

HerausgeberInnen

Lars Eichen

Eva Pözl-Stefanec



EIFo

Elementarpädagogische Forschungsbeiträge

Jahrgang 2 / Heft 2 / 2020

EIFo

Elementarpädagogische Forschungsbeiträge

Jahrgang 2 / Heft 2 / 2020

HerausgeberInnen

Lars Eichen

Eva Pözl-Stefanec

Impressum

Medieninhaberin:
Universität Graz
Universitätsplatz 3
8010 Graz
Austria

HerausgeberInnen

Univ.-Prof. Dr. Lars Eichen
Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Eva Pözl-Stefanec
Karl-Franzens-Universität
Institut für Bildungsforschung und PädagogInnenbildung
Strassoldogasse 10, 8010 Graz

Redaktion

Lisa Joy Hartmann
Karl-Franzens-Universität 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

Erscheinungsweise

Halbjährlich (Mai/November)

Herstellungsort

Graz

Hinweise für AutorInnen siehe unter

unipub.uni-graz.at/elfo

Aufsichtsbehörde der Universität Graz:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer (UID) der Universität Graz:

ATU 57511277



Inhalt

Vorwort	ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge Ausgabe 4 <i>Simone Dunekacke</i>	Seite 5
Wissenschaftliche Beiträge	Kinderrechte im Fokus der Bildsamkeit <i>Kira Ammann</i>	Seite 6-13
	Die Rekonstruktion von Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern im Kontext der Lernbegleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich <i>Kathrin Hormann</i>	Seite 14-24
Masterarbeits- vorstellung	Von der Disposition zur Performanz. Zusammenfassung einer empirischen Studie zur Umsetzung des gesetzlich festgelegten sprachlichen Bildungsauftrages durch pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Von der Beobachtung der sprachlichen Entwicklung eines Kindes bis zur individuellen Sprachbildung <i>Sara Clauß</i>	Seite 25-29
Call for Papers	Call for Papers: Ausgabe 1/2021	Seite 30

ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge

Ausgabe 4

Vorwort von Simone Dunekacke, Freie Universität Berlin

Durch den Ausbruch von COVID-19 sind im Laufe des Jahres 2020 viele gesellschaftliche und politische Herausforderungen verstärkt beleuchtet worden, beispielsweise die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Familienaufgaben oder die wichtige Funktion, die die Kindertagesbetreuung dabei einnimmt (Cohen, Oppermann & Anders, 2020). Familien und Kindertagesbetreuung waren besonders herausgefordert, die bestehenden Formen der Zusammenarbeit zu nutzen und weiterzuführen, um für die Kinder weiterhin gute Bedingungen zum Aufwachsen zu schaffen (Cohen, Oppermann & Anders, 2020; 5. Ad-hoc-Stellungnahme der Leopoldina, 2020). Ob und welche mittel- und langfristigen Folgen sich daraus ableiten, wird die Forschung zukünftig verstärkt untersuchen müssen. Für den Moment kann die Krise jedoch auch als eine weitere gesellschaftliche Entwicklung gesehen werden, die (hoffentlich) dazu beiträgt, den Bereich der frühen Bildung auch zukünftig in Praxis und Forschung als wesentlichen Beitrag für soziale und ökonomische Teilhabe anzuerkennen und mit entsprechenden Ressourcen auszustatten. *ElFo - Elementarpädagogische Forschungsbeiträge* leistet hierzu einen Beitrag, indem NachwuchswissenschaftlerInnen bereits zu einem frühen Zeitpunkt ihrer wissenschaftlichen Laufbahn die Möglichkeit haben, ihre Forschungsergebnisse in einem qualitätsgesicherten Rahmen zu publizieren.

Für die vorliegende 4. Ausgabe wurden zehn Beiträge eingereicht, was ein Zeichen für die Aktivität von NachwuchswissenschaftlerInnen, aber auch für den Bedarf an geeigneten Publikationsorganen sein kann. Im Rahmen des Double-Blind-Peer-Review-Verfahrens wurden zwei Beiträge für die Publikation angenommen. Die HerausgeberInnen sehen hierin einen deutlichen Hinweis auf die Qualität des Verfahrens. Es könnte zusätzlich auch ein Hinweis sein, dass einige NachwuchswissenschaftlerInnen noch weitere oder auch andere Unterstützungsmöglichkeiten bei ihren ersten wissenschaftlichen Publikationen benötigen, als sie aktuell erhalten. Unter anderem, um hierauf zu reagieren, bietet *ElFo* ab der 4. Ausgabe die Möglichkeit an, ausgezeichnete Masterarbeiten zu veröffentlichen.

Die angenommenen Beiträge greifen dabei Fragen auf, die wie oben beschrieben schon vor COVID-19 von hoher Bedeutung waren und aktuell in ihrer Bedeutung nochmal gestärkt werden. **Kira Ammann** geht in ihrem Beitrag auf Kinderrechte im Fokus von Bildsamkeit ein und thematisiert das nicht immer konfliktfreie Verhältnis von Erziehung und Subjektivität von Kindern. Der Beitrag von **Kathrin Hormann** rekonstruiert die Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster von Fachkräften im Kontext der Lernbegleitung in Lernwerkstätten und nimmt die pädagogischen Fachkräfte in den Blick.

Simone Dunekacke
Berlin, Oktober 2020

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Simone Dunekacke ist Professorin am Arbeitsbereich Frühkindliche Bildungsforschung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Freien Universität Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Kompetenzstruktur und -entwicklung frühpädagogischer Fachkräfte sowie die mathematische Bildung von Kindern im Vorschulalter. Aktuell leitet sie u. a. das Forschungsprojekt „FrühMaNawi“, in welchem die Auswirkung verschiedener fachspezifischer Lerngelegenheiten auf die professionelle Kompetenz angehender Erzieherinnen und Erzieher untersucht wird.

Cohen, Franziska; Oppermann, Elisa; & Anders, Yvonne (2020). *Wir bleiben in Kontakt: Kleinstkinder in Kita und Tagespflege*, (5), S. 12-13.

Nationale Akademie der Wissenschaften Leopoldina (Hrsg.) (2020). *Ad-hoc-Stellungnahme zur Coronavirus-Pandemie*. Abgerufen von <https://www.leopoldina.org/publikationen/detailansicht/publication/coronavirus-pandemie-in-deutschland-herausforderungen-und-interventionsmoeglichkeiten-2020/>

Kinderrechte im Fokus der Bildsamkeit

Kira Ammann, Universität Bern

Zusammenfassung:

Der Kinderrehtediskussion liegt das besondere theoretische Problem zugrunde, dass einem Kind zwar von Anfang an ein Subjektstatus zugesprochen wird, es aber mehrheitlich Erwachsene sind, welche die bestimmende Position einnehmen. Die Subjektivität von Kindern ist damit Beschränkungen unterworfen, wenn deren Meinungen und Sichtweisen nicht berücksichtigt werden. Inwiefern Bildsamkeit nun eine neue Perspektive auf das Verhältnis von Erziehung und Kinderrechten darstellt und weshalb dies ebenso für den elementarpädagogischen Bereich gilt, ist Gegenstand dieses Artikels. Erkennbar wird, dass ohne das Kind keine Erziehung stattfinden und mit der Bildsamkeit die gesamte Erziehung von der Perspektive des Kindes her gedacht und beschrieben werden kann.

Schlüsselwörter: UN-Kinderrechtskonvention, Kinderrechte, Bildsamkeit, Erziehung, Rechtssubjekt, Haltung

Abstract:

The child rights discussion is based on the particular theoretical problem that although a child has been attributed as a subject, predominantly adults take the determining position. The subjectivity of children is thus restricted if their opinions are not taken into account. The extent to which Bildsamkeit represents a new perspective on the relationship between education and children's rights, and why this also applies to elementary education, is therefore the purpose of this article. It becomes evident that education cannot take place without the child, and the entire process of education can be thought and described from the child's perspective with Bildsamkeit.

Keywords: UN convention on the rights of the child (UNCRC), child rights, education, legal entity, attitude

Einleitung

Wer sich mit Fragen rund um Kinder und Kindheiten befasst, bezieht sich oftmals auf die UN-Kinderrechtskonvention – kurz: die UN-KRK oder KRK –, welche vor 31 Jahren in Kraft getreten ist und zum aktuell weltweit meistratifizierten Menschenrechtsabkommen wurde. Auch wenn im Entstehungsprozess in zahlreichen Debatten inhaltliche Schwächen moniert wurden, Kompromissformeln gefunden werden mussten und zahlreiche Staaten – u. a. die Schweiz – Vorbehalte vorbrachten, wird zumindest öffentlich kaum mehr bestritten, dass Kinder und Jugendliche Rechte haben. Insbesondere aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive gibt das Bestehen eines Menschenrechtsabkommens ausschließlich für Kinder Anlass, über seinen (pädagogischen) Kerngehalt nachzudenken, und es stellt sich die Frage, wie der rechtliche Status der Heranwachsenden in der Erziehung gefasst werden kann.

Kira Ammann: Kinderrechte im Fokus der Bildsamkeit

ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge (2020), 2 (2), S. 6-13

DOI: 10.25364/18.2:2020.2.1



Denn „ohne den ernsthaften Versuch selbstkritischer Reflexion, ohne die Anstrengung geklärter Begriffe und begründeter Konzepte bleibt alle Praxis zufällig, sei sie auch noch so gut. Erst wenn es gelingt, Praxis-Entwicklung und Theorie-Reflexion produktiv aufeinander zu beziehen, kann Pädagogik als eine bewusst gestaltete gesellschaftliche Praxis für Kinder gut gelingen – das Nachdenken über Kinderrechte ist dazu unverzichtbar“ (Hartwig, Mennen & Schrappner, 2016, S. 311–312). Fachspezifische Auseinandersetzungen über den Rechtsstatus von Kindern in der Erziehung oder eine pädagogische Theorie, in der geklärt ist, dass Kinder Rechtssubjekte sind, existieren bislang jedoch nicht (Ammann, 2020), was daran liegen könnte, dass es nicht um eine kindgemäße Erziehung geht, sondern um die Frage, „ob Erziehung als solche überhaupt kindgemäß ist“ (Koerrenz, 2018, S. 41–42).

Möchte man das Verhältnis von Menschen- bzw. Kinderrechten jenseits einer Bindestrich-Pädagogik¹ aus pädagogischer Perspektive angemessen behandeln, ist aufgrund der Weite und Komplexität des Themenfeldes „Kinderrechte“ eine multi- und interdisziplinäre Bearbeitung unter Einbezug der Rechtswissenschaft nötig. Zudem ist damit die Herausforderung verbunden, Begriffe und Konzepte systematisch zu klären und zu verwenden (Schickhardt, 2015), ehe Gemeinsamkeiten und Unterschiede problematisiert, analysiert und diskutiert werden können. Unabdingbar ist dabei die Auseinandersetzung mit ethischen und fachlichen Dilemmata, die durch Antinomien charakterisiert sind, unabdingbar, insbesondere weil es sich dabei um zentrale fachspezifische Problemaspekte handelt (Zitelmann, 2001) und die prinzipielle Besonderheit der Thematik unauflösbar bleibt: Ab dem Zeitpunkt der Geburt nehmen andere Menschen und Institutionen – Eltern, Betreuungspersonen und der Staat – die Rechte von Kindern und Jugendlichen wahr und interpretieren diese inhaltlich. Die Wahrnehmung und Inanspruchnahme ihrer Rechte wird den sich entwickelnden Kindern und Jugendlichen erst nach und nach zugesprochen (Lohmann, 2007), weshalb Diskussionen über Kinderrechte immer von einer fortdauernden Ambivalenz geprägt sind. So erhält ein Kind zwar den Subjektstatus, aber es sind immer Erwachsene, welche die Position des bestimmenden Subjekts einnehmen. Erwachsene gelten als vollständig handlungsfähig, Kinder und Jugendliche als beschränkt handlungsfähig, weshalb ein Kind erst dann zur Rechtsakteurin bzw. zum Rechtsakteur wird, wenn es umfassende Handlungsbefugnisse erhält und diese auch tatsächlich ausführen kann. Damit wird die Subjektivität von Kindern und Jugendlichen Beschränkungen unterworfen und der juristische Begriff des Rechtssubjekts „von der Vorstellung einer ‚Subjektivität‘ im Sinne einer eigenen Perspektive auf die Welt“ (Wapler, 2015, S. 337) unterschieden.

Forschungsmethodische Verortung

Der vorliegende Artikel beruht auf der kürzlich erschienenen Dissertation der Autorin (Ammann, 2020), die sich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive mit der UN-KRK und der Frage nach dem Kind als Rechtssubjekt auseinandergesetzt hat. Als fachspezifische Erweiterung befasst sie sich dabei mit der „Bildsamkeit des Zöglings“ als „Grundbegriff der Pädagogik“ (Herbart, 1835/1989, S. 69) in der Tradition des Philosophen, Psychologen und Pädagogen Johann Friedrich Herbart (1776–1841). Unter Berücksichtigung der kindlichen Schutzbedürftigkeit und der fehlenden Erfahrung im Verhältnis zu Erwachsenen sowie dem gleichzeitigen Streben nach Autonomie, Mitsprache und Mitbestimmung

1 Welche die pädagogische Vermittlung von Menschenrechten oder die erziehungswissenschaftliche Untersuchung solcher Vermittlungsversuche fokussieren und damit weniger geschlossene Erziehungskonzepte bilden, als vielmehr auf individuelle Erziehungsziele ausgerichtet sind (z. B. Friedenspädagogik, Transkulturelle Pädagogik, Demokratiepädagogik) (König & Seichter, 2014).

wird die komplexe Herausforderung erörtert, wie Kinder und Jugendliche in ihrer Bildsamkeit angesprochen werden müssen, um Partnerinnen und Partner des Miteinanderumgehens werden zu können. Vorstellungen von Erziehung als eine Technik oder ein Programm des Beibringens werden wegen des fehlenden Kausalitätsnachweises zurückgewiesen. Stattdessen wird die Möglichkeit erörtert, wie es gelingen kann, dass die Gesellschaft eine ausreichend große Zahl von Heranwachsenden aufweist, die gelernt haben, was es heißt und wie es ist, ein Rechtssubjekt in einem demokratischen Verständnis zu werden und zu sein, anstatt in den Reden von Erwachsenen nur als ein solches bezeichnet zu werden. Inwiefern sich diese Annahmen auf den elementarpädagogischen Bereich übertragen lassen und welche spezifischen Herausforderungen damit verbunden sein könnten, wird im Folgenden zu zeigen sein. Für Bildung und Erziehung im elementarpädagogischen Alter existieren eigene, umfassende pädagogische Ansätze wie z. B. die Montessori-, Waldorf- und Reggiopädagogik (Graf, 2012). Was genau von wem unter Elementarpädagogik, Elementarerziehung, frühkindlicher Bildung und Erziehung, frühkindlicher Pädagogik etc. verstanden wird, ist nicht Gegenstand dieses Artikels. In Anlehnung an Kunert (2018, S. 382) wird damit die „Spanne zwischen Geburt und Schuleintritt“ bezeichnet und bezieht sich auf familiäre und öffentliche Bestrebungen ganzheitlicher Betreuung, Erziehung, Entwicklung und Förderung des Vorschulbereichs, „auf die Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse“ (Schäfer, 2011, S. 62). Dass dabei moderne Erkenntnisse über Entwicklung, Erziehung und Lernen von Kindern einfließen, wird als selbstverständlich vorausgesetzt, hängt jedoch in bedeutendem Maße von der jeweiligen Sichtweise auf Kindheit, vom Verständnis kindlicher Hilfsbedürftigkeit, den Rechten und Pflichten und der gesellschaftlichen Stellung des Kindes ab (Kunert, 2018).

Bildsamkeit

Herbart eröffnet mit seinem 19-bändigen Werk einen grundlegenden, facettenreichen und anspruchsvollen Zugang zum Verständnis von Pädagogik; seine Gedanken über Erziehung, Unterricht, Didaktik und pädagogische Ethik sind bis heute fundamental (Coriand & Koerrenz, 2018). Als fachspezifischer Zugriff – v. a. im Hinblick auf das Aufwachsen von Menschen – bietet sich Herbart besonders an, weil er sich um eine Theorie bemühte, welche das Miteinander von Erzieherin bzw. Erzieher und Edukandin bzw. Edukand thematisiert (Anhalt, 2003).

Der Begriff der Bildsamkeit bezeichnet die anthropologische Tatsache, dass der Mensch als imperfektes, in Entwicklung begriffenes Wesen auf die Welt kommt. Um Kultur erlernen zu können und weil Entwicklung oftmals nicht von selbst gelingt, ist er auf Erziehung angewiesen (Ammann, 2020). Nicht, weil der Mensch sich nicht auch ohne Erziehung entwickeln würde, „sondern weil es nicht dem Zufall überlassen bleiben soll, ob er gedeihen werde“ (Herbart, 1806/1989, S. 441). Bildsamkeit „als Betriebsprämisse“ (Tenorth, 2001, S. 200) ist damit jene Voraussetzung, die Pädagoginnen und Pädagogen erfüllen müssen, damit Erziehung und Beschreibungen von Erziehung sinnvoll sind, und ist das, „worauf die Erziehung beruht“ (Herbart, 1832/1989, S. 230). Dabei ist der Mensch nicht nur erziehungsbedürftig, sondern ebenso fähig, diese Unterstützung anzunehmen; er ist auf Erziehung ansprechbar (Ammann, 2020) und steht ab dem Moment seiner Geburt in einer Geschichte der Erziehung, in der er sich in der Auseinandersetzung mit seiner Erzieherin bzw. seinem Erzieher „die auf jeder Altersstufe erworbenen Fähigkeiten des Weiterkommens“ (Herbart, 1831/1989, S. 342–343) aneignet. Diese Fähigkeiten sind das Ergebnis vergangenen und die Ausgangslage zukünftigen Miteinanderumgehens des erziehenden und des zu erziehenden Menschen (Anhalt, 2000).

Letztendlich soll Erziehung dem Einzelnen helfen, „das zu werden, was er einmal wünschen wird, geworden zu seyn [sic]“ (Herbart, 1810/1989, S. 77), weshalb aus Herbarts Erziehungstheorie weder Erzieherin bzw. Erzieher noch Edukandin bzw. Edukand wegzudenken sind und beide mit ihren Aktivitäten dazu beitragen, dass Erziehung gelingt oder scheitert (Ammann, 2020).

Recht und Erziehung

Der gesellschaftliche und wissenschaftliche Diskurs über Kinder und Kindheiten, der von einem bestimmten, sich immer wieder wandelnden Kinderbild geprägt ist, betrifft auch das Recht und die Gesetzgebung. Konventionen und Gesetze zur rechtlichen Stellung von Kindern sind immer vom jeweils vorherrschenden zeitlichen und gesellschaftlichen Wandel mit den einhergehenden Vorstellungen von Entwicklung, Entfaltung, Bildsamkeit, Gewöhnung, Erziehung und Unterricht beeinflusst (Wiesner, 2003; Blaschke-Nacak, Stenger & Zirfas, 2018). Aufgrund der Tatsache, dass der Diskurs über Kinder und Kindheiten sowie der damit verbundene gesellschaftliche Wandel pädagogisch bedeutsam ist und sich auch in den Gesetzestexten zeigt, ist Kindheit „nichts, was jenseits des Rechts gedacht werden kann“ (Behrends, 2017, S. 32). Anhand der Entstehungsgeschichte des Kindesrechts im Sinne familienrechtlicher Fragen und der Kinderrechte im Sinne grund- und menschenrechtlicher Fragen lässt sich deshalb die Haltung gegenüber Kindern, Eltern und dem Staat aufzeigen, ohne die sich die Entwicklung hin zu den heutigen Kinderrechtskonzepten nicht verstehen lassen würde (Wytttenbach, 2006). Kindheitsgeschichte ist immer auch Mentalitätsgeschichte und historisch betrachtet war es keineswegs selbstverständlich, das Wohl von Kindern in den Mittelpunkt zu stellen.

Eine Abhandlung der historischen Rekonstruktion der gesamten Konventionsgeschichte, die einen Zeitraum von 100 Jahren umfasst und in zahlreiche politische Problemlagen eingebettet war, ist im Rahmen dieses Artikels nicht möglich. Zusammenfassend lässt sich die KRK als das bei Weitem detaillierteste und umfassendste aller bestehenden internationalen Menschenrechtsinstrumente würdigen (Alston, 1994), insbesondere der Bewusstseinswandel hin zum Kind als eigenständiges Rechtssubjekt, als Inhaberin bzw. Inhaber von Rechten und Freiheiten, ist ein großer Verdienst der Konvention (Schmahl, 2013; Weiss, 2000). Kritisch zu betrachten ist, dass viele der Bestimmungen unpräzise blieben und die Umsetzungsmechanismen schwach sind. Hinzu kommt, dass es immer wieder neue Lebensbereiche gibt, die juristischer Aufmerksamkeit bedürfen, weshalb ein Katalog der Rechte des Kindes nie vollständig sein kann und sich entwickelt, wenn sich das Leben verändert (Vuckovic Šahović, Doek & Zermatten, 2012). Gerade weil das einvernehmliche Bekenntnis der internationalen Staatengemeinschaft nicht darüber hinwegtäuschen darf, wie politisch die KRK und wie anspruchsvoll deren Umsetzung ist (Würth & Simon, 2012), stellt die Beachtung von Kinderrechten – anders als häufig angenommen – nicht nur für die ärmeren Staaten des globalen Südens, sondern auch für die reichen Industrienationen eine große Herausforderung dar.

Aus den vorangegangenen Ausführungen ist erkennbar, dass die Entwicklung eines eigenen Selbst- und Weltverständnisses nur im Miteinandergehen mit anderen Menschen möglich sein kann (Anhalt, 1999). Dasselbe gilt auch für das Recht – verstanden als eine ethische, an Gerechtigkeit ausgerichtete menschliche Ordnung, welche mit einer Vielzahl von Normen menschliches Zusammenleben regelt –, welches allerdings einer anderen Logik folgt als die Erziehung: Im Verständnis eines demokratischen Rechtsstaates ist Recht nicht pädagogisch gedacht, sondern beruht auf einer willkürlich festgelegten Altersgrenze. Kinder sind damit zwar immer als Rechtssubjekte zu betrachten und zu behandeln,

aufgrund ihrer fehlenden Handlungsfähigkeit in der Rechtsausübung aber eingeschränkt. Je nach gesetzlicher Grundlage eines Landes endet die elterliche Sorge erst am Tag des 18. Geburtstags und die bzw. der Jugendliche erlangt von einem auf den anderen Moment volle rechtliche Handlungsfähigkeit. In der Erziehung hingegen muss ich ein Kind in den „Zustand“ bringen und es dabei unterstützen, etwas zu verstehen, zu lernen und sich zu entwickeln. Soll mein Kind schwimmen lernen, muss ich früher oder später mit ihm ins Wasser und ihm die entsprechenden Schwimmbewegungen vorzeigen und beibringen. Möchte ich dazu beitragen, dass aus meinem Kind Lisa wird, so muss ich ihr – ihrem Alter und ihrer Entwicklung entsprechend, im Sinne der von Herbart genannten Fähigkeiten des Weiterkommens auf jeder Altersstufe – von Anfang an als einer Person begegnen, die Lisa werden kann. Es reicht dafür nicht aus, wenn ich sie erst an dem Tag ihres 18. Geburtstags als Lisa wahrnehme (Ammann, 2020). Dasselbe gilt für das Recht: Rechte können nur eingefordert werden, wenn sie gelehrt und gelernt werden, und um ein Rechtsbewusstsein entwickeln zu können, müssen einem Kind Rechte zugewiesen werden. Kinder und Jugendliche müssen über die Bereitschaft und Fähigkeit verfügen, Recht in Anspruch zu nehmen, zu verteidigen und weiterzuentwickeln. Dabei sind Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten, von denen Lernende auch tatsächlich Gebrauch machen können, unabdingbar (Benner, 2015). Damit „liegt es in der Verantwortung von Erwachsenen, dass Kinder und Jugendliche als Trägerinnen und Träger von Rechten und Pflichten, als Rechtssubjekte ausgebildet werden. Kinder kommen in der Erziehung sonst gar nicht mit Recht in Kontakt, auch nicht zwingend im Schulunterricht“ (Ammann, 2020, S. 266).

Schlussfolgerungen

Erziehung ist jene Form des Miteinanderumgehens, in der eine Gesellschaft sich der Frage widmet, die Bereitschaften und Fähigkeiten, das Verständnis im Sinne von Überzeugungen sowie die menschliche Urteilskraft zu kultivieren. Dabei ist diese Form so zu gestalten, „dass ein junger Mensch in die ihm zugestandene Rolle eines Rechtssubjekts hineinwächst, wobei ihm schon erwachsene Rechtssubjekte dabei helfen (Erziehung), da kein Mensch zu etwas gezwungen werden darf, was er bzw. sie tatsächlich (noch) nicht kann“ (Ammann, 2020, S. 266). Die in der KRK festgehaltenen Rechte verpflichten die Erzieherinnen bzw. die Erzieher sowie den Staat dazu, dem Kind den Status eines sich entwickelnden, lernenden Rechtssubjekts zu ermöglichen und zuzusprechen. Kinder und Jugendliche sind in ihrem Aufwachsen von anderen Menschen abhängig, die über Informationen, Kenntnisse, Fähigkeiten, Normen und Wertvorstellungen verfügen müssen, zu deren Vermittlung Recht nicht genügt und nur wenig beitragen kann (Zacher, 2010). Die Kinderrechte im Sinne der UN-KRK erweisen sich damit als ein Auftrag der Menschheit an sich selbst, der das Recht zwar miteinschließt, aber ein sehr viel umfassenderes, vielfältigeres und „reicherer Ensemble der Motivation, der Steuerung und der Ordnung menschlichen Verhaltens meint“ (Zacher, 2010, S. 30). Dabei verbieten es die Ambivalenz und Mehrdimensionalität der Thematik, Kind und Kindheit als für alle gleich anzunehmen, weshalb Kinderrechte im Hinblick auf das Verhältnis von Partizipation, Versorgung und Schutz pädagogisch, gesellschaftstheoretisch und politisch immer wieder neu auszuhandeln und zu diskutieren sind (Sünker & Moran-Ellis, 2008). Der damit verbundene Klärungsversuch, „was unter einer guten Ordnung des Zusammenlebens der Menschen zu verstehen ist, richtet sich ebenfalls niemals nur an die Erwachsenen, sondern zugleich an die Heranwachsenden“ (Benner, 1985, S. 217).

Metaphorisch gesprochen, sitzen Kinder und Jugendliche als zukünftige Erwachsene in der Erziehung mit am Tisch und haben das Recht, sich an ihrer Erziehung aktiv beteiligen zu können. Sie haben dieses

Recht, weil sie erziehungsbedürftig und -fähig sind und mit ihren Erzieherinnen und Erziehern bereits eine gemeinsame Erziehungsgeschichte begonnen haben (Ammann, 2020). Die Gleichzeitigkeit als „educandus“ und als „Person aus eigenem Recht“ schließt sich dabei nicht aus und bildet auch keinen Widerspruch (Schultheis, Strobel-Eisele & Fuhr, 2005), zumal frühere Langzeituntersuchungen zeigten, dass bereits 4-jährige Kinder ihre Rechte verstehen können, sofern diese in einer direkten und für sie bedeutsamen Verbindung zu ihrem Alltag stehen (Covell, Howe & McNeil, 2008; 2010; Covell, Howe & Polegato, 2011). Im Hinblick auf die elementarpädagogische Einordnung der Thematik bleibt damit festzuhalten, dass mit der Bildsamkeit die gesamte Erziehung von der Perspektive des Kindes her gedacht und beschrieben werden kann. Ohne das Kind kann keine Erziehung stattfinden. Insbesondere weil es nicht *die eine* Vorstellung von Erziehung gibt, stellt die Annahme der Bildsamkeit eine Verbindung über unterschiedlichste Erziehungsannahmen und -vorstellungen hinweg (Ammann, 2020). Die hier gemachten Annahmen gelten damit ebenso für den elementarpädagogischen Bereich und die damit verbundenen Erziehungs- und Bildungsansprüche und sind keineswegs auf eine bestimmte Altersstufe beschränkt. Damit ist es die Aufgabe und Verantwortung von Erwachsenen, Kinder und Jugendliche jeglichen Alters zu befähigen, sich zu etwas verhalten zu können, wenn sie wollen. Damit verbunden ist auch die Freiheit, sich zu etwas nicht verhalten zu können oder zu müssen. Da die Erzieherin bzw. der Erzieher nicht allwissend ist, lässt sich die Spannung, was das jeweilige Kind für seine Entwicklung und sein Aufwachsen alles braucht und brauchen wird, nie auflösen. Erziehung bleibt eine „gesellschaftliche Daueranforderung“ (Anhalt, 1999, S. 393) und ist in jeder Generation von Unsicherheit, Komplexität und Unbestimmtheit geprägt. Verbunden mit einer Haltung, die Kindern und Jugendlichen Achtung entgegenbringt, bleibt der Erzieherin bzw. dem Erzieher keine andere Möglichkeit, als mit Vertrauen, Zuversicht und Urteilsvermögen in die jeweiligen Erziehungssituationen hineinzugehen und das einzelne Kind die eigene Würde erfahren zu lassen. Denn erhalten Kinder und Jugendliche keine Möglichkeit, sich als Akteurinnen und Akteure ihrer Entwicklung mit ihrer originären Perspektive auf die Welt einzubringen und verhalten zu dürfen und zu können, besteht die Gefahr, dass diese Perspektive zu verkümmern droht (Ammann, 2020).

Literaturverzeichnis

- Alston, Philipp (1994). The Best Interest of the Child – Principles and Problems. In P. Alston (Hrsg.), *The Best Interest of the Child. Reconciling Culture and Human Rights* (S. 2–25). Oxford: Clarendon Press.
- Ammann, Kira (2020). *Kinderrechte und Bildsamkeit. Ein kritisches Plädoyer aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Anhalt, Elmar (1999). *Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organismischer Aktivität*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Anhalt, Elmar (2000). Über den Ort der Bildsamkeit und des Bildsamkeitsbegriffs in Johann Friedrich Herbarts pädagogischem Denken. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 76, S. 151–176.
- Anhalt, Elmar (2003). Herbart, Herbartianismus und die Lehrerbildungsdiskussion. In R. Coriand (Hrsg.), *Herbartianische Konzepte der Lehrerbildung. Geschichte oder Herausforderung?* (S. 141–164). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Behrends, Teresa (2017). Das Kind als (Menschen-)Rechtssubjekt. Zur Form der Kinderrechte. In A. Fangmeyer & J. Mierendorff (Hrsg.), *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung* (S. 22–36). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Benner, Dietrich (1985). Ethik und Pädagogik. Über ethische Voraussetzungen der Pädagogik und pädagogische Voraussetzungen der Ethik. In W. Schmied-Kowarzik (Hrsg.), *Objektivationen des Geistigen. Beiträge zur Kulturphilosophie in Gedenken an Walther Schmied-Kowarzik (1885–1958)* (S. 217–229). Berlin: Dietrich Reimer.
- Benner, Dietrich (2015). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (8., überarb. Ausg.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Blaschke-Nacak, Gerald; Stenger, Ursula; & Zirfas, Jörg (2018). Kinder und Kindheiten. Eine Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie* (S. 11–33). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Coriand, Rotraud; & Koerrenz, Ralf (2018). *Johann Friedrich Herbart. Einführung mit zentralen Texten*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Covell, Katherine; Howe, R. Brian; & McNeil, Justin K. (2008). „If there’s a dead rat, don’t leave it“. Young Children’s Understanding of their Citizenship Rights and Responsibilities. *Cambridge Journal of Education*, 38 (3), S. 321–339.
- Covell, Katherine; Howe, R. Brian; & McNeil, J. K. (2010). Implementing Children’s Human Rights Education in Schools. *Improving Schools*, 13 (2), S. 117–132.
- Covell, Katherine; Howe, R. Brian; & Polegato, Jillian L. (2011). Children’s Human Rights Education as a Counter to Social Disadvantage: A Case Study from England. *Educational Research*, 53 (2), S. 193–206.
- Graf, Ulrike (2012). Kinder im elementarpädagogischen Alter. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 408–415). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hartwig, Luise; Mennen, Gerald; & Schrapper, Christian (2016). Jeder junge Mensch hat ein Recht. Kinderrechte als Fixstern der Pädagogik? In dies. (Hrsg.), *Kinderrechte als Fixstern moderner Pädagogik? Grundlagen, Praxis, Perspektiven* (S. 300–312). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Herbart, Johann Friedrich (1806/1989). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Sämtliche Werke in 19 Bänden* (2. Neudruck der Ausgabe Langensalza) (Band 2) (S. 1–139). Aalen: Scientia.
- Herbart, Johann Friedrich (1810/1989). Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Sämtliche Werke in 19 Bänden* (2. Neudruck der Ausgabe Langensalza) (Band 3) (S. 73–82). Aalen: Scientia.
- Herbart, Johann Friedrich (1831/1989). Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Sämtliche Werke in 19 Bänden* (2. Neudruck der Ausgabe Langensalza) (Band 9) (S. 339–462). Aalen: Scientia.
- Herbart, Johann Friedrich (1832/1989). J.F. Herbarts Rezensionen. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Sämtliche Werke in 19 Bänden* (2. Neudruck der Ausgabe Langensalza) (Band 13) (S. 218–242). Aalen: Scientia.
- Herbart, Johann Friedrich (1835/1989). Umriss pädagogischer Vorlesungen. In K. Kehrbach & O. Flügel (Hrsg.), *Sämtliche Werke in 19 Bänden* (2. Neudruck der Ausgabe Langensalza) (Band 10) (S. 69–196). Aalen: Scientia.
- Koerrenz, Ralf (2018). Herbarts Allgemeine Pädagogik: Eine Pädagogik vom Kinde aus. In K. Grundig de Vazquez & A. Schotte (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht. Neue Perspektiven auf Johann Friedrich Herbarts Allgemeine Pädagogik* (S. 39–51). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- König, Julia; & Seichter, Sabine (2014). Menschenrechte und Pädagogik. Ansprüche, Wirklichkeiten, Dilemmata und Notwendigkeiten. Zur Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Menschenrechte. Demokratie. Geschichte. Transdisziplinäre Herausforderungen an die Pädagogik* (S. 9–27). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kunert, Simon (2018). Pädagogik der Frühen Kindheit. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft* (1. Neuaufgabe) (S. 382–399). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Lohmann, Georg (2007). Wer ist verantwortlich für die Realisierung von Kinderrechten? In P.G. Kirchschräger, T. Kirchschräger, A. Belliger, & D. Krieger (Hrsg.), *Menschenrechte und Kinder. 4. Internationales Menschenrechtsforum Luzern (IHRF)* (S.111-117). Bern: Stämpfli Verlag.
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2011). *Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen* (4., aktualisierte Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Schickhardt, Christoph (2015). Ethik der Kinderrechte. Ein kurzer Aufsatz über grundlegende Differenzierungen sowie Fragen und mögliche Antworten zu Rechten von Kindern. *Sozialpädagogische Impulse*, 1, S. 4–6.
- Schmahl, Stefanie (2013). *Kinderrechtskonvention mit Zusatzprotokollen. Handkommentar*. Baden-Baden: Nomos.
- Schultheis, Klaudia; Strobel-Eisele, Gabriele; & Fuhr, Thomas (Hrsg.) (2005). *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Sünker, Heinz; & Moran-Ellis, Jo (2008). Kinderrechte und Kinderpolitik. *WIDERSPRÜCHE. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 109 (25), S. 53–69.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2001). „Bildsamkeit“ als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Überlegungen zur Arbeit der Allgemeinen Pädagogik. In S. Hellekamps, O. Kos & H. Sladek (Hrsg.), *Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag* (S. 190–201). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Vuckovic Šahović, Nevena; Doek, Jaap E.; & Zermatten, Jean (2012). *The Rights of the Child in International Law. Rights of the Child in a Nutshell and in Context: all about Children's Rights*. Berne: Stämpfli.
- Wapler, Friederike (2015). Dreiecksverhältnisse. Über die Rechte der Kinder, Jugendlichen und ihrer Eltern im SGB VIII. *Zeitschrift für Kindschafts- und Jugendrecht*, 9/10, S. 336–341.
- Weiss, Norman (2000). Zehn Jahre Kinderrechtskonvention – Ist die Euphorie verfliegen? *MenschenRechtsMagazin*, 1, S. 17–20.
- Wiesner, Reinhard (2003). Die rechtliche Stellung von Kindern im Sozialstaat. In R. Kränzl-Nagl, J. Mierendorff & T. Olk (Hrsg.), *Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen* (S. 153–182). Frankfurt: Campus.
- Würth, Anna; & Simon, Uta (2012). Die UN-Kinderrechtskonvention: Der normative Rahmen. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 43, S. 28–34.
- Wytenbach, Judith (2006). *Grund- und Menschenrechtskonflikte zwischen Eltern, Kind und Staat. Schutzpflichten des Staates gegenüber Kindern und Jugendlichen aus dem internationalen Menschenrechtsschutz und der Bundesverfassung* (Art. 11 BV). Basel, Genf, München: Helbing & Lichtenhahn.
- Zacher, Hans F. (2010). Universale Menschenrechte und die Wirklichkeit der globalen Welt. Das Beispiel der Kinderrechte. *Humboldt Forum Recht*, 2, S. 20–30.
- Zitelmann, Maud (2001). *Kindeswohl und Kindeswille im Spannungsfeld von Recht und Pädagogik*. Münster: Votum.

Dr. in phil. Kira Ammann

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Universität Bern

Institut für Erziehungswissenschaft

Abteilung Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft AAE

kira.ammann@edu.unibe.ch

Die Rekonstruktion von Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern im Kontext der Lernbegleitung in Lernwerkstätten im Elementarbereich

Kathrin Hormann, Leibniz Universität Hannover

Zusammenfassung:

Ziel des Beitrages ist es, auf Basis der Auswertung von Stimulated Recall Interviews (Calderhead, 1981; Messmer, 2015), ausgewählte Ergebnisse der Rekonstruktion von Deutungs-, Denk- und Handlungsmustern pädagogischer Fachkräfte – bezogen auf die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt – vorzustellen. Dazu wird auf der Grundlage eines Beispiels veranschaulicht, wie durch das axiale Kodieren (Strauss & Corbin, 1996) eine bedeutsame Kategorie weiter ausgearbeitet wird, indem das Kodier-Paradigma (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014) um diese Kategorie herum entfaltet wird.

Schlüsselwörter: Lernwerkstatt, Lernwerkstattarbeit, Lernbegleitung, Reflexive Grounded Theory, Kodierparadigma, Stimulated Recall Interview

Abstract:

The aim of the contribution is to present selected results in the reconstruction of interpretation, thought and action patterns of early childhood professionals based on the evaluation of Stimulated Recall Interviews – related to the learning support in the learning center. An example is used to illustrate how axial coding (Strauss & Corbin, 1996) further elaborates a significant category by unfolding the coding paradigm (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014) around this category.

Keywords: learning center, stimulated recall interview, reflexive grounded theory, coding paradigm

Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit

In den letzten Jahrzehnten sind in Kindertageseinrichtungen (Kitas) Lernwerkstätten unterschiedlichster Art entstanden (Kaiser, 2016). Dabei prägen die konzeptionellen pädagogischen Grundlagen der jeweiligen Kita die Lernwerkstatt(arbeit), wodurch das Spektrum der Formen von Lernwerkstätten entsprechend groß ist (Hormann & Schomaker, 2018). Diese Diversität sorgt teilweise für Irritationen bei pädagogischen Fachkräften hinsichtlich dessen, „was nun eine (Lern)Werkstatt sein soll, wie die Kinder dort tätig sind oder sein dürfen und was der pädagogische Auftrag der PädagogInnen sein [...]“ (Tielemann, 2015, S. 9) bzw. wie eine Lernbegleitung in der Lernwerkstatt aussehen könnte.

Im Jahr 2009 veröffentlichte der Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V. (VeLW) ein Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit, in dem der Versuch unternommen wurde, eine Klärung der Begriffe Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit vorzunehmen (Schmude & Wedekind, 2014). Hier wird unterschieden zwischen *Lernwerkstatt* als Raum und *Lernwerkstattarbeit* als pädagogische Begleitung von Lernprozessen.

Lernwerkstätten gelten demnach als real existierende und anregungsreich gestaltete Räume (Hagstedt, 1999; Schmude & Wedekind, 2014; VeLW, 2009), die sich „durch die Fülle des in ihren Räumen gelagerten Materials“ (Pallasch & Reimers, 1997, S. 85) auszeichnen. Sie sollen den Lernenden durch die Vielfalt des Materials und die inspirierend gestaltete Arbeitsumgebung mannigfaltige Gelegenheiten bieten, eigene Zugänge zu Lerngegenständen und Themen zu finden (VeLW, 2009) sowie relativ sanktions- und angstfrei am „eigenen Lernen werkeln“ zu können (Albert, 2000; Wedekind, 2006).

Während eine Lernwerkstatt ein gestalteter Raum ist, wird als *Lernwerkstattarbeit* die pädagogische Interaktion zwischen Lernenden (Kindern) und Lernbegleitung/Lehrenden (pädagogischen Fachkräften) verstanden, durch die bzw. den Lernenden und Lehrenden ein strukturell, organisatorisch und inhaltlich gestalteter Interaktionsraum geboten wird (Schmude & Wedekind, 2014).

Die lerntheoretische Basis für Lernwerkstattarbeit ist der „moderate Konstruktivismus“ (Reich, 2008). Lernen wird dabei als eigenverantwortlicher, sozialer und individueller Prozess der Neu- und Rekonstruktion von Welt verstanden (Reich, 2008). Die Interaktionen zwischen den Lernenden untereinander, den Lernenden und dem Lerngegenstand, aber auch zwischen Lernenden und Lehrenden sind dabei unabdingbar, um die eigenen Konstruktionen von Welt erweitern zu können (Reich, 2012).

Basierend auf diesen Überlegungen werden den Lernenden und Lehrenden (innerhalb des Positionspapieres) bestimmte Rollen zugeschrieben, die charakteristisch für die Lernwerkstattarbeit sind. Danach gelten die Lehrenden als LernbegleiterInnen, deren Aufgaben u. a. darin bestehen, die Lernprozesse „pädagogisch-didaktisch zu begleiten, nicht aber zu lenken“ (Kaiser, 2016, S. 86), den Raum mit seiner Lernumgebung vorzubereiten, Lernwege und -ergebnisse zu reflektieren und den Lernenden „Raum und Zeit zu geben, sich einem Lerngegenstand in der für ihn/sie geeigneten Weise zu nähern“ (VeLW, 2009, S. 8).

Die fehlende Definition des Begriffs LernbegleiterIn im Positionspapier suggeriert, dass es eine gemeinsame Verständigungsebene der AutorInnen gibt, was mit diesem Begriff im Kontext von Lernwerkstattarbeit gemeint ist. Dennoch muss festgestellt werden, dass je nach AutorIn durchaus unterschiedlich ausdifferenziert wird, was unter dem Begriff LernbegleiterIn verstanden wird.

Als wesentliches Qualitätsmerkmal für die Lernbegleitung gilt laut Positionspapier, dass die Lehrenden sich mit Instruktionen weitestgehend zurückhalten und den Lernenden keine Ergebnisse vorgeben (VeLW, 2009). Stattdessen sollen sie das Lernen durch zurückhaltende und achtsame (die Bedürfnisse und Interessen der Kinder berücksichtigende) Impulse (van Dieken, 2004; VeLW, 2009) bereichern und DialogpartnerInnen der Lernenden sein. Lernbegleitung bedeutet jedoch auch eine Unterstützung des eigenaktiven Lernprozesses der Kinder in der Lernwerkstatt (VeLW, 2009).

Kritisch anzumerken ist, dass die normativ vorgegebenen Kriterien des VeLW zwar dazu beitragen sollen, Qualitätsmerkmale für Lernwerkstattarbeit zu benennen. Es fehlt jedoch einerseits eine systematische und wissenschaftlich fundierte Erarbeitung dieser Merkmale sowie andererseits eine Ausdifferenzierung der im Positionspapier verwendeten Begriffe. Insbesondere der Begriff Lernbegleitung bedarf einer Konkretisierung bezüglich der Aufgaben und Rolle der pädagogischen Fachkräfte.

Forschungsstand und Fragestellung

Bisher gibt es keine empirischen Studien zur Wirksamkeit von Lernwerkstätten und wenige zum Status quo des Fachkrafthandelns in Lernwerkstätten. Hopf (2012) kommt zu dem Schluss, dass insbesondere das Konzept der Lernwerkstätten die Idee einer anregungsreichen Umgebung für vielfältige Auseinandersetzungen aufgreift und „zu einer besonders hohen Dichte an Interaktionen [führen kann], die eine gemeinsame Weiterentwicklung von Ideen, Hypothesen und Lösungsvorschlägen beinhalten, wenn die zu bearbeitenden Inhalte aus der Lebenswelt der Kinder stammen“ (Hopf 2012, S. 200). Alemzadeh (2014) kann für die Lernwerkstatt Natur (Schäfer & Alemzadeh, 2012) aufzeigen, inwiefern die (gestaltete) Umgebung Kinder zu Beobachtungen und Wahrnehmungen herausfordert, die in differenzierte Fragen überführt werden können und zur Weiterführung individueller Vorstellungen anregen. Darüber hinaus arbeitet sie am Beispiel der Lernwerkstatt Natur Praktiken einer Pädagogik der frühen Kindheit heraus.

Das Erkenntnisinteresse dieses Beitrags setzt bei dem ungeklärten bzw. mehrperspektivischen Begriff „Lernbegleitung“ in der Lernwerkstatt an. Der Beitrag fokussiert die Gedanken, Gefühle und Absichten pädagogischer Fachkräfte hinsichtlich ihrer eigenen Lernbegleitung in der Lernwerkstatt. Ziel ist es, auf Basis der Auswertung von Stimulated Recall Interviews¹ (Calderhead, 1981; Messmer, 2015), Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte empirisch zu rekonstruieren, um daraus Rückschlüsse für den Theorieentwicklungsprozess ableiten zu können. Folgende Forschungsfragen stehen dabei im Mittelpunkt:

- Welche Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster – bezogen auf eine Lernbegleitung in der Lernwerkstatt – können auf Grundlage der Analyse von Stimulated Recall Interviews empirisch rekonstruiert werden?
- Welche ersten Hinweise können daraus für den Theorieentwicklungsprozess gezogen werden?

Untersuchungsdesign

Die im Beitrag dargestellte Untersuchung und deren Ergebnisse basieren auf qualitativ erhobenen Daten im Rahmen der kumulativ angelegten Dissertation, für die auf Basis des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses der Forschungsstil der Reflexiven Grounded Theory (Breuer, Muckel & Dieris, 2017) ausgewählt wurde. Ziel dieses Vorgehens ist es, aus einem Untersuchungsbereich, der im zirkulären Forschungsprozess immer weiter ausdifferenziert wird, eine gegenstandsbezogene Theorie zu entwickeln (Strauss & Corbin, 1996). Zunächst wird auf Basis eines Vorverständnisses

„ein fokussiertes empirisches Phänomen durch eine Interpretin in einem Zusammenhang verortet [...] Dieser Vorgang verändert die voraufgegangene Verständnisbasis – er befestigt, verunsichert, modifiziert, bereichert sie. Der nachfolgende Verstehensakt vollzieht sich dann im Rahmen eines gewandelten Verständnisses, das nun zur Ereignisdeutung herangezogen wird – und so weiter“ (Breuer, Muckel & Dieris, 2017, S. 55).

Das Forschungsvorhaben setzt an einem „ersten Fall“ oder „wenigen ersten Fällen“ an, für den bzw. die ein empirischer Zugang festgelegt wird (Strübing, 2003). Dem „ersten“ Fall wird eine „konzeptuelle Deutung zugeordnet [...], aus der heraus die Forschende bestimmte deduktive (Erwartungs-)Ableitungen – bezüglich weiterer (zu erwartender) Fälle und Phänomene – vornehmen kann“ (Breuer, Muckel & Dieris, 2017, S. 59).

1 Als Stimulated Recall werden Forschungsverfahren bezeichnet, die mithilfe eines Stimulus Interviewpartner*innen dazu auffordern, ihre Gedanken explizit zu äußern. Dabei wird das eigene Handeln als Stimulus und Ausgangspunkt für eine Retrospektion auf die eigene Handlungspraxis in einer zuvor selbst erlebten Situation gesehen (Calderhead, 1981; Messmer, 2015).

Methodisches Vorgehen und Sampling

Die bisher durchgeführten Datenerhebungen erfolgten in zwei Kitas, die nach dem Lernwerkstattprinzip arbeiten. In Anlehnung an Glaser und Strauss (1998) erfolgte die Auswahl der Kindertageseinrichtungen gemäß dem Theoretical Sampling². Das heißt, es wurde bewusst auf einen vorab bestimmten Auswahlplan verzichtet. Stattdessen soll das Sample im Sinne der Grounded Theory Methodologie schrittweise (im Wechselspiel mit der Auswertung und Interpretation bereits generierter Forschungsdaten) entwickelt werden (Strübing, 2003, S. 154).

Im Fokus dieses Beitrags stehen zwei Stimulated Recall Interviews (Calderhead, 1981; Messmer, 2015) mit pädagogischen Fachkräften, die damit die Datenbasis für die ersten Fälle darstellen. Als Stimulus wurden dabei eigene Videos aus dem Lernbegleitungsalltag der pädagogischen Fachkräfte genutzt. Der Aufnahmefokus und -zeitpunkt des Videos wurden von der Fachkraft selbst ausgewählt. Die anschließende Reflexion im Rahmen des Stimulated Recall Interviews erfolgte in einem zweischrittigen Prozess: Unmittelbar im Anschluss an die videografierte Situation erfolgte ein erster offener Zugang zum Video. Dabei wurden die pädagogischen Fachkräfte durch einen erzählgenerierenden Eingangsimpuls³ aufgefordert – im Sinne der Methode des Lauten Denkens (Konrad, 2010) – alles, was ihnen beim Schauen des Videos und in der videografierten Situation durch den Kopf ging, zu verbalisieren. In diesem ersten Schritt hielt die Interviewerin sich im Hintergrund und die Erzählung der pädagogischen Fachkräfte wurde durch keinerlei (Nach-)Fragen unterbrochen. Zudem hatten die pädagogischen Fachkräfte die Möglichkeit, das Video an für sie relevanten Stellen zu stoppen. Durch dieses Vorgehen wurden eigene Relevanzsetzungen der pädagogischen Fachkräfte deutlich, die in einem zweiten Schritt durch immanente und exmanente Nachfragen⁴ (Helfferich, 2009; Schütze, 1983) vertiefend fokussiert wurden.

Nach der Datenerhebung wurden die Stimulated Recall Interviews in Anlehnung an TiQ5 transkribiert (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) und anonymisiert. Die Auswertung der Stimulated Recall Interviews erfolgte nach den Kodierprinzipien der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996).

Reflexion der Gütekriterien

Eine Explikation und Reflexion der „Präkonzepte [der Forscherin], d. h. der apriorischen, die Erkenntnisoptik kalibrierenden Voraussetzungen“ (Breuer & Muckel, 2016, S. 70) wurde sowohl zu Beginn des eigenen Forschungsvorhabens durch eine selbstexplorative Niederschrift im persönlichen Forschungstagebuch als auch durch die fortlaufende reflexive Fokussierung und Dokumentation der Entwicklungen und

-
- 2 Theoretical Sampling ist ein im Kontext der Grounded-Theory-Methodologie etabliertes Verfahren der Fallauswahl, das als Gegenentwurf zur repräsentativen Zufallsstichprobe beziehungsweise einer a priori festgelegten, merkmalsvermittelten und heuristisch dimensionierten Fallauswahl angesehen werden kann (Dimbath, Ernst-Heidenreich & Roche, 2018).
 - 3 Basierend auf der Methode des Lauten Denkens lautete der eingesetzte Eingangsimpuls: „Sie sehen gleich das Video und ich würde Sie bitten, alles, was Ihnen in der gefilmten Situation durch den Kopf ging bzw. was Ihnen beim Anschauen der Situation durch den Kopf geht, laut auszusprechen. Sie können das Video an Stellen, auf die sie genauer eingehen wollen, stoppen.“
 - 4 Nach Schütze (1983) können zwei Formen von Nachfragen unterschieden werden: Immanente Nachfragen, die sich direkt auf das vorher Erzählte beziehen (z. B. auf Dinge, die nur angedeutet, aber nicht näher ausgeführt wurden, etc.) und exmanente Nachfragen, die sich auf Sachverhalte beziehen, die von den Interviewten nicht angesprochen wurden, die aber dem/der Interviewer*in aus bestimmten Gründen (z. B. wegen Fragestellungen, die im Forschungsvorhaben geklärt werden sollen) wichtig erscheinen.
 - 5 „TiQ“ bedeutet „Talk in Qualitative Social Research“ und ist ein erweitertes sprachwissenschaftliches Transformationsformat für eine rekonstruktive Auswertung von Transkriptionen.

Veränderungen (insbesondere durch das Schreiben von Memos⁶) vorgenommen. Durch das Führen des Forschungstagebuches, die ausführliche Dokumentation bei der Entwicklung der Codes und Kategorien, das Schreiben von Memos und die Verwendung einer QDA-Software konnte eine angemessene Transparenz des Auswertungsprozesses erreicht werden (Breuer & Muckel, 2016). Darüber hinaus wurde in einer Auswertungsgruppe ein Abgleich mit Deutungsweisen von Peers vorgenommen, um verschiedene Perspektiven und Deutungen bei der Entwicklung der Codes und Kategorien zu berücksichtigen (Breuer, 1996). Nicht eindeutige Stellen wurden im Rahmen eines Forschungskolloquiums diskutiert. Angesichts des kleinen Samples erheben die Ergebnisse keinen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit (Steinke, 2007). Vielmehr sollen sie die Basis für die Ableitung des nächsten interessanten Falls – im Sinne der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1990) – bilden.

Darstellung der Ergebnisse

Innerhalb des Beitrages werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt, die durch das offene und axiale Kodieren (Strauss & Corbin, 1996) der Stimulated Recall Interviews von den pädagogischen Fachkräften Anke Kaspar und Dennis Bringmann⁷ analysiert wurden. Diese Ergebnisse bieten dabei im Sinne der minimalen und maximalen Kontraste Fallvergleiche und ermöglichen somit erste differenzierte Erkenntnisse in Bezug auf die Fragestellung des Beitrags.

Im Rahmen des offenen Kodierens werden Daten so analysiert, „dass Codes, also erste abstrahierende Sprachbegriffe für die Beschreibung eines in den Daten auftauchenden Phänomens, formuliert und vorgeschlagen werden“ (Muckel & Breuer, 2016, S. 162). Beim axialen Kodieren werden bedeutsame Kategorien (diejenigen Codes, die relevant für die Forschungsfrage sind) weiter ausdifferenziert, indem das Kodierparadigma (Strauss & Corbin, 1996; Strübing, 2014) mit ursächlichen und intervenierenden „Bedingungen“, „Handlungen und Interaktionen“, „Strategien“, „Konsequenzen“ und „Kontext“-Beschreibungen um eine Kategorie herum entfaltet werden.

Ein wesentlicher Aspekt, der sich durch beide Interviews zieht, ist die Thematisierung der Ziele und deren Verfolgung im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt. Für die Anwendung des Kodierparadigmas wird daher die Kategorie „Die Fachkräfte verbalisieren ihre Ziele und deren Verfolgung (kurz: Zielverfolgung)“ ausgewählt, um diese Denkweise – anhand von Beispielen aus beiden Stimulated Recall Interviews – zu verdeutlichen:

- a) *Ursächliche* Bedingungen für die Zielverfolgung bei der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt sind u. a. Wahrnehmen einzelner Aspekte in der Situation, Deutung und Interpretation dieser Aspekte auf Basis der Wahrnehmungen.
- b) *Intervenierende* Bedingungen sind u. a. subjektive Überzeugungen und Denkmuster der pädagogischen Fachkraft bezogen auf ihre Rolle als Lernbegleitung in der Lernwerkstatt, Überzeugungen über Lehr-Lern-Prozesse, bildungspolitische, gesetzliche und soziale Rahmenbedingungen.
- c) *Kontext*-Beschreibungen sind u. a. das (gewählte) Setting, die Rahmenbedingungen und Veränderungen in der jeweiligen Situation.

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

7 Alle im Beitrag verwendeten Namen sind pseudonymisiert.

- d) *Handlungen*, (Handlungs-)Strategien und Interaktionen sind u. a. Abwägungs- und Entscheidungsprozesse, Unterstützung (von Kindern), Eingreifen/Intervenieren der pädagogischen Fachkraft, Kommunikationsübernahme, Strukturieren der Situation, Kinder „auf den Weg schiffen“
- e) *Konsequenzen* sind u. a. Begrenzen und Einschränken von Möglichkeiten, Ausschluss von Kindern, Möglichkeiten zu Aushandlungsprozessen (zwischen Kindern), Möglichkeiten zur Klärung von Konflikten

Ziel des axialen Kodierens ist es, dass ein „dichtes Netz aus Beziehungen verschiedener Codes untereinander und mit der gewählten/kodierten Kategorie gewoben wird“ (Muckel & Breuer, 2016, S. 165). Dieses Netz konnte durch die Analyse der Interviews in Form eines zirkulären Prozesses rekonstruiert werden, der sich durch eine Verknüpfung zwischen den induktiv erarbeiteten Codes (siehe oben: Beispiele aus den Interviews zu den Punkten a bis e) ergibt. Basierend auf den „subjektiven Überzeugungen und Denkmustern“ beginnt dieser Prozess mit „Die pädagogische Fachkraft nimmt einzelne Aspekte in der Situation im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt wahr und interpretiert“ diese. Diese Interpretation führt zu „Abwägungs- und Entscheidungsprozessen“, die in eine „Entscheidung“ münden und dann in „entsprechenden Handlungen“ resultieren, aus denen sich „Konsequenzen“ ergeben. Die folgende Abbildung stellt diesen zirkulären Prozess in visueller Form dar.

Kodierparadigma Zielverfolgung bei der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt

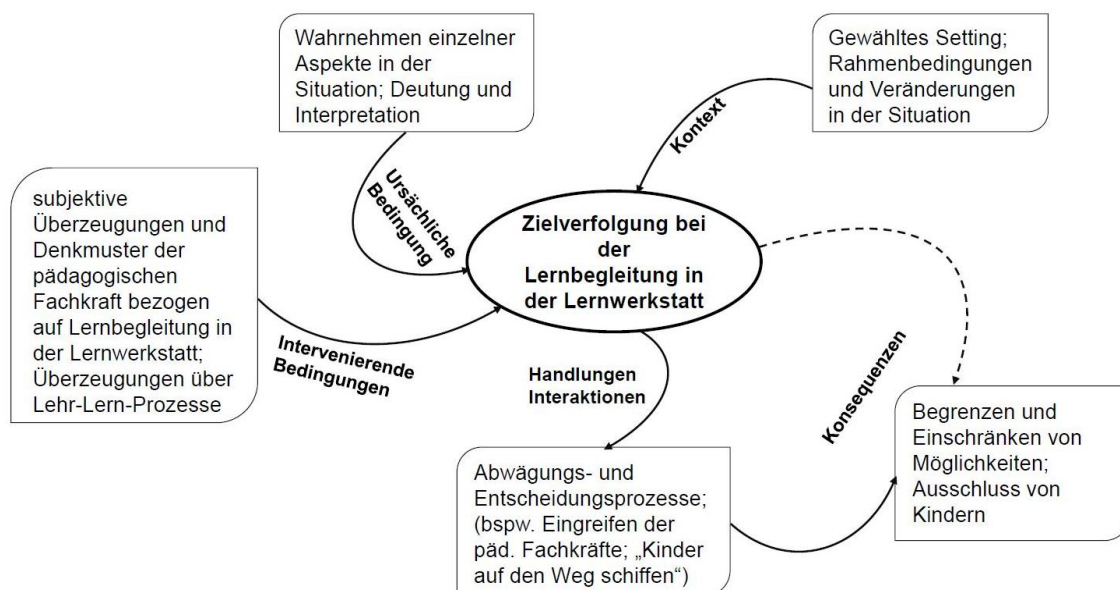


Abbildung 1: Kodierparadigma – Zielverfolgung bei der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt (eigene Abbildung).

Anhand der nachfolgenden Situationsbeschreibungen und Interviewausschnitte sollen dieser zirkuläre Prozess sowie das Herausarbeiten der Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster veranschaulicht werden.

Situationsbeschreibung: Anke Kaspar

Die gefilmte Situation mit Anke Kaspar fand als Freispiel-Situation in der Lernwerkstatt Bauen und Konstruieren statt und begann zunächst als dyadische Situation mit dem Jungen Alim. Als ursprüngliches Ziel benennt Anke, dass sie Alim in seinem Bauprozess begleiten und ihm neue Impulse für das Bauen geben wollte. Die zunächst als Einzelsituation begonnene Spielsituation veränderte sich im Verlauf durch das Hinzukommen weiterer Kinder hin zu einer Kleingruppensituation, in der Alim jedoch weiterhin allein agierte.

In der Retrospektion verbalisiert Anke:

„[...] ich glaub das war die Situation, wo es für'n Moment drohte, umzukippen. Und dass da sein Spiel, also Alims Spiel eigentlich, ähm, (.) drohte, kaputt zu gehen.“ (AK, Z. 71-73)

Es wird deutlich, dass Anke die Veränderung in der Situation wahrgenommen hat. Sie interpretiert und verbalisiert, dass Alims Spiel dadurch (negativ) beeinflusst wird. Diese Annahme beeinflusst ihre Interpretation dahingehend, dass sie deutet, dass die Situation droht, sich in eine Richtung zu entwickeln, die Alims Spiel gefährdet. Im weiteren Verlauf lenkt diese Vermutung ihre Wahrnehmung und Interpretation und in der Konsequenz auch ihre Entscheidungen und Handlungen:

„[...] dass ich merkte, dass es nicht funktioniert, wenn drei/drei unterschiedliche Personen unterschiedliche Ziele verfolgen in dem Bauen und ähm, dass, ähm, ich mir irgendwann gedacht habe, also, dass ich dann, also zu [Person 5] sagte ‚Brauchst du noch andere Kartons?‘ und eigentlich sie auf den Weg schiffen wollte [...] und sie kam nicht mehr wieder und [das] hat aber tatsächlich das Spiel wieder ein bisschen beruhigt, weil wir dann nicht mehr so viele (.) ähm Ideen hatten.“ (AK, Z. 75–82)

Anke interpretiert, dass die Kinder unterschiedliche Ziele verfolgt haben und hat sich daher in dieser Situation dafür entschieden, in den Spielprozess einzugreifen, um Alims Spiel zu schützen. Aufgrund des Frageimpulses „Brauchst du noch andere Kartons?“ wird Person 5 zum Kartonholen geschickt und hat in der Konsequenz die Spielsituation verlassen. In der nachträglichen Betrachtung bewertet Anke ihre Entscheidung als erfolgreich und zielführend, indem sie äußert, dass sich die Spielsituation dadurch wieder beruhigt hat.

Auch bei Dennis Bringmann wird durch die Verbalisierungen in der Retrospektion deutlich, welche Auswirkungen seine Zielsetzungen auf die Gestaltung des Spielprozesses haben.

Situationskontext: Dennis Bringmann

Die gefilmte Situation mit Dennis Bringmann fand in der Kreativ-Werkstatt statt. Dennis hatte ein Kreativangebot für eine Kleingruppe (bestehend aus mehreren Jungen) vorbereitet. Als Ziele formulierte er die Förderung des Austausches zwischen den Jungen über gemeinsame Interessen, das Bereitstellen von Wissen über Ninjago-Figuren für einen der Jungen (Malte) sowie die Förderung der Stifthaltung und der Feinmotorik der Jungen.

Ähnlich wie bei Anke Kaspar formuliert Dennis die Zielsetzung unter anderem auch auf ein Kind bezogen. Diese besteht darin, Malte durch zusätzliches Wissen über Ninjago zu ermöglichen, zukünftig mitreden und an anderen Spielsituationen teilhaben zu können:

„Was ich ganz cool finde ist, dass die Kinder da, (.) ja sich ergänzen oder halt immer so ins Gespräch/ (.) ja einfach Worte reinwerfen, weil ja ich immer frage: ‚Wer ist das, wer ist das, wer ist das?‘ Erstens weil ich's wirklich nicht weiß (.) und zweitens, weil der Malte, der hat ein paar Mal gesagt, ja ich kenn Ninjago und (.) das ist der und der. Aber ich weiß, dass er das/dass er, entweder darf er das nicht zu Hause gucken oder er guckt grundsätzlich kein Fernsehen. Aber das frustriert ihn manchmal, dass er da nicht so mitreden kann, wenn die über Ninjago reden oder in so Rollenspiele gehen. [...] Das ist vielleicht auch für ihn ganz schön, dass (.) ich quasi frage und er aber das ganze Wissen da noch dazu bekommt und ja ihm die Möglichkeit zu geben, da einfach mitreden zu könn', dass er ne (.) ja.“ (DB, Z. 39–48)

In der nachträglichen Betrachtung verbalisiert Dennis seine Vermutung, dass Malte die Ninjago-Figuren nicht kennt. Er bezieht dabei Beobachtungen und Hintergrundinformationen mit ein. Seine Handlungsstrategie in dieser Situation ist es, durch seine Nachfragen das Wissen des Jungen zu erweitern, ohne dass dieser sein Nichtwissen preisgeben muss.

In der retrospektiven Betrachtungsweise ihrer Handlungspraxis verbalisieren Anke Kaspar und Dennis Bringmann Gedanken, Gefühle und Absichten, die ihnen entweder im Vollzug der Handlungspraxis selbst oder in der nachträglichen Reflexion beim Schauen des Videos durch den Kopf gingen. Ein wesentlicher Aspekt, der sich durch beide Interviews zieht, ist die Thematisierung der Ziele in der jeweiligen Situation. Durch die Verbalisierungen wird nachvollziehbarer, wie Anke und Dennis ihre Ziele während der Interaktion situativ anpassen, auf welche vorherigen Beobachtungen sie dabei zurückgreifen und welche Interpretationen und Deutungen dabei für sie entscheidungsrelevant und handlungsleitend sind.

Diskussion und Ausblick

Die bisherigen Ergebnisse der Auswertung weisen darauf hin, dass im Rahmen der Stimulated Recall Interviews Gedanken, Gefühle und Absichten verbalisiert werden, die mit aller Vorsicht erste Rückschlüsse für die Lernbegleitung in Lernwerkstätten (im Rahmen des Beitrags, bezogen auf die Kategorie Zielverfolgung) erlauben. In den Stimulated Recall Interviews konnten verschiedene Aspekte analysiert bzw. rekonstruiert werden. Besonders wesentlich für das Ableiten von Rückschlüssen scheinen unter anderem die subjektiven Überzeugungen und Denkmuster der pädagogischen Fachkräfte (bezogen auf ihre Rolle als Lernbegleitung in der Lernwerkstatt) zu sein.

Bei Anke zeigt sich ein Denkmuster darin, dass sie an mehreren Stellen im Interview darauf verweist, dass es Situationen gibt, in denen bestimmte Zielsetzungen gefährdet sind oder die Situation „kippen“ könnte und sie als pädagogische Fachkraft verantwortlich dafür ist, einzugreifen, bevor die Situation eskaliert. Ein möglicher Anknüpfungspunkt ergibt sich in Form der weiteren Analyse bzgl. der Wahrnehmung des Kippens einer Situation im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt: Woran „bemerken“ pädagogische Fachkräfte, ob eine Situation in der Lernwerkstatt kippt? Ab wann empfinden pädagogische Fachkräfte ein „Eingreifen“ im Rahmen der Lernbegleitung als notwendig? etc.

Ein Denkmuster, das sich bei Dennis andeutet, besteht in der Annahme, dass „Nicht-Wissen“ über eine Thematik bzw. das „Nicht-mitreden-Können“ bei Kindern dazu führen kann, dass sie von Spielsituationen ausgeschlossen werden oder durch das „Nicht-Wissen“ in bestimmten Situationen oder Kontexten nicht mitreden/mitspielen können. Darüber hinaus wird deutlich, dass es ihm wichtig ist, dass er als pädagogische Fachkraft beim Erkennen solcher „Lücken“ dafür Sorge tragen sollte, dass diese geschlossen werden, ohne dass die anderen Kinder es bemerken. Weitere Ausdifferenzierungen sollten darauf ausgerichtet sein, zu erkunden, was diese Annahmen für Dennis, für die Kinder und für eine Lernbegleitung in der Lernwerkstatt bedeuten und welche Vorannahmen, subjektiven Überzeugungen und Zuschreibungen damit ggf. verknüpft sind. Dazu bieten sich sowohl das Stimulated Recall Interview als auch das Video als Datenbasis an.

In beiden Interviews deuten sich innere Aushandlungsprozesse der pädagogischen Fachkraft an, in denen über die Ziele im Rahmen der Lernbegleitung in der Lernwerkstatt verhandelt wird. So versprachen die pädagogischen Fachkräfte Aushandlungsprozesse über folgende Fragen: Inwiefern sollten die Ziele von den pädagogischen Fachkräften oder von den Kindern vorgegeben werden bzw. inwiefern sollten die Zielsetzungen der pädagogischen Fachkraft mit den „Anliegen“ und Interessen der Kinder übereinstimmen? Inwiefern sollte am Ziel und der Zielerreichung festgehalten werden? Durch die Analyse der Verbalisierungen

werden „Dimensionale Kontinuen“⁸ (Strübing, 2014, S. 22) bezogen auf den Zielfokus mit verschiedenen Ausprägungen entlang der Pole: „Ziele der pädagogischen Fachkraft“ – „Ziele der Kinder“ oder bezogen auf die Zielfokussierung mit verschiedenen Ausprägungen entlang der Pole: „strenge Zielverfolgung“ – „keine Zielverfolgung erkennbar“. In diesem Zusammenhang wird eine Anknüpfung bzgl. der Überzeugungen über Lehr-Lern-Prozesse (Peters, 2020) deutlich. Diesbezüglich wäre zu prüfen, ob und wie sich diese Aushandlungsprozesse in weiteren Stimulated Recall Interviews ebenfalls zeigen, inwieweit diese Aushandlungsprozesse typisch für eine Lernbegleitung in der Lernwerkstatt sind bzw. welche Überzeugungen über Lehr-Lern-Prozesse sich daraus ableiten lassen und welche Konsequenzen diese auf die Lernbegleitung in der Lernwerkstatt haben.

Literatur

- Albert, Christine (2000). *Lernwerkstatt Kindergarten*. Neuwied: Luchterland.
- Alemzadeh, Marjan (2014). Interaktionsprozesse in der Lernwerkstatt Natur. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & N. Neuß (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung* (Band 15) (S. 243–275). Freiburg i. Br.: FEL-Verlag.
- Breuer, Franz (Hrsg.) (1996). *Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendung eines Forschungsstils*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Breuer, Franz; & Muckel, Petra (2016). Reflexive Grounded Theory. Die Fokussierung von Subjektivität, Selbstreflexivität und Kreativität des/der Forschenden. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 67–85). Weinheim: Beltz Juventa.
- Breuer, Franz; Muckel, Petra; & Dieris, Barbara (2017). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Calderhead, Jerome S. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 1. Abgerufen am 27.08.2020 von www.eric.ed.gov/?id=EJ251802/
- Dieken, Christel van (2004). *Lernwerkstätten und Forscherräume in Kita und Kindergarten*. Freiburg: Herder.
- Dimbath, Oliver; Ernst-Heidenreich, Michael; & Roche, Matthias (2018). Praxis und Theorie des Theoretical Sampling. Methodologische Überlegungen zum Verfahren einer verlaufsorientierten Fallauswahl. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 19 (3), Art. 34. Abgerufen am 27.08.2020 von <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.2810/>
- Glaser, Barney G.; & Strauss, Anselm L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Hagstedt, Herbert (1999). Pädagogische Werkstätten – Zauberbühnen oder Inseln des Zweifelns. In I. Kemnade (Hrsg.), *Schulbegleitforschung und Lernwerkstätten* (S. 49–53). Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Helfferrich, Cornelia (2009). *Die Qualität qualitativer Daten* (3. überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Henneberg, Rosy; Klein, Lothar; & Vogt, Herbert (2014). Das Wunderbare der Entdeckungen. Kindertageseinrichtungen als Lernwerkstätten. In H. Hagstedt & I. M. Krauth (Hrsg.), *Lernwerkstätten. Potenziale für Schule von morgen*. (S. 139–150). Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V.
- Hopf, Michaela (2012). *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen*. Münster u. a.: Waxmann.
- Hormann, Kathrin; & Schomaker, Claudia (2018). Die Bedeutung des Raums im Kontext von Lernwerkstattarbeit. In D. Weltzien, H. Wadepohl, P. Cloos, J. Bensele & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XI. Schwerpunkt: Die Dinge und der Raum* (Band 22) (S. 137–179). Freiburg i. Br.: FEL-Verlag.
- Kaiser, Lena S. (2016). *Lernwerkstattarbeit in kindheitspädagogischen Studiengängen. Empirische Studien zur Theorie-Praxis-Verknüpfung*. München: kopaed.

8 „Das dimensionale Kontinuum kann man sich als einen bipolaren Möglichkeitsraum vorstellen, innerhalb dessen eine Eigenschaft einer Kategorie eine konkrete empirische Ausprägung annehmen kann“ (Strübing, 2014, S. 22).

- Kaiser, Lena S.; & Schäfer, Gerd E. (2016). Gemeinsam fragen und Antworten finden. Lernwerkstätten – was sie sind und wer dort lernt. *Entdeckungskiste*, (2), S. 6–9.
- Konrad, Klaus (2010). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 476–490). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo (2010). Die Memos: Eigene Ideen aufzeichnen und organisieren. In U. Kuckartz (Hrsg.), *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (S. 133–145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Messmer, Roland (2015). Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 16 (1), Art. 3. Abgerufen am 30.03.2020 von <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2051/>
- Muckel, Petra & Breuer, Franz (2016). Die Praxis der Reflexiven Grounded Theory. Beispielhaft erläutert an der Entwicklung erster Theoriefragmente aus den Kodes unterschiedlicher Daten und bereits bestehender Theorien. In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 158–179). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nentwig-Geseman, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Harms, Henriette; & Richter, Sandra (2011). Professionelle Haltung – Identität der Fachkräfte für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF)*, 24. Abgerufen am 15.07.2020 von https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nentwig-Gesemann.pdf/
- Pallasch, Waldemar & Reimers, Heino (1997). *Pädagogische Werkstattarbeit: Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa-Verlag.
- Peters, Svenja (2020). Lehr-Lern-Überzeugungen und Interaktionsverhalten von pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten. In B. Bloch, L. Kluge, H. M. Trän & K. Zehbe (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten* (S. 110–129). Weinheim: Beltz Juventa.
- Pfeiffer, Silke (2017). *Lernwerkstätten und Projekte in der Kita. Handlungsorientierung und entdeckendes Lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Przyborski, Aglaja; & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. Berlin u. a.: De Gruyter Oldenbourg Verlag
- Reich, Kersten (2008). *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool* (4. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Reich, Kersten (2012). *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool* (5. erw. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.
- Schäfer, Gerd E. (2014). Partizipatorische Didaktik in der Lernwerkstatt Natur. In H. Hagstedt, & I. M. Krauth (Hrsg.), *Lernwerkstätten. Potenziale für Schule von morgen*. (S. 122–138). Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V.
- Schäfer, Gerd E.; & Alemzadeh, Marjan (2012). *Wahrnehmendes Beobachten. Beobachtung und Dokumentation am Beispiel der Lernwerkstatt Natur*. Berlin & Weimar: Verlag das Netz.
- Schmude, Corina; & Wedekind, Hartmut (2014). Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In E. Hildebrandt, M. Peschel & M. Weißhaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 103–122). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), S. 283–293.
- Steinke, Ines (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In U. Kuckartz, H. Grunenberg & T. Dresing (Hrsg.), *Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2. Aufl.) (S. 176–187). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg (2003). Theoretisches Sampling. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 154–156). Opladen: Leske & Budrich.
- Strübing, Jörg (2014). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer.
- Tielemann, Marion (2015). *Werkstatt(t)räume für Kitas*. Weimar: Verlag das Netz.

- Przyborski, Aglaja; & Wohlrab-Sahr, Monika (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Verbund europäischer Lernwerkstätten e. V. (2009). *Positionspapier des Verbundes der europäischen Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit*. Bad Urach. Abgerufen am 30.03.2020 von <http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf>
- Wedekind, Hartmut (2006). Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. *Gruppe und Spiel*, 4, S. 9–12.

Dipl.-Hdl. Kathrin Hormann

Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Leibniz Universität
Institut für Sonderpädagogik
kathrin.hormann@ifs.uni-hannover.de

Masterarbeitsvorstellung

Von der Disposition zur Performanz.

Zusammenfassung einer empirischen Studie zur Umsetzung des gesetzlich festgelegten sprachlichen Bildungsauftrages durch pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Von der Beobachtung der sprachlichen Entwicklung eines Kindes bis zur individuellen Sprachbildung

Sara Clauß, Fliedner Fachhochschule Düsseldorf

Schlüsselwörter: Bildungsauftrag, alltagsintegrierte Sprachbildung, pädagogische Fachkraft, Umsetzung, Qualität

Keywords: Educational mission, language education integrated into everyday life, pedagogical specialists, implementation, quality

Einleitung

Die Sprachentwicklung zählt zu einer der wichtigsten pädagogischen Aufgaben im frühen Kindesalter. Kinder müssen die Fähigkeit entwickeln, Sprache zu verarbeiten, diese zu verstehen und sie als Steuerungs- und Ausdrucksmittel in einer Interaktion einzusetzen. Sie sind auf diese Fähigkeit angewiesen, um sich in der Gesellschaft zurechtfinden zu können und eine eigene Identität zu bilden (Weinert & Grimm, 2012). Sprache ist die Grundlage für den Bildungserfolg eines Menschen und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, sodass sie als Schlüsselkompetenz gilt. Aufgrund dessen wird auf bildungspolitischer Ebene die Entwicklung von Sprache als zentrales Thema ausführlich benannt (Zimmer & Madeira Firmino, 2017) – „Sprachkompetenz ist eine der wichtigsten Grundlagen für die Schul- und Bildungschancen“ (Reichert-Garschhammer & Kieferle, 2011, S. 34). Der Besuch einer Kindertageseinrichtung wirkt sich positiv auf die sprachliche Entwicklung eines Kindes aus, sodass sie von großer Wichtigkeit ist (NICHD Early Childcare Research Network, 2006). Den Kindertageseinrichtungen obliegt somit ein sprachlicher Bildungsauftrag, welcher im Alltag umgesetzt werden muss und im Kinderbildungsgesetz §13 c verankert ist. Dieses Gesetz legt fest, dass eine in den Alltag integrierte Sprachbildung durch die pädagogischen Fachkräfte umgesetzt werden muss. Für die Umsetzung des Bildungsauftrages ist eine zuvor durchgeführte Beobachtung des Kindes durch die pädagogische Fachkraft grundlegend (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, 2007).

Sara Clauß: Von der Disposition zur Performanz: Zusammenfassung einer empirischen Studie zur Umsetzung des gesetzlich festgelegten sprachlichen Bildungsauftrages durch pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Von der Beobachtung der sprachlichen Entwicklung eines Kindes bis zur individuellen Sprachbildung.

ElFo – Elementarpädagogische Forschungsbeiträge (2020), 2 (2), S. 25–29
DOI: 10.25364/18.2:2020.2.3



Ansetzend an der Beobachtung müssen die pädagogischen Fachkräfte die Sprachbildung in den Alltag integrieren. Dafür ist das theoretische und praktische Wissen einer pädagogischen Fachkraft bedeutend. Hierbei muss über das Wissen in Hinblick auf Voraussetzungen, Verläufe und Funktionen von Sprache verfügt werden, der Sprachstand des Kindes muss eingeschätzt werden können und anhand des praktischen Wissens eine individuelle Sprachbildung durchführbar sein (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014). Inwieweit den pädagogischen Fachkräften die Umsetzung des Bildungsauftrages gelingt, wurde im Rahmen dieser Masterarbeit im Jahr 2018 erforscht. Dabei lag der Fokus auf dem theoretisch-wissenschaftlichen Wissen der pädagogischen Fachkräfte und wie sie dieses in die Praxis transferieren.

Theoretische Hinführung

Die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen nimmt Einfluss auf die Bildung und Entwicklung eines Kindes. Für eine gute Prozess- und Orientierungsqualität ist die fachliche Kompetenz einer pädagogischen Fachkraft Voraussetzung. Diese ermöglicht, die Themen und Interessen des Kindes aufzugreifen und Angebote bereitzustellen, damit das Kind eigene Erfahrungen machen, sich bilden und entwickeln kann (Kieferle, 2013). Die Verknüpfung von theoretischem und praktischem Wissen ist eine gute Grundlage für eine gelingende Sprachbildung. Die pädagogischen Fachkräfte müssen durch das Wissen über Voraussetzungen, Verläufe und Funktionen von Sprache den Sprachstand eines Kindes einschätzen und anhand des praktischen Wissens eine individuelle Sprachbildung durchführen können (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014). Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (2011) haben ein Kompetenzmodell bezüglich professioneller Handlungskompetenzen im Bereich der Frühpädagogik entwickelt. Das Kompetenzmodell unterscheidet in Disposition, die Handlungsgrundlagen, und Performanz, die Handlungsbereitschaft. Disposition umfasst das wissenschaftlich theoretische Wissen, das Erfahrungswissen, die Reflexion, das Hinterfragen sowie das Verfügen über didaktische Methoden einer pädagogischen Fachkraft. Die Performanz wird von der Motivation der pädagogischen Fachkräfte beeinflusst. Das konkrete Handeln hängt von ihrer Handlungsbereitschaft ab, welche sich wiederum auf die Motivation und das theoretische Wissen auswirkt (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011).

Forschungsfragen und Zielsetzung

Kinder sind auf die Umsetzung und Gestaltung der alltagsintegrierten Sprachbildung durch die pädagogischen Fachkräfte angewiesen. Die alltagsintegrierte Sprachbildung richtet sich nach den Interessen und Ressourcen der Kinder. Es gibt keine bestimmten Materialien und Zeiten, an denen sich die alltagsintegrierte Sprachbildung orientiert, sie soll alle Kinder im pädagogischen Alltag zur Interaktion anregen (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014). Eine qualitative Sprachbildung durch die pädagogischen Fachkräfte setzt voraus, dass ihnen die Umsetzung von Disposition (Handlungsgrundlagen) zur Performanz (Handlungsbereitschaft) gelingt. Das wissenschaftlich-theoretische Wissen der pädagogischen Fachkräfte muss sich in ihrem Handeln ausdrücken, indem sie über die Theorie verfügen und das Wissen in die Praxis umsetzen (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011). Aufgrund der Tatsache, dass die pädagogischen Fachkräfte für die Sprachbildung im Alltag einer Kindertageseinrichtung verantwortlich sind, ist es elementar zu hinterfragen, inwieweit die pädagogischen Fachkräfte den Sprach-

entwicklungsstand des Kindes durch eine zuvor getätigte Beobachtung kennen, daran ansetzen und eine individuelle Sprachbildung durchführen. Aufgrund dessen wurden folgende Forschungsfragen aufgestellt:

1. *Forschungsfrage*: Inwieweit setzen die pädagogischen Fachkräfte an den durchgeführten sprachlichen Beobachtungen eines Kindes an und erfüllen den im Gesetz verankerten Bildungsauftrag?
2. *Forschungsfrage*: Inwieweit zeigen die pädagogischen Fachkräfte Handlungsbereitschaft und führen eine dispositionsorientierte Sprachbildung durch?

Methodik

Die Studie wurde in einer Kindertageseinrichtung im Jahr 2018 durchgeführt. An der Studie nahmen n=2 pädagogische Fachkräfte und n=16 Kinder teil. Um Daten zur Disposition und Performanz erheben zu können, wurden zwei Erhebungsinstrumente erstellt. Zu Beginn haben die pädagogischen Fachkräfte einen Selbsteinschätzungsfragebogen zur Umsetzung alltagsintegrierter Sprachbildung ausgefüllt, anhand dessen ein Auswertungsbogen für die videografische Datenerhebung entwickelt wurde. Die Forschung wurde aufgrund des Datenschutzes zurückgezogen in Kleingruppen durchgeführt. Für die videografische Datenerhebung wurden die pädagogischen Fachkräfte in Interaktion mit einem Kind oder einer Kleingruppe von Kindern gefilmt. Dabei traten die pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern in verschiedenen alltäglichen Situationen, beispielsweise beim Decken des Mittagstisches, im Freispiel oder einer Bilderbuchbetrachtung, in Interaktion. Insgesamt wurden sechs Videos mit einer Dauer von vier bis elf Minuten ausgewertet. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden die Daten der zwei Erhebungsmethoden verglichen und die von den pädagogischen Fachkräften erläuterten Sprachentwicklungsstände der Kinder miteinbezogen.

Zentrale Ergebnisse

Die videografischen Daten belegen, dass die pädagogischen Fachkräfte mehrheitlich anhand des aktuellen Sprachentwicklungsstandes der Kinder agieren. Es ist davon auszugehen, dass sie auf Grundlage der Disposition agieren und sich ihr Wissen in der Performanz ausdrückt. Die zweite Forschungsfrage kann nicht sicher beantwortet werden, da nicht zuverlässig belegt werden kann, inwieweit die Handlungsbereitschaft auf Grundlage von Disposition ausgeübt wurde. Merkmale des pädagogischen Fachwissens sind den pädagogischen Fachkräften in der Umsetzung schwergefallen. Dennoch belegen die Ergebnisse, dass die pädagogischen Fachkräfte Handlungsbereitschaft zeigten.

Diskussion

Es ist kritisch anzumerken, dass die vorliegende Untersuchung nicht sicher belegen kann, inwieweit die pädagogischen Fachkräfte über das theoretisch-wissenschaftliche Wissen verfügen, welche Methoden sie kennen und inwieweit sie diese reflektieren, hinterfragen und anwenden. Die Ergebnisse belegen jedoch, dass die pädagogischen Fachkräfte Handlungsbereitschaft zeigten, sodass die Performanz erfüllt wird. Bezüglich der Disposition konnten nur Vermutungen und Rückschlüsse vonseiten der Performanz gezogen werden. Beim Vergleich der Daten beider Erhebungsmethoden stellte sich heraus, dass ein Selbsteinschätzungsfragebogen zur Beantwortung der Forschungsfrage nicht ausreicht. Die Umsetzung der Performanz konnte durch die videografischen Daten zwar beobachtet werden, das Wissen auf der Ebene der Disposition konnte allerdings weniger festgestellt werden. Eine

Wissensabfrage der pädagogischen Fachkräfte wäre hierbei erforderlich gewesen. Geht man davon aus, dass die Handlungsbereitschaft vom Wissen der pädagogischen Fachkraft ausgeht, wurde eine dispositionsorientierte Sprachbildung durchgeführt. Es konnten nur Einschätzungen getroffen werden, sodass die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage kritisch zu betrachten ist.

Es kann lediglich folgende Aussage getroffen werden:

Mindestens zwei von neun pädagogischen Fachkräften in der ausgewählten Kindertageseinrichtung sind in der Lage, unter optimierter Strukturqualität dispositionsorientierte Sprachbildung durchzuführen.

Die videografischen Daten belegen, dass die pädagogischen Fachkräfte mehrheitlich anhand des aktuellen Sprachentwicklungsstandes der Kinder agieren und die Kinder Fehler in der Grammatik machen, welche durch die pädagogischen Fachkräfte nicht benannt wurden. Es ist unklar, ob die pädagogischen Fachkräfte die Beobachtung nicht genannt haben, weil die Entwicklung der Grammatik im Alter der Kinder noch nicht abgeschlossen sein muss. Dennoch ist davon auszugehen, dass sie auf Grundlage der Disposition agieren und sich ihr Wissen in der Performanz ausdrückt. Inwieweit die Handlungsbereitschaft auf Grundlage von Disposition ausgeübt wurde, kann nicht sicher beantwortet werden. Der Auswertungsbogen wurde theoriegeleitet aufgestellt. Dieser bezieht sich somit auf das theoretisch-wissenschaftliche Wissen, über welches die pädagogischen Fachkräfte auf Dispositionsebene verfügen müssen, um Handlungsbereitschaft zeigen und die Merkmale erfüllen zu können. Es muss hinterfragt werden, inwieweit die Merkmale des Auswertungsbogens grundlegend sind oder vom theoretisch-wissenschaftlichen Wissen der pädagogischen Fachkräfte ausgehen. Es gibt Merkmale im Auswertungsbogen, welche den pädagogischen Fachkräften in der Umsetzung besonders schwergefallen sind. Diese gehören zum pädagogischen Fachwissen und werden nicht intuitiv umgesetzt, weil den pädagogischen Fachkräften eventuell didaktische Methoden und Ideen fehlen, um die Merkmale umsetzen zu können. Dennoch belegen die Ergebnisse, dass die pädagogischen Fachkräfte Handlungsbereitschaft zeigten. Geht man davon aus, dass die Handlungsbereitschaft vom Wissen der pädagogischen Fachkraft ausgeht, wurde eine dispositionsorientierte Sprachbildung durchgeführt.

Aufgrund der Auseinandersetzung mit dem Thema und einer kritischen Betrachtungsweise wird deutlich, dass zur Beantwortung der Forschungsfrage in Bezug auf die Disposition und Performanz weitere empirische Untersuchungen notwendig sind. Dafür müssen die Erhebungsinstrumente überarbeitet werden und anstelle des Selbsteinschätzungsfragebogens ein Test, ein Fragebogen oder ein Interview eingesetzt werden, um das theoretische Wissen erfragen zu können. Außerdem müssen die Merkmale des Auswertungsbogens fachspezifischer formuliert werden. Einige Merkmale sind dem Kommunikationsverhalten eines Menschen im Alltag sehr ähnlich. Außerdem muss eine repräsentative Stichprobe an der Forschung teilnehmen. Interessant ist es herauszufinden, inwieweit sich die pädagogischen Fachkräfte anders verhalten, wenn man sie über einen ganzen Tag ohne Änderungen der Gruppensituation beobachtet. Des Weiteren ist eine Langzeitstudie spannend, in welcher der Sprachentwicklungsprozess der Kinder und das Handeln der pädagogischen Fachkräfte über mehrere Jahre beobachtet werden. Für die Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen ist es bedeutend, den beschriebenen Gedanken, der Kritik und den aufgetauchten Fragen in Zukunft nachzugehen, sodass weitere empirische Untersuchungen notwendig sind.

Literaturverzeichnis

- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; & Pietsch, Stefanie (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte: Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)*. WIFF-Expertisen: Vol. 19. München: Dt. Jugendinstitut.
- Kieferle, Christa (2013). Coaching – eine effektive Methode zur Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen? In C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an: Strategien, Konzepte und Erfahrungen (1. neue Ausgabe)*. Frühe Bildung und Erziehung (S. 51–59). Göttingen, Niedersachsen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2007). *Gesetz zur frühen Bildung und Förderung von Kindern: Viertes Gesetz zur Ausführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes - SGB VIII -*. Abgerufen am 24.07.2018 von https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/kibiz_1.8.2015.pdf
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2014). *Alltagsintegrierte Sprachbildung und Beobachtung im Elementarbereich: Grundlagen für Nordrhein-Westfalen*. Abgerufen am 24.07.2018 von https://www.kita.nrw.de/system/files/restricted/broschuere_alltagsintegrierte_sprachbildung_1-10.pdf
- NICHD Early Child Care Research Network (2006). Child care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, 61, S. 99–116.
- Reichert-Garschhammer, Eva; & Kieferle, Christa (Hrsg.). (2011). *Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen (1. neue Ausgabe)*. *Fachwissen KITA*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Weinert, Sabine; & Grimm, Hannelore (2012). Sprachentwicklung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie: Mit Add-on* (S. 433–456). (7. vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Zimmer, Renate; & Madeira Firmino, Nadine (2017). Alltagsintegrierte Sprachbildung durch Bewegung. In Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Hrsg.), *Mehr Sprache im frühpädagogischen Alltag. Potenziale erkennen – Ressourcen nutzen* (S. 88–101). Freiburg im Breisgau: Herder.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie für tiefergehende Ausführungen auf meine komplette Masterarbeit zurückgreifen würden.

Clauß, Sara (2018). *Von der Disposition zur Performanz – Eine empirische Studie zur Umsetzung des gesetzlich festgelegten sprachlichen Bildungsauftrages durch pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen: Von der Beobachtung der sprachlichen Entwicklung eines Kindes bis zur individuellen Sprachbildung* (Masterarbeit, Fliegener Fachhochschule Düsseldorf).

Sara Clauß, M. A.

sara_clauss@web.de

EiFo

Elementarpädagogische Forschungsbeiträge

Call for papers 1/2021

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

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

Die Einreichung eines Beitrags für diese Ausgabe ist bis **zum 19. Februar 2021** möglich, diese wird im **Juni 2021** erscheinen.

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

Bekanntgabe geplanter Beiträge mit einer kurzen Beschreibung	bis 31. Dezember 2020
Abgabetermin für Beiträge	bis 19. Februar 2021
Rückmeldungen der GutachterInnen	bis 19. April 2021
Überarbeitungsphase der Beiträge	bis 14. Mai 2021
Erscheinungsdatum	Juni 2021

Ab Ausgabe 5 (01/2021) laden wir zudem ein, exzellente Masterarbeiten einzureichen. Informationen dazu sowie weitere Informationen über die Fachzeitschrift finden Sie unter <http://unipub.uni-graz.at/elfo>. Bitte senden Sie Ihre Beiträge an elfo@uni-graz.at.

Mit freundlichen Grüßen,



(Lars Eichen und Eva Pölzl-Stefanec)

Graz, November 2020

HerausgeberIn

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

EIFo

Elementarpädagogische Forschungsbeiträge

Jahrgang 2 / Heft 2 / 2020