

Abschlussbericht Forschungsprojekt

Zur Bedeutung familiärer und professioneller Beziehungs- und Interaktionsqualität im Kontext der sozio-emotionalen und kognitiven Entwicklung im Kindergartenalter (BISKO)

Konsortium

KÖNIG, ANKE, PROF. DR. PHIL.

Universitätsprofessur Allgemeine Pädagogik, Schwerpunkt Frühpädagogik
und Leitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
(WiFF) am Deutschen Jugendinstitut (DJI) in München

Nockherstr. 2
81541 München

E koenig@dji.de
T 089/6 23 06 – 313

GRUBE, DIETMAR, PROF. DR. RER. NAT. HABIL.

Universitätsprofessur Pädagogische Psychologie
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften
Institut für Pädagogik

Ammerländer Heerstraße 114-118
26129 Oldenburg

E dietmar.grube@uni-oldenburg.de
T 0441/798-2859

SCHWEER, MARTIN K.W., PROF. DR. PHIL. HABIL.

Universitätsprofessur Pädagogische Psychologie
(Schwerpunkt Sozialpsychologie)
Universität Vechta
Institut für Soziale Arbeit, Bildungs- und Sportwissenschaften (ISBS)

Postfach 1553
49377 Vechta

E martin.schweer@uni-vechta.de
Tel.: 04441/15-534

Inhalt

1. Ziele des Projektes.....	2
2. Projektverlauf	3
Teilprojekt A – Prozessqualität	3
Teilprojekt B – Kompetenzentwicklung	4
Teilprojekt C – Orientierungsqualität	4
3. Ergebnisse	5
Teilprojekt A – Prozessqualität	5
Teilprojekt B – Kompetenzentwicklung	8
Teilprojekt A und B	8
Teilprojekt C – Orientierungsqualität	9
4. Abweichungen vom Projektverlauf	10
Teilprojekt A.....	10
Teilprojekt B.....	11
Teilprojekt C.....	11
5. Ausblick.....	11
Nachhaltigkeit.....	11
Teilprojekt A und B	11
Transfermöglichkeiten.....	12
Teilprojekt C.....	12
6. Literaturangaben	15
7. Anhang.....	16
Pressemeldung OV, 12.06.2011	16
Tagungsteilnahme	17
Artikel.....	17

1. Ziele des Projektes

Das Forschungsprojekt verfolgte das Ziel, entwicklungsbezogene wechselseitige Einflüsse von familiären und institutionellen Lernumwelten sowie individuellen sozio-emotionalen und kognitiven Merkmalen der Kinder zu untersuchen. Dabei standen die Beziehungs- und Pro-

zessqualität sowie die konkrete Interaktionsqualität im Zentrum der Untersuchungen. Es galt zu eruieren, inwiefern bestimmte Interaktionsformen mit den Erziehungstheorien (Orientierungsqualität) von Erzieher/innen einerseits und Eltern andererseits und mit den kognitiven Kompetenzen der Kinder in Beziehung stehen und inwiefern sie Einfluss auf die sozio-emotionale (mit dem besonderen Fokus auf das Vertrauenserleben) und die kognitive Entwicklung haben. Mit der Studie kann dezidiert herausgearbeitet werden, inwiefern elementarpädagogische Einrichtungen kompensatorisch zum Elternhaus erziehen.

Die Forschungsergebnisse liefern wichtige Beiträge, die in der Aus- und Weiterbildung von Erzieher/innen mit Blick auf die Vermittlung von Erziehungstheorien (Orientierungsqualität) und den Aufbau von didaktischer Handlungskompetenz (Prozessqualität) genutzt werden können. Darüber hinaus sind Impulse für die Familienberatung und -bildung ableitbar.

Das Forschungsprojekt gliedert sich in drei Teilprojekte. Die Verantwortlichkeit war wie folgt verteilt:

Teilprojekt A: Prof. Dr. Anke König

Teilprojekt B: Prof. Dr. Dietmar Grube

Teilprojekt C: Prof. Dr. Martin Schweer

2. Projektverlauf

Im Folgenden wird der Projektverlauf der einzelnen Teilprojekte getrennt dargestellt – zwecks Übersichtlichkeit in tabellarischer Form.

Teilprojekt A – Prozessqualität

Zeitraum	Arbeitsschritt
01/2011 – 03/2011	Vorbereitung der Stichprobengewinnung Differenzierung des Designs
04-08/2011	Stichprobengewinnung Elternhaus und Familie -Besuch von Dienstbesprechungen der Kindertageseinrichtungen - Veranstaltung von Elternabend in den Einrichtungen - Vorstudie (Videoaufnahmen Elternhaus/Kindergärten) zur Präzisierung der Experimentalsettings (jeweils 3 Fälle) - Organisation der technischen Ausrüstung - Terminabsprachen (144 Einzeltermine) - Einarbeitung der UntersucherInnen - Erstellung der Briefe über die Termininformation für die Datenerhebung (Familien/Kindergärten) - Absprachen mit Teilprojekt B/Vermeidung von Terminüberschneidungen
09–11/2011	- Datengewinnung in Elternhaus und Familien Videoaufnahmen je 2 Experimentalsettings (ca. 15 min) 144 Termine

12/2011 – 02/2012	Konvertierung der Videodaten
03–04/2012	Beobachtendentraining zur Datenauswertung Bestimmung der Intercoderreliabilität
05/2012 – 12/2012	Auswertung der Videodaten ca. 72 h 09/2012 Tagungsteilnahme/Paper: Universität Augsburg – Forum Deutschdidaktik Vorbereitung des entsprechenden Fachartikels
01/2013 – 03/2013	Nach der Förderphase: <ul style="list-style-type: none"> - Überführung der Daten in SPSS - Datenanalyse (deskriptiv) - Sammlung der Daten der Teilprojekte für den Abschlussbericht - Erstellung des Verwendungsnachweises
04/2013 – 05/2013	<ul style="list-style-type: none"> - Beginn der Datenkopplung mit Teilprojekt B - Erstellung des Abschlussberichts

Teilprojekt B – Kompetenzentwicklung

Zeitraum	Arbeitsschritt
01/2011 – 03/2011	Vorbereitung der Stichprobengewinnung Differenzierung des Designs
04–08/2011	Recherche zur Stichprobengewinnung Elternhaus und Familie <ul style="list-style-type: none"> - Auswahl der Instrumente - Werbung von TesterInnen - Einarbeitung/Schulung der TesterInnen - Erstellung der Stichprobenmatrix - Erstellung der Briefe über die Termininformation für die Datenerhebung (Familien/Kindergärten)
09–11/2011	<ul style="list-style-type: none"> - Datenerhebung Kindergarten Kompetenzerfassung
12/2011 – 02/2012	<ul style="list-style-type: none"> - Aufbereitung der Daten - Datenbereinigung
03–04/2012	<ul style="list-style-type: none"> - Werbung von TesterInnen - Absprachen zur 2. Erhebungsphase (Kompetenzmessung) mit den Kindergärten und Familien - Termininfo (postalisch)
05/2012 – 06/2012	2. Erhebungsphase (Kindergärten)
07/2012 – 12/2012	<ul style="list-style-type: none"> - Datenanalyse

Teilprojekt C – Orientierungsqualität

Zeitraum	Arbeitsschritt
----------	----------------

07/2011 – 10/2011	Vorrecherche zu Untersuchungsgegenständen, Methodenrecherche und Planung des konkreten Untersuchungsdesigns, Erstellung der Vorversion der Interviewleitfäden
10/2011	Pre-Test der Interviewleitfäden für Eltern und Erzieher/innen in jeweils zwei Telefoninterviews und nachfolgende Modifikation
11/2011	Qualitative Vorstudie und qualitative Vertiefungsstudie zum Vertrauen in den in Frage stehenden pädagogischen Beziehungen; Befragung von insgesamt 11 Erzieher/innen, 14 Elternteilen sowie deren Kindern in Einzelinterviews in fünf Kindertageseinrichtungen, die sich nach Einrichtungsumfeld (städtisch/ländlich), -größe und Trägerschaft unterschieden
11/2011 – 02/2012	Transkription und Auswertung der Anteile qualitativer Interviews, die als Vorstudie für die Fragebogenkonstruktion dienten (qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, 2010); Konstruktion der quantitativen Erhebungsinstrumente für Eltern und Erzieher/innen aus den Ergebnissen der Vorstudie sowie unter Nutzung etablierter Skalen
02/2012	Pre-Test des quantitativen Erhebungsinstruments in einer Kindertageseinrichtung, die bereits an der qualitativen Erhebung mitgewirkt hatte (Befragung von neun Erzieher/innen inkl. kurzes Feedbackinterview sowie von 39 Elternteilen); Analyse des Datenmaterials mittels SPSS und nachfolgende Modifikation des Fragebogens
04/2012 – 09/2012	Quantitative Erhebungsphase; Befragung von insgesamt 86 Erzieher/innen und 179 Eltern aus 22 verschiedenen Kindertageseinrichtungen (davon vier Einrichtungen aus der Vorstudie), teilweise durch Präsenztermine, teilweise postalisch mit frankiertem Rückumschlag; Eingabe der Daten mittels SPSS
05/2012 – 10/2012	Transkription und Auswertung der Anteile qualitativer Interviews zur Vertiefungsstudie „Vertrauen im Kindergarten“; Kategorisierung und inhaltsanalytische Auswertung gemäß der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010)
10/2012 – 12/2012	Deskriptiv- und inferenzstatistische Auswertung des quantitativen Datenmaterials; Zusammenführung der Ergebnisse aus den qualitativen und quantitativen Erhebungen

3. Ergebnisse

Teilprojekt A – Prozessqualität

Im Rahmen der Videostudie wurde fokussiert auf die Gestaltung unterschiedlicher dyadischer Interaktionen in informellen Bildungswelten (Stichprobe: Familie (n=70) und im Elementarbereich (n=34)). Die Untersuchung geht davon aus, dass Lernen mittels sozialer Interaktion eine besondere Schubkraft erfährt (sozio-kulturelle Lerntheorie). In die Studie einbezogen waren Kinder (n=70) ein Jahr vor der Einschulung (Mittelwert: 64,4 Monate/s=). Beteiligt waren 33 Mädchen und 37 Jungs aus 14 Einrichtungen im Oldenburger-Münsterland (Niedersachsen). Die Auswertung der Videodaten wurden abgesichert über die Intercoder-Reliabilität (0.7-0.9 Cohen's Kappa). Für jedes Kind wurden vier Videosequenzen mit den zentralen Bezugspersonen (Elternhaus und Kindergarten) erfasst. Die Videosequenzen ha-

ben einen zeitlichen Umfang von ca. 70 Stunden. Analysiert wurden die Daten mit dem Interaktionsraster (König, 2009, S. 174-175), welches speziell darauf ausgerichtet ist, „dialogisch-entwickelnde Interaktionsverläufe“ zu erfassen.

Wird die Gestaltung der Interaktionen in den informellen Settings zwischen Erzieher/innen und Eltern quantitativ verglichen, so zeigt sich auf den ersten Blick, dass sich diese in Familien und Kindergärten anscheinend kaum unterscheiden. Hier ist zu beachten, dass die Stichprobe der familiären Lernumwelt ein relativ hohes Bildungsniveau ausweist, gemessen an dem formalen Allgemeinen Bildungsabschluss (ein Drittel der Eltern hat Abitur). Es ist ein erstaunliches Ergebnis, wie ähnlich sich beide Lernumwelten präsentieren in Bezug auf die pädagogischen Herausforderungen im quantitativen Vergleich. Von Bedeutung ist hier, dass die Standardabweichung in den Gruppen sehr hoch ist, d.h. das einzelne Kind erfährt eine höchst unterschiedliche Interaktionsumwelt und das insbesondere bei den Teilbereichen der Interaktion, die für die Gestaltung einer intensiven Auseinandersetzung (Aufbau von Interessen) als entscheidend gelten. Hier liefert die Kopplung der Daten mit den Entwicklungsmaßen der Kinder differenzierte Einblicke (siehe unten: Teilprojekt A+B).

Die Untersuchung verdeutlicht, dass auf die Gestaltung der Interaktion die unterschiedlichen Settings kaum einen Einfluss haben. Ob ein Bilderbuch betrachtet oder an einer Murmelbahn gebaut wird, führt im Endeffekt nicht grundsätzlich zu einer anderen Gestaltung des Settings. Es zeigt sich aber, dass das Bilderbuch eher dazu genutzt wird, die Kinder zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Gegenstand einzuladen. Diese Tendenz könnte aber auch den Interessen der Eltern und Erzieher/innen geschuldet sein, evtl. zeigen sich hier auch geschlechtsspezifische Tendenzen.

Im Vergleich zu Analysen aus dem Alltag im Kindergarten, in dem das gleiche Auswertungsraster Anwendung gefunden hat (König, 2009), zeigen sich in den dyadischen Interaktionen Kriterien für eine nachdrücklichere Gestaltung der Interaktion. Es kann also davon gesprochen werden, dass die dyadische Interaktion besondere Qualitäten entfaltet, da hier die Kinder nachhaltiger dazu angehalten werden, am gemeinsamen Gegenstand zu verweilen und sich damit auseinanderzusetzen. Dabei werden eher die Vorzüge des Lernens in sozialer Interaktion genutzt, als in den „offenen“ Freispielsituationen (König, 2009).

Wird davon ausgegangen, dass die Elementarpädagogik als eine Bildungseinrichtung ergänzend zum Elternhaus erziehen soll, dann verwundert das Ergebnis, dass die dyadische Interaktion in der Bildungseinrichtung so stark in der interaktionistischen Gestaltung abweichen. Es liegt die Vermutung nahe, dass hier die soziale Interaktion noch nicht in allen Ein-

richtungen als didaktisches Prinzip genutzt wird, um Kinder in ihren Lernprozessen herauszufordern. Eine differenzierte Aufklärung liefert hier die Kopplung der Daten mit den Entwicklungsmaßen (siehe unten: Teilprojekt A + B).

Prinzipiell erfahren die Kinder bei dieser Untersuchung insbesondere durch Erklärungen in den Familien und im Kindergarten Impulse, die sie zu einer nachhaltigen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand führen sollen. Im Rahmen konstruktivistischer Auseinandersetzungen ist es aber erstaunlich, dass diese Erklärungen scheinbar wenig darauf ausgerichtet sind, geteilt zu werden, d.h. Anstoß zu geben für einen gegenseitigen Gedankenaustausch. Denn tatsächlich greifen weder Erzieher/innen noch Eltern ausgeprägt auf die Kompetenzen der Kinder zurück bzw. ziehen die Kinder anhand ihrer Erfahrungen in den Interaktionsprozess. Genau in diesen Austauschprozessen liegt aber die Schubkraft der sozialen Interaktion. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Kinder in der Interaktion zwar viele Impulse erfahren, jedoch wenige Gelegenheiten eröffnet werden mit den eigenen Erfahrungen konkret anzuknüpfen. Insbesondere für die Bildungseinrichtungen liegt hier die größte Herausforderung, wenn es darum gehen soll, die Elementarpädagogik als Basis des Bildungssystems zu nutzen und zu einem Bildungsort auszubauen, an dem Kinder mit unterschiedlichen Erfahrungen profitieren können.

Ergänzend muss aber auch im Blick behalten werden, dass einige Erzieherinnen im Rahmen dialogischer Anregungen mit dem Kind bereits als Meisterin zu verstehen sind. Es ist also eher so, dass wir sowohl im Elternhaus als auch im Kindergarten hier Spezialist/innen finden, die der derzeitigen Forderung nach der Gestaltung einer dialogischen Lernumwelt schon sehr gut entsprechen. Das heißt aber auch, dass die anderen Kolleg/innen noch lernen können. Ein wichtiger Impuls der Studie geht also in diese Richtung, über Weiterbildungen Erzieher/innen zu professionalisieren, d.h. eine Sensibilität zu entwickeln, wie soziale Interaktion als didaktisches Prinzip genutzt werden kann. Nur so kann es gelingen, die Anforderungen zu erfüllen, die mit der Einführung von Bildungsplänen (Niedersachsen: Orientierungsplan) in Richtung Anschlussfähigkeit an die Schule im Elementarbereich gesetzt wurden. Mit Sprachbildung und Inklusion werden derzeit wichtige Impulse gesetzt, das Bildungssystem neu auszuloten, um das Potential dieser Reformbewegungen zu entfalten, gilt es eine gute alltagsintegrierte Förderung zu entwickeln. Lernen in sozialer Interaktion ist hier ein Teilaspekt, um diesen Forderungen nachzukommen.

Teilprojekt B – Kompetenzentwicklung

Im Rahmen des Teilprojekts Kompetenzentwicklung wurden bereichsübergreifende Kompetenzen (Ressourcen des Arbeitsgedächtnisses) und bereichsspezifische Kompetenzen (numerische Kompetenz und phonologische Informationsverarbeitung) vor und nach den Erhebungen in Elternhaus und Kindergarten (Teilprojekt A) untersucht. Das Arbeitsgedächtnis umfasst das kognitive System des Menschen, Informationen temporär zu speichern (bewusst zu halten) und zu verarbeiten. Das zugrunde liegende Modell nach Baddeley (1986) unterscheidet zwischen den Komponenten „zentrale Exekutive“, die Prozesse steuert und koordiniert, „phonologisches Hilfssystem“, das sprachliche Information temporär speichert, und „visuell-räumliches Hilfssystem“, das visuelle (statische Bilder) und räumliche Information (Bewegungen) temporär speichert. Numerische Kompetenzen gelten als Vorläuferfertigkeiten für das spätere (schulische) Lernen des Rechnens und der Mathematik, Maße der phonologischen Verarbeitung als Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb.

Die zweimalige Erhebung der Daten erlaubt die Dokumentation der Entwicklung zwischen den Messzeitpunkten. Über die Gesamtgruppe hinweg zeigten die Analysen Fortschritte der Kinder in allen Maßen des Arbeitsgedächtnisses. Auch für die numerischen Kompetenzen und für die Fähigkeit phonologischer Verarbeitung zeigten sich deutliche Entwicklungsfortschritte (auf allen Maßen, ausgenommen der Aufgabe „Abzählen von Objekten“, bei der die Kinder schon bei der Ersttestung hohe Werte zeigten und diese daher nicht weiter ansteigen konnten).

Teilprojekt A und B

Mit der Untersuchung ist es gelungen, bestimmte Interaktionsformen in Bezug zu setzen zu den Kompetenzen der Kinder (Korrelationsanalysen). Dabei zeigt sich, dass insbesondere die Kategorien „Reagieren“ und „Erweitern“ signifikant mit dem phonologischen Arbeitsgedächtnis (der Aufgabe „Kunstwörter nachsprechen“) korrelieren. Dieser systematische Zusammenhang zeigt sich über unterschiedliche Settings in den Interaktionen Kind-Erzieher/in. Die Fähigkeit der Kinder, sprachliche Inhalte im Bewusstsein zu halten, geht mit der Qualität der Interaktion in zwei Aspekten einher, zum einen mit dem Ausmaß, in dem Erzieherinnen auf die Kinder reagieren, zum anderen mit dem Ausmaß, in dem Erzieherinnen die (vermutlich sprachlichen) Impulse der Kinder aufnehmen, ihrerseits weiter verarbeiten und einen entsprechenden Impuls an das Kind zurückgeben. Offen muss zu dem derzeitigen Untersuchungsstand bleiben, ob hier die Kinder oder die Erzieherinnen das Lernen in sozialer Interaktion vorantreiben. Ebenso ist ungeklärt, ob auf schwächere Kinder hier sensibel reagiert wird oder ob ein wichtiges Potential der pädagogischen Interaktion ungenutzt bleibt und da-

her die Kinder weniger Lernanregungen erfahren, um sich weiterzuentwickeln. Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass es einen systematischen Zusammenhang gibt (zu zwei Messzeitpunkten) zwischen pädagogischer Interaktion und der Entwicklung der Kompetenzen der Kinder.

Im Elternhaus zeigen sich diese systematischen Zusammenhänge nicht. Das kann darauf zurückzuführen sein, dass sich der Bildungsort in der Familie wesentlich komplexer gestaltet als in Bildungsinstitutionen, d.h. dass für Kinder mit ihren Eltern andere Faktoren für eine gute Entwicklung zentral sind, als die hier gemessenen pädagogischen Herausforderungen. Deutlich wird durch dieses Ergebnis, dass durch ein gutes Zusammenspiel der Qualitäten in beiden Bildungsorten den Kindern optimale Aufwuchsbedingungen geboten werden können.

Teilprojekt C – Orientierungsqualität

Im Projektverlauf wurde die stetige Einbindung der Praxispartner sichergestellt, dementsprechend fanden regelmäßige Rückmeldungen zum Projektstatus und zu den erhobenen Ergebnissen statt. Insbesondere nach den qualitativen Interviews wurde den Projektmitarbeiter/innen bestätigt, dass die Interviews selbst unter den Erzieher/innen Reflexionsprozesse angestoßen hätten und im Nachgang wichtige thematische Inhalte im Rahmen der Teamsitzungen aufgegriffen wurden. Die weitere Verbreitung der Ergebnisse an die (Fach-)Öffentlichkeit ist in Planung, vor allem auch Schulungen mit Erzieher/innen zur Förderung einer Sensibilisierung mit Blick auf die eigenen handlungsleitenden impliziten Erziehungstheorien sowie zur Etablierung eines vertrauensförderlichen Umfeldes für die Kinder in der Einrichtung und deren Eltern im Sinne nachhaltiger positiver Effekte.

Gerade durch die Schwerpunktsetzung des Untersuchungsdesigns auf dyadische Vertrauensbeziehungen im Kindergarten (Eltern-Erzieher/innen, Erzieher/innen-Kind) unter Berücksichtigung der impliziten Theorien von Erzieher/innen und Eltern konnte in diesem Projekt ein innovativer Aspekt der Vertrauensforschung im pädagogischen Feld systematisch untersucht werden. Hieraus resultieren zahlreiche Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsbemühungen, so etwa hinsichtlich der Abgrenzung zu anderen erzieherischen Settings, der vertiefteren Analyse kontextförderlicher und -hemmender Faktoren oder auch der Integration zentraler entwicklungspsychologischer Komponenten.

Hinsichtlich der inhaltlichen Projektziele konnten gerade mit Blick auf die Analyse des Vertrauensphänomens im Kindergarten sehr dezidierte Einblicke gewonnen werden; die Ergänzung des Datenmaterials aus der Fragebogenerhebung durch die Ergebnisse aus der vertiefenden Interviewstudie erbrachte eine umfassende Synthese qualitativer und quantitativer

Befunde zu der in Frage stehenden Thematik. Für die Analyse der wahrgenommenen Erziehungskompetenzen und der impliziten Erziehungstheorien, aber auch für die Bedeutung der kognitiven Komplexität als moderierende personale Variable bieten sich Folgeuntersuchungen an, um über die ersten Befunde dieses Vorhabens zu vertiefenden Erkenntnissen gelangen zu können.

Zentrale Ergebnisse des Vorhabens und deren Implikationen für die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen, verbunden mit ersten Handlungsempfehlungen, werden nachfolgend skizziert.

Die Analyse der impliziten Erziehungstheorien und der zugeschriebenen Funktionen eines Kindergartens als pädagogische Einrichtung zeigt eine weitgehende Übereinstimmung bei Eltern und Erzieher/innen: Als zentrale Ziele werden die Selbstentfaltung des Kindes sowie die Vermittlung eines angemessenen Sozial- und Konfliktverhaltens benannt. Interessanterweise uneins sind sich Eltern und Erzieher/innen dahingehend, welche Rolle die Vermittlung von Grenzen und die Durchsetzung erwachsener Autorität im Erziehungsprozess spielen sollten – diese Aspekte werden seitens der Eltern signifikant höher gewichtet. Nicht verwunderlich ist zudem, dass Erzieher/innen sehr viel stärker der Auffassung sind, elterliche Erziehungsfehler sollten seitens des Kindergartens kompensiert werden; vermutlich drückt dieser Befund Reaktanz aus gegen einen möglichen Übergriff des Kindergartens in die erzieherische Autonomie der Eltern. Beiden Aspekten sollte gerade in vertiefenden Interviewstudien nachgegangen werden.

Differenzierte Ergebnisse werden in Teil 5 (Ausblick) mit Transfermöglichkeiten verbunden.

4. Abweichungen vom Projektverlauf

Teilprojekt A

Um die Stichprobengewinnung in Kindergärten und Elternhaus sicherzustellen, musste große Überzeugungsarbeit geleistet werden (Erhebung von Videodaten). Dazu fanden außerplanmäßig in allen Einrichtungen Informationsgespräche in Dienstbesprechungen statt; zusätzlich wurden Elternabende veranstaltet, um auch die Familien für die Aufnahmen im Elternhaus zu gewinnen. Letztlich beteiligten sich 72 Familien an der Videostudie. Dieser Einblick in die Gestaltung von bildungsbezogenen Settings im Elternhaus stellt einen unglaublich großen Fundus dar, um die Bildungsarbeit in der Elementarpädagogik sozial gerechter auszubauen.

Aufgrund dieser Überzeugungsarbeit musste auf den Einsatz der zusätzlichen Instrumente in Kindergarten (KES-R) und in der Familie (HOME) verzichtet werden.

Teilprojekt B

Im Teilprojekt B ergaben sich keine Abweichungen zum Forschungsantrag.

Teilprojekt C

Veränderungen im Projektablauf ergaben sich dahingehend, dass die quantitative Erhebung nicht zum geplanten Messzeitpunkt 3, sondern bereits zum Messzeitpunkt 2 stattfand, um in die Erhebung auch die im Rahmen von Teilprojekt A befragten Einrichtungen einbeziehen zu können. Die qualitative Datenauswertung erfolgte daher in zwei Teilschritten.

5. Ausblick

Nachhaltigkeit

Teilprojekt A und B

Mit den Untersuchungsergebnissen der Teilprojekte A und B wird ein wesentlicher Beitrag geleistet, einen differenzierten Einblick zur Entwicklung junger Kinder ein Jahr vor der Einschulung zu bekommen. Im Rahmen derzeitiger bildungspolitischer Diskussionen sind diese Ergebnisse von zentraler Bedeutung, um den Elementarbereich als wichtigen Bildungsort neben den Familien auszubauen. Schon länger ist bekannt, dass insbesondere die frühe Bildung das Potential trägt, das Bildungssystem sozial gerechter zu gestalten. Um diese Stärke des Elementarbereichs weiterzuentwickeln braucht es Studien, die die Kompetenzentwicklung der Kinder in Bezug setzen zu ihren zentralen Bildungswelten. Einblicke in die Bildungswelten der Familien geben hier einen wesentlichen Anstoß die pädagogische Qualität im Elementarbereich so auszubauen, dass eine Sensibilität entsteht, für die informellen Bildungsimpulse, die Kinder maßgeblich in ihrer Kompetenzentwicklung stärken.

Mit dieser Studie haben vor allem Kindergärten und Familien einen wesentlichen Beitrag geleistet, dem Ziel nach Chancengerechtigkeit im Bildungssystem ein Stück näher zu kommen. Das auf diesen Weg gewonnene Datenmaterial, mit den je eigenen Einblicken in die informellen Lernumwelten junger Kinder in Familien und Elementarbereich, bietet eine gute

Grundlage, um weitere Analysen hier durchzuführen und Zusammenhänge zwischen Kompetenzentwicklung und sozialer Lernumwelt aufzuklären.

Transfermöglichkeiten

Teilprojekt C

Empfehlung 1:

Transparenz und Austausch der Erziehungsziele und Erziehungstheorien von Eltern und Erzieher/innen intensivieren

Eine optimierte Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieher/innen setzt eine intensivere Auseinandersetzung mit den handlungsleitenden Vorstellungen beider beteiligter Gruppen voraus. Auf diese Weise lässt sich eine möglichst hohe Anschlussfähigkeit der Arbeit im Elternhaus und im Kindergarten erreichen. Zudem werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede bewusst, woraus sich Erklärungen für individuelles Verhalten eines Kindes ableiten lassen, insbesondere aber auch Ansatzpunkte für gemeinsame, zielführende pädagogische Intervention. Dieses Anliegen der Elternarbeit sollte von daher fest in die Arbeitsstrukturen einer Einrichtung verankert werden, wobei an erster Stelle ein Klima gegenseitiger Wertschätzung und gemeinsamen Interesses zu etablieren ist, um etwaigen Vorbehalten und Widerständen erfolgreich entgegenzuwirken.

Innerinstitutionell wird erkennbar, dass die Erzieher/innen sich überwiegend Rat bei ihren Kolleg/innen holen, wenn sie selbst einmal bei einem Kind nicht weiter wissen. Die strukturellen Rahmenbedingungen dieser sehr wichtigen Reflexion pädagogischen Handelns sind jedoch recht unterschiedlich, etlichen Erzieher/innen steht für den kollegialen Austausch zu wenig Zeit zur Verfügung. Berücksichtigt man nun noch, dass viele Befragte angeben, pädagogische Entscheidungen aus dem Bauch heraus zu treffen und sich relativ schnell ein festes Bild über ein Kind zu machen, wird die diesbezügliche Bedeutungsschwere evident: Ohne hinreichende Möglichkeiten des gegenseitigen Austauschs und der kollegialen „Korrektur“ eigenen Denkens und Handelns sind Fehlentwicklungen aufgrund von Wahrnehmungsverzerrungen und Erwartungseffekten geradezu vorprogrammiert.

Empfehlung 2:

Innerinstitutionelle Strukturen fördern, welche dem gegenseitigen Austausch und der Reflexion der Erzieher/innen über den Prozess diagnostischer Entscheidungen und pädagogischen Handelns ausreichend Raum geben

Diese Empfehlung beinhaltet selbstverständlich zum einen die Forderung nach einer flächendeckenden Bereitstellung ausreichender zeitlicher und personaler Ressourcen. Dies ist aber nur die eine Seite der Medaille, mindestens ebenso wichtig ist die Schaffung und Förderung eines Bewusstseins bei allen Verantwortlichen, dieser Aufgabe auch hinreichend Raum geben zu müssen – die Ressourcen alleine stellen dementsprechend eine notwendige, aber keineswegs hinreichende Voraussetzung dar. Hierzu gehört nicht zuletzt auch die Bereitschaft, sich – im wahrsten Sinne des Wortes – für entsprechende Maßnahmen der Schulung und der Weiterbildung nach außen zu öffnen. Mit der freiwilligen Teilnahme an diesem Projekt haben die hier untersuchten Einrichtungen eine solche grundsätzliche Bereitschaft signalisiert, es handelt sich insofern bereits um eine positive Teilgruppe; von daher ist zu vermuten, dass in anderen Einrichtungen die diesbezüglichen Befunde entsprechend gravierender ausfallen würden.

Mit Blick auf die Analyse der Vertrauensbeziehungen im Kindergarten erbrachte das Vorhaben konkrete Hinweise auf potentielle vertrauensförderliche Verhaltensweisen und Eigenschaften von Erzieher/innen; hierzu gehören etwa Offenheit und innere Stabilität genauso wie das Beantworten elterlicher Fragen oder Signale konkreter Vertrauensbeweise. Das Vertrauen der Eltern in die Erzieher/innen bezieht sich dabei eher auf deren professionelle Rolle, dieser Rolle (wohl weniger der konkreten Person) wird ein Vertrauensvorschuss gegeben (als Privatpersonen sind die Erzieher/innen den Eltern oftmals eher unbekannt). In weiteren Untersuchungen sollte jedoch dem Wechselspiel zwischen professionellem Habitus und spezifischen Persönlichkeitsmerkmalen für den Prozess der Vertrauensentwicklung systematischer nachgegangen werden. Dies erscheint gerade auch angesichts der hohen Bedeutung vertrauensvoller Beziehungen für die Qualität pädagogischer Interaktionen gewinnbringend und verweist für die professionelle Arbeit als Erzieher/in auf die Notwendigkeit und Bereitschaft, eigenes Verhalten in Bezug auf die Vertrauenswürdigkeit und den Vertrauensaufbau im Alltag zielgerichtet zu reflektieren und ggf. zu modifizieren.

Empfehlung 3:

Vertrauen als zentrale Ressource im pädagogischen Prozess begreifen und sich aktiv um Vertrauen bemühen

Vertrauen stellt im Kontext der Kindertageseinrichtungen einen aktiven Prozess dar, deren positive Effekte auf die Arbeit sowohl mit den Eltern als auch mit den Kindern unstrittig sind. Dies bedeutet aber auch, dass ohne Kenntnisse über diese sensible Ressource und ein damit verbundenes zielgerichtetes Bemühen um Vertrauen sich sehr schnell (und oftmals unreflektierte) ungünstige Wirkungen auf das Interaktionsgeschehen einstellen können. Erzie-

her/innen sind dementsprechend gefordert, sich kontinuierlich mit der eigenen Haltung, den Denk- und Handlungsmustern sowie mit der Qualität der Vertrauensbeziehungen zu Kindern und Eltern auseinanderzusetzen, etwaige Defizite zu erkennen und gezielt Maßnahmen zur Stabilisierung bzw. zur Verbesserung des Status Quo zu etablieren.

Ein Blick auf die diesbezügliche Datenlage lässt nämlich erkennen, dass die Erzieher/innen zwar mehrheitlich davon ausgehen, dass Vertrauen in die Kinder für deren Entwicklung von enormer Wichtigkeit ist, gleichzeitig geben sie jedoch an, den Kindern in ihrer Gruppe unterschiedlich stark zu vertrauen. Nach den Begründungen dafür befragt, werden von den meisten Erzieher/innen eine Vielzahl von Eigenschaften und Erlebnissen mit den Kindern benannt, die diese in ihrer Wahrnehmung vertrauenswürdig machen oder im Gegenteil vertrauenshemmend wirken. An dieser Stelle wird die Gefahr möglicher (oftmals sehr vorschneller) Kategorisierungseffekte unmittelbar erkennbar, weshalb manchen Kindern wichtige Entwicklungschancen verwehrt werden können. Zwar wird fehlendes Vertrauen seitens der Erzieher/innen oftmals im Sinne des Schutzes der Kinder begründet (bspw. damit sie sich nicht verletzen), dennoch bedeuten solche Entscheidungen auch immer eine Einschränkung der kindlichen Erlebniswelt. Von daher ist es sicherlich zielführend, sich einer etwaigen Ungleichbehandlung aufgrund eigener (möglicherweise fehlerhafter) Zuschreibungen bewusst zu werden und für eine Veränderung erzieherischen Verhaltens grundsätzlich offen zu sein. Für die weitere Forschung erscheint unter dieser Perspektive vor allem die dyadische Erhebung impliziter Vertrauentheorien und der daraus folgenden Interventionsstrategien von Erzieher/innen in Bezug auf die jeweiligen Kinder zielführend.

Empfehlung 4:

Maßnahmen zur Bedeutung von Vertrauen in der Aus- und Weiterbildung von Erzieher/innen verankern

Der zunehmenden Erkenntnis im fachwissenschaftlichen Diskurs zum Stellenwert von Vertrauen im Rahmen der frühkindlichen Bildung sollte verstärkt auch in der Arbeit mit den professionell Tätigen Rechnung getragen werden, hierfür bietet sich der Rahmen der Aus- und Weiterbildung an, wobei gleichermaßen Kenntnisse zum Vertrauensphänomen, aber auch förderliche und hemmende Prozesse auf der Erlebens- und Handlungsebene in den Blick genommen werden sollten.

Die Vermutung, dass eine ähnliche soziale Herkunft den Vertrauensaufbau zwischen Eltern und Erzieher/innen begünstigt, konnte in der vorliegenden Untersuchung nicht bestätigt werden. Vermutlich entscheidender sind dahingehend (wahrgenommene/s) professionelle Hal-

tung und fachliches Handeln der Erzieher/innen. Hinzu kommt, dass in kleineren Einrichtungen, in denen eine eher familiäre Atmosphäre der Nähe vorherrscht, günstigere Bedingungen für die Entwicklung von Vertrauensbeziehungen vorzuliegen scheinen. Inwieweit weitere strukturelle Merkmale der Einrichtungen vertrauensfördernde oder -hemmende Einflüsse haben können, müsste in Nachfolgeuntersuchungen analysiert werden.

Empfehlung 5:

Förderung einer familiären Atmosphäre in den Kindertageseinrichtungen

Die bereits vorliegenden Daten zeigen aber bereits zweifelsohne die Bedeutung einer familiären Atmosphäre, diesem Aspekt sollte beim Aufbau neuer Kindertageseinrichtungen, aber auch bei Maßnahmen der Umstrukturierung oder der Einrichtung neuer Gruppen entsprechend Rechnung getragen werden; hierzu gehören u.a. kontinuierliche Beziehungen zwischen Kindern und Erzieher/innen, möglichst kleine Gruppengrößen, verbindliche feste Bezugspersonen für die Kinder sowie gemeinsame Rituale.

6. Literaturangaben

Baddeley, A.D. (1986). Working memory. Oxford: Oxford University Press.

König, A. (2009). Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens. Wiesbaden: VS.

Mayring, Ph. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.

7. Anhang

Pressemeldung

OV, 12.06.2011

Forschungsprojekt Bisko wird gemeinsam von den Universitäten Vechta und Oldenburg durchgeführt

Forschergeist in Windeln

Vechta (nh) – „Forschergeist in Windeln“, „Turbo-lerner“ – dass junge Kinder schnell und gut lernen, ist allgemein bekannt. Wie aber läuft dieser Bildungsprozess ab, was gibt Kindern den Impuls, sich für sogenannte „Bildungsgelegenheiten“ zu öffnen?

Dieser Frage wendet sich das Forschungsprojekt Bisko zu, das gemeinsam von den Universitäten Vechta und Oldenburg durchgeführt wird. Beteiligt sind an der Universität Vechta die Bereiche Frühpädagogik mit Professorin Dr. Anke König und die pädagogische Psychologie um Professor Dr. Martin Schweer, von der Universität Oldenburg der Fachbereich Pädagogik mit Professor Dr. Dietmar Grube.

Das Projekt wird vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur und dem Niedersächsischen Institut für



Das Bilderbuch als Anlass für Gespräche ist auch Teil der Untersuchung im Projekt Bisko der Unis Vechta und Oldenburg.
Foto: privat

frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) finanziert.

Bisko steht für „Beziehungs- und Interaktionsqualität im Kontext der sozio-emotionalen und kognitiven Entwicklung im Kindergartenalter“. Im Fokus des Projekts steht das Lernen junger Kinder und die Frage, wie dies begleitet und unterstützt werden kann.

Ein Lernprozess beginnt immer mit einem „sich einlassen“ auf einen Gegenstand, die Konzentration auf eine Sache. Derzeit ist aber noch ungeklärt, welche Faktoren dafür verantwortlich sind, dass sich junge Kinder für Lerngelegenheiten öffnen. Was unterstützt das Interesse des Kindes, wann wendet es sich ab? Im Blick sind dabei die zentralen Bildungsorte von Kindern: Kindergarten und Familie.

In der konkreten Umset-

zung arbeitet Bisko mit Videosequenzen, die Kinder in Interaktion mit ihren Eltern oder Erzieherinnen und Erziehern zeigen.

So kann untersucht werden, wie die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Gegenständen abläuft, wann sich Kinder für Lern- und Bildungsgelegenheiten öffnen und wann nicht. Das Projekt lebt von dieser Art der Unterstützung durch die Familien und Kindergärten, die damit einen zentralen Beitrag leisten, den Reformprozess in der Elementarpädagogik zu unterstützen.

Mit den zu erwartenden Projektergebnissen kann das Arbeiten in der Elementarpädagogik weiterentwickelt werden. Ziel ist es, durch optimale Unterstützung allen Kindern einen guten Start in die Schule und das Leben zu eröffnen.

Tagungsteilnahme

- University Utrecht
European Association of Learning and Instruction (earli), 27.-29.08.2012

Paper (Anke König) (peer-review)

Learning in dyadic interaction

- Universität Augsburg
Symposium Deutschdidaktik, 19.09. – 20.09.2012
Sprachlich-literarische Vielfalt

Paper (Anke König) (peer-review)

Gestaltung literaler Lernumwelten in Familie und Elementarbereich

Eine Videostudie zur dialogischen Bilderbuchbetrachtung

Artikel

König, Anke (in Druck). Bildungsteilhabe im Sinne der Kinderrechte aus interaktionistischer Perspektive. Empirische Einblicke in die Bildungsorte Familie und Kindergarten. In: Prengel, A. & Winkelhofer, U. (Hrsg.). Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Studien und Forschungsmethoden. Berlin: Barbara Budrich.

König, Anke (in Vorbereitung). Impulse zum Lernen in sozialer Interaktion. Ergebnisse einer Videostudie zu dyadischen Interaktionen in Familien und Elementarbereich