famulla, Strunz & Löhle, FDZ, 2017).

Im Weiteren wird von einer Altersmischung gesprochen, wenn eine Altersdifferenz und somit Altersspannweite von mindestens zwölf Monaten zwischen dem jüngsten und dem ältesten Kind in einer Betreuungsgruppe gegeben ist (Haug-Schnabel & Bense, 2013; Friebel, Schmidpeter & Ehweiner, 2014).

Der Fokus des Artikels liegt auf der altersgemischten Krippengruppe, in welcher Säuglinge und Kleinkinder bis zum dritten Lebensjahr gemeinsam betreut werden. Mit dieser strukturellen Rahmenbedingung der Altersmischung und den daraus resultierenden kindlichen Entwicklungsunterschieden gehen einige Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte¹ einher, jedoch werden auch gleichzeitig verschiedene Vorteile einer altersgemischten Betreuung in der Fachliteratur postuliert. Dabei ist bisweilen unklar, wie die pädagogischen Fachkräfte diese Anforderungen und Chancen der Altersmischung in Krippengruppen wahrnehmen und wie sie dazu eingestellt sind.

Einstellungen pädagogischer Fachkräfte

Einstellungen pädagogischer Fachkräfte können als „pädagogische Vorstellungen, Haltungen, Werte und Überzeugungen“ (Anders, 2012, S. 18-19) verstanden werden.

¹ Mit dem Begriff „pädagogische Fachkraft“ werden folgend das weibliche, das männliche Geschlecht sowie Personen, die sich dem dritten Geschlecht zuordnen, verstanden. Des Weiteren werden unter dieser Bezeichnung alle in Kindertageseinrichtungen tätigen Personengruppen mit pädagogisch absolvierter Ausbildung aufgefasst.

Diese umfassen Aspekte wie das Verständnis von frühkindlichen Lern- und Bildungsprozessen, die Auffassung vom Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag (Leu, Behr & Diller, 2011; Anders, 2012), das Verständnis der eigenen pädagogischen Rolle, der beruflichen Identität (Anders, 2012; Niesel & Wertfein, 2009) und die Einstellung hinsichtlich der Relevanz verschiedener Bildungsbereiche (Anders, 2012).

Dem Modell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch zufolge prägen „handlungsleitende Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen“ (2011, S. 18) der Fachkräfte das pädagogische Handeln, konkret die „Handlungsrealisierung [...] (Performanz)“ (2011, S. 17). Einstellungen bestimmen demnach die Wahrnehmung aber auch die Gestaltung des pädagogischen Alltags in der frühkindlichen Betreuung (Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014). Sie beeinflussen in ihrer Ausprägung die Qualität pädagogischer Prozesse in der außerfamiliären institutionellen Betreuung (Nentwig-Gesemann & Neuß, 2012; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler & Koch, 2014) und wirken sich folglich auf die kindliche Entwicklung aus (Kluczynok, Anders & Ebert, 2011). So zeigen beispielsweise die NUBBEK- und NICHD-Studie Auswirkungen von Einstellungen zu Erziehungszielen auf die prozessuale Qualität in den Betreuungsgruppen (Tietze, Becker-Stoll, Bensel, Eckhardt, Haug-Schnabel, Kalicki, Keller & Leyendecker, 2013; Vandell, 1996).

Einstellungen zu strukturellen Rahmenbedingungen wie der Alterszusammensetzung der Betreuungsgruppen, mit welchen pädagogische Fachkräfte tagtäglich konfrontiert sind, sind bislang nicht zentraler Untersuchungsgegenstand. So gibt das nachfolgende Kapitel einen theoretischen Überblick zum Thema Einstellungen zur Altersmischung in Krippengruppen.

Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Altersmischung in Krippengruppen

Wie im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt, können Einstellungen von frühpädagogischen Fachkräften, welche sich am Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrag orientieren, als handlungsleitend beschrieben werden (Niesel & Wertfein, 2009). In den altersgemischten Krippengruppen gibt es große alters- und entwicklungsbedingte Differenzen hinsichtlich der kindlichen Bedürfnisse und Interessen (Niesel & Wertfein, 2009; Nied, Niesel, Haug-Schnabel, Wertfein & Bensel, 2011). In der Altersspanne von 0 bis 3 Jahren schreitet beispielsweise die Entwicklung der selbstständigen Fortbewegung voran. Bewegen sich die Kinder anfangs noch in der horizontalen Ebene und sind dabei in besonderem Maße auf die Bereitstellung von Material durch die pädagogische Fachkraft angewiesen, wechseln sie mit der Aufrichtung des Körpers zur vertikalen Lage. Sie erweitern durch die voranschreitende motorische Entwicklung ihren Erfahrungsraum und erkunden ihre Umwelt eigenaktiv mit allen Sinnen. Neben diesem Explorationsverhalten benötigt das Kind auch die Zuwendung der pädagogischen Fachkraft. Gerade in jungen Jahren sind Kinder auf eine enge vertrauensvolle Beziehung zur pädagogischen Fachkraft angewiesen. Zudem entwickelt sich während

ElFo—Elementarpädagogische Forschungsbeiträge (2019), 1 (2) S. 7-19

dieser Altersspanne das sprachliche Ausdrucksvermögen, welches durch eine dialogische, nonverbale und verbale Gestaltung der Fachkraft-Kind- sowie Kind-Kind-Beziehung gefördert wird (Böcker, 2011; Viernickel, 2008; Wertfein, 2016). Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte ist es hierbei, diese individuellen, je nach Entwicklungsniveau sprachlich, aber auch nicht-sprachlich geäußerten kindlichen Bedürfnisse und Interessen im pädagogischen Alltag wertzuschätzen, aufmerksam wahrzunehmen, zu beobachten und ihnen schließlich nachzugehen sowie den Kindern eine entwicklungsfördernde und anregungsreiche Lernumwelt bereitzustellen (Viernickel, 2008; Simon-Hohm, 1990; Textor, 2007). Bezüglich der kindlichen Bedürfnisse vermittelt die pädagogische Fachkraft den Kindern bedürfnisorientiert Sicherheit, Orientierung, Kontinuität, Zuwendung und Anregung und berücksichtigt dabei das Explorationsverhalten und die Eigenaktivität der Kinder (Ahnert, 2007; Viernickel, 2008; König, Stenger & Weltzien, 2013).

„[S]icherzustellen, dass die älteren Kinder nicht zu kurz kommen und die individuellen Bedürfnisse der jüngeren Kinder Beachtung finden“ (Niesel & Wertfein, 2009, S. 37), wird besonders in altersgemischten Gruppen als explizit herausfordernd beschrieben.

Gleichzeitig wird angenommen, dass die Kinder selbst von den unterschiedlichen Entwicklungsniveaus profitieren. So finden sich in der Literatur Verweise darauf, dass Kinder in altersgemischten Krippengruppen über die Möglichkeit verfügen, auf alters- und entwicklungsferne sowie -nahe Interaktionspartnerinnen und -partner bzw. -gemeinschaften einzugehen und von diesen zu profitieren. Postuliert wird dabei die Erwartung, dass jüngere Kinder vom Kompetenzvorsprung der älteren Kinder profitieren und künftiges Verhalten nachzuvollziehen und nachzuahmen lernen. Auch für die älteren Kinder werden Vorteile angenommen: Durch das Miteinander mit jüngeren Kindern im Krippenalltag sollen prosoziale Verhaltensweisen entwickelt und die eigene Entwicklung nachvollzogen werden können (Viernickel, 2016; Friebel et al., 2014; Haberkorn, 2006; Haug-Schnabel & Bensel, 2010; Völkel, 1995).

Hervorzuheben bleibt jedoch, dass diese positiven Erwartungen kaum empirisch abgesichert sind und nur auf eine eingeschränkte Forschungslage zum Thema Altersmischung zurückgegriffen werden kann, da eine altersheterogene Betreuung nur in wenigen Ländern praktiziert wird. Vereinzelte Befunde verweisen jedoch tendenziell eher darauf, dass sich, wenn überhaupt, positive Effekte für die kindliche Entwicklung lediglich für jüngere Kinder und negative eher für ältere Kinder finden lassen (u. a. Ansari, Purtell & Gershoff, 2016; Bailey, Burchinal, & McWilliam, 1993).

Neben Untersuchungen zur Altersmischung in verschiedenen Betreuungssettings und den damit verbundenen Effekten auf die Qualität (u. a. Tietze et al., 2013; Bensel, Haug-Schnabel & Aselmeier, 2015) sowie Befragungen von pädagogischen Fachkräften in Gruppen mit erweiterter Altersmischung (gemeinsame Betreuung von Kindern von wenigen Lebensmonaten bis zum Schuleintrittsalter; u. a.

Gleser, 2002) ist bislang unklar, wie pädagogische Fachkräfte die Anforderungen und Chancen der Altersmischung in Krippengruppen wahrnehmen und wie diese dazu eingestellt sind. Zur Annäherung an dieses Forschungsdesiderat dient die folgende Untersuchung.

Leitend sind dabei die Forschungsfragen: Wie nehmen pädagogische Fachkräfte die Altersmischung in Krippengruppen wahr und wie sind sie dazu eingestellt? Wie sind diese Einstellungen zur Altersmischung inhaltlich zu strukturieren?

Methodisches Vorgehen

Die vorliegende Analyse greift auf Befragungsdaten aus dem Jahr 2016 zurück (Linberg, 2017). Das Analyse-Sample der Studie umfasst gültige Antworten (listwise deletion) in den zentralen Variablen von 65 pädagogischen Fachkräften, die in altersgemischten Krippengruppen in 65 frühpädagogischen Institutionen in Ober- und Mittelfranken tätig waren. Die Verteilung der Altersspannweiten zwischen dem jüngsten und dem ältesten zu betreuenden Kind wird in der folgenden Abbildung 1 deutlich.

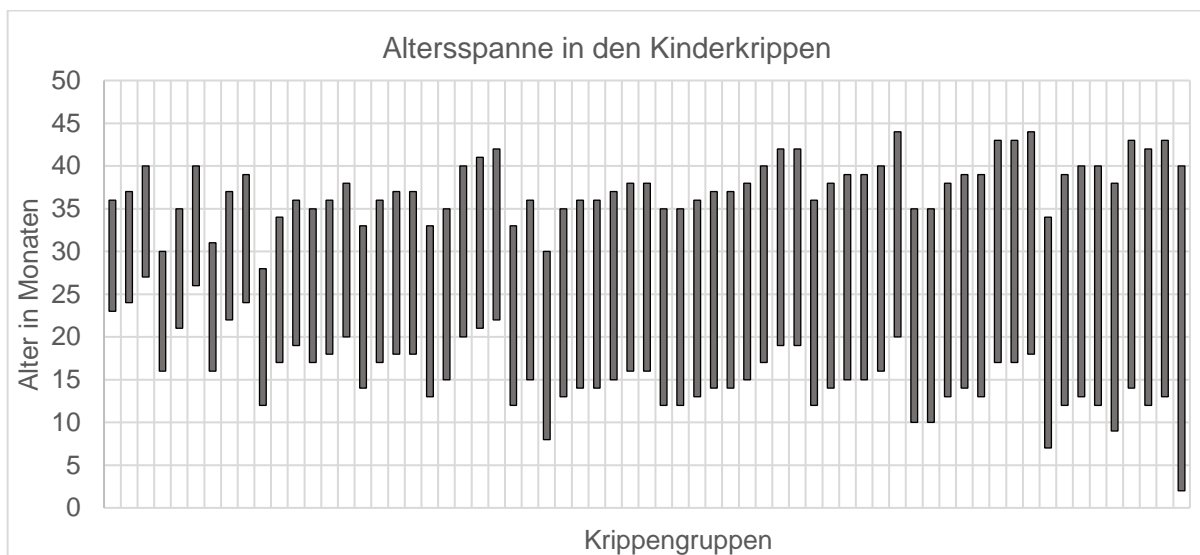


Abbildung 1: Altersspanne in den Krippengruppen (n = 65). Jeder Balken entspricht einer Krippengruppe. Am jeweils niedrigsten Punkt eines Balkens ist das Alter des jüngsten Kindes und am höchsten Punkt das Alter des ältesten Kindes in Monaten ersichtlich.

Das jüngste Kind in allen untersuchten Krippengruppen ist zwei Monate, das älteste Kind 44 Monate alt. Nach dem im ersten Kapitel aufgezeigten Verständnis bezüglich der Altersheterogenität ist in allen untersuchten Krippengruppen eine Altersmischung von mindestens zwölf Lebensmonaten gegeben.

Die befragten pädagogischen Fachkräfte wurden nach ihren Einstellungen zu den Anforderungen und Chancen der Altersmischung in Krippengruppen mittels einer vierstufigen Likert-Skala mit den Antwortoptionen „(1) stimme nicht zu; (2) stimme eher nicht zu; (3) stimme eher zu; (4) stimme zu“ befragt. Die neun Aussagen zu den Einstellungen sind in Tabelle 1 aufgeführt. Die Items wurden auf Grundlage bestehender Studienergebnisse und Literatur entwickelt (Linberg, 2017). Die Einstellungen

wurden zunächst deskriptiv ausgewertet und anschließend wurde zur inhaltlichen Strukturierung eine explorative Faktorenanalyse (Wolff & Bacher, 2010) mithilfe einer „Hauptkomponentenanalyse“ (Diehl & Kohr, 2004, S. 338) durchgeführt. Hierzu wurden im Vorfeld das „Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium“ (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2018, S. 378) bestimmt und der „Bartlett-Test“ (Backhaus et al., 2018, S. 377) durchgeführt. Alle Analysen erfolgten mit Stata 15.1 (Stata, 2017).

Ergebnisse

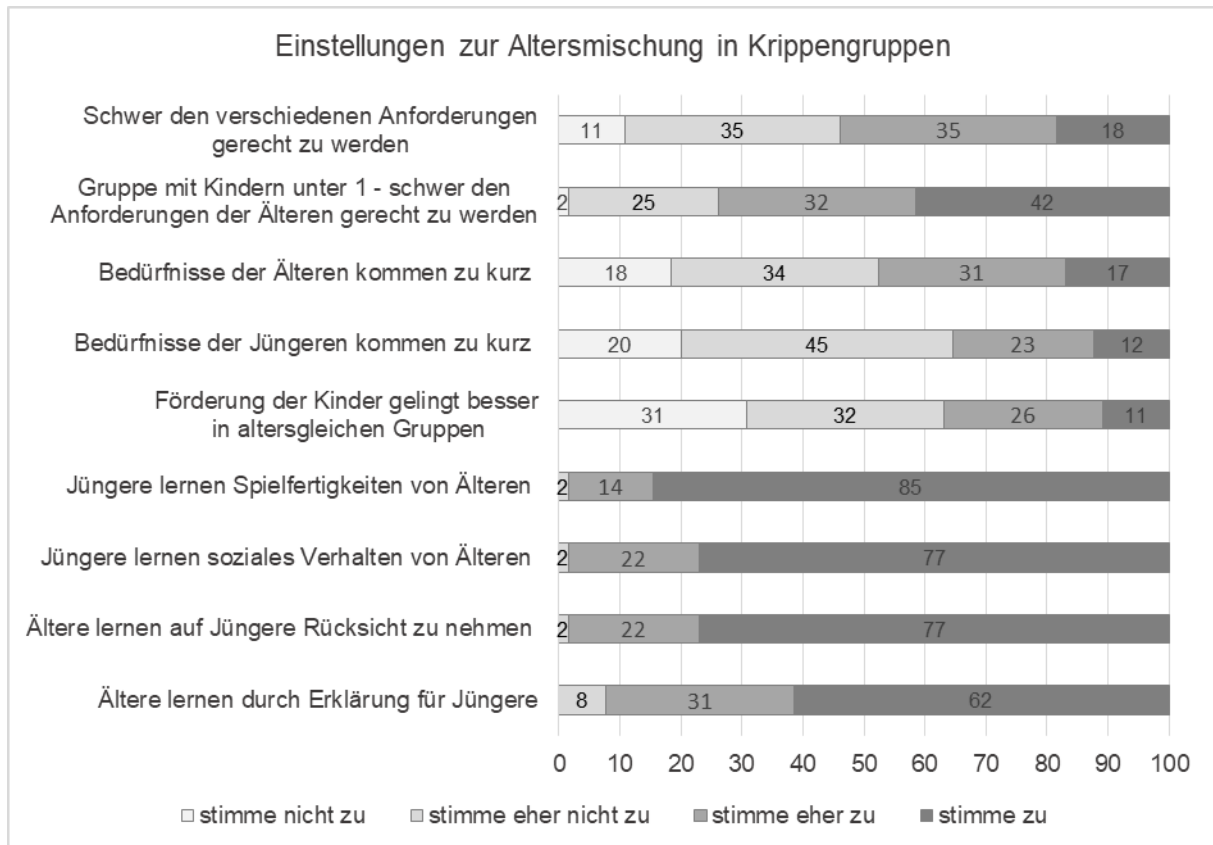


Abbildung 2: Einstellungen zur Altersmischung in Krippengruppen in Prozent (n = 65).

Zu den Anforderungen der Altersmischung gibt es, wie in Abbildung 2 ersichtlich ist, kein übereinstimmendes Einstellungsbild der befragten pädagogischen Fachkräfte. So empfinden es 35 Fachkräfte (53,84 %) als schwierig, den verschiedenen Anforderungen der Altersgruppen gerecht zu werden. Dieser Einstellung stimmen dabei lediglich 7 Fachkräfte (10,77 %) vollständig *nicht zu* ($M = 2.62$, $SD = 0.91$). Wenn Kinder unter einem Jahr in altersgemischten Krippengruppen mitbetreut werden, stimmen 48 Fachkräfte (73,85 %) der Aussage *eher zu* und *zu*, dass es schwer ist, gleichzeitig den Anforderungen der älteren Kinder gerecht zu werden ($M = 3.14$, $SD = 0.85$). Dieser Aussage stimmt lediglich eine Fachkraft (1,54 %) *nicht zu* und 16 Fachkräfte (24,62 %) stimmen *eher nicht zu*. 31 Fachkräfte stimmen der Aussage *eher zu* (30,77 %) und *zu* (16,92 %), dass die Bedürfnisse der älteren Kinder in einer altersgemischten Krippengruppe zu kurz kommen. 12 Pädagoginnen und Pädagogen (18,46 %) stimmen dieser Aussage vollständig *nicht zu* und 22 (33,85 %) *eher nicht zu* ($M = 2.46$, $ELFo$ —Elementarpädagogische Forschungsbeiträge (2019), 1 (2) S. 7-19

SD = 0.99). Die Bedürfnisse der jüngeren Kinder können laut 23 Fachkräften (23,08 %) *eher nicht* und *nicht* (12,31 %) im ausreichenden Maß berücksichtigt werden. 13 Pädagoginnen und Pädagogen (20,00 %) stimmen dieser Aussage vollständig *nicht zu* und 29 (44,62 %) *eher nicht zu* (M = 2.28, SD = 0.93).

Der Aussage, dass die Förderung der Kinder besser in altersgleichen Gruppen gelingt als in altersgemischten Betreuungskonstellationen, stimmt die Mehrheit *nicht zu* (30,77 %) und *eher nicht zu* (32,31 %). 7 Fachkräfte stimmen dieser Aussage *voll zu* (10,77 %) und 17 Pädagoginnen und Pädagogen stimmen *eher zu* (26,15 %) (M = 2.17, SD = 0.99).

Wie in Abbildung 2 ersichtlich wird, bejahen nahezu alle pädagogischen Fachkräfte die Einstellung, dass die Altersmischung in den Krippengruppen Chancen für die jüngeren sowie älteren Kinder bereithält. So stimmen rund 85 % der Befragungspersonen der Einstellung *vollständig zu*, dass jüngere Kinder Spielfertigkeiten von den älteren lernen (M = 3.83, SD = 0.42). Dass jüngere Kinder vom Sozialverhalten der älteren Kinder profitieren, wird von 77 % bejaht (M = 3.75, SD = 0.47). Ähnlich positive Einstellungen besitzen die pädagogischen Fachkräfte zu den Chancen der Altersmischung für die älteren Kinder. So stimmen 50 Fachkräfte (76,92 %) der Aussage *vollständig* und 14 Fachkräfte (21,54 %) *eher zu*, dass ältere Kinder durch die Rücksichtnahme auf die jüngeren Kinder positive Lernerfahrungen machen (M = 3.75, SD = 0.47). Insgesamt stimmen 60 Fachkräfte der Aussage *eher zu* (30,77 %) und *zu* (61,54 %), dass ältere Kinder in altersgemischten Gruppen lernen, indem sie den jüngeren Kindern Dinge erklären (M = 3.54, SD = 0.64).

Nach der Darstellung der Einstellungen der pädagogischen Fachkräfte zur Altersmischung wurde zur inhaltlichen Strukturierung eben jener Aussagen (siehe Tabelle 1) eine Faktorenanalyse durchgeführt. Der Barlett-Test ist mit einer Prüfgröße von 248.77 für die zu analysierenden Variablen signifikant. Das Kaiser-Meyer-Olkin-Maß beträgt über die Items 0.755 und kann somit als akzeptabel angesehen werden. Um die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren zu bestimmen, wurden als Kriterien der „Scree-Test“ (Backhaus et al., 2018, S. 397) und das „Kaiser-Kriterium“ (Backhaus et al., 2018, S. 397) herangezogen. Nach dem Kriterium des Eigenwertknicks wurden zwei Faktoren festgehalten. Diese Annahme wurde unterstützt durch zwei Items, welche einen Eigenwert > 1 aufweisen. Zusammen erklären die zwei zu extrahierenden Faktoren eine Varianz von 64,33 %. Somit bleibt 35,67 % der Varianz residual unaufgeklärt.

In der Ladungsmatrix (siehe Tabelle 1) wird deutlich, welche Items zu den einzelnen Faktoren zugeteilt wurden. Cronbachs- α weist bei beiden Faktoren (Faktor 1 = .851; Faktor 2 = .792) ein gutes und akzeptables Niveau auf. Der erste Faktor kann auf der Ebene der pädagogischen Fachkraft verortet werden und beschreibt Anforderungen im pädagogischen Krippenalltag unter Berücksichtigung der strukturellen Rahmenbedingung der Altersmischung. Die Items, welche auf dem zweiten Faktor laden, können der Kind-Ebene zugeteilt werden und geben Chancen der Altersmischung wieder.

Einstellungen zur Altersmischung in Krippengruppen	M	SD	Faktor 1 Anforderung der Altersmischung	Faktor 2 Chancen der Altersmischung
In altersgemischten Gruppen ist es schwer, den verschiedenen Anforderungen der Altersgruppen gerecht zu werden.	2.62	0.91	0.45	-0.07
Wenn Kinder unter einem Jahr mitbetreut werden, ist es schwer, gleichzeitig den Anforderungen der älteren Kinder gerecht zu werden.	3.14	0.85	0.43	0.05
Die Bedürfnisse der älteren Kinder kommen durch die Altersmischung zu kurz.	2.46	0.99	0.51	0.05
Die Bedürfnisse der jüngeren Kinder kommen durch die Altersmischung zu kurz.	2.28	0.93	0.47	0.01
Die Förderung von Kindern gelingt besser in altersgleichen Gruppen.	2.17	0.99	0.34	-0.06
In altersgemischten Gruppen lernen jüngere Kinder Spielfertigkeiten von den älteren.	3.83	0.42	0.11	0.54
In altersgemischten Gruppen lernen jüngere Kinder soziales Verhalten von den älteren.	3.75	0.47	-0.02	0.49
In altersgemischten Gruppen lernen ältere Kinder, auf die jüngeren Rücksicht zu nehmen.	3.75	0.47	-0.10	0.48
In altersgemischten Gruppen lernen ältere Kinder, indem sie den jüngeren Dinge erklären.	3.54	0.64	-0.01	0.48

Tabelle 1: Deskriptive Kennwerte zu Einstellungen von pädagogischen Fachkräften zu altersgemischten Krippengruppen (n = 65; Min. = 1 (stimme nicht zu), Max. = 4 (stimme zu)). Rotierte Ladungsmatrix. Faktorladungen der einzelnen Items zu Einstellungen von pädagogischen Fachkräften zu altersgemischten Krippengruppen.

Diskussion

Zusammenfassend zeigt sich, dass die befragten pädagogischen Fachkräfte sowohl die Anforderungen der Altersmischung in Krippengruppen wahrnehmen als auch in dieser Chancen für die soziale Entwicklung der Kinder sehen.

Hinsichtlich der Anforderungen einer altersgemischten Krippengruppe wird deutlich (siehe Abbildung 2), dass rund die Hälfte der befragten pädagogischen Fachkräfte die Altersmischung in den Betreuungsgruppen als herausfordernd wahrnimmt. Besonders bei der Betreuung eines Kindes unter einem Jahr gibt die Mehrheit (73,85 %) der Fachkräfte an, dass es dann *eher schwierig* bzw. *schwierig* ist, gleichzeitig den älteren Kindern gerecht zu werden.

Diese Einstellung, dass die Bedürfnisse der älteren Kinder bei einer Altersmischung zu kurz kommen könnten, wird zudem auch eher bejaht, als dass die der jüngeren Kinder zu kurz kommen. Möglicherweise spiegelt dies zum einen das Bewusstsein der Fachkräfte wider, dass es im ElFo—Elementarpädagogische Forschungsbeiträge (2019), 1 (2) S. 7-19

pädagogischen Alltag bedeutsam ist, den individuellen Bedürfnissen der Kinder nachzukommen. Dies kann insbesondere bei älteren Kindern als schwierig angenommen werden, da bei ihnen eventuell ein größeres Maß an kognitiven Anregungen nötig ist, um ihre Bedürfnisse zu befriedigen. Zum anderen kann angenommen werden, dass insbesondere die Pflege jüngerer Kinder recht zeitintensiv ist und somit weniger Zeit zur Verfügung steht, den Anforderungen der älteren Kinder gerecht zu werden (Niesel & Wertfein, 2009). Insgesamt weisen die vergleichsweise hohen Standardabweichungen darauf hin, dass bei den Fragen zu Anforderungen mehr Varianz in den Antworten vorliegt.

Demgegenüber schätzen die befragten Fachkräfte den Stellenwert von Kind-Kind-Interaktionen in den altersgemischten Krippengruppen nahezu ausschließlich positiv ein. Diese Einstellung ist insofern relevant, um eben jene Spielsituationen und Interaktionen zwischen den Kindern wertzuschätzen und anzuregen. Nach der Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte profitieren jüngere Kinder in der Nachahmung der Verhaltensweisen der älteren Kinder, denn sie lernen in altersgemischten Krippengruppen sowohl die Spielfähigkeiten als auch das Sozialverhalten der älteren Kinder kennen. Entsprechend der vorangegangenen Analyse wird deutlich, dass die pädagogischen Fachkräfte erwarten, dass die älteren Kinder durch die gegebene altersgemischte Gruppenstruktur ihre sozialen Fähigkeiten entwickeln, indem sie auf die jüngeren Kinder Rücksicht nehmen oder ihnen Dinge erklären.

Durch dieses Einstellungsbild wird deutlich, dass sich die in der Fachliteratur postulierten Erwartungen für die Entwicklung der Kinder in altersgemischten Betreuungsgruppen in den Einstellungen der befragten Fachkräfte widerspiegeln (u. a. Niesel & Wertfein, 2009; Nied et al., 2011, Haug-Schnabel & Bense, 2010; Wüstenberg & Schneider, 2008; Friebel et al., 2014).

Die Ergebnisse dienen, resultierend aus der relativ geringen Stichprobengröße von 65 pädagogischen Fachkräften, als explorative Annäherung an das Thema Einstellungen zur Altersmischung in Krippengruppen und geben Anlass, die Einstellungen zu den An- und Herausforderungen der Altersmischung für die pädagogischen Fachkräfte näher zu thematisieren. Insgesamt zeigt sich, dass der Stellenwert der Altersmischung von den Fachkräften als hoch angegeben wird.

Abschließend muss auf folgende Limitationen hingewiesen werden: Ausgehend von der Stichprobengröße von 65 pädagogischen Fachkräften kann nicht auf die Grundgesamtheit geschlossen werden. Ebenso wurden die Einstellungen der Fachkräfte lediglich deskriptiv betrachtet, ob sich Zusammenhänge mit personellen Merkmalen wie beispielsweise Berufserfahrung oder Alter der Fachkräfte identifizieren lassen, bietet Ansatzpunkte für zukünftige Forschung. Zudem bleibt offen, inwieweit sich die Einstellungen in der realisierten pädagogischen Qualität widerspiegeln. Wenige bisherige Studienbefunde verweisen darauf, dass Kinder in Gruppen mit einer größeren Altersspanne tendenziell eine geringere prozessuale Qualität erfahren (u. a. Tietze et al. 2013; Bense et al., 2015).

Im Sinne der Chancengerechtigkeit erscheint es daher besonders relevant, die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass Potenziale für eine bestmögliche Erziehung, Bildung und Betreuung für Kinder aller Altersgruppen auch in altersgemischten Gruppen genutzt werden können.

Literaturverzeichnis

- Ahnert, L. (2007). Von der Mutter-Kind zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.), *Die Erzieherin-Kind-Beziehung*. (S. 31-41). Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen Verlag.
- Anders, Yvonne (2012). vbw - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. München: Aktionsrat Bildung.
- Ansari, Arya, Purtell, Kelly & Gershoff, Elizabeth (2016). Classroom age composition and the school readiness of 3- and 4-year-olds in the Head Start Program. *Psychological Science*. 27 (1), S. 53-63.
- Backhaus, Klaus, Erichson, Bernd, Plinke, Wulff & Weiber, Rolf (2018). *Multivariate Analysemethoden* (15. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Gabler Verlag.
- Bailey, Donald, Burchinal, Margaret & McWilliam, Ruth (1993). Age of peers and early childhood development. *Child Development*. 64 (3), S. 848-862.
- Bensel, Joachim, Haug-Schnabel, Gabriele & Aselmeier, Maike (2015). *Prozessqualität in verschiedenen Formen der Altersmischung in der Kindertagesbetreuung. Macht's die Mischung?* (1. Aufl.). Stuttgart: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Böcker, Nicola (2011). *Bewegungsentwicklung & Sprache bei Kindern von 0-3 Jahren*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Bock-Famulla, Kathrin, Strunz, Eva, Löhle, Anna & Bertelsmann Stiftung (2017). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2017*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Diehl, Georg & Kohr, Heinz (2004). *Deskriptive Statistik* (13. Aufl.). Frankfurt am Main: Verlag Dietmar Klotz.
- FDZ der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2016/2017). *Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen in der öffentlich geförderten Kindertagespflege. Berechnungen des Forschungsverbundes DJI/TU Dortmund 2017*.
- Friebel, Odette, Schmidpeter, Eva & Ehweiner, Manja (2014). *Altersgemischte Gruppen in der Kindertagesbetreuung*. Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung e. V. an der Universität Potsdam (IFK e. V.). Verfügbar unter: <http://ifk-potsdam.de/wp-content/uploads/4-2014-IFK-Newsletter-Altersmischung.pdf> [15.05.2019].

- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Nentwig-Gesemann, Iris, Pietsch, Stefanie, Köhler, Luisa & Koch, Mareike (2014). Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik: Konzepte und Methoden. Materialien zur Frühpädagogik. Freiburg: FEL Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Nentwig-Gesemann, Iris, Pietsch, Stefanie (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF-Expertise Nr. 19. München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Gleser, Christian (2002). Förderung und Bildung von Kindern unter drei Jahren in kleinen altersgemischten Gruppen. Eine explorative Studie zu Sichtweisen von Erzieherinnen in Elternvereinen. *Empirische Pädagogik*. 16 (2), S. 175-190.
- Haberkorn, R. (2006). Altersmischung. In R. Pousset (Hrsg.), *Beltz Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher*. (S. 26). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Haug-Schnabel, Gabriele & Bensel, Joachim (2010). Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern. *kindergarten heute spezial*. Freiburg: Herder Verlag.
- Haug-Schnabel, Gabriele & Bensel, Joachim (2013). Altersmischung braucht Qualität. Bedingungen gelingender Arbeit mit altersgemischten Gruppen. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS)*. 2, S. 4-7.
- Kluczniok, Katharina, Anders, Yvonne & Ebert, Susanne (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*. (0), S. 13-21.
- König, A., Stenger, U. & Weltzien D. (2013). Interaktion im frühpädagogischen Diskurs. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 11-33). Freiburg: Hochschule Freiburg FEL.
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffs und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. (S. 107-122). Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Leu, Hans, von Behr, Anna & Diller, Angelika (2011). Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für eine kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte*. Band 2. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Linberg, Anja (2017). *Betreuung von Kindern unter drei Jahren. Ausgewählte Ergebnisse der ViVA II Zusatzstudie*. Bamberg: Lehrstuhl für Elementar- und Familienpädagogik.

- Nentwig-Gesemann, I. & Neuß, N. (2012). Professionelle Haltung von Fachkräften. In N. Neuß (Hrsg.), Grundwissen Krippenpädagogik (2. Aufl.). (S. 227-237). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Nied, Franziska, Niesel, Renate, Haug-Schnabel, Gabriele, Wertfein, Monika & Bensel, Joachim (2011). Kinder in den ersten drei Lebensjahren in altersgemischten Gruppen. Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. München: Deutsches Jugendinstitut. Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte.
- Niesel, Renate & Wertfein, Monika (2009). Kinder unter drei Jahren im Kindergarten. Die erweiterte Altersmischung als Qualitätsgewinn für alle. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen.
- Simon-Hohm, Hildegard (1990). Gemischte Gruppen in der Kinderkrippe? Kinderzeit. (2), S. 13-15.
- Sozialgesetzbuch (SGB VIII) Kinder- und Jugendhilfe. Neugefasst durch Beck. v. 11.9.2012 | 2022; zuletzt geändert durch Art. 6 G v. 4.8.2019 | 1131
- StataCorp (2017). Stata Statistical Software: Release 15. College Station, TX: StataCorp LLC.
- Statistisches Bundesamt (2018). Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2018. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Soziales/Kinder_Jugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402177004.pdf [18.03.2019].
- Textor, M. R. (2007). Bildung in der Erzieherin-Kind-Beziehung. In F. Becker-Stoll & M. R. Textor (Hrsg.), Die Erzieherin-Kind-Beziehung: Zentrum von Bildung und Erziehung (S. 74-96). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tietze, Wolfgang, Becker-Stoll, Fabienne, Bensel, Joachim, Eckhardt, Andrea, Haug-Schnabel, Gabriele, Kalicki, Bernhard, Keller, Heidi & Leyendecker, Birgit (2013). Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Berlin: Verlag das Netz.
- Vandell, Deborah (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive caregiving. Early Childhood Research Quarterly. 11 (3), S. 269-306.
- Viernickel, S. (2008). Bildungsprozesse in der Krippe. In H. v. Balluseck (Hrsg.), Professionalisierung der Frühpädagogik. (S. 195-210). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Viernickel, S. (2016). Spiele und Kontakte unter Kleinstkindern. In N. Neuß (Hrsg.), Grundwissen Krippenpädagogik (S. 161-171). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Völkel, P. (1995). Leben und Lernen in altersgemischten Gruppen. Entwicklungspsychologische Aspekte einer neuen Betreuungsform. In L. Krappmann & U. Peuckert (Hrsg.), Altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten. (S. 34-58). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Wertfein, M. (2016). Der kompetente Säugling – entwicklungspsychologisches Basiswissen. In N. Neuß (Hrsg.), Grundwissen Krippenpädagogik (S. 45-58). Berlin: Cornelsen Verlag.

Wolff, H. G. & Bacher, J. (2010). Hauptkomponentenanalyse und explorative Faktorenanalyse. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse (S. 333-365). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wüstenberg, W. & Schneider, K. (2008): Vielfalt und Qualität: Aufwachsen von Säuglingen und Klein(st)kindern in Gruppen. In J. Maywald, B. Schön (Hrsg.), Krippen: Wie frühe Betreuung gelingt (S. 144-177). Weinheim: Beltz Verlag.

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer RO 820/17-1 / AOBJ: 641419

Verweis AutorInnen

Anna-Katharina Kaiser

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Bamberg

Anja Linberg, Dr.ⁱⁿ

Wissenschaftliche Referentin

Deutsches Jugendinstitut, München

Lars Burghardt, Dr.

Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Otto-Friedrich-Universität, Bamberg

Zwischen dem Anspruch von Medienbildung und der Wirklichkeit im Kindergarten

Die Sicht von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen auf Medienbildung im Kindergarten.

Sonja Gabriel, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

Ingrid Kromer, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

Zusammenfassung:

Digitale Medien sind im Alltag von Kleinkindern im privaten Bereich fest verankert. Anders sieht es jedoch im Kindergarten selbst aus. Die hier vorliegenden Ergebnisse aus Interviews mit Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen zeigen, welche Potentiale und Gefahren gesehen werden und wie mit digitaler Medienbildung in der Praxis umgegangen wird. Dabei wird erkennbar, dass Medienkompetenz zwar als wichtig erachtet wird, die Verantwortung für den Erwerb von Medienkompetenz jedoch an die Familie delegiert wird.

Schlüsselwörter: Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen, Medienbildung, digitale Medien

Abstract:

Digital media is an important part of infants when it comes to their private surroundings. Looking at kindergarten the situation looks different. This paper presents results from interviews with kindergarten teachers and shows which potentials and dangers are seen by them as well as their understanding of digital media literacy. Results show that they recognize that media literacy is essential, however it is not seen as important part of kindergarten education.

Keywords: early childhood teacher, media education, digital media

Einleitung: Medialisierung und Digitalisierung des Kinderalltags

Digitale Medien gewinnen im Alltag in allen Altersgruppen – sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich – an Bedeutung. Dass bereits Kinder im Alter von 2 bis 5 Jahren durchaus häufig in den Kontakt mit Medien wie Fernseher, Smartphone, Tablet, Computer oder Laptop mit Internetanschluss kommen, wird beispielsweise durch die MiniKIM-Studie, 2014 (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2015) unterstützt. Sie zeigt auf, dass vor allem der Fernseher eine große

Rolle bei den Aktivitäten im Alltag spielt, aber auch digitale Spiele auf Computer, Konsolen oder Smartphone und das Internet verwendet werden: Je nach abgefragten Bereich geben zwischen 5 % und 12 % der Erziehungsberechtigten die Beschäftigung mit den jeweiligen Medien als regelmäßige Tätigkeit ihrer Kinder an (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2015, S. 7). Dabei fällt auf, dass, je älter die Kinder werden, die Nutzung der digitalen Medien zunimmt. Dass diese Zahlen im Steigen begriffen sind, zeigt die neueste Studie der bitkom (Berg, 2017): Bereits 64 % der 6- bis 7-Jährigen nutzen zumindest gelegentlich ein Tablet und 48 % in dieser Altersgruppe gehen auch online. Eine Untersuchung des Hans-Bredow-Instituts zeigt jedoch auf, dass Kinder bereits ab dem Alter von zwei Jahren Tablets und/oder Smartphones nutzen (Kühn & Lampert, 2015). Von der entwicklungspsychologischen Seite her gewinnen ab dem Kindergartenalter Medien auch aus der gestalterisch-produktiven (nicht nur aus der rezipierenden) Perspektive an Bedeutung. Eigene Vorstellungen und Geschichten mittels (digitaler) Medien umzusetzen, führt auch zur Verfestigung und Weiterentwicklung kognitiver Fähigkeiten (Eggert & Wagner, 2016). Wie Eggert & Wagner weiter feststellen, steigt kurz vor Schuleintritt das Interesse der Kinder an (digitalen) Medien besonders an. Bei den Erziehungsberechtigten und den Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen gibt es bezüglich der Nutzung von digitalen Medien im Kleinkindalter unterschiedliche Positionen. Aufenanger (2014) zeigt beispielsweise auf, dass, obwohl beinahe 75 % der befragten Erziehungsberechtigten der Meinung sind, dass Kindern schon früh der Zugang zu digitalen Medien eröffnet werden soll, auch fast genauso viele der Meinung sind, dass digitale Medien einen negativen Einfluss auf ihre Kinder haben können. Wie Feil (2014) festhält, ist es im Sinne einer entwicklungs-konformen und altersspezifischen Entwicklung von Medienkompetenz unerlässlich, dass Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen sowie Erziehungsberechtigte selbst über Medienkompetenzen verfügen und in diesem Bereich zusammenarbeiten. Die Studie MoFam – Mobile Medien in der Familie (Wagner, Eggert & Schubert, 2016) zeigt, dass nur wenige der befragten Eltern mobilen Medien ablehnend gegenüberstehen, durchaus aber Befürchtungen bezüglich negativer Auswirkungen auf ihre Kinder haben. Häufig fehlt es aber an Wissen bezüglich mobiler Medien.

Methodisches Design

Ziel des vorliegenden Forschungsprojekts ist das Erkennen von Bedeutung und Stellenwert digitaler Medien für 3- bis 6-Jährige im Kindergarten aus Sicht von Erziehungsberechtigten und Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen. Das Projekt wurde als Mixed Methods Design konzipiert und setzt sowohl quantitative als auch qualitative Methoden ein.

Die hier präsentierten Erkenntnisse fokussieren sich auf Teilergebnisse aus den leitfadengestützten qualitativen Interviews mit insgesamt 28 Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in

verschiedenen Trägerorganisationen in Wien und Niederösterreich, welche das Ziel hatten, digitale Medien und Medienbildung im Kindergarten aus Sicht der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen zu erfassen. Für die Darstellung der ausgewählten Ergebnisse im vorliegenden Beitrag sind vor allem zwei Forschungsfragen relevant:

1. Welche Einstellungen haben Kindergartenpädagoginnen/ -pädagogen zu digitaler Medienbildung im Kindergarten?
2. Welche Potenziale und Gefahren sehen Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen in der Nutzung von digitalen Medien?

Die Interviews wurden im Zeitraum von Januar bis April 2018 durchgeführt und fanden vorwiegend in den jeweiligen Einrichtungen der Trägerorganisationen statt. Die konkrete Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner wurde von den Kindergartenleitungen der unterschiedlichen Trägerorganisationen vorgenommen. Konkret wurden nach Projektinformation und Kontaktaufnahme mit unterschiedlichen Kindergärten durch das Forschungsteam Personen, die sich für ein Interview zur Verfügung stellten, von den Leiterinnen gemeldet.

Das Sample bestand fast ausschließlich aus Kindergartenpädagoginnen mit unterschiedlichem Lebensalter und unterschiedlicher Berufserfahrung, aus unterschiedlichen Regionen (Stadt/Land) und Kindergärten in unterschiedlicher Größe.

Im Folgenden eine kurze Übersicht zum Sample:

Trägerorganisation	Anzahl	Geschlecht w : m	Alterskohorten		
			20-29	30-39	40+
KIWI / Kinder in Wien	8	7 : 1	1	6	2
Stadt Wien / MA 10	2	2 : 0	0	1	1
Kinderfreunde Wien	8	8 : 0	2	4	1
NÖ Gemeindekindergärten	10	10 : 0	2	4	4
Gesamt	28	27 : 1	5	15	8

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung

Alle Interviewpartnerinnen und -partner wurden über Inhalt und Ziel des Projekts informiert und ein vertraulicher und anonymisierter Umgang mit den Daten zugesichert. Die Interviews dauerten zwischen 25 bis 50 Minuten und wurden als teilstrukturierte Leitfadengespräche durchgeführt und aufgezeichnet. Anschließend wurden die Interviews transkribiert, anonymisiert sowie computerunterstützt mit MAXQDA thematisch strukturiert und codiert sowie themenanalytisch ausgewertet (Flick, 2016).

Ausgewählte Ergebnisse

Die folgenden Abschnitte gehen auf die Ergebnisse der Interviews in einigen ausgewählten Bereichen ein:

Welche Konzepte von Medienbildung haben Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, welche Gefahren und Potentiale sehen sie in der Nutzung von digitalen Medien – und zwar sowohl im Kindergarten als auch im privaten Bereich?

Medienbildung aus der Perspektive der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen

„Die Kinder wachsen in diese Welt hinein und ich muss sie dahin begleiten“ (3)². Diese Beschreibung einer Interviewten zeigt auf, dass Medienbildung im Kindergarten durchaus als relevant gesehen wird. Die Medienbildung, so wie sie Herzig (2012) definiert, umfasst alle „pädagogischen Prozesse der Auseinandersetzung mit Medien“ (ebd. S. 16), sofern sie bildungsrelevant sind und reflexiv verlaufen. Mit dieser Definition ist Medienbildung sehr weit gefasst. Um nach Lepold & Ullmann (2018) weiter zu unterteilen, gibt es eine Bildung durch Medien (Orientierung und Wissensquelle), mit Medien (Medien als Mittel zur Partizipation und Weltaneignung) und Bildung über Medien (Ethik, Kritikfähigkeit, Bewertung und Themen, die mit der Medienwelt verschränkt sind). Medienbildung hat zum Ziel, die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen zu unterstützen und zu stärken. Für medienpädagogische Arbeit im Kindergarten bedeutet dies, dass Medien integriert werden sollen und als ein Werkzeug von vielen gesehen werden (Behr, 2017). Die interviewten Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen sehen digitale Medien als wichtigen Bestandteil der Lebensumwelt der Kinder an: „Die Medien gehören zur Lebensumwelt der Kinder dazu, also wir können uns nicht verschließen“ (19), äußern gleichzeitig aber auch häufig Bedenken, dass dies Aufgabe des Kindergartens ist: „[...] für mich stehen die digitalen Medien im Kindergarten jetzt nicht ganz so im Vordergrund“ (23). Das hängt zumeist auch mit den unterschiedlichen gesellschaftlichen Erwartungen an den Kindergarten zusammen, die einerseits bereits früh eine Vorbereitung auf das Leben, andererseits aber auch einen geschützten Entwicklungsraum fordern (Behr, 2019). Häufig erfolgt ein Verschieben der Verantwortung in das Elternhaus, weil dort bereits viel Zeit mit den digitalen Medien verbracht wird. Wenn es um digitale Medien im Kindergarten geht, dann ist die Meinung, dass kleinere Projekte mit digitalen Medien (z. B. Fotografieren mit einer Digitalkamera oder das Arbeiten mit einem Lernprogramm am Computer) eher als Vorbereitung auf die Grundschule für Kinder im letzten Kindergartenjahr geeignet sind – zumeist verbunden mit Anwendungskompetenz, also der Bedienung von technischen Geräten: „[...] die Erwartung, wenn ich jetzt an Volksschule denke, einfach da auch schon da ist“ (27). Vereinzelt gibt es

² Die jeweiligen Nummern in der Klammer nach dem Zitat ermöglicht eine Rückverfolgung zu den durchgeführten Interviews mit den Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen.

Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, die bei Medienbildung an Gespräche über das in den Medien Erlebte denken oder an die Vorteile beim Wissenserwerb: „[...] dieses Nachschauen oder dieses Informieren über Dinge, die jetzt auch ich als Pädagogin nicht weiß“ (24). Auch an die seit Einführung der Datenschutzgrundverordnung herrschende Diskussion um private bzw. sensible Daten wird gerne angeknüpft und Medienbildung oft als Schutz vor den Gefahren der digitalen Medien gesehen. In wenigen Fällen finden sich allerdings auch Kindergärten, wo (digitale) Medienbildung bereits gut verankert scheint: „[...] dass der Kindergarten dafür da ist, Werte zu vermitteln [...] dass man ein gutes Angebot hat, dass man eine gute Vorbildwirkung auch hat. [...] Die Wertevermittlung und die Begleitung bei der Mediennutzung, das ist unsere Aufgabe im Kindergarten“ (16).

Gefahren von digitalen Medien

„Ich sehe als Gefahr diese Unwissenheit der Eltern-Generation [...], dass man es den Kindern anbietet und sie damit alleine lässt“ (3). Wie dieses Zitat aus einem Interview zeigt, sind die befragten Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen davon überzeugt, dass Kinder zu Hause bereits über digitale Medien verfügen und diese auch entsprechend nützen. Das wird auch als Argument angeführt, um sich gegen eine Beschäftigung mit digitalen Medien im Kindergarten zu positionieren. „Kindheit“, so argumentieren einige der interviewten Pädagoginnen und Pädagogen, werde durch die Nutzung digitaler Medien den Kindern genommen. Es klingt in den Interviews auch durch, dass der Kindergarten als ein möglicher Schutz- und Schonraum gesehen wird, der die Digitalisierung des Alltags zwar aufschieben, aber letztlich nicht aufhalten könne: „Aber das hält auf jeden Fall im Kindergarten Einzug, diese Dinge. Das ist für mich einfach ein Stück weit schade, weil da schon so viel Kindheit schon weg ist“ (4). Es scheint, als wird die Nutzung digitaler Medien als Kontrast zu Natur- und Gemeinschaftserlebnissen gesehen.

Negative Einflüsse durch Medieninhalte

Die befragten Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen erzählen, dass vor allem über den Mediengebrauch vermittelte Bildeindrücke Kinder ängstigen und sich nachteilig auf ihre psychische Verfassung auswirken würden. Angeführt werden in diesem Zusammenhang vor allem Bilder und Filme, die Gewalt zeigen, pornografische Inhalte hätten und vor allem auch Situationen zeigen, die nicht den realen Gegebenheiten entsprechen und dementsprechend Kinder ängstigen würden. Aus den Elterngesprächen schlussfolgern die Pädagoginnen und Pädagogen, dass Kinder oft unbegleitet vor dem Fernseher sitzen und Ängste von Kindern darauf zurückzuführen sind: „[...] in Elterngesprächen [...] bekomme ich heraus, dass die Kinder, dass Medien sehr viele Ängste bei den Kindern auslösen, ja, die einfach begleitet werden müssen“ (19).

Gerade wenn es um die Vermittlung von Werten geht, sehen die Pädagoginnen und Pädagogen große Herausforderungen in Hinblick auf digitale Medien: *„Einerseits eben im Internet findet man halt, ja sehr viele Inhalte, sage ich jetzt einmal, die für Kinder nicht gedacht sind und die die Kinder auch nicht sehen sollten. Und wenn da natürlich dann nicht geschaut wird, wo sie sich, also was sie da im Internet machen und was sie sich genau anschauen“* (8). Dementsprechend klar positionieren sich die befragten Pädagoginnen und Pädagogen in der Frage möglicher Regelungen bei der Nutzung von digitalen Medien. Kontrolle, Zeitlimitierung, Grenzen etc. werden von vielen Befragten eingefordert, wobei deutlich wird, dass sie hier in erster Linie die betreffenden Eltern in der Verantwortung sehen: *„Ja also, eben die Inhalte müssen halt einfach von einem Erwachsenen, finde ich, überwacht werden“* (8). Es ist den Befragten aber auch bewusst, dass so ein Reglement nicht umfassend durchzuführen ist und die Kinder in ihrem spielerischen Entdeckungsdrang *„irgendwo hinein rutschen, was nicht mehr ihrem Alter entspricht“* (9). Häufig seien, gemäß der Interviewten, Inhalte zudem nicht kindgerecht und ein geeigneter Schutz für Kinder fehle, so *„dass sie eventuell alles mitbekommen“* (9). *„Kinder wissen dann relativ bald, wie sie ihre Informationen bekommen. Die Frage ist natürlich und das kann man dann überhaupt nicht mehr filtern, welche Informationen kriegen sie oder kriegen sie nicht viel zu viel Informationen für ihr Alter“* (7). Aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen bestehe das Hauptproblem darin, dass Kinder digitale Medien *ohne* Begleitung nützten und dadurch Zugang zu unpassenden und oft nicht altersadäquaten Apps und Spielen bekämen. Dass sich Eltern zu schnell auf automatische Kindersicherungen verlassen, wird jedenfalls als unzureichend bewertet.

Auswirkungen auf psychische und physische Gesundheit

Die befragten Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen sind davon überzeugt, dass eine zu frühe und nicht reglementierte Nutzung digitaler Medien Kinder in ihrer körperlichen, geistigen, psychischen und sozialen Entwicklung beeinträchtigen kann. Genannt werden vor allem Haltungsschäden, Beeinträchtigungen von Sinneswahrnehmungen, Sprachdefizite sowie Fantasielosigkeit und Langeweile. *„Es gibt auch dann öfters eine Einschränkung von taktilen und motorischen oder anderen Sinneswahrnehmungen. Statt irgendetwas anderes zu machen, wirklich anzugreifen, zu be-greifen ... ja fehlt das einfach“* (23). *„Ja und dann auch auf die Sprache [...] Sprache, was sie da oft hören, ja, das ist ja [...] Und das setzt sich dann aber so fort. Wenn die Sprache schon so [...] verkümmert und dieser Wortschatz, das setzt sich alles fort, in der Schule und, und [...] Aufsatz schreiben“* (10). Das Potential der digitalen Medien in den Bereichen Sprachförderung oder auch sozialer Kompetenz (beispielsweise durch das Arbeiten mit Medien in Gruppen oder in Partnerarbeit) wird kaum gesehen. Dass manche Medien wie beispielsweise Kindersendungen, die zum aktiven Mitmachen auffordern (Holler & Schmidt, 2010) sogar den Spracherwerb fördern können, wird implizit negiert. Auch die Möglichkeit der Verwendung von interaktiven Bilderbüchern oder Geschichtenapps findet keine Erwähnung, obwohl diese im privaten Bereich bereits Fuß gefasst haben (Stiftung Lesen, 2012).

Des Weiteren wird argumentiert, dass Kinder nicht alles verstehen könnten, was sie beim Gebrauch digitaler Medien sehen und hören würden. Aus der Beobachtung der befragten Pädagoginnen und Pädagogen würden sie dann Wahrgenommenes unpassend in der alltäglichen Kommunikation untereinander verwenden. Begründet wird das u. a. mit einer noch nicht ausgebildeten Kritikfähigkeit der Kinder, welche eine entsprechende Realitätsüberprüfung ermöglichen könnte: *„Ja genau, weil einfach die Kritikfähigkeit noch nicht da ist und einfach die Distanz zum Realen nicht so gegeben ist“* (22). Immer wieder genannt wird in diesem Zusammenhang das Tempo, mit dem digitale Inhalte in Bild und Sprache präsentiert werden: *„[...] einfach auch, weil sie es einfach auch nicht, nicht kontrollieren oder regulieren können, was da passiert. Weil das eben auch ein Tempo hat, das vielleicht für viele Kinder doch überfordernd ist“* (22). Forschungen zeigen allerdings, dass bereits im Übergang zum Kindergartenalter Kinder in der Lage sind, sowohl Inhalte als auch Funktionen zu verstehen (Theunert, 2015). Kindgerechte Medienangebote können sogar das Wissen von Kindern erweitern und gezielt für Prozesse der Weltaneignung eingesetzt werden (Theunert & Demmler, 2007).

Darüber hinaus wird auch auf unterschiedliche Probleme im Sozialverhalten hingewiesen, deren Ursache die befragten Fachpersonen dem übermäßigen Gebrauch digitaler Medien zuordnen. *„Und ja, sozial verändert sich dann auch alles, weil sie einfach nicht mit anderen Kindern dann agieren oder nicht wissen, wie sie mit anderen Kindern agieren sollen und dann meistens irgendwo alleine sitzen und spielen oder generell nur alleine sitzen und an die Wand starren“* (26). Einige der Befragten können auf Beobachtungen in ihrem beruflichen Alltag verweisen, bei denen sie Veränderungen bei Kommunikation und Interaktion der Kinder festgestellt haben, welche sie einer übermäßigen Beschäftigung mit digitalen Medien zuordnen: *„[...] das Soziale wird völlig außer Acht gelassen und verkümmert“*, und später würden diese Kindern auch als Jugendliche und Erwachsene *„Eigenbrötler“* (10). Denn *„da geht dieses Naturerlebnis, die Bewegung, [...] die sozialen Kontakte, dieses Spielen, geht wirklich verloren“* (10).

Was Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen besonders auffällt, ist eine gewisse Inaktivität bei Kindern, die sich zu Hause viel mit digitalen Medien beschäftigen. *„Die sitzen halt lieber zuhause und spielen, anstatt draußen zu sein [...]“* (6) oder *„Kinder lassen sich berieseln, verstehen nicht den Inhalt und sehen nur Bilder“* (15). Die Sorge, dass so ein Kind *„nichts Eigenständiges dann mehr spielt und so“* (26) führt zur Überzeugung, dass der Kindergarten hier eine Art Gegensteuerung übernehmen müsse: *„Das ist, wenn Kinder so übersättigt sind. Aber da versuchen wir dann eh gegenzusteuern. Das ist auch, das kommt auch hauptsächlich von zu Hause, wenn Kinder sehr viel passiven Konsum gewöhnt sind. [...] Aber da können wir dann gegensteuern“* (16).

Genannt wird in den Befragungen auch das Suchtpotenzial, welches durch eine zu starke Reizüberflutung aufgrund übermäßiger Beschäftigung mit digitalen Medien bei den Kindern entstehen könne. Die befragten Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen verweisen hier wiederum auf fehlende Grenzziehungen seitens der Eltern. *„Ja, dass sie süchtig werden, vielleicht. Ja, wenn man keine Grenzen setzt“* (6). *„Auch eine Reizüberflutung ist oft da und dann finde ich, dass das sehr nah zum Suchtpotential halt eben führen kann“* (23). Dass es in vielen Familien durchaus Regeln bezüglich der Medienverwendung gibt, zeigen beispielsweise die Ergebnisse der Oberösterreichischen Kinder-Medien-Studie: Sowohl beim Fernsehen als auch bei der Nutzung von Computern oder Tablets zum Spielen gibt es zeitliche Beschränkungen. Vor allem über Film- und Serieninhalte wird in den Familien gesprochen (Education Group, 2018).

In diesem Zusammenhang wird auch kritisiert, dass die Beschäftigung mit digitalen Medien in den Familien oft einen Ersatz für unmittelbare Kommunikation und Interaktion zwischen Eltern und Kind(ern) darstellt. Eltern würden digitale Medien oft zum *„Ruhighalten“* ihrer Kinder einsetzen, was aus Sicht der Befragten in der Folge auch zu Beziehungsstörungen führen könne: *„Ja und Bindungsstörungen zwischen Eltern und Kind durch fehlende Interaktionen“* (23). Dieses *„Alleinlassen“* der Kinder im Gebrauch digitaler Medien hätte u. a. auch zur Folge, dass Eltern letztlich auch die Übersicht und Kontrolle über deren Medienaktivitäten verlieren und Regulierungsversuche zunehmend weniger Wirkung zeigen würden.

Die Befragten sind sich dahingehend einig, dass eine kritische Nutzung der digitalen Medien von den Kindern erlernt werden müsse und dass derartige Prozesse eine entsprechende pädagogische Begleitung und Kontrolle benötigen, *„aber man solle es im Rahmen halten“* und auch die Risiken im Blick haben: *„Also davor habe ich irgendwie ein bisschen Angst bzw. dass sie einfach nicht auf die Gefahren aufmerksam gemacht werden“* (26).

Potentiale digitaler Medien

Eine wichtige Frage im Leitfadenterview widmete sich auch den Chancen und Potenzialen von digitalen Medien im Kindergarten. Die vorliegende Studie macht deutlich, dass Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen den Nutzen digitaler Medien im Kindergarten vor allem in der Verwendung als (methodisches) Werkzeug sehen. Wo sich die Arbeit im Kindergarten damit erleichtern lässt, werden digitale Medien eingesetzt bzw. digitale Geräte entsprechend genutzt: *„Ich finde das immer so spannend, wenn die Kinder was fragen und wir haben jetzt gerade nicht ein Buch. Also das finde ich toll, dass ich sagen kann, ja, wir schauen im Internet nach, wir googeln das mal“* (9). Neben einer unkomplizierten Art der Informationsbeschaffung hilft die Nutzung digitaler Medien den Fachkräften vor allem bei der Alltagsorganisation des Kindergartens:

Hier spielt vor allem das Smartphone aufgrund seiner vielfältigen Einsatzmöglichkeiten eine Rolle: Mit Fotos lassen sich Aktivitäten und Ereignisse (Veranstaltungen) im Kindergarten leicht dokumentieren und veröffentlichen. Eine unmittelbare Vernetzung mit den Eltern ist über WhatsApp-Gruppen für viele der Befragten leicht zu bewerkstelligen und bietet damit eine scheinbar rasche und unkomplizierte Kommunikation. Bedenken bezüglich Datenschutz und Privatsphäre wurden nicht geäußert. Auch Fachrecherche und Vorbereitung der Arbeit im Kindergarten ist laut Aussage der Befragten rascher und effizienter möglich sowie auch die Dokumentation der Entwicklungsfortschritte der Kinder mit Hilfe des Handys und des Computers. Insgesamt sehen die Befragten vor allem praktische und zeitersparende Vorteile für sich selbst durch die Nutzung digitaler Medien bei der Planung, Durchführung und Auswertung ihrer Arbeit im Kindergarten.

Konkrete Vorteile aus der Beschäftigung mit digitalen Medien für die Kinder selbst sehen die befragten Pädagoginnen und -pädagogen vor allem im Bereich der Informationsbeschaffung und des Wissenserwerbes. Dafür erscheint auch ein Einsatz im Kindergarten als sinnvoll: *„Wenn man sie gemeinsam nutzt, ja, ist die Chance schon groß, dass das Sachwissen wächst, sag’ ich einmal“* (15). Neue, die Arbeit unterstützende Technologien wie der Einsatz eines Sprachcomputers für gehandicappte Kinder werden klar begrüßt. Bezüglich des Einsatzes von Computerspielen ist allerdings etwas Zurückhaltung heraushörbar: *„Ja Spiele ist halt auch [...] sehe ich auch eher gut, es gibt auch durchaus gute Lernspiele“* (24).

In vielen Aussagen ist hier eine deutliche Ambivalenz seitens der Fachkräfte spürbar. Wenn beispielsweise Tablets in der Gruppenarbeit dafür genutzt werden, etwas miteinander zu recherchieren und damit Wissen zu erweitern, wird dies von Befragten als sehr positiv bewertet. Wenn allerdings sich Kinder dann still für sich mit dem Tablet beschäftigen, wird das kritisch bewertet: *„Wenn es dann verwendet wird als, setz dich hin und schau und beschäftige dich ruhig alleine, dann ist es halt, ja, sie lernen sicher was, auch dabei lernt man was, aber dann fehlt irgendwie das Zwischenmenschliche“* (27). Die Frage, ob und wie weit Kinder durch die Einzelbeschäftigung mit digitalen Medien ihre Sozialkompetenz nicht weiterentwickeln oder gar verlieren können, scheint für die befragten Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen (noch) nicht schlüssig beantwortet zu sein. *„Weil ich denke mir, sie können irrsinnig viel davon haben, also irrsinnig viel Wissen erlangen, aber gleichzeitig auch [...] sozial total unentwickelt bleiben (Lachen), wie man jetzt sagt“* (26). Weiterführende Konzepte eines offensiven Einsatzes digitaler Medien im Kindergarten lassen sich bis auf vereinzelte Ausnahmen aus der vorliegenden Studie jedenfalls nicht ableiten.

Fazit

Zusammenfassend wird in den Aussagen der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen deutlich, dass der Begriff Medienbildung sehr stark anwendungsorientiert gesehen wird und vor allem mit der Verwendung von digitalen Medien zu tun hat. Im Blick auf mögliche Chancen und Gefahren einer Nutzung digitaler Medien steht im Kindergarten die Risikoperspektive im Vordergrund. Der Nutzen (und damit der Wert) einer Beschäftigung mit digitalen Medien im Kindergarten wird vor allem darin gesehen, inwieweit diese sich in die pädagogische Beziehung einfügen lässt. Eine eigenständige Beschäftigung des Kindes mit Tablet, Computer, Smartphone etc. wird nur dann als möglich gesehen, wenn eine Beaufsichtigung der Tätigkeit stattfindet. Wie in diesem Beitrag dargelegt, zeigt sich in den Äußerungen der Befragten zudem das Idealbild vom natürlich aufwachsenden Kind, welches Bewegung in der Natur, selbstbestimmtes und leistungsfreies Spiel und Interesse an den - analogen - Dingen des Alltags sucht und pflegt. Derartige Vorstellungen sind, so scheint es, mit digitalen Medien kaum assoziierbar zu sein. Hier betonen die befragten Pädagoginnen und Pädagogen Gefahren der Sucht, der Vereinsamung und der sozialen Verkümmern und erweisen sich damit als tendenziell kulturpessimistisch eingestellt. Dies spiegelt die seit Jahren geführte Diskussion rund um Aussagen, dass Kinder durch die Beschäftigung mit digitalen Medien an Aufmerksamkeitsverlust oder erhöhter Gewaltbereitschaft leiden (Spitzer, 2014).

Oft fehlt es in den Kindergärten allerdings auch an modernem Equipment, das sich gut in der pädagogischen Arbeit einsetzen lässt. Damit besteht auch für die Pädagoginnen und Pädagogen meist wenig Möglichkeit, digitale Medien in entsprechender Qualität und bereitgestelltem Umfang gemeinsam mit den Kindern zu nutzen.

Literaturverzeichnis

- Aufenanger, Stefan (2014). Digitale Medien im Leben von Kindern und Herausforderungen für Erziehung und Bildung. Verfügbar unter: https://www.erzieherin.de/files/forschung/fK_0614-Art_Aufenanger.pdf [16.05.2019].
- Behr, Julia (2019). Ganz alltäglich – Medien gehören auch in die Kita. In: S. Fleischer, D. Hajok (Hrsg.), Medienerziehung in der digitalen Welt. Grundlagen und Konzepte für Familie, Kita, Schule und Soziale Arbeit. (S. 138-145). Stuttgart: Kohlhammer.
- Behr, Julia (2017). Digitale Welt, schon in der Kita? Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=672:digitale-welt-schon-in-der-kita&catid=134/> [18.07.2019].
- Berg, Achim (2017). Kinder und Jugend in der digitalen Welt. Verfügbar unter: <https://www.bitkom.org/Presse/Anhaenge-an-PIs/2017/05-Mai/170512-Bitkom-PK-Kinder-und-Jugend-40-schmaleresFormat-FINAL.pdf> [16.05.2019].

- Education Group (2018). Oberösterreichische Kinder-Medien-Studie 2018. Verfügbar unter: <https://www.edugroup.at/innovation/forschung/kinder-medien-studie/detail/6-ooe-kinder-medien-studie-2018.html/> [09.10.2019].
- Eggert, Susanne & Wagner, Ulrike (2016). Grundlagen zur Medienerziehung in der Familie. Expertise im Rahmen der Studie MoFam – Mobile Medien in der Familie. Verfügbar unter: www.jff.de/studie_mofam/ [13.06.2019].
- Feil, Christine (2014). Digitale Medien in der Lebenswelt von Klein- und Vorschulkindern. Informations- und Beratungsbedarf von Eltern. In: Frühe Bildung 3 (2), S. 116-118.
- Flick, Uwe (2016). Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Herzig, Bardo (2012). Medienbildung. Grundlagen und Anwendungen. München: kopaed.
- Holler, Andrea & Schmidt, Julia (2010). „Wer steigt in die Rakete?“ Sprachförderung mit der Vorschulsendung JoNaLu. In: Television 23/2010/2, S. 25-28.
- Kühn, Joana & Lampert, Claudia, unter Mitarbeit von Christof, Lisa, Jarmula, Anna-Maria, Maaß, Sabrina (2015). Mobile Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen. Eine qualitative Studie zur Smartphone- und Tablet-Nutzung von Zwei- bis 14-Jährigen. Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts Nr. 35. Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut.
- Lepold, Marion & Ullmann, Monika (2018). Digitale Medien in der Kita. Freiburg: Herder.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015). miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2014/Studie/miniKIM_Studie_2014.pdf [14.07.2019]
- Spitzer, Manfred (2014). Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer.
- Stiftung Lesen (2012). Vorlesestudie 2012: Digitale Angebote – neue Anreize für das Vorlesen? Verfügbar unter: https://www.stiftunglesen.de/leseempfehlungen/digitales/forschung_digitales/ [09.10.2019].
- Theunert, Helga (2015). Medienaneignung und Medienkompetenz in der Kindheit. In: F. von Gross, D. M. Meister & U. Sander (Hrsg.): Medienpädagogik – ein Überblick. (S. 136-163). Weinheim: Beltz.
- Theunert, Helga & Demmler, Kathrin (2007): Medien entdecken und erproben. Null- bis Sechsjährige in der Medienpädagogik. In: Helga, Theuert (Hrsg.) a. a. O., S. 91-118.
- Wagner, Ulrike, Eggert, Susanne & Schubert, Gisela (2016). MoFam – Mobile Medien in der Familie. Langfassung der Studie. Verfügbar unter: www.jff.de/studie_mofam/ [13.06.2019].

Verweis AutorInnen

Sonja Gabriel, HS-Prof. Dr.ⁱⁿ phil. M. A., M. A

Hochschulprofessorin für Mediendidaktik und Medienpädagogik

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

Ingrid Kromer, Dr.ⁱⁿ phil. Mag.a

Mitarbeiterin im Institut für Forschung & Entwicklung

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

Wer studiert Elementarpädagogik in Österreich?

Eine Erhebung über soziodemographische Merkmale, Berufsprofile und Motive bei Studierenden aller Hochschulen

Bernhard Koch, Pädagogische Hochschule Steiermark

Zusammenfassung:

Seit dem Studienjahr 2018/19 werden erstmals in Österreich an 11 Hochschulen Bachelorstudien im Bereich „Elementarpädagogik“ durchgeführt. In einer Online-Erhebung wurden Studierende aller Hochschulen (n = 273) zu soziodemographischen Merkmalen, Berufsprofilen und Motiven befragt. Zusammen mit Interviews (n = 9) geben die Ergebnisse eine erste Auskunft über die Studierendengruppe, über mögliche Wirkungen für die Praxis und lassen Schlussfolgerungen für die weitere Professionalisierung zu.

Schlüsselwörter: Elementarpädagogik, soziodemographische Merkmale, Studium, Professionalisierung

Abstract:

Since the academic year 2018/19, bachelor studies in “Early Childhood Education” have been carried out in 11 colleges in Austria for the first time. In an online survey students from all universities (n = 273) were interviewed on socio-demographic characteristics, occupational profiles, and motivations. Combined with interviews (n=9), the results provide preliminary information about the student group, possible effects on practice and allow conclusions to be drawn for further professionalization.

Keywords: elementary education, sociodemographics, studies, professionalisation

Ausgangslage und theoretischer Hintergrund

Elementarpädagogische Fachkräfte verfügen in entwickelten Ländern in der Regel über einen Hochschulabschluss. In Österreich allerdings fanden bis in die jüngste Vergangenheit entsprechende Ausbildungen ausschließlich an den sogenannten Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) statt, erst seit Herbst 2018 werden erstmals an elf Hochschulen Bachelorstudien im Bereich „Elementarpädagogik“ mit insgesamt etwa 350 Studierenden durchgeführt. Bei allen Studiengängen

ist eine absolvierte BAfEB-Ausbildung Voraussetzung für die Aufnahme. Diese neuen Studiengänge sind in Zusammenhang mit Bestrebungen nach einer Professionalisierung und Akademisierung des elementarpädagogischen Personals zu sehen (vgl. Smidt, Burkhardt, Endler, Kraft & Koch, 2017; Oberhuemer & Schreyer, 2018; Peleman, Lazzari, Budginaite, Siarova, Hauari, Peeters & Cameron, 2018; Smidt, 2018; Koch, 2015). In dem vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019, S. 29) herausgegebenen Entwicklungsplan 2021–2026 für Pädagogische Hochschulen wird als Ziel formuliert: „Die Schaffung von tertiären Angeboten für das pädagogische Personal wird sichergestellt und die tertiäre Ausbildung für die Leiterinnen und Leiter dieser Einrichtungen geeignet weiterentwickelt.“

Während es nun wenigstens einige Studien über SchülerInnen der BAfEPs gibt (z. B. über deren Beschäftigungsverläufe, siehe Blumberger & Watzinger, 2000), ist über Studierende der Bachelorstudien bis auf die im Zuge der jeweiligen Aufnahmeverfahren erhobenen Daten kaum etwas bekannt. Wir wissen nur sehr wenig über ihre soziodemographischen Merkmale, ihre Berufsprofile und ihre Studienmotive – auch im Vergleich etwa zu Studierenden in Deutschland (Helm 2010, 2015).

Ziele und Forschungsfragen

Übergeordnetes Ziel dieser explorativen Erhebung ist es, einen Beitrag zur Debatte über ein geeignetes Ausbildungskonzept für frühpädagogische Fachkräfte auf Hochschulebene zu leisten. Vor welchem sozialen und interessegeleiteten Hintergrund und mit welchen Zielen wählen Studierende diese (neuen) Studiengänge? Die zentralen Frageblöcke betreffen soziodemographische Grunddaten, berufsspezifische Grunddaten (z. B. „Wie viele arbeiten in Krippen, wie viele in Kindergärten?“), aktuelle Berufszufriedenheit in verschiedenen Aspekten (z. B. „Wie viele sind in welchen Aspekten unzufrieden und wollen auch deshalb ein Bachelorstudium aufnehmen?“), Lernbedarfe, Motivationen und Zukunftsvorstellungen. Mit einer Vollerhebung sollen standortübergreifende Grundinformationen über Studierende gewonnen werden, auch, um eine Basis für etwaige Ländervergleiche (z. B. Helm 2015, S. 15) zu liefern. Die Befragung ist als Teil einer Längsschnittstudie angelegt: In weiterer Folge soll am Ende der Studienzeit (im Jahr 2021) eine weitere Erhebung durchgeführt werden, um Veränderungen und Entwicklungsverläufe feststellen zu können.

Methoden, Durchführung und Rücklauf

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde eine Online-Erhebung bei allen Studierenden (n = 347) aller Standorte (n = 10) sowie Interviews mit zufällig ausgewählten Studierenden eines Standortes (n = 9) durchgeführt.

Der Fragebogen wurde eigens entwickelt und einem Pretest unterzogen. Die Fragen zur Zufriedenheit mit der Qualität der eigenen Einrichtung orientieren sich am Nationalen Kriterienkatalog (Tietze &

Viernickel, 2017), die Fragen zu den Lernbedarfen am Bildungsrahmenplan. In der Regel wurde eine vierstufige Likert-Skala verwendet. Beispielfragen sind „Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer pädagogischen Grundausbildung (BAKIP bzw. BAfEP)?“ („sehr zufrieden“, „eher zufrieden“, „eher unzufrieden“, „sehr unzufrieden“) oder „Was hat Sie zu diesem Studium motiviert?“ (Antwortmöglichkeiten reichen von „trifft voll zu“ bis „trifft gar nicht zu“). Der Link zum Fragebogen wurde von allen Studiengangsleitungen an die Studierenden weitergegeben und war im November 2018 etwa vier Wochen lang „offen“. Insgesamt wurde der Fragebogen von 276 Personen ausgefüllt. Drei Fragebögen konnten wegen verschiedener Mängel nicht in die Auswertung aufgenommen werden, wodurch letztlich 273 auswertbare Fragebögen vorlagen. Bei einer Gesamtzahl der Studierenden von 347 entspricht dies einer Gesamtrücklaufquote von annähernd 80 %. Die Auswertung erfolgte mit dem Programm SPSS vorwiegend deskriptiv.

Auch der Interviewleitfaden wurde eigens entwickelt. Die Interviews wurden, um Befangenheit auszuschließen, von Personen durchgeführt, die nicht in den Studiengang involviert waren, die Aufzeichnungen wurden transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Mayring, 2010).

Ausgewählte Ergebnisse

Soziodemographische Merkmale:

Alle außer einem Studierenden sind weiblich, der Männeranteil liegt bei dieser akademischen Aus- bzw. Fortbildung mit 0,3 % deutlich unter den Anteilen bei den Ausbildungen an den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (ca. 4 %) (Koch, 2012). Das Durchschnittsalter beträgt etwa 32 Jahre, sechs Prozent der Studierenden haben einen Migrationshintergrund, wobei vier Prozent eine andere Muttersprache als Deutsch haben. Sieben Prozent verfügen bereits über einen nicht-facheinschlägigen Hochschulabschluss. Was die Lebenssituation anbelangt, so leben etwa 65 % der Befragten mit Partner und Kind (bzw. Kindern) zusammen, 21 % leben alleine, 2 % gaben an, alleinerziehend zu sein.

Ausbildung und Berufserfahrung:

Die große Mehrheit gab an, mit ihrer BAfEP-Ausbildung zufrieden zu sein (ca. 18 % gaben an, mit ihrer Ausbildung „sehr zufrieden“ und ca. 58 %, „eher zufrieden“ zu sein), nur etwa ein Viertel gab an, „eher“ oder „sehr“ unzufrieden zu sein. Fast die Hälfte der Studierenden (47 %) verfügt über eine mehr als 10-jährige Berufserfahrung, 18 % über eine mehr als 20-jährige Berufserfahrung.

Berufsfeld:

Die große Mehrheit (66 %) arbeitet im Kindergarten, 15 % arbeiten in der Krippe und etwa 19 % arbeiten in altersgemischten Einrichtungen. 51 % der Befragten haben die Einrichtungsleitung oder die stellvertretende Leitung inne, 5 % sind als Einrichtungsleitung freigestellt.

Nur etwa ein Viertel (27 %) arbeitet in kleinen Einrichtungen mit ein oder zwei Gruppen, wobei hingegen im österreichischen Durchschnitt rund 60 % der Kindergärten nur ein bis zwei Gruppen haben (Statistik Austria 2018, S. 72). 36 % der Befragten arbeiten in Einrichtungen mit bis zu vier Gruppen und 36 % arbeiten in großen Einrichtungen mit mehr als fünf Gruppen. Die meisten Studierenden (65 %) arbeiten in Einrichtungen, die einen Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache von unter einem Drittel aufweisen. 19 % arbeiten in Einrichtungen, in denen zwischen 34 % und 66 % der Kinder eine nicht-deutsche Muttersprache aufweisen und etwa jede sechste Befragte in Einrichtungen mit einem sehr hohen Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache von über 66 %.

Berufszufriedenheit:

Die Befragten äußern eine insgesamt hohe berufliche Zufriedenheit. Ungefähr 85-90 % gaben an, „sehr zufrieden“, „zufrieden“ oder „eher zufrieden“ im Hinblick auf „Team“, „Abwechslung“, „Betriebsklima“, „Erfolge“, „Zukunft“ und mit ihrer „Position“ zu sein. Lediglich bei der „Aufstiegsmöglichkeit“ ergab sich eine deutlich geringere Zustimmung von 50 %. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in fast allen Dimensionen nur etwa jede zehnte Befragte angab, in irgendeinem Ausmaß („sehr“ oder „eher“) unzufrieden zu sein. Jene Befragte, die in Einrichtungen mit dem höchsten Anteil nicht-deutschsprachiger Kinder (66-100 %) arbeiten, äußern sich dabei regelmäßig und bisweilen statistisch signifikant (Chi-Quadrat-Test nach Pearson) unzufriedener als Befragte, die in Kindergärten mit mittlerem oder geringeren Anteilen nicht-deutschsprachiger Kinder (0-33 %) arbeiten.

Einschätzung der Qualität der Kinderbetreuungseinrichtung:

Was die subjektive Einschätzung der Qualität in ihren Einrichtungen anbelangt, geben die Befragten insgesamt eine hohe Zufriedenheit an: Bei fast allen 20 Qualitätsbereichen (vgl. Tietze et al., 2017) gaben zwischen 80 und 90 % der Befragten an, „sehr zufrieden“ oder „eher zufrieden“ zu sein. Dies betrifft: Tagesgestaltung, Individualität, Vielfalt, Gemeinsamkeit, Körperpflege und Hygiene, Sicherheit, Sprache, Mehrsprachigkeit, kognitive Entwicklung, soziale und emotionale Entwicklung, Bewegung, bauen und konstruieren, ästhetische Bildung, Sachwissen, Eingewöhnung, Begrüßung und Verabschiedung, Zusammenarbeit mit Familien sowie Leitung und Team. Ausgenommen – mit weniger Zustimmung, aber immer noch über 70 % - sind nur: Räume, Ruhen und Schlafen, Mahlzeiten und Ernährung und insbesondere „Transition Kindergarten/Schule“, wo sich nur mehr etwa 60 % „sehr zufrieden“ oder „zufrieden“ äußern.

Lernbedarfe: Was wollen Studierende lernen?

Hinweise auf die Motivation und Erwartungen an das Studium bieten auch die Antworten zu den Fragen über die Lernbedarfe (Frageformulierung: „Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu: ‚Durch das Bachelorstudium Elementarpädagogik möchte ich mein Wissen und meine Fähigkeiten
ElFo—Elementarpädagogische Forschungsbeiträge (2019), 1 (2) S. 32-41

besonders verbessern im Bereich ...“). Die meiste Zustimmung („stimme sehr zu“) erhielten die Bereiche „Teamleitung“ sowie „Beobachtung der Kinder und Entwicklungseinschätzung“ (jeweils etwa 90 %). Des Weiteren bedeutsam waren den Befragten die Bereiche „Soziales und emotionales Lernen“ sowie „Zusammenarbeit mit Eltern und Familien“. Vergleichsweise am wenigsten Lernbedarfe wurden in den Bereichen „Kunst und Kultur“, „Körper/Bewegung“ und „Mathematik“ gesehen. Die im freien Textfeld genannten weiteren Lernbedarfe betrafen die Verbindung von Forschung und Praxis, die Betreuung von Praktikantinnen, wissenschaftliches Arbeiten, kommunikative Fähigkeiten sowie einzelne inhaltlichen Bereiche wie Inklusive Pädagogik, Qualitätsmanagement, Organisation & Recht oder Beobachtung & Diagnostik.

Motivation zum Studium:

Bei den konkreten Fragen, was zum Studium motiviert hätte, erhielten folgende drei Motive von über 90 % der Befragten die größte Zustimmung („trifft voll zu“): „fachliche Weiterbildung“ (99 %), „Vertiefung bereits erworbener Kenntnisse“ (97 %) sowie „besseres Berufsprestige“ (93 %).

Das Motiv „berufliche Veränderung“ sowie die Möglichkeit eines wissenschaftlichen Berufsweges erhielten deutlich weniger „volle Zustimmung“, auch dem Motiv „höheres Gehalt“ wird „nur“ von 59 % voll zugestimmt (für 14 % trifft „höheres Gehalt“ als Motivation „gar nicht“ zu). Weitere Motivlagen fanden sich zum Themenfeld „Berufslaufbahn/Karriere“ und im Bereich „Persönliche Entwicklung und Anerkennung“. Die Interviews liefern Hinweise darauf, dass die Studierenden der Bachelorstudien im Bereich „Elementarpädagogik“ wissenschaftliche und forschungsbasierte Inputs wünschen, die ihr praktisches Handeln erweitern, stützen und legitimieren und zwar gegenüber sich selbst, gegenüber den Teammitgliedern, gegenüber den Eltern und gegenüber der Gesellschaft. Bei der Frage nach den Zukunftsvorstellungen gab jeweils annähernd ein Drittel an, ein Masterstudium beginnen zu wollen (1), in der Aus- und Fortbildung tätig werden zu wollen (2) und „so weiter wie bisher“ arbeiten zu wollen (3).

Diskussion ausgewählter Ergebnisse

Das Durchschnittsalter der Studierenden beträgt etwa 32 Jahre und liegt damit deutlich über dem Durchschnittsalter Studierender einer vergleichbaren Befragung in Deutschland (25 Jahre) (Helm, 2010, S. 16). Der Anteil derjenigen, die jünger als 29 Jahre sind, beträgt nur etwa 40 %, während im Vergleich dazu dieser Anteil bei den Studierenden der Fachhochschulen oder der Universitäten Österreichs das Doppelte, nämlich etwa 80 % beträgt (vgl. Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, 2017, S. 39 bzw. 32). In Zusammenhang mit dem Alter könnte auch der

Befund stehen, dass etwa sieben Prozent der Befragten bereits über einen Hochschulabschluss verfügen, was bei anderen Studierendengruppen wie z. B. der Primarstufe nicht der Fall ist.

Die große Mehrheit der Studierenden (61 %) arbeitet „Vollzeit“, nur etwa jede fünfte befragte Person arbeitet 30 Stunden/Woche oder weniger. Helm (2010, S. 34) verweist in der deutschen Erhebung darauf, dass nur etwa 20 % der Studierenden „praktisch vollzeitbeschäftigt“ wären, wobei die Berufstätigkeit im Lauf des Studiums abgenommen hätte. In Zusammenhang mit dem Befund, dass in der vorliegenden Erhebung 65 % der Befragten angaben, mit Partner und Kind (bzw. Kindern) zusammenzuleben, kann für einen bemerkenswert hohen Anteil der Studierenden von hohen zeitlichen Belastungen gesprochen werden. Möglicherweise sollten bei künftigen Kohorten bereits bei den Aufnahmeverfahren auf belastende Umstände hingewiesen werden und/oder eine Reduktion der Arbeitszeit empfohlen werden, damit die Belastungen nicht zu einer Qualitätsminderung der Bachelorstudien führen.

Fast drei Viertel gaben an, mit der Ausbildung an der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik „eher zufrieden“ oder „sehr zufrieden“ zu sein. Diese hohe Zufriedenheit stimmt auch mit Ergebnissen weiterer quantitativer Studien überein (z. B. Koch, 2012, S. 229; Fackler, 2015). Wustmann et al. (2010, S. 10), fanden allerdings in ihrer qualitativ orientierten Studie, dass Kindergartenleiterinnen und -leiter die Ausbildungsinhalte an den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik als weitaus nicht ausreichend einschätzten.

Nur etwas mehr als die Hälfte der Befragten (51 %) hat die Einrichtungsleitung (inklusive stellvertretende Leitung) inne, die andere Hälfte gab als Funktion „Gruppenleitung“ bzw. „andere“ an. Dies kann in gewisser Weise als überraschend gesehen werden, wurden die Studiengänge doch mehr oder weniger explizit insbesondere für Leitungskräfte (aber eben auch für jene, die es werden wollen) konzipiert.

Fast die Hälfte der Studierenden (47 %) verfügt über eine mehr als 10-jährige, fast jede fünfte Befragte über eine mehr als 20-jährige Berufserfahrung. Insofern setzt sich die Studierendengruppe aus einem relativ hohen Anteil aus Personen mit Leitungsfunktion und langjähriger Berufserfahrung zusammen. Damit wären die Möglichkeiten des Studiums, zu einer Theorie-Praxis-Verflechtung beizutragen, als sehr hoch einzustufen. Im internationalen Vergleich elementarpädagogischer Studiengänge an Hochschulen scheinen sowohl die Praxisphasen während des Studiums als auch die vor dem Studium absolvierten Praxiskenntnisse außergewöhnlich ausgeprägt zu sein (Koch, 2019).

Die Mehrheit der Befragten arbeitet in größeren Einrichtungen mit drei oder mehr Gruppen. Dies kann als Hinweis darauf gesehen werden, dass die Bildungsbedarfe nach „Leitungskompetenzen“ entsprechend gewichtig sind, wie das von den Befragten auch ausgedrückt wurde (siehe Abschnitt

über „Lernbedarfe“). Die Mehrheit der Befragten (fast zwei Drittel) arbeitet in Einrichtungen mit einem geringen Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache (unter 33 %), doch die Unterschiede zwischen den Hochschulen sind hochsignifikant (0.000). So kommen zwischen 0 % und 56 % der Befragten aus Kinderbetreuungseinrichtungen mit einem sehr hohen Anteil (über 66 %) nicht-deutschsprachiger Kinder. Die jeweiligen Herausforderungen in der praktischen Arbeit sind somit höchst unterschiedlich - und verweisen vermutlich auf die Wünsche und Schwerpunktsetzungen an die jeweiligen Ausbildungsstandorte.

Die berufliche Zufriedenheit der Befragten ist außerordentlich hoch. Dies wurde auch in anderen größeren empirischen Untersuchungen (z. B. Koch, 2012, S. 236; Reicher-Pirchegger, 2012, S. 24) festgestellt. Pädagoginnen und Pädagogen aller Bildungsbereiche in Österreich sind übrigens mit ihrem Beruf weitestgehend zufrieden (Industriellenvereinigung, o. J.) und liegen mit 86 % Berufszufriedenheit über der durchschnittlichen Berufszufriedenheit sonstiger Beschäftigter. Gegenteilige Ergebnisse liefert die Studie von Wustmann et al. (2010), in der zusammenfassend festgestellt wird, dass eine Überforderung der Leiterinnen sowie eine Überfüllung ihres Arbeitsalltags zu erkennen sei.

Bei der Motivation für das Studium standen bei den Studierenden die fachliche Weiterbildung, der Umstand, dass es berufsbegleitend studierbar ist, und der Wunsch nach einem besseren Prestige im Vordergrund. Wie auch die ergänzenden Interviews zeigten, liege der Nutzen des berufsbegleitenden Studiums in theoretischen Inputs für die Praxis. Die Interviews zeigen zudem, dass die Studierenden bereits im Zuge des ersten Semesters Argumentationshilfen erhalten und Sicherheit in der pädagogischen Praxis gewonnen haben. Dass dies möglicherweise auch zu Konfrontationen mit den Kolleginnen und Kollegen im Team führen könnte, illustriert folgende Interviewpassage: „[...] es sind immer wieder Dinge, wo ich dann zu ihnen [den Kolleginnen und Kollegen] sage, na, das haben wir jetzt *aber* [Hervorhebung BK] so gelernt und ich würde es jetzt anders machen als *ihr* [Hervorhebung BK] es bis jetzt getan habt“.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Mit diesen berufsbegleitenden Studienangeboten für Fachkräfte mit BAfEP-Ausbildung wurden (erwartungsgemäß) fast ausschließlich Frauen und Personen ohne Migrationshintergrund erreicht. Die meisten Studierenden sind hochmotiviert, bringen Familie, (annähernde) Vollzeitbeschäftigung und berufsbegleitendes Studium „unter einen Hut“. Mit ihrer beruflichen Situation an ihrem Arbeitsplatz sind die Studierenden weitestgehend zufrieden. Es konnten Hinweise darauf gefunden werden, dass mit einem Studium die Akquirierung von hochangesehenem, akademischem Wissen assoziiert wird, wodurch die Umsetzung bestimmter Inhalte im Team erleichtert werden könne. Die Hochschulen, als neue, zusätzliche „player“ in der Diskussion darüber, was in der Elementarpädagogik als „wahr oder

falsch“ angesehen wird, könnten diesen Befund auch als Auftrag verstehen, das Niveau der wissenschaftlichen Diskussionskultur weiter zu heben (etwa durch eigene Forschungen) und bei allen Beteiligten ein beständiges „In-Frage-Stellen“ eigener Überzeugungen zu fördern (Theorie-Praxis-Verzahnung).

Aus bildungspolitischer Sicht gibt es die Forderung, dass in jenen Einrichtungen mit den größten Herausforderungen („Brennpunktkindergärten“), die besten Pädagoginnen und Pädagogen und Leitungskräfte arbeiten sollten (vgl. Schleicher, 2018). Wenn entsprechende Anreize geschaffen werden, könnten Absolventinnen und Absolventen mit langjähriger Berufserfahrung (als die bestqualifizierten Fachkräfte Österreichs) in jene Kindergärten mit den größten pädagogischen Herausforderungen wechseln. Doch akademisch qualifizierte Fachkräfte werden in Österreich aufgrund der europäischen Sonderrolle (kaum universitäre Forschung, kaum hochschulische Ausbildung) sowohl in den Einrichtungen selbst, als auch in der Fort- und Weiterbildung sowie - bei akademischer Weiterqualifikation - in der elementarpädagogischen Forschung gebraucht. Die vorliegende Erhebung zeigte, dass von den Studierenden alle drei Bereiche in ähnlichem Ausmaß als künftiges Arbeitsfeld angestrebt werden. Die Zahl der Studienplätze ist gegenwärtig allerdings noch deutlich zu niedrig, als dass diese Personengruppe in naher Zukunft einen sichtbaren Anteil an der Professionalisierung der Elementarpädagogik in Österreich darstellen könnte.

Literaturverzeichnis

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019). PH-EP Pädagogische Hochschulen – Entwicklungsplan 2021–2026. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
- Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft. (2017). Statistisches Taschenbuch 2017. Wien: Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft.
- Fackler, Isabella. (2015). Fragebogen für ElementarpädagogInnen zu Qualifizierungswünschen & -bedürfnissen. Fragebogenauswertung. Verfügbar unter: <http://www.lebensraumatelier.at/content/450Antworten20140718.pdf> [2.1.2018].
- Helm, Jutta. (2010). Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut ev. (Hrsg.) München.
- Helm, Jutta. (2015). Die Kindheitspädagogik an deutschen Hochschulen. Eine empirische Studie zur Akademisierung einer pädagogischen Profession. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress.

- Industriellenvereinigung (o. J.). Verfügbar unter: https://www.iv.at/media/filer_public/8d/b9/8db99f5c-30df-485a-a958-ea9e689f4f78/beste_bildung_paedagoginnen-lr.pdf [4.10.2019].
- Koch, Bernhard. (2012). Männer in Österreichs Kinderbetreuungseinrichtungen. Impulse für eine „geschlechtsneutrale“ Professionalität in der Elementarpädagogik. Innsbruck: innsbruck university press.
- Koch, Bernhard. (2015). Akademisierung ist die Antwort – was aber war die Frage? Ein Beitrag zur Ausbildungsdebatte in der Elementarpädagogik. In: Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit. Linz. 1, S. 26-27.
- Koch, Bernhard. (2019). Die aktuelle Akademisierung des elementarpädagogischen Personals in Österreich. Implikationen für weitere Professionalisierung. Vortrag am ÖFEB Kongress 19.09.2019. Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz.
- Mayring, Philipp. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Oberhuemer, Pamela & Schreyer, Inge (eds.). (2018). Early Childhood Workforce Profiles in 30 Countries with Key Contextual Data. Verfügbar unter: <http://www.seeepro.eu/Deutsch/Projekt.htm/> [4.2.2019].
- Peleman, Brecht, Lazzari, Arianna, Budginaite, Irma, Siarova, Hanna, Hauari, Hanan, Peeters, Jan, Cameron, Claire (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. European Journal of Education. 53, S. 9–22.
- Reicher-Pirchegger, Elisabeth. (2012). Aufbruch oder Umbruch. Reformabsichten und Berufsbild im elementarpädagogischen Kontext. In: Holzinger, A. (Hrsg), Frühe Bildung. Projekte, Befunde, Perspektiven. Graz: Lykam.
- Schleicher, Andreas (2018). World Class: How to build a 21st-century school system, Strong Performers and Successful Reformers in Education. Paris: OECD Publishing.
- Smidt, Wilfried (2018). Early Childhood Education and Care in Austria: Challenges and Education Policies. Early Child Development and Care. 188 (5), S. 624-633.
- Smidt, Winfried, 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), S. 121-138.
- Tietze, Wolfgang & Viernickel, Susanne (Hrsg.). (2017). Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitungen und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog. Verlag das Netz.

Wustmann, Cornelia, Bodi, Otto, Gehart, Hannah & Geißler, Claudia. (2010). Wissen, was so los ist! Mit Kindergartenleiterinnen reden und Bedarfe ermitteln. Studie im Auftrag des Landes Steiermark, Fachabteilung 6 E Elementare und musikalische Bildung und der Stadt Graz, Amt für Jugend und Familie. Verfügbar unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Wissen_was_los_ist_Studie_graz2010.pdf [15.1.2019].

Verweis AutorInnen

Bernhard Koch, HS-Prof. Dr.

Hochschulprofessur Elementarpädagogik

Pädagogische Hochschule Steiermark

Armut als zentrales Problem für frühpädagogische Organisationen?

Einblicke in die Praxis und Ausblicke theoretischer Reflexionen

Anja Kerle, Universität Hildesheim

Josephina Schmidt, Eberhard Karls Universität Tübingen

Nadine Ober, Hochschule Esslingen

Sandro Bliemetsrieder, Hochschule Esslingen

Marion Weise, Hochschule Esslingen

Zusammenfassung:

Im vorliegenden Text untersuchen die Autorinnen und Autoren exemplarisch anhand der Analyse einer Gruppendiskussion von Fachkräften zweier Kindertageseinrichtungen, welche Bedeutung Armut von Kindern und Familien für die Praxis in frühpädagogischen Organisationen haben kann. Daraufhin skizzieren sie an die Daten anschließende historische, ethische und professionstheoretische Überlegungen und formulieren daraus Diskussionsvorschläge für weitere notwendige Auseinandersetzungen.

Schlüsselwörter: Armut, Kindertageseinrichtungen, Bildungspolitik, Professionalisierung, soziale Ungleichheit, Chancengerechtigkeit, Organisationsethik

Abstract:

This article tries to evolve, how poverty is constructed in organizations of early childhood education. Therefore, we analysed a group discussion of professional staff, working in two day care centres (kindergartens). Regarding to our findings, we suggest historical, ethical and professional perspectives for further discussions.

Keywords: poverty, chid day – care centers, education policy, professionalisation, social inequality, equal opportunities, organisational ethics

Einleitung

Im Rahmen des aktuellen bildungspolitisch induzierten Transformationsprozesses im frühpädagogischen Feld (Jergus & Thompson, 2017) sollen Kindertagesstätten – so die bildungsprogrammatischen Imperative – durch „Bildung von Anfang an“ Chancengleichheit „für alle“ befördern und dadurch soziale Ungleichheiten abbauen (siehe hierzu auch Fthenakis, Griebel, Niesel & Wustmann, 2007; kritisch: Krönig, 2018; Kunert, 2015). Dabei stellt die Unterstützung armutserfahrener Familien historisch betrachtet eine grundlegende Aufgabe kindheitspädagogischer Organisationen dar (Franke-Meyer & Reyer, 2019; 2015), die nun aber mit veränderten Vorzeichen, von Betreuung zu „Bildung“, betrieben werden soll.

Davon ausgehend, dass die Struktur und die Praxis der frühpädagogischen Bearbeitung von Armut näher verstanden werden sollten, bietet dieser Beitrag einen rekonstruktiven Zugang an, der vor einer normativen und professionsbezogenen Einordnung steht (auch: Simon, Prigge, Lochner & Thole, i. E.). Im vorliegenden Beitrag wird daher der Frage nachgegangen, wie in diesem Kontext Armut und „die Armen“ von Fachkräften konstruiert werden und welche professionellen Interventionen die Fachkräfte entwerfen.

Hierfür wird eine Gruppendiskussion mit Fachkräften rekonstruiert. Daran anknüpfend werden ausgewählte organisationsethische und professionsbezogene Theorien angeboten, die als normative Kritikfolien an feldspezifischen Armutskonstruktionen und als befähigungs- und entwicklungsorientierte Gegenhorizonte dienen können.

Exemplarische Rekonstruktion einer Gruppendiskussion von Fachkräften zweier Kindertageseinrichtungen

Methodisches Vorgehen

Grundlage der folgenden empirischen Rekonstruktion ist eine Gruppendiskussion mit sechs pädagogischen Fachkräften zweier Einrichtungen in Süddeutschland. Die Teilnehmenden der Gruppendiskussion setzten sich aus zwei Realgruppen zusammen, die in verschiedenen Einrichtungen eines Trägers tätig sind. Unter ihnen waren leitende Mitarbeitende und solche ohne Leitungsfunktion. Außer einer Person mit akademischer Qualifikation (BA Kindheitspädagogik) hatten die Teilnehmenden einen Berufsabschluss als Erzieherin oder Erzieher. Die beforschten Einrichtungen wurden auf Basis eines Sozialdatenatlas ausgewählt, wobei diejenigen Stadträume fokussiert wurden, welchen anhand sozialräumlicher Daten eine Kumulierung an von Armut betroffener Familien zugewiesen wurde.

Die offen gestaltete Moderation anhand von Leitfragen eröffnete den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit, den Gegenstand der Diskussion in gemeinsamen

ElFo—Elementarpädagogische Forschungsbeiträge (2019), 1 (2) S. 42-52

Aushandlungsprozessen zu strukturieren und diskursiv hervorzubringen. Die Auswertung folgte der konstruktivistischen Grounded Theory Methode (GTM) (Charmaz, 2013). Die GTM als Auswertungsmethode verfolgt das Ziel, ein feldspezifisches Phänomen in seinen Facetten und Relationen zu beschreiben (ebd.). Im ersten offenen Codierprozess wurde der Code des „Kompensierens“ herausgearbeitet. Entlang dieses Codes wurde das Material selektiert und feanalytisch in Sequenzen interpretiert und Bedeutungszusammenhänge zu anderen Codes herausgearbeitet. Die daran anknüpfenden Theoretisierungen dienten dabei als sensibilisierende Konzepte. Die Generierung weiteren Materials steht noch aus, wodurch der Sampling-Prozess noch nicht als abgeschlossen angesehen werden kann und eine theoretische Sättigung bislang noch nicht erreicht ist (Charmaz, 2013).

Ausgewählte empirische Ergebnisse

In der Diskussion berichten Teilnehmerinnen und Teilnehmer von ihren Erfahrungen mit dem Phänomen der (Kinder-)Armut in ihrem Berufsalltag, den Auswirkungen bzw. der Sichtbarkeit von Armut bei Familien sowie den Strategien hinsichtlich des Umgangs damit.

Konstruktionen und Problemdiagnosen von Armut und „den Armen“

Die Fachkräfte entwerfen im Gespräch Armut als finanziellen Ressourcenmangel, hinzu konstruieren sie jedoch zwei Gruppen armer Eltern, die sich hinsichtlich der Qualität des individuellen (Miss-)Verhaltens und der individuellen Dispositionen weitreichend unterscheiden: Die „Kompensationsfähigen“ und „Nichtkompensationsfähigen“.

„Genau wenn es eine unverschuldete Armut ist oder nur eine kurzfristige, dann sind oft die Eltern intellektuell, finde ich, so auf der Höhe, dass sie sich informieren und kompensieren und - oder alleinerziehende Mütter, die einfach nur wenig Geld haben, die finde ich sind auch meistens gut vernetzt und recherchieren alles genau. Aber wenn das so eine weitergetragene Armut ist, dann ist es oft so eine Passivität, finde ich, in den Familien und so haben es halt hingenommen ‚ist halt so‘. Und die Kinder sagen dann auch schon: ‚Ja ich werde auch Hartzler ist halt so.‘“ (Z. 95 – 101)³

Gegenüber eines finanziellen „Engpasses“, der teilweise „kurzfristig“ auftritt, wird ein „selbstverschuldet“ herbeigeführter und teilweise transgenerational fortgeführter Sozialleistungsbezug⁴ gesetzt. Der ersten Gruppe gelingt es den Fachkräften zufolge eher, ihre

³ Die Zitate sind Originalzitate aus der Gruppendiskussion, die sprachlich für diese Publikation leicht geglättet wurden (z. B. wurden „Ähms“ und Pausen gestrichen sowie Zeichensetzung und Groß- und Kleinschreibung ergänzt).

⁴ Der umgangssprachliche Ausdruck „Hartzler“ verweist auf die sogenannte Hartz-IV-Reform des Gesetzespakets der Bundesrepublik Deutschland, welches u. a. die Grundsicherungsleistung für Erwerbsfähige regelt (benannt nach dem Leiter der beschließenden Kommission, Peter Hartz).

finanzielle Ressourcenknappheit selbst aktiv oder durch das Ausschöpfen sozialer Ressourcen privat zu kompensieren; sie versuchen zudem, ihren Kindern bestimmte Erfahrungen durch die Inanspruchnahme kostenloser Angebote (z. B. Kinderfestivals und Kinderschminken, Kinderschwimmkurs) zu ermöglichen. Die Kompensationsfähigkeit dieser Eltern wird durch den Rekurs auf Intellekt als angeborene Fähigkeit gesehen und damit naturalisiert.

Demgegenüber werden Eltern positioniert, welche Armut nicht privat kompensieren können. Ihnen wird Passivität, niedriger Bildungsgrad und -affinität sowie die Unfähigkeit zur Bewältigung einiger alltagspraktischer Aufgaben zugeschrieben:

„[...] die [Kinder] einfach auch gar nicht mehr in die Schule geschickt werden und so, weil man nicht mal mehr das auf Reihe kriegt. Oder wenn man fragt: ‚Warum bekommen Sie denn das neunte Kind?‘ ‚Aktuell, ja, weil ich vergesse die Pille zu nehmen.‘ Also die nicht mal schaffen einmal am Tag sich irgendwie einen Wecker zu stellen eine Erinnerung oder irgendwas an ihren Tagesablauf so zu docken.“ (Z. 1123-1126)

Dies ist teilweise mit integritätsverletzenden und pauschalisierenden Herabsetzungen verbunden. So wird das Gebären (vieler) Kinder als persönliches Versagen der Mutter (!) gedeutet und nicht anderweitig kontextualisiert. Eine Fachkraft schlägt zur Lösung Maßnahmen zur Geburtenkontrolle vor: *„[...] dann soll sie sich halt eine Spirale schieben, da musst dich an gar nichts mehr erinnern“* (Z. 1130-1131). In der Diskussion stellt sich dies als geteilte Werthaltung gegenüber „solchen Eltern“ heraus, was die gemeinsame Erzählung, die Zustimmung und das Ausbleiben von Widerspruch zeigen.

Die Fachkräfte unterscheiden bei der zweiten Elterngruppe zwischen weiteren Formen von Armut: Beispielsweise wird von „Interessenarmut“ (Z. 102) der Eltern sowie von „sozialer“ (Z. 62), „seelischer und geistiger Armut“ (Z. 70) derselben gesprochen. Diese werde entweder in der Zusammenarbeit der Familie mit der Kita, z. B. anhand mangelnder Kooperationsbereitschaft und einem davon abgeleiteten generellen Desinteresse am Kind (Z. 102-105; Z. 117), oder direkt am Kind in Form einer „Erfahrungsarmut“ (Z. 33) infolge mangelnder Erziehungs- und Sozialkompetenz (Z. 63-67) bzw. der anregungsarmen familiären Umgebung mit „bildungsferne[r] Erziehung“ (Z. 54) sichtbar. Dabei scheint der Begriff der Armut für die Fachkräfte fluktuierend genug, um unter ihm auftretende Sozialisationsprobleme, Handlungsherausforderungen und Konflikte, welche in der Organisation auftreten, zu subsumieren.

Die Sichtbarkeit von „nicht-kompensierter“ Armut als Anlass für pädagogische Interventionen

Entsprechend der Unterscheidung der zwei Elterngruppen konstruieren die Fachkräfte die bereits im Privaten kompensierte und für sie daher unsichtbare Armut auf der einen sowie die unkompensierte und daher sichtbare und für sie bearbeitungsbedürftige Armut auf der anderen Seite.

In zweitem Fall übernimmt die Kindertageseinrichtung laut den Diskussionsteilnehmenden stellvertretend für die Eltern die Kompensation der Armutslagen, z. B. auf der institutionellen Ebene, bezogen auf den Ausgleich von Entwicklungsverzögerungen durch besondere Programme (etwa ein einrichtungsübergreifendes Sportprogramm) oder über allgemeine Konzepte, im Sinne beispielsweise regelmäßig stattfindender, kostenfreier Ausflüge sowie der Vollversorgung mit Essen. Damit ist die Idee verbunden, Unterschiede hinsichtlich der materiellen Ausstattung der Kinder nicht sichtbar werden zu lassen. Entsprechend der jeweiligen Problemdiagnosen der Fachkräfte verfügen diese, wie u. a. im Vorschlag zur Verhütung anklang, über bereits fertig gedachte Lösungsstrategien. Die Idee der Fachkräfte als Experten lässt sich insbesondere in den Erzählungen über Elterngespräche nachzeichnen: Die Fachkräfte tragen ihre entwickelten Lösungsangebote an die Eltern als ausführende Instanz heran, wobei sie ihre Problemdiagnosen in Bezug auf Armut als legitim gegenüber den Eltern durchsetzen: „[...] wenn wir dann mit den Eltern ins Gespräch gehen und [...] Lösungsvorschläge haben oder Ideen anbringen, wie wir das Kind vielleicht unterstützen, wird es entweder nicht verstanden oder an ihren Antworten ist bemerkbar, dass es keine Möglichkeiten gibt“ (Z. 36-38).

Die Idee des Expertenstatus steht im Zusammenhang mit dem unter den befragten Fachkräften geteilten Verständnis ihres pädagogischen Auftrags und der bildungspolitisch geforderten Herstellung von sogenannter „Schulfähigkeit“. Dabei scheint dies keine im Einzelfall begründete und dementsprechend angepasste Umsetzung pädagogischer Praxis zu sein, sondern ein für alle Kinder gleich anzustrebender Zustand, der nicht mit den Ideen der Eltern vermittelt ist. Vielmehr wird dieser Auftrag genutzt, um die eigene Expertenrolle gegenüber den Eltern zu verdeutlichen und wirkmächtig durchzusetzen: „Also ich hab der [Name2] dann einfach gesagt sie soll mit der Schulfähigkeit kommen, das macht meistens Klick bei den Eltern dann, dass wenn das so weitergeht, ich keine Einschulung sehe.“ (S. 871-873)

Theoretische Einordnungen und Diskussion der Ergebnisse

Im Anschluss an die bisher induktiv herausgearbeiteten Ergebnisse werden diese im Folgenden mit zentralen Diskurslinien konfrontiert.

Das Sprechen über „würdige“ und „unwürdige“ Arme und das Dethematisieren struktureller Ungleichheiten

Die rekonstruierten Differenzierungen der „kompensationsfähigen“ und „nicht-kompensationsfähigen“ Familien korrespondieren eng mit den Diskursfiguren der „unterstützungswürdigen“ und „unterstützungsunwürdigen“ Armen, welche sich unter der Verbindung von Armut und Arbeit unter liberalen Rationalitäten im 16. Jh. formierten. Unterschieden wurde entlang von Arbeitsfähigkeit und Arbeitswillen in sogenannte arbeitstaugliche, unfreiwillige Arbeitslose, die gute, „würdige“ Arme darstellten und arbeitsuntaugliche, freiwillige Arbeitslose, also

demnach schlechte, „unwürdige“ Arme (Lemke, 1997, S. 195, Schäfer, 2018, S. 344)⁵. Aus armutssoziologischer Perspektive (z. B. Lessenich, 2003; Coser, 1992, Simmel, 1908/1992) lässt sich anschließen, dass der gesellschaftliche und disqualifizierende Status „des Armen“ insbesondere Menschen mit langanhaltendem Sozialleistungsbezug zugeschrieben wird, wohingegen andere Personen mit kurzzeitiger finanzieller Ressourcenknappheit nicht auf diesen Status reduziert werden. Dies zeigt sich auch in den vorgestellten empirischen Einblicken: Die Beschreibungen der „kompensationsfähigen“ Eltern gleichen Einzelschicksalen, deren Verhaltensweisen kaum verallgemeinert dargestellt werden. Sie bilden die Norm, wohingegen die „nicht-kompensationsfähigen“ Eltern die Abweichung von dieser darstellen. Letztere erscheinen im Gespräch als homogenere Gruppe, jedoch bilden nicht die Folgen struktureller Benachteiligung die Gemeinsamkeit dieser, sondern deren individuelles Scheitern. Als Ursache von Armut wird ein von der Norm abweichendes und negativ bewertetes (Miss-)Verhalten gesetzt, welches sich allerdings teilweise nur im Spekulativen bewegt. Diese Kulturalisierung von Armut weist Ähnlichkeiten zum Sprechen über die sogenannte „neue Unterschicht“ auf (Klein, Landhäußer & Ziegler, 2005, S. 45ff.). Nicht beachtet wird von den Fachkräften, dass mit einer materiellen Unterversorgung weitere eingeschränkte Lebenslagen einhergehen (Leßmann, 2009) und darüber hinaus eingeschränkte Verwirklichungschancen und Handlungsspielräume für Eltern und Kinder mit sich bringen (Sen, 2010; Schäfer-Walkmann & Störck-Biber, 2013). Mit Bezug auf die empirischen Einblicke bedeutet dies: Anstatt einen transgenerationalen Sozialleistungsbezug ungleichheitstheoretisch zu begründen, erklärt es eine Person zur selbstgewählten Entscheidung eines Kindes, „Hartzer“ zu werden. Die strukturellen Beschränkungen der Handlungsmöglichkeiten und Verwirklichungschancen der Eltern und Kinder werden durch die Sprecher und Sprecherinnen übersehen und deren „Kompensation“ als private Vorleistung an die Familien delegiert, wodurch sich die Gefahr der Verfestigung sozialer Benachteiligung ergibt.

An Autonomie und Integrität orientierte Arbeitsbündnisse als professionelle Grundlage

In den Daten lässt sich ein eher expertokratisches Professionsverständnis im Kontext der Bearbeitung von Kinderarmut rekonstruieren, welches sowohl bezüglich interner Ansprüche der Gruppe als auch äußere Maßstäbe heranziehend kritisiert werden kann. Der eigene Anspruch der Fachkräfte, über das notwendige Fachwissen zur Problemlösung zu verfügen, erweist sich als unerreicht, wenn verschiedenste in der Praxis auftretende Sozialisationsprobleme unter „Armut“ subsumiert werden.

⁵ Die Figuren beanspruchten bis zum Ende des 18. Jh. Geltung (Schäfer, 2018, S. 326) und erlebten im Diskurs zur sogenannten „neuen Unterschicht“ und den Tafeln eine Renaissance (Kessl, Klein, Landhäußer, 2012, S. 541ff.).

Mit dem Professionskonzept einer strukturalen Theorie (z. B. Oevermann 2013) konfrontiert, zeigt sich, dass aber selbst tatsächliches Verfügen über wissenschaftliches Wissen nicht als Garant für gelungene Praxis gilt, sondern dies nur eine ingenieurielle Anwendung ermöglicht, was eine Erweiterung um eine fallangemessene Komponente erforderlich macht. Diese Begründung pädagogischer Interventionen im Einzelfall kann im Datenmaterial wenig gefunden werden. Die Problematik liegt auf der Hand: Bei technokratischer Anwendung von Wissen wird die Eingebundenheit der „fachlichen“ Wissensbestände pädagogischer Fachkräfte in staatliche Steuerungsstrategien virulent, da diese „zu einem staatlichen Instrument der ‚Kolonialisierung‘ [werden] und (...) der je eigenen Handlungslogik [pädagogischer Praxis widersprechen]“ (Ackermann & Owczarski 2000, S. 324). Aus dogmatischen Vorstellungen von mit wissenschaftlichem Wissen ausgestatteten Fachkräften, sich selbst als Expertinnen und Experten verstehend, drohen letztlich subsumtionslogische Handlungsrountinen und daraus erwachsende Allmachtsfantasien zu resultieren, wobei die Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung der Autonomie der Adressaten und Adressatinnen weniger Teil pädagogischer Überlegungen wird.

Als möglicher Weg aus dieser einseitigen Professionsidee kann das Arbeitsbündnis-Konzept (Oevermann, 2013) herangezogen werden. Darin wird die Erforderlichkeit wissenschaftlicher Expertise seitens der pädagogischen Fachkräfte zur Erfüllung ihres von den Eltern delegierten Auftrags zur stellvertretenden Krisenbewältigung (Erziehung) anerkannt, zugleich jedoch die Gefahr einer De-Autonomisierung mitgedacht, welche in der Dialektik von Autonomieorientierung und gleichzeitig wachsender Abhängigkeit von ebenjener Expertise liegt. Das Eingehen eines Arbeitsbündnisses, welches die Notwendigkeit der Stellvertretung ernst nimmt und zugleich die Autonomie und Integrität der von Kinderarmut betroffenen Familien stärker in den Blick nehmen lässt, kann dem Ziel, Adressaten und Adressatinnen (Kinder und Eltern) zur möglichst selbstständigen Bearbeitung zukünftiger Krisen zu befähigen, beikommen. Damit rückt eine wesentliche, im Datenmaterial kaum aufzufindende Funktion professionellen pädagogischen Handelns in den Vordergrund: Eine Erzeugung, Aufrechterhaltung und Wiederherstellung der „somato-psycho-sozialen Integrität“ der Adressatinnen und Adressaten (Oevermann 2013, S. 125). Diese Einzelfallperspektive ist jedoch unbedingt um das Wissen zu erweitern, dass es sich bei Krisen im Kontext von Kinderarmut nicht um das Problem Einzelner handelt, sondern um die Auswirkung kapitalistischer Produktionsweisen, deren Bewältigung nicht individualisiert werden kann. Dies macht eine kritische bzw. solidarische Professionalisierungsperspektive (vgl. Bliemetsrieder, Maar, Schmidt & Tsirikiotis, 2016, S. 45) notwendig.

Befähigungs- und entwicklungsorientierte Organisationsethik

In der Auseinandersetzung mit Armutslagen von Kindern zeigt sich, dass Bildungs- und Bewältigungseuphorien im Sinne eines individuellen Krisenlösens zu kurz greifen. Das hat auch damit

zu tun, dass es unmöglich ist, diskriminierende und teilhabeverwehrende Verhältnisse zu bewältigen (Bliemetsrieder & Fischer 2020).

Wir möchten uns auf der Ebene der Organisation für ein strukturelles Verständnis von Befähigung, Verwirklichung und Entwicklung stark machen und damit Konzepte, welche Gerechtigkeit als institutionelle und individualisierende Kompensationsleistung verstehen, kritisieren. Dazu könnte ein verwirklichungs- und entwicklungsorientierter Blick auf Armut als normative Kritikfolie hilfreich sein. Durch diese kann pädagogisches Handeln als Handeln in institutionellen und überinstitutionellen pädagogischen Handlungsräumen verstanden werden und dabei ihren Gemeinwohlaufrag in den Blick nehmen. Organisationen und Institutionen sind demnach dann eröffnend, wenn sie die individuellen Freiheiten der von ihnen Adressierten zu vergrößern beabsichtigen und nicht nur Gleiche unter Gleichen herstellen wollen (Sen, 2010). Dazu bedarf es eines ebenso ernsthaften Verantwortungsbegriffs, welcher gleichzeitig über die Grenzen von Freiheiten informiert ist. Nach dem Capability Approach (CA), der Armut als einen Mangel an Freiheiten definiert (Schneider, 2010, S. 17), stellt sich die Frage, welche Lebensbedingungen und Aktivitäten von Adressierten realisiert werden können und welche Möglichkeiten zur Verfügung stehen, ein weitgehend selbstbestimmtes und teilhabeförderndes Leben verwirklichen zu können (Schneider, 2010, S. 18). Jedoch bedarf der CA in Bezug auf Kinder Ergänzungen und Spezifizierungen (Leßmann, Gutwald & Babic, 2014, S. 169) und muss auch gegenwärtige Freiheiten der Kinder fokussieren (Babic, 2011, S. 82). Kinder brauchen außerdem nicht nur Verwirklichungs-, sondern auch Entwicklungsräume (Schäfer-Walkmann & Störk-Biber, 2013, S. 160).

Somit kann die normative Forderung weiterführend sein, dass jedes Kind Verwirklichungs- und Entwicklungschancen für seine Körperlichkeit, Gesundheit, Bildung, förderlichen sozialen Netzwerke und die Entwicklung von Selbstachtung und Selbstwert braucht (somatopsychosoziale Integrität und Selbstbestimmung). Dazu benötigen die Familien und die teilhabeversprechenden (Bildungs-) Institutionen entsprechende Ressourcen und die Sozialräume förderliche und inkludierende Strukturen (Schäfer-Walkmann & Störk-Biber, 2013, S. 174). Organisationsethik bedarf in diesem Sinne Diskurse über befähigungs-, entwicklungs- und verwirklichungsorientierte Strukturen angesichts der konkreten Lebenslagen der Kinder, welche über ihre Normativitäten informiert ist und diese im Angesicht ihrer Adressaten und Adressatinnen explizit zu rechtfertigen wagt. Auf diese Weise würde auch das in diesem Beitrag geforderte Professionsideal unterstützt werden.

Fazit / Ausblick

Der vorliegende Beitrag konnte anhand einer exemplarisch durchgeführten Pilotstudie aufzeigen, wie das Sprechen über Armut und die Dethematisierung struktureller Benachteiligungen eher soziale Ungleichheiten in frühpädagogischen Organisationen reproduziert anstatt diese abzubauen. Mit den

in diesem Beitrag skizzierten organisationsethischen und professionstheoretischen Überlegungen wurden normative Gegenhorizonte entworfen, um Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb fröhpädagogischer Organisationen aufzuzeigen.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Friedhelm, Owczarski, Silke (2012). Soziale Arbeit zwischen Allmacht und Ohnmacht. Eine exemplarische Fallrekonstruktion zur Logik sozialarbeiterischen Handelns. In K. Kraimer (Hrsg.), Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. (2. Aufl., S. 321-344). Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Babic, Bernhard (2011). Ohne intellektuelle Redlichkeit kein Fortschritt. Kritische Anmerkungen zum Umgang mit dem Capability Approach aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In C. Sedmak, B. Babic, R. Bauer & C. Posch (Hrsg.), Der Capability-Approach in sozialwissenschaftlichen Kontexten. (S. 75-89). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bliemetsrieder, Sandro & Fischer, G. (2020). Diskriminierung als Bewältigungsaufgabe?. In G. Stecklina & J. Wienforth (Hrsg.), Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit: Praxis, Theorie und Empirie. (S. 426-435). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bliemetsrieder, Sandro, Maar, Katja, Schmidt, Josephina, & Tsirikiotis, Athanasios. (2016). Kritische Professionalisierung und Menschenrechtsorientierung. In A. Heimgartner, K. Lauermann & S. Sting (Hrsg.), Fachliche Orientierungen und Realisierungsmöglichkeiten in der Sozialen Arbeit. (S. 37-52). Wien, Münster: Lit-Verlag.
- Charmaz, Kathy (2013). Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis. London: Sage.
- Coser, Lewis (1992). Soziologie der Armut. Georg Simmel zum Gedächtnis. Armut im modernen Wohlfahrtsstaat. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (Sonderhefte), 32, S. 34-47.
- Franke-Meyer, Diana & Reyer, Jürgen (2015). Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. Ideengeber und Vorläufer des Kindergartens. (1. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Franke-Meyer, Diana & Reyer, Jürgen (2019). Kindertageseinrichtungen im 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Institutionsgeschichte. In C. Dietrich, U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.), Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. (1. Aufl., S. 172–184). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fthenakis, Wassilios, Gisbert, Kristin, Griebel, Wilfried, Kunze, Hans-Rainer, Niesel, Renate & Wustmann, Corina (2007). Bildungsforschung Band 16. Auf den Anfang kommt es an:

- Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Berlin: BMBF.
- Hoffmann, Hilmar (2013). Professionalisierung der frühkindlichen Bildung in Deutschland. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. (S. 311-324). Wiesbaden: Springer VS.
- Jergus, Kerstin & Thompson, Christiane (Hrsg.) (2017). Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Kerle, Anja & Bliemetsrieder, Sandro (2019). Manage deine Krise selbst! Armut und Resilienz. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. 5, S. 46-49.
- Kessl, Fabian, Klein, Alexandra & Landhäußer, Sandra (2012). Armut und Prekarisierung von AdressatInnen Sozialer Arbeit. In Werner Thole (Hrsg.), Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. (4. Aufl., S. 541-547). Wiesbaden: Springer VS.
- Klein, Alexandra, Landhäußer, Sandra & Ziegler, Holger (2005). The Salient Injuries of Class: Zur Kritik der Kulturalisierung struktureller Ungleichheit. WIDERSPRÜCHE. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits-, und Sozialbereich. 25 (4), S. 45-74.
- Krönig, Franz Kasper (2018). Chancen. In Franz Kasper Krönig (Hrsg.), Kritisches Glossar Kindheitspädagogik. (1. Aufl., S. 55-58). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kunert, Simon (2015). Die Neutralisierung von Erziehung - Zur Vereinnahmung kindlicher Subjektwerdungsprozesse durch aktuelle Konzeptionen „frühkindlicher Bildung“. In A. Bernhard, H. Bierbaum, E. Borst, S. Kluge & S. Kunert (Hrsg.), Neutralisierung der Pädagogik. (S. 85-111). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lessenich, Stephan (2003): Der Arme in der Aktivgesellschaft - zum sozialen Sinn des „Förderns und Forderns“. WSI Mitteilungen, 4, S. 214-220.
- Leßmann, Ortrud, Gutwald, Rebecca & Babic, Bernhard (2014). Der Capability-Ansatz: Ein weiterer ökonomischer Ansatz auf dem Vormarsch? In M. Panitzsch-Wiebe, B. Becker & T. Kunstreich (Hrsg.), Politik der Sozialen Arbeit - Politik des Sozialen. (S. 160-171). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Oevermann, Ulrich (2013). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert & S. Müller-Hermann (Hrsg.), Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. (3. Aufl., S. 119-148). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäfer, Gerhard K. (2018): Geschichte der Armut im abendländischen Kulturkreis. In E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. (S. 315-339). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Schäfer-Walkmann, Susanne & Störk-Biber, Constanze (2013). Kinderarmut als Mangel an Verwirklichungschancen. Ein sozialarbeitswissenschaftlicher Beitrag zum Capability-Approach. In G. Graf, E. Kapferer & C. Sedmak (Hrsg.), Der Capability Approach und seine Anwendung. (S. 151-175). Wiesbaden: Springer.
- Schneider, Klaus (2010). Wohlstand, Armut und Befähigungschancen. (S. 17-20). Sozialwissenschaften. Forum online für Politik, Gesellschaft und Kultur. In: <https://www.forum.lu/fr/article/wohlstand-armut-und-befaeigungschancen/> [10.07.2019].
- Sen, Amartya (2010). Die Idee der Gerechtigkeit. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Simmel, Georg (1908/1992). Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Simon, Stephanie; Prigge, Jessica; Lochner, Barbara; Thole, Werner (i. E.): Deutungen von Armut. Pädagogische Thematisierungen von und Umgangsweisen mit sozialer Ungleichheit in Kindertageseinrichtungen. Neue Praxis.

Verweis AutorInnen

Anja Kerle

M. A. Soziale Arbeit
Universität Hildesheim

Josephina Schmidt

M. A. Soziale Arbeit
Karl Eberhards Universität Tübingen

Nadine Ober

B. A. Soziale Arbeit
Hochschule Esslingen

Sandro Bliemetsrieder, Prof. Dr. phil.

Professor im Studiengang Soziale Arbeit
Hochschule Esslingen

Marion Weise, Prof. Dr.ⁱⁿ phil.

Professorin im Studiengang Kindheitspädagogik
Hochschule Esslingen

Aufnahmekriterien frühpädagogischer Betreuungseinrichtungen im Vergleich

Lars Burghardt, Otto-Friedrich-Universität, Bamberg

Zusammenfassung:

Immer mehr Kinder unter drei Jahren besuchen frühkindliche außerfamiliäre Betreuungseinrichtungen in Deutschland. Während sich die bisherige Forschung zur Inanspruchnahme vor allem mit der Nachfrageseite (die der Eltern), speziell mit soziodemografischen Merkmalen, befasst hat, liegt nur wenig empirisches Wissen zur Angebotsseite vor. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welche Aufnahmekriterien frühpädagogische Betreuungseinrichtungen als relevant angeben und womit Eltern entsprechend konfrontiert werden. Die Aufnahmekriterien von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege werden analysiert und verglichen. In der Tendenz zeigt sich, dass Kindertageseinrichtungen mehr Aufnahmekriterien angeben als Tagespflegepersonen, zum Beispiel, dass bereits ein Geschwisterkind die Einrichtung besucht.

Schlüsselwörter: Aufnahmekriterien, Kindertageseinrichtungen, Angebot

Abstract:

An increasing number of children attend services of Early Childhood Education and Care in Germany. While research focusses on factors of the demand side (the parents), especially socio-demographics, there is only little empirical knowledge concerning the supply side. The present study addresses the question which admission criteria early childhood education institutions state as relevant and what parents are confronted with accordingly. The admission criteria of center-based and family-based childcare facilities will be analyzed and compared. By comparison, there is a higher relevance of admission criteria in center-based childcare facilities, for example the criteria that a sibling is already been cared for.

Keywords: admission criteria, child day-care centers, offering

Einleitung

Die Zahlen zur Inanspruchnahme frühkindlicher außerfamiliärer Betreuung in Deutschland zeigen, dass aktuell ungefähr jedes dritte Kind unter drei Jahren eine Kindertageseinrichtung (KiTa) oder

Tagespflege besucht. Innerhalb der letzten elf Jahre haben sich die Betreuungsplätze von etwa 287.000 auf 762.361 erhöht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018). Diese „beispiellose Expansionsdynamik in der bundesdeutschen Geschichte der Kindertagesbetreuung“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 68) zeigt, dass für eine stetig steigende Zahl von Kindern die außerfamiliäre Betreuung zur Bildungsbiografie gehört. Ferner liegt ein Ungleichgewicht zwischen elterlichen Betreuungswünschen und tatsächlichem Platzangebot vor, welches sich darin äußert, dass die Nachfrage höher ist als das Angebot und somit nicht alle Eltern ihre Betreuungswünsche umsetzen können (Alt, Berngruber & Pötter, 2016). Obwohl sich erste Effekte des Ausbaus verzeichnen lassen, zeigen sich noch immer regionsspezifische Engpässe in der Bereitstellung von Betreuungsplätzen, die dazu führen, dass 15 % der befragten Eltern angeben, aufgrund des unzureichenden Platzangebots die Betreuung ihres Kindes selbst zu übernehmen (Alt, Hubert & Steinberg, 2015). Dass nicht alle Eltern ihre Betreuungswünsche in eine Inanspruchnahme überführen können, wird in Teilen durch spezifische Zugangshürden erklärt. Lokhande (2013) führt beispielsweise strukturelle Aspekte wie unpassende Öffnungszeiten, die Entfernung zur Betreuungseinrichtung oder auch qualitative und kulturell-religiöse Vorbehalte an. Während die meisten Untersuchungen die Nachfrageseite (die der Eltern) und hier insbesondere sozio-demografische Faktoren wie den Bildungsstatus oder den Migrationshintergrund zur Erklärung von Unterschieden in der Inanspruchnahme heranziehen (für einen Überblick: Burghardt, 2019), liegen kaum Untersuchungen vor, die sich der Angebotsseite widmen. Insbesondere liegt bislang für Deutschland kein empirisches Wissen über Aufnahmekriterien von frühkindlichen Betreuungseinrichtungen vor. Der vorliegende Beitrag möchte zur Schließung dieser Forschungslücke beitragen, indem sowohl die Aufnahmekriterien von Kindertageseinrichtungen als auch von Tagespflege analysiert und verglichen werden.

Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

Die Inanspruchnahme außerfamiliärer Betreuung steht mit diversen Einflussgrößen in Verbindung. Dem Beitrag liegen die theoretischen Annahmen des Accommodation-Models von Meyers und Jordan (2006) zu Grunde, da hier sowohl ökonomische als auch sozialökologische Annahmen vereint und erweitert werden.

Während in ökonomischen Theorien die Erwerbstätigkeit der Mutter beziehungsweise der Wiedereinstieg in den Beruf als zentrale Größen benannt werden (Kreyenfeld & Krapf, 2010) und argumentiert wird, dass Eltern eine rationale Entscheidung treffen (Boudon, 1974), die in Teilen auch als Investition in das Humankapital ihres Kindes zu sehen ist (Bourdieu, 1996), betonen sozialökologische Modelle das soziale Gefüge und die reale Lebenssituation, in der Eltern sich befinden (Bronfenbrenner, 1986). Neben soziodemografischen Faktoren wie Bildungsstatus, Migrationshintergrund und Einkommen werden die Einstellungen und Erwartungen der Eltern als

zentrale Größen beschrieben, die einen Einfluss auf die Betreuungsentscheidung haben können (Meyers & Jordan, 2006). Anders als in ökonomischen Modellen, wo eine unbegrenzte Verfügbarkeit von Betreuungsplätzen und damit einhergehend eine freie Wahl der Eltern suggeriert wird (Becker, 2007), wird in der sozial-ökologischen Theorie die Begrenztheit der Betreuungsplätze berücksichtigt und betont, dass auch Merkmale der sogenannten Angebotsseite, also die der KiTa/Träger oder Tagespflege einen Einfluss auf die Inanspruchnahme haben.

Neben den Betreuungskosten, der generellen Verfügbarkeit von Plätzen und gesetzlichen Regelungen wie Gebührenfreiheit sind hier auch jene Aspekte zu nennen, die von den Einrichtungen als relevante, individuelle Voraussetzung oder begünstigende Faktoren festgelegt werden wie beispielsweise Geschwisterkindregelungen, die die Aufnahme eines weiteren Geschwisterkinds wahrscheinlicher machen und ggf. auch die Betreuungskosten reduzieren (Mierendorff, Ernst, Krüger & Roch, 2015). Somit können zwei übergeordnete Kategorien als mögliche Einflussgrößen herausgearbeitet werden: zum einen die Nachfrageseite und zum anderen die Angebotsseite.

Aufgrund enormer Unterschiede in den Früherziehungssystemen verschiedener Länder (OECD, 2013) sowie Differenzen in gesetzlichen Regelungen wie Elternzeitbestimmungen (International Labour Office, 2013) und dem Fokus des Beitrags auf Deutschland, wird im Folgenden nur der Forschungsstand für das deutsche Früherziehungssystem rezipiert. Der Forschungsstand zur Nachfrageseite zeigt, dass die Inanspruchnahme von strukturellen Merkmalen der Familien abhängt. Beispielsweise lassen Eltern mit höherem Bildungsstatus und höherem Einkommen ihr Kind eher außerfamiliär betreuen (Fuchs-Rechlin, Kaufhold, Thuilot & Webs, 2014), Eltern mit Migrationshintergrund aber ziehen vergleichsweise häufiger die eigene Betreuung vor (Alt et al., 2016). Es gibt zwar auch Schnittmengen zwischen diesen und anderen Merkmalen (Eltern mit Migrationshintergrund und hohem Bildungsstatus), empirisch zeigen sich aber, unter Kontrolle des jeweils anderen Merkmals, klare Richtungen in den Zusammenhängen mit der Inanspruchnahme. Neuere Untersuchungen zeigen zudem, dass die Erwartungen der Eltern, insbesondere die Fördererwartung, positiv mit der Inanspruchnahme zusammenhängen (z. B. Burghardt, 2017).

Gegenüber Aspekten der Nachfrageseite stehen mögliche Einflussgrößen der Angebotsseite deutlich seltener im Fokus bisheriger Forschung. Es zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen Platzangebot und Inanspruchnahme (Hüsken & Alt, 2017), ebenso zwischen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz, der sich zum Beispiel darin äußert, dass die Gruppe der potenziellen Nachfrager gesunken ist (Alt, Hubert & Steinberg, 2015). Dass die Kosten zu hoch seien, wird von Eltern, die nach Gründen gegen die Inanspruchnahme gefragt werden, ebenfalls als relevante Größe benannt (z. B. 31,9 % der Eltern bei Alt et al., 2014).

Während es eine Fülle an Untersuchungen gibt, die sich mit der Nachfrageseite oder mit eher übergeordneten Merkmalen der Angebotsseite, wie gesetzlichen Regelungen, befasst, fällt bei der Durchsicht des Forschungsstands auf, dass bislang kein Wissen über individuelle Faktoren auf Einrichtungs- bzw. Tagespflegeebene vorliegt, obwohl angenommen werden kann, dass insbesondere diese individuellen Kriterien einen Einfluss darauf haben, wer einen Betreuungsplatz bekommt und wer nicht. Daher liegen der Arbeit folgende Forschungsfragen zugrunde:

1. Wie sind die Aufnahmekriterien von Kindertageseinrichtungen und Tagespflege?
2. Unterscheiden sich diese beiden Betreuungsformen hinsichtlich ihrer Aufnahmekriterien?

Stichprobe

Datengrundlage bildet die dritte Welle der Startkohorte Eins des Nationalen Bildungspanels (NEPS, Blossfeld, Roßbach & von Maurice, 2011). Hier wurden sowohl ErzieherInnen in KiTas als auch Tagespflegepersonen um Zustimmung beziehungsweise Ablehnung zu einer Liste von möglichen Aufnahmekriterien gebeten. Nach Reduktion der Stichprobe auf gültige Werte umfasst die Stichprobe 356 Fachkräfte aus 356 KiTas, die der Tagespflege 88 Personen.

Aufnahmekriterien

Folgende Aufnahmekriterien wurden in KiTa und Tagespflege erfasst. Die pädagogischen Fachkräfte wurden auf einer vierstufigen Skala (1 = sehr unwichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = eher wichtig, 4 = sehr wichtig) gebeten, die Relevanz dieser Aufnahmekriterien für ihre Betreuungseinrichtung deutlich zu machen.

- a. Berufstätigkeit beider Eltern
- b. Berufstätigkeit mindestens eines Elternteils
- c. Nähe der Einrichtung zum Wohnort
- d. Nähe der Einrichtung zum Arbeitsplatz
- e. Geschwisterkinder besuchen bereits diese Einrichtung
- f. Soziale Bedürftigkeit (z. B. alleinerziehender Elternteil)
- g. Alter des Kindes
- h. Entwicklungsstand des Kindes
- i. Wartezeit

Analyseplan

Die Frage der Aufnahmekriterien von KiTas und Tagespflege wird mithilfe deskriptiver Kennwerte dargestellt. Um der Frage nachzugehen, ob sich die beiden Betreuungsformen in ihren Aufnahmekriterien unterscheiden, wurden die Mittelwerte mit Hilfe des Mann-Whitney-U-Tests verglichen, da nicht von einer Normalverteilung ausgegangen werden kann (Shapiro-Wilk-Test: $p < .001$) und die Stichproben unabhängig voneinander sind. Aus den Ergebnissen des Mann-Whitney-U-Tests wurde für eine bessere Interpretation der Rangkorrelationseffizient als Maß für die Effektstärke berechnet.

Ergebnisse

Tabelle 1 gibt die deskriptive Statistik der Variablen wieder und ist unterteilt in Kindertageseinrichtung und Tagespflege. Auf den ersten Blick zeigt sich nur eine verhaltene Zustimmung zu den vorgelegten Aufnahmekriterien. Die Skalierung der Antwortkategorien erlaubt es, Mittelwerte, die größer als 2.5 sind, als (tendenzielle) Zustimmung und jene, die kleiner als 2.5 sind, als (tendenzielle) Ablehnung zu interpretieren.

Bezogen auf KiTas wird dem Kriterium, dass bereits ein Geschwisterkind die Einrichtung besucht, am häufigsten zugestimmt ($M = 3.46$). Weiter geben Erzieherinnen und Erzieher an, dass die soziale Bedürftigkeit der Eltern ein relevantes Kriterium ist ($M = 3.12$). Dass der Entwicklungsstand des Kindes ($M = 1.77$) oder die Nähe zum Arbeitsplatz der Eltern ($M = 1.84$) als Aufnahmekriterien gelten, wird eher abgelehnt. Die beiden Antworten, die sich auf die Berufstätigkeit eines Elternteils oder beider Eltern beziehen, liegen so nah an der Mitte der Skalierung, dass hier weder von einer Zustimmung noch von einer Ablehnung gesprochen werden kann.

Betrachtet man die Antworten der Tagespflegepersonen, sieht man, dass hier alle Werte zwischen „2 = eher unwichtig“ und „3 = eher wichtig“ liegen. Dass das Alter des Kindes ein relevantes Aufnahmekriterium ist, findet dabei noch die größte Bestätigung ($M = 2.84$). Tagespflegepersonen scheinen insgesamt weniger Bedingungen für die Aufnahme eines Kindes an den Tag zu legen. Hierfür spricht, dass die Mittelwerte generell geringer ausfallen und sich keine deutliche Zustimmung zu einem Kriterium identifizieren lässt.

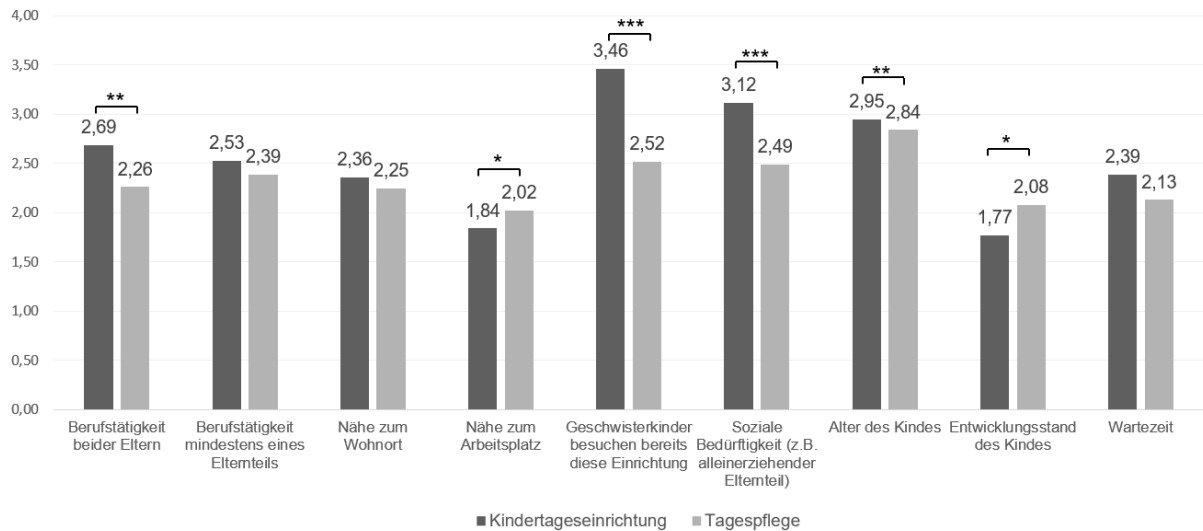
	Kindertageseinrichtung (n=356)			Tagespflege (n=88)		
	M (SD)	Min	Max	M (SD)	Min	Max
Aufnahmekriterien (1 = sehr unwichtig; 4 = sehr wichtig)						
Berufstätigkeit beider Eltern	2.69 (1.09)	1	4	2.26 (1.00)	1	4
Berufstätigkeit mindestens eines Elternteils	2.53 (1.05)	1	4	2.39 (1.03)	1	4
Nähe zum Wohnort	2.36 (1.01)	1	4	2.25 (.87)	1	4
Nähe zum Arbeitsplatz	1.84 (.80)	1	4	2.02 (.80)	1	4
Geschwisterkinder besuchen bereits diese Einrichtung	3.46 (.83)	1	4	2.52 (1.05)	1	4
Soziale Bedürftigkeit (z. B. alleinerziehender Elternteil)	3.12 (.98)	1	4	2.49 (.97)	1	4
Alter des Kindes	2.95 (.95)	1	4	2.84 (.91)	1	4
Entwicklungsstand des Kindes	1.77 (.83)	1	4	2.08 (.86)	1	4
Wartezeit	2.39 (.97)	1	4	2.13 (.86)	1	4

Tabelle 1: Deskriptive Kennwerte

Quelle: NEPS doi:10.5157/NEPS:SC1:5.0.0 (eigene Berechnungen)

In einem nächsten Schritt wurde überprüft, ob die Unterschiede in den Mittelwerten statistisch bedeutsam sind. Die Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests zeigen, dass sich die Aufnahmekriterien in sechs der neun Variablen statistisch voneinander unterscheiden (vgl. Abbildung 1). Der größte Unterschied liegt im Aufnahmekriterium „Geschwisterkinder besuchen bereits diese Einrichtung“. Während KiTas hier eine mittelhohe Ausprägung vorweisen ($M = 3.46$), findet sich nur eine mittlere Ausprägung ($M = 2.52$) bei Tagespflegepersonen ($U = 7783.500$, $r = .38$, $p < .001$). Weitere Unterschiede zeigen sich in der sozialen Bedürftigkeit ($U = 10040.000$, $r = .26$, $p < .001$), der Berufstätigkeit beider Eltern ($U = 12165.500$, $r = .16$, $p < .01$) sowie dem Alter des Kindes ($U = 14615.000$, $r = .15$, $p < .01$). Diese Kriterien werden jeweils von in KiTas tätigen Fachkräften als relevanter angegeben. Die Nähe zum Arbeitsplatz ($U = 13568.000$, $r = .09$, $p < .05$) sowie der Entwicklungsstand ($U = 12436.000$, $r = .12$, $p < .05$) finden vergleichsweise mehr Zustimmung von Tagespflegepersonen als von Erzieherinnen und ElFo—Elementarpädagogische Forschungsbeiträge (2019), 1 (2) S. 53-62

Erziehern. Dennoch muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass diese beiden Kriterien sowohl in der Kindertageseinrichtung als auch in der Tagespflege nur eine verhaltene Zustimmung erfahren, die Mittelwerte liegen im Bereich „eher unwichtig“.



+ $p > .10$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Abbildung 1: Mittelwertunterschiede in den Aufnahmekriterien, unterteilt in Kindertageseinrichtung und Tagespflege

Quelle: NEPS doi:10.5157/NEPS:SC1:5.0.0 (eigene Berechnungen)

Diskussion

Der vorliegende Beitrag geht von der Frage aus, welche Aufnahmekriterien frühpädagogische Betreuungseinrichtungen an den Tag legen und womit Eltern entsprechend bei der Realisierung ihrer Betreuungswünsche konfrontiert werden. Während vor allem die Nachfrageseite und hier soziodemografische Faktoren hinreichend untersucht sind und sich klare Wirkmuster identifizieren lassen, zeichnet sich die deutschsprachige Forschung vor allem durch Lücken aus, wenn es um Merkmale der Angebotsseite geht. Durch das Aufzeigen und Vergleichen von Aufnahmekriterien von KiTas und Tagespflege wurde ein erster Schritt zur Minderung dieser Lücken vollzogen. Die Ergebnisse zeigen, dass auf individueller Ebene KiTas mehr Aufnahmekriterien an den Tag legen als Tagespflegepersonen. Insbesondere die hohe Zustimmung von Erzieherinnen und Erziehern zur Betreuung eines Geschwisterkindes zeigt, dass neben generellen Einflussfaktoren wie Platzangebot oder gesetzlichen Regelungen auch individuelle Regelungen auf der Angebotsseite (KiTa/Träger) einen Einfluss auf die Umsetzung des Betreuungswunschs von Eltern zu haben scheinen. Es kann angenommen werden, dass dieses Kriterium aus sogenannten Geschwisterkindregelungen resultiert, Eltern es also leichter haben,

einen Platz für ein weiteres Kind zu bekommen. Die deutlichsten Unterschiede zwischen KiTas und Tagespflegepersonen zeigen sich bezogen auf Geschwisterkinder und die soziale Bedürftigkeit der Eltern. Zwar werden diese beiden Aufnahmekriterien von Erzieherinnen und Erziehern als relevanter angegeben als von Tagespflegepersonen, dennoch muss darauf hingewiesen werden, dass die Ausprägungen der Tagespflegepersonen im mittleren (neutralen) Bereich liegen und keine Ablehnung erfahren. Dass das Kriterium der Berufstätigkeit der Eltern sowohl in KiTas als auch Tagespflege nur eine vergleichsweise geringe Zustimmung erfährt, überrascht. So wird nicht nur die generelle Erwartung an frühkindliche Betreuungseinrichtungen gestellt, dass sie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gewährleisten (Spieß, 2011), im Tagesbetreuungsausbaugesetz wird explizit darauf aufmerksam gemacht, dass Betreuungsplätze für Kinder von erwerbstätigen Eltern vorzuhalten sind (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2004).

Auf folgende Limitationen muss hingewiesen werden: Die (deskriptive) Analyse der Aufnahmekriterien lässt keine Schlüsse darüber zu, ob und wie diese bei der Aufnahme von Kindern umgesetzt werden. Interessant erscheint ebenfalls die Frage, ob diese transparent gemacht werden, Eltern also wissen, welche Aufnahmekriterien die einzelne Einrichtung hat oder nicht. Weiter erscheint es plausibel, dass weitere Aufnahmekriterien vorliegen, diese jedoch in den Listen, die den Fachkräften vorgelegt wurden, nicht enthalten waren, die abgefragten Kriterien also nicht gänzlich mit der Realität der KiTas und Tagespflegepersonen übereinstimmen. Hier zeigt sich das Potenzial von offenen, qualitativen Untersuchungsdesigns. Es erscheint überdies denkbar, dass vereinzelte Einrichtungen keine Aufnahmekriterien haben. Die Fragen, welche Rolle Aufnahmekriterien spielen, ob sie Eltern transparent gemacht werden und tatsächlich einen Einfluss auf die Umsetzung des Betreuungswunschs haben, wie auch mögliche Abhängigkeiten von spezifischen Trägerstrukturen oder sozialräumlichen Bedingungen wie Sozialschicht der Nutzerinnen und Nutzern, bieten interessante Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsvorhaben. Insbesondere die unterschiedlichen Gruppen der Nutzerinnen und Nutzer könnten ein möglicher Anhaltspunkt für die berichteten Mittelwertunterschiede in den Aufnahmekriterien sein. Möglicherweise führt ein unterschiedliches Klientel zu einer unterschiedlichen Gewichtung von Aufnahmekriterien von KiTas und Tagespflege.

Der Beitrag ging unter anderem davon aus, dass Eltern teilweise aufgrund von spezifischen Zugangshürden ihre Betreuungswünsche nicht umsetzen können. Individuelle Aufnahmekriterien könnten hier eine bedeutende Rolle spielen. Entsprechend kann die praktische Implikation formuliert werden, dass Eltern im Sinne der Transparenz über diese aufgeklärt werden sollten, um so die Möglichkeit zu haben, auf diese zu reagieren, oder bei Nichterfüllen eines Kriteriums sich um einen Platz in einer anderen Einrichtung bemühen zu können.

Literatur

- Alt, Christian, Berngruber, Anne & Pötter, Ulrich (2016). Wer bemüht sich um einen Kitaplatz und wer nimmt ihn in Anspruch? Zeitschrift Für Pädagogik, 62, S. 690–706.
- Alt, Christian, Berngruber, Anne & Hubert, Sandra (2014). Trotz Ausbau kein Platz? Zum Einfluss von Einstellungen und soziodemografischen Faktoren auf die Nichtinanspruchnahme öffentlicher Kindertagesbetreuung. DJI TOP THEMA. Verfügbar unter: <http://www.dji.de/?id=43721> [11.11.2019].
- Alt, Christian, Hubert, Sandra & Steinberg, Hannah (2015). Auswirkungen des Ausbaus öffentlicher Kindertagesbetreuung für Kinder im zweiten und dritten Lebensjahr: Was ändert sich für potentielle Nutzer und überzeugte Nichtnutzer? In S. Walper, W. Bien, & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Aufwachsen in Deutschland heute: Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015* (S. 25–29). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv.
- Becker, Birgit (2007). *Bedingungen der Wahl vorschulischer Einrichtungen unter Berücksichtigung ethnischer Unterschiede*. Arbeitspapiere Nr. 101. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Blossfeld, Hans-Peter, Roßbach, Hans-Günther & von Maurice, Jutta (2011). Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 14, S.19-34.
- Boudon, Raymond (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western Society*. New York: Wiley & Sons.
- Bourdieu, Pierre (1996). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2004). *Das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG). Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Burghardt, Lars (2017). Zusammenhänge elterlicher Erwartungen und Einstellungen mit der Anmeldung und späteren Inanspruchnahme einer Krippe. *Frühe Bildung*, 6 (2), S. 83–92.
- Burghardt, Lars (2019). *Elterliche Einstellungen zum Krippenbesuch und deren Einfluss auf die Inanspruchnahme einer Krippe (Dissertation)*. Bamberg: Universität Bamberg.

- Bronfenbrenner, Urie (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*. 22, S. 723–742.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten, Kaufhold, Gudula, Thuilot, Mareike & Webs, Tanja (2014). Der U3-Ausbau im Endspurt: Analysen zu kommunalen Betreuungsbedarfen und Betreuungswünschen von Eltern. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Hüsken, Katrin & Alt, Christian (2017). Bedingungsfaktoren der Umsetzung von Betreuungswünschen in der frühen Kindheit und in der Grundschule. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*. (4), S. 455–468.
- International Labour Office. (2013). Working conditions laws report 2012: A global review. Verfügbar unter: <http://www.ilo.org/dyn/travail> [23.11.2019].
- Kreyenfeld, Michaela & Krapf, Sandra (2010). Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung - Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 107–128). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lokhande, Mohini (2013). Hürdenlauf zur Kita: Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR).
- Meyers, Marcia K. & Jordan, Lucy P. (2006). Choice and Accommodation in Parental Child Care Decisions. *Journal of the Community Development Society*, 37 (2), S. 53–70.
- Mierendorff, Johanna, Ernst, Thilo, Krüger, Jens Oliver & Roch, Anna (2015). Auswahl aus Sicht der anwählenden Eltern im Zugang zu Kindertagesbetreuung und Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (1), S. 24–40.
- OECD (2013). How do early childhood education and care (ecec) policies, systems and quality vary across OECD countries? Paris: OECD Publishing.
- Spieß, Christa Katharina (2011). Vereinbarkeit von Familie und Beruf – wie wirksam sind deutsche „Care Policies“?. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 12, S. 4–27.

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer RO 820/17-1 / AOBJ: 641419

Verweis AutorInnen

Lars Burghardt, Dr.
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Otto-Friedrich-Universität, Bamberg

Eltern als Expertinnen und Experten für die Entwicklung eines Literacy-Programms zur Förderung der Buchkultur in Familien mit 4-jährigen Kindern

Marlene Obermayr, Universität Rostock

Zusammenfassung:

Im vorliegenden Beitrag wird der Fokus auf die Literacy-Bildung gelegt, die bereits in der frühen Kindheit an dem (informellen) Bildungsort Familie aktiv gestaltet werden kann. In der qualitativ angelegten Studie wird der Forschungsfrage nachgegangen, wie ein familiales Literacy-Programm mit den Eltern partizipativ weiterentwickelt werden kann, um familiale Buchkultur und damit erste Zugänge zu Literalität in der frühen Kindheit zu ermöglichen. Methodisch orientiert sich das Dissertationsvorhaben an dem Design-Based-Research-Ansatz; mit diesem wird das neu entwickelte Literacy-Programm in mehreren Forschungszyklen (DBR) evaluiert und modifiziert. Im Folgenden werden der Forschungsstand und das Forschungsdesign dargelegt und ein Ausblick auf das Projekt gegeben.

Schlüsselwörter: Literacy, Buchkultur, Vorlesen in der frühen Kindheit, Bilderbücher,
Design-Based Research

Abstract:

This paper focuses on literacy education, which can be actively shaped in the educational environment of the family during early childhood. The qualitative study examines how a family literacy programme may be designed and further developed with the participation of parents as experts. Furthermore, the process of developing a book culture in families to give an initial access to literacy will also be discussed. The dissertation is structured as a Design-Based Research. With this approach (DBR) the newly developed literacy programme is evaluated and modified in several cycles. In the following, the state of research, the research design and an outlook of the project in the families will be presented.

Keywords: family literacy, book culture, reading aloud in early childhood, picture books,
Design-based Research

Einleitung

Die Familie gilt als erste und effektivste Sozialisationsinstanz für die sprachliche und schriftsprachliche Bildung in der frühen Kindheit (De Jong & Leseman 2001; Hurrelmann, 2004; Nickel, 2007). Sie wird „als biographisches Zentrum und wichtiger bildungsbiographischer Möglichkeitsraum“ bestimmt (Brake & Büchner, 2013, S. 485). Beschlüsse der bundesdeutschen Kultusministerkonferenz (Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, 2005) weisen aufgrund der Ergebnisse der PISA Studie in Deutschland auf die Notwendigkeit hin, den Fokus auf die elementaren Bildungseinrichtungen sowie die Grundschule zu richten (Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, 2005). Auch in Österreich zeigen Arbeiten u. a. des Charlotte-Bühler-Instituts die Dringlichkeit, sprachliche Förderung und Literacy-Bildung in elementaren Bildungseinrichtungen voranzutreiben und betonen den Stellenwert des Bildungsortes Familie insbesondere bei Transitionen im bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen (Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan, 2009). Der Sozialisations- und Bildungsort Familie hat in den frühkindlichen Bildungsprozessen eine hohe Bedeutsamkeit; denn sie legt durch Literacy-Situationen wie beispielsweise in Vorlesesituationen erste Grundlagen für die Entwicklung von Lesekompetenz (Stiftung Lesen, 2018). Die Stiftung Lesen (2018, S. 35) zeigt mit ihren empirischen Befunden auf, dass einerseits das Vorlesen „ein uneinholbares Startkapital für das Lesenlernen“ schafft und andererseits auch Kinder für Themen und Inhalte dadurch begeistert werden können (Stiftung Lesen, 2018). Die Vorlesestudie 2019 zeigt erneut auf, dass 32 % der zwei- bis achtjährigen Kindern zu selten in der Familie vorgelesen wird und fordert die Vorlesepraxis durch sprachliche Anregungen in Familien zu unterstützen (Stiftung Lesen, 2019). An dieser Stelle setzt das geplante Dissertationsvorhaben der Autorin an und möchte den Eltern eine aktive Beteiligung am Literacy-Prozess in Form eines literarischen Buchprojektes (Literacy-Rucksack mit Bilderbüchern) ermöglichen; zudem wird ein Einblick in die familiäre Literacy-Praxis gegeben.

Theoretische Einführung und Forschungsstand zur Literacy-Bildung

Der aus dem angloamerikanischen Raum stammende Begriff Literacy hat sich in den letzten 15 Jahren in der deutschsprachigen Bildungslandschaft etabliert und ist vermehrt in den aktuellen deutschen Bildungsplänen sowie österreichischen Bildungsrahmenplänen für Pädagoginnen und Pädagogen zu finden (Bertschi-Kaufmann & Rosebrock, 2009; Nickel, 2004). Eine Übersetzung des englischen Terminus ist in Deutschland kaum zu finden (Salem & Rabkin, 2010), da der Begriff eine Vielfalt an Facetten der sprachlichen und schriftsprachlichen Bildung in der frühen Kindheit aufweist. In diesem

Beitrag wird sich an der Definition nach Ulich, die Literacy als „Sammelbegriff für kindliche Erfahrungen rund um die Buch-, Erzähl-, und Schriftkultur“ (Ulich, 2003, S. 7) darstellt, orientiert. Die Studien von Street und Taylor, die als erste Studien diesen Forschungskontext fokussierten, untersuchten bereits in den 1980er-Jahren die Literacy-Aktivitäten in Familien mit einem ethnografischen Zugang und zeigten in Fallbeispielen auf, welche heterogenen Ausgangslagen in Familien zu finden sind (Taylor, 1983; Street, 1984). Auf Konstruktebene verweisen entwicklungspsychologische Theoriemodelle aus dem deutschsprachigen Raum auf die grundlegende Basis der schriftsprachlichen Vorerfahrungen in der frühen Kindheit (Brügelmann, 1998; Jeuk & Schäfer, 2013; Schröder-Lenzen, 2013; Weinhold, 2010). Hierbei wird aufgezeigt, dass diese Vorstufen die ersten sprachlichen Bausteine, die in den Familien grundgelegt werden, in der Entwicklung der Schriftsprache bilden und Einfluss auf den weiteren schriftsprachlichen Bildungsverlauf nehmen (ebd.). Im Modell zur Lesesozialisation von Hurrelmann (2006) wird die Einflusskomponente der Familienkultur dargestellt, in dieser zeigt sich eine Wechselwirkung zwischen der gesellschaftlichen und persönlichen (Lese-)Kultur (Hurrelmann, 2006). Diesbezüglich betonen auch Richter und Plath (2012) den Einflussfaktor Familie als wesentlichen Prädiktor für die Lesemotivation im Grundschulalter (Richter & Plath, 2012).

Im Hinblick auf die Buchkultur stellt die miniKIM Studie (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2014), die den Medienbesitz und die Mediennutzung von 2- bis 5-jährigen Kindern in Deutschland und insbesondere den Umgang mit dem Medium Buch untersuchte, Ergebnisse vor, die bereits im Alter von drei bis vier Jahren auf einen ersten (Vor-)Leseleck hinweisen. Das Interesse an dem Medium Buch zeigt bereits in dieser Altersspanne (in der frühen Kindheit) einen Abstieg der Bedeutsamkeit des Vorlesens an (ebd.). In diesem Zusammenhang legt die Stiftung Lesen zum Kontext Buchkultur relevante Studienergebnisse in ihren jährlichen Vorlesestudien vor, die belegen, dass in jeder dritten Familie keine vollständige Ausschöpfung des Potentials der Vorlese-Situationen stattfindet (Stiftung Lesen, 2014) und die Regelmäßigkeit als elementare Komponente der Vorlesepraxis im Elternhaus grundgelegt werden kann (Stiftung Lesen, 2016). Aus Perspektive der Kinder ist ein Wunsch nach mehr Vorlese- und Lesezeiträumen inklusive der Komponenten der Nähe und Vertrautheit, die in diesen Situationen entstehen, vorzufinden (Stiftung Lesen, 2016). Bezogen auf die soziale Komponente, die in Literacy-Situationen stark hervortritt, wird in Studien aus dem Forschungskontext New Literacy Studies deutlich, dass eine Literacy-Situation stets als soziale Praxis zu notieren ist (Nickel, 2004; Nickel, 2007). Diese soziale Literacy-Praxis wird im Elternhaus je nach Bildungsaspiration und Bildungsnähe der Familie umgesetzt und mit den Kindern erlebt.

Vorlesen von Bilderbüchern als Förderung der Buchkultur in Familien

Das geplante Dissertationsvorhaben stellt insbesondere die Bedeutsamkeit des Vorlesens im Elternhaus in den Mittelpunkt und fokussiert die Literacy-Praxis in der Familie. Im geplanten Forschungsprojekt wird die soziale Literacy-Praxis im Elternhaus mit Einsatz eines Literacy-Bücher-Rucksackes untersucht. In diesem Paket wird den Eltern für die alltäglichen Vorlesesituationen, in denen Literacy-Bildung aktiv stattfindet, eine Auswahl von Büchern und Hörmedien zur Verfügung gestellt, die gemeinsam mit einem Lapbook (Blumhagen, 2018), das verschiedene Übungsformate zur Bilderbuchbetrachtung beinhaltet, vorgelesen und besprochen werden können. Das Lapbook bietet den Eltern einen Übungspool mit Anregungen für die Anschlusskommunikation, in diesem werden Übungsformate zur Förderung der phonologischen Bewusstheit im engeren und weiteren Sinne, verschiedene Sprachförderstrategien (Kammermeyer, King, Roux, Metz, Leber, Lämmerhirt, Papillion-Piller & Goebel, 2017a; Kammermeyer, King, Goebel, Lämmerhirt, Leber, Metz, Papillion-Piller & Roux, 2017b) und konkrete Fragestellungsstrategien für die dialogische Bilderbuchbetrachtung (Näger, 2017; Kranz, 2014) angeboten, die für jedes Bilderbuch im Rucksack anwendbar sind.

Die großen Potentiale von Bilderbüchern in der frühkindlichen Entwicklungsphase der literarischen Phase zeigen sich in Vorlesesituationen in den Lernbereichen der Dekontextualisierung von Sprache, Erfahrung mit literarischen Textformen, Begegnung der literalen Buchkultur in der Gesellschaft, Steigerung der Lesemotivation, Erweiterung der funktionellen Ebene von konzeptioneller Schriftlichkeit, Entwicklung des Hörverstehens und der Erzählkompetenz (Füssenich & Geisel, 2008). Durch gemeinsame Bilderbuchbetrachtungen in der Familie und elterliche Anschlusskommunikation, die im Mehrebenenmodell der Lesekompetenz von Rosebrock und Nix (2008) auf der sozialen Ebene verankert ist, werden die Lernchancen im sozialen Setting in Eltern-Kind-Interaktionen gefördert und bilden die Basis für die Entwicklung der Schriftsprache. Hierzu erläutert Näger (2017) die Lernchancen von Bilderbüchern in Literacy-Situationen und zeigt auf, dass Bilderbücher erste sprachliche Begegnungsorte und erste Formen der Lesesozialisation darstellen (Näger, 2017).

Forschungsdesign der Studie

In der qualitativ angelegten Studie wird den Forschungsfragen nachgegangen, wie ein neu entwickeltes Literacy-Programm (Rucksack mit Bilderbüchern und Lapbook) für Familien mit 4-jährigen Kindern gestaltet und mit diesen optimiert werden kann, um frühe Zugänge zu Literalität im Elternhaus zu ermöglichen. Methodologisch setzt hierzu die Arbeit an dem Design-Based-Research-Ansatz (DBR) an,

welcher ermöglicht, in fünf Forschungszyklen das Programm partizipativ mit den Eltern zu modifizieren.

Der Ansatz eignet sich, um Innovationen in der Lehr- und Lernforschung voranzutreiben, da dieser die Verbindung von theoriebasierter, anwendungsbezogener und erkenntnisgewinnender Forschung hervorhebt (The Design-Based Research Collective, 2003). Die Synergien, die durch die Kooperation von Forscherinnen und Forschern und Praktikerinnen und Praktikern entstehen, werden nach DBR im Forschungsprozess oder Design-Prozess „als Quelle der Erkenntnis“ (Raatz, 2016, S. 37) verstanden und bilden den Ausgangspunkt für die Re-Design-Prozesse in den Lernumgebungen. Reimann (2014, S. 65; nach The Design-Based Research Collective, 2003) legt dar, dass nach DBR „bestehende Probleme in der Praxis den Ausgangspunkt dieser Art von Forschung bilden, zu dessen Lösung eine Intervention entwickelt wird, die dann erprobt, evaluiert und sukzessive verbessert wird.“ Die Modifikation des Lernmaterials wird in den Re-Design-Prozessen forciert. Der Mehrwert des Forschungsansatzes zeigt sich hierzu im Bildungsbereich, da eine Einbindung der Expertise von den Akteurinnen und Akteuren aus der Praxis aktiv im Forschungsprozess stattfindet und eine Theorie-Praxis-Verzahnung aufweist, um neue Innovationen für den Bildungskontext zu schaffen.

Sowohl in der Pilotierung (zwei Re-Design-Prozesse) als auch in der Haupterhebung (drei Re-Design-Prozesse) finden Experteninterviews mit den beteiligten Akteurinnen und Akteuren statt, diese Phasen werden in den nachfolgenden zwei Kapiteln näher erläutert. Die Interviews werden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) deduktiv und induktiv ausgewertet. Fokussierte Analysen werden bezogen auf Modifikationsaspekte des Literacy-Programms für die jeweiligen Re-Design-Prozesse durchgeführt, die durch eine themenspezifische Codierung der Experteninterviews aufgezeigt werden. Im Anschluss folgen ausgewählte Einzelfallbeschreibungen und kontextuelle Einzelfallanalysen von den einzelnen Familien, die Einblicke in die elterlichen Umsetzungsstrategien in Literacy-Situationen anhand des Programms geben sollen.

Projektdurchführung – Beschreibung der Pilotierung

Die ersten zwei Forschungsdurchläufe bilden die Pilotierung, die zu einem Re-Design des Literacy-Rucksackes führen soll. Auf theoretischer Analyseebene wurden 2018 nach einem von der Autorin entwickelten Analysemodell für Bilderbücher, das sich an den Analysekriterien von Staiger (2014), Weis & Kraft (2014) und Kurwinkel (2017) stützt, 120 Bilderbücher aus den Bilderbuchgenres (in Anlehnung an Abraham & Knopf, 2014) Bilderbuchgeschichte, Märchen, Popart-Bilderbücher,

illustrierte Gedichte, textlose Bilderbuchgeschichten, Wimmelbücher, Comics, Sachbilderbücher und 30 Hörmedien für 4- bis 5-Jährige analysiert. Nach der evidenzbasierten Analyse folgte die Auswahl von 23 Medien (20 Bilderbücher und 3 Hörmedien), die in der Pilotierungsphase des Projekts in drei Familien mit Kindern im Alter von 4 bis 5 Jahren von den Eltern eingesetzt wurden und nach ihrer Passung auf inhaltlicher, sprachlicher und künstlerischer Ebene mittels eines Einschätzungsbogens von den Eltern den jeweiligen Kategorien zugeteilt wurden. Unterstützend folgte mit einem Elternteil jeder Familie ein Experteninterview bezüglich der jeweiligen Bilderbücher, um argumentativ die elterliche subjektive Einordnung nachvollziehen zu können. Ergänzend wurde aus elementarpädagogischer Perspektive eine weitere Expertin zur Einschätzung für die Alterspassung der ausgewählten Medien hinzugezogen; mit der Elementarpädagogin folgte ein Expertengespräch basierend auf der Grundlage des Einschätzungsbogens. Ziel der Pilotierung ist die Passung der Bilderbücher der ausgewählten Altersstufe, um die o. g. Ebenen für die Haupterhebung zu gewährleisten. Im zweiten Forschungszyklus wird derzeit das Lapbook mit dem Übungspool von zwei Pädagoginnen aus elementar- und grundschulpädagogischer Perspektive bewertet; das Ziel dieser Begutachtung ist die im Sinne von Design-Based-Research fokussierte Weiterentwicklung des Re-Designs (für die Haupterhebung) aufgrund der Expertise von Akteurinnen und Akteuren.

Beschreibung der Haupterhebung

Im dritten, vierten und fünften Forschungsdurchlauf erfolgt die Implementierung des entwickelten Programms in den Familien, dieses wird in familiären Vorlesesituationen eigenaktiv von den Eltern erprobt. Für das Re-Design finden in jedem Forschungszyklus mit den insgesamt zwölf Familien (pro Durchlauf je vier Familien) wöchentlich und am Ende der Durchführungszeit vier leitfadengestützte Experteninterviews zu den Modifikations- und Optimierungsaspekten des Literacy-Programms mit den Eltern statt. Nach jedem Forschungsdurchlauf werden die Ergebnisse mittels der qualitativen Inhaltanalyse nach Kuckartz (2012) ausgewertet und das Lapbook mit den Aufgabenformaten im Re-Design-Prozess angepasst. In den im Anschluss stattfindenden Einfallanalysen der Familien sollen elterliche Handlungs- und Umsetzungsstrategien in sozialen Literacy-Situationen erhoben werden; hierzu folgt eine Erstellung eines Codestrukturbaumes der möglichen elterlichen Strategien. Nach DBR soll ein Entwicklungsprodukt (Literacy-Programm) in Kooperation mit den aktiven Akteurinnen und Akteuren entstehen und sukzessive verbessert werden, welches in mehreren Etappen evidenzbasiert modifiziert wurde (Reimann, 2014).

Den leitfadengestützten Experteninterviews kommt eine besondere Bedeutung für die Re-Design-Prozesse im Forschungszyklus zu, da die Expertise der Eltern für den Erkenntnisgewinn während des gesamten Forschungsdurchlaufes relevant ist. Experteninterviews stellen in der empirischen Sozialforschung in qualitativen Studien ein wichtiges Instrument zur Datenerhebung dar, da „ihre Handlungsorientierungen, ihr Wissen und ihre Einschätzung die Handlungsbedingungen anderer Akteure in entscheidender Weise (mit-)strukturieren und damit das Expertenwissen die Dimension sozialer Relevanz aufweist“ (Bogner & Menz, 2002, S. 45). Insbesondere wird für das geplante Forschungsprojekt die Expertise der Eltern in ihrer Rolle als aktive Gestalterinnen und Gestalter der Literacy-Lernumgebungen miteinbezogen und analysiert.

Ziel und Ausblick auf das Forschungsvorhaben

Das Dissertationsvorhaben verfolgt im Sinne des Design-Based-Research-Ansatzes das Ziel der Entwicklung, Optimierung und Etablierung eines neu entwickelten Literacy-Programms für Familien unter Involvierung der aktiven Akteure (Eltern). Es hebt sich durch den Forschungsansatz Design-Based-Research von anderen bereits bestehenden Literacy-Übungsprogrammen ab, da es einerseits die Literacy-Bildung im ersten sprachlichen Entwicklungszeitraum der frühen Kindheit, in dem ein geringer Abstieg der Freude an Bilderbüchern zu beobachten ist (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2014), fokussiert und andererseits anwendungsorientiert die Eltern als Expertinnen und Experten miteinbezieht. Ein weiteres Anliegen der Arbeit ist, den elterlichen Umsetzungsstrategien in alltäglichen Literacy-Situationen anhand des Programms nachzugehen und in Einzelfallanalysen zu beleuchten. Erste Ergebnisse der Pilotierung werden Ende 2019 erwartet und bilden die Grundlage für die Re-Designs des ersten Forschungszyklus der Haupterhebung, die im Frühjahr 2020 in den Familien starten wird.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf & Knopf, Julia (2014). Genres des BilderBuchs. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), BilderBücher Band 1 Theorie. (S. 3-11). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea & Rosebrock, Cornelia (2009). Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. (S. 7-17). Weinheim: Beltz Juventa.
- Blumhagen, Doreen (2018). Lapbooks im Grundschulunterricht. Kempten: Verlag an der Ruhr.

- Bogner, Alexander & Menz, Wolfgang (2002). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. (S. 33-38). Opladen: Leske + Budrich.
- Brake, Anna & Büchner, Peter (2013). Stichwort: Familie, Peers und (informelle) Bildung im Kindes- und Jugendalter. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 16 (3), S. 481-502.
- Brügelmann, Hans (1998). Kinder lernen lesen und schreiben. In H. Brügelmann (Hrsg.), Kinder lernen anders vor der Schule – in der Schule. (S. 41-57). Libelle: Lengwil.
- Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. (2009). Wien. In: <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Bundesländerübergreifender%20BildungsRahmenPlan%20für%20elementare%20Bildungseinrichtungen%20in%20Österreich.pdf/> [15.07.2019].
- De Jong, Peter. F. & Leseman, Paul. P. M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. Journal of School Psychology. Vol. 35 (5), S. 389-414.
- Füssenich, Iris & Geisel, Carolin (2008). Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München: Ernst Reinhardt GmbH.
- Hurrelmann, Bettina (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. (S. 169-202). Weinheim/München: Juventa.
- Hurrelmann, Bettina (2006). Ko-Konstruktion als Theorierahmen historischer Lesesozialisationsforschung sozialhistorischer Prämissen. In B. Hurrelman, S. Becker & I. Nickel-Bacon (Hrsg.), Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. (S. 15-30). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Jeuk, Stefan & Schäfer, Joachim (2013). Schriftsprache erwerben. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen.
- Kammermeyer, Gisela, King, Sarah, Roux, Susanna, Metz, Astrid, Leber, Anja, Lämmerhirt, Angie, Papillion-Piller, Angelika & Goebel, Patricia (2017a). Mit Kindern im Gespräch (U3). Strategien zur Sprachentwicklung und Sprachförderung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen. Augsburg: Auer Verlag.
- Kammermeyer, Gisela, King, Sarah, Goebel, Patricia, Lämmerhirt, Angie, Leber, Anja, Metz, Astrid, Papillion-Piller, Angelika & Roux, Susanna (2017). Mit Kindern im Gespräch (Kita). Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. Augsburg: Auer Verlag.

- Kranz, Christine (2014). Dialogisches Vorlesen und Anschlusskommunikation. Die Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung der Lesefähigkeit. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), Bilderbücher. Band 2 Praxis. (S. 18-22). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kuckartz, Udo (2012). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Kurwinkel, Tobias (2017). Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik. Tübingen: Francke Verlag UTB.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2014). miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: MPFS.
- Näger, Sylvia (2017). Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Freiburg: Verlag Herder.
- Nickel, Sven (2007). Family Literacy in Deutschland. In M. Elfert & G. Rabkin (Hrsg.), Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. (S. 65-84), Stuttgart: Klett Sprachen.
- Nickel, Sven (2004). Family Literacy – Familienorientierte Literalisierung zur Förderung des Schriftspracherwerbs. In U. Carle & A. Panagiotopoulou (Hrsg.), Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Schule. (S. 71-83). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Raatz, Saskia (2016). Entwicklung von Einstellungen gegenüber verantwortungsvoller Führung. Eine Design-based Research Studie in der Executive Education. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reimann, Gabi (2014). Entwicklungsfrage: Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt?. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), Design-Based Research. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Richter, Karin & Plath, Monika (2012). Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2014). Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Salem, Tanja & Rabkin, Gabriele (2010). Kooperation von Eltern, Kindern, Elementarbereich und Schule im Hamburger FÖRMIG-Projekt „Family Literacy“. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Heft 4, S. 385-396.
- Schründer-Lenzen, Agi (2013). Schriftspracherwerb. Berlin: Springer VS.

- Staiger, Michael (2014). Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), Bilderbücher Band 1 Theorie. (S. 12-23). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stiftung Lesen (2014). Vorlesestudie 2014. Vorlesen macht Familien stark. Repräsentative Befragung von Eltern mit Kindern im Alter von 2 bis 8 Jahren. Verfügbar unter: <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1357/> [15.07.2019].
- Stiftung Lesen (2016). Vorlesestudie 2016. Was wünschen sich Kinder. Repräsentative Befragung von Kindern im Alter von 5 bis 10 Jahren und ihren Müttern. Verfügbar unter: <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1921> [15.07.2019].
- Stiftung Lesen (2018). Vorlesestudie 2018. Vorlesen: Uneinholbares Startkapital. Bedeutung von Vorlesen und Erzählen für das Lesenlernen. Repräsentative Befragung von Kindern der 1. bis 4. Klasse und ihren Eltern. Verfügbar unter: <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=2397> [30.10.2019].
- Stiftung Lesen (2019). Vorlesestudie 2019. Vorlesen: Mehr als Vor-Lesen! Vorlesepraxis durch sprachanregende Aktivitäten in Familien vorbereiten. Repräsentative Befragung von Eltern mit Kindern im Alter von 2 bis 8 Jahren. Verfügbar unter: <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=2595> [30.10.2019].
- Street, Brian (1984). Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, Denny (1983). Family literacy. Young Children Learning To Read and Write. New Hampshire: Heinemann Educational Books Inc.
- The Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. Educational Researcher. 32 (1), (S.5-8.).
- Ulich, Michaela (2003). Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. Kindergarten heute. 3, S. 6-18.
- Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (2005). Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München: Wolters Kluwer. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf / [15.07.2019].
- Weinhold, Sabine (2010). Schriftspracherwerb. In G. Lange & S. Weinhold (Hrsg.), Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. (S. 2-33). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Weis, Corinna & Kraft, Tanja (2014). Qualitätskriterien zur Auswahl von Bilderbüchern. Theoretische Grundlagen und eine exemplarische Analyse. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), Bilderbücher Band 2 Praxis. (S. 11-17). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Verweis AutorInnen

Marlene Obermayr, M. Ed.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Universität Rostock

EIFo

-

Elementarpädagogische Forschungsbeiträge

Call for papers 1/2020

[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 sowie durch einen transparenten [Qualitätskontrollprozess](#) begleitet.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie einen Beitrag zu Ihrem jeweiligen Dissertations- oder Forschungsprojekt für die Ausgabe 1/2020 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 28. Februar 2020** möglich, diese wird im **Mai 2020** 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 31. Dezember 2019
Abgabetermin für Beiträge	28. Februar 2020
Rückmeldungen der GutachterInnen	bis 15. April 2020
Überarbeitungsphase der Beiträge	bis 15. Mai 2020
Erscheinungsdatum	Mai 2020

Bitte senden Sie Ihre Beiträge an elfo@uni-graz.at. Weitere Informationen über die Zeitschrift finden Sie unter: <http://unipub.uni-graz.at/elfo>.

Mit freundlichen Grüßen,



(Lars Eichen und Eva Pölzl-Stefanec)

Graz, November 2019

ElFo

Elementarpädagogische Forschungsbeiträge

Jahrgang 1 / Heft 2 / 2019