



Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (PdfK)

## Globale Krisen und Pädagogik der frühen Kindheit

Jahrestagung der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit  
an der Freien Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften,  
in Bressanone / Brixen (Italien)  
Donnerstag, 27.2. bis Samstag, 1.3.2025

### Call for Papers

Die Welt ist mit einer Vielzahl von existenziellen Krisen konfrontiert, die eine globale Perspektive erfordern. Eines der 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung, die in der Agenda 2030 der UN formuliert werden, besteht darin, sicherzustellen, dass bis 2030 alle Lernenden die notwendigen Kompetenzen zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung erwerben. Im Zentrum stehen dabei Fragen des miteinander Lebens und des kindlichen Wohlbefindens im Hier und Jetzt und damit verbunden handlungsorientierende Gestaltungskompetenzen, die an einer gerechten und lebenswerten Welt nicht nur für heutige, sondern auch zukünftige Generationen orientiert sind.

Dem Bildungssystem, dessen krisenhafter Zustand aktuell immer wieder konstatiert wird (Mangel an qualifizierten Pädagog:innen, schleppende Digitalisierung, zunehmende Leistungsdefizite der Kinder und Bildungsungerechtigkeit), wird zugleich eine große Verantwortung für eine demokratische, (trans)kulturelle und an nachhaltiger Entwicklung orientierten Erziehung und Bildung zugeschrieben. Die globale Perspektive und das globale Lernen gewinnen damit auch in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft zunehmend an Bedeutung. Bildung und Erziehung, die angesichts ökologischer, ökonomischer und sozialer Krisen Menschen zu einem zukunftsfähigen und solidarischen Denken und Handeln befähigen, sich an Menschenrechten und naturethischen Überlegungen orientieren und Kompetenzen für ein demokratisches, friedliches und artenübergreifendes Zusammenleben auf globaler Ebene vermitteln, beginnen in den pädagogischen Kontexten der frühen Kindheit. Die Frage, wie Bildungsinstitutionen sich verändern müssen, um den Herausforderungen einer zunehmend globalen Welt gerecht(er) zu werden, ist noch ebenso offen, wie die Rolle, die die Pädagogik der frühen Kindheit in diesem Kontext spielen kann und soll.

Damit stellt sich erstens die Frage, ob und wie *globale und lokale Themen* – die aktuell vor allem in der Form krisenhafter Herausforderungen präsent sind (Krieg, Vertreibung und Flucht; Pandemien; Demokratiefeindlichkeit und Ungleichheitserfahrungen; Klimawandel und anthropozänische Zerstörung und Verdrängung von Tieren, Pflanzen und ‚Wildnis‘ ...) – in

frühpädagogischen Einrichtungen von den Fachkräfte-Teams eingebracht und (pädagogisch-didaktisch) bearbeitet werden. Zweitens ist zu klären, ob und wie früh-/kindheitspädagogische Studiengänge, Aus- und Weiterbildungsangebote darauf (nicht) reagieren und die Relevanz globaler Themen für die Pädagogik der frühen Kindheit nicht nur anerkennen, sondern auch Formate einer entsprechenden nachhaltigen Kompetenzentwicklung etablieren, die Wissensvermittlung und Werteerziehung verknüpfen. Und drittens sollte an die Erfahrungen und Perspektiven der Kinder im Hinblick auf verschiedene Bedrohungsdimensionen – die ihnen nicht zuletzt im (medialen) Alltag permanent begegnen – angeknüpft werden. Im europäischen Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit, GreenComp (2022)<sup>1</sup> werden kritisches Denken, Einfühlungsvermögen, Verantwortungsbewusstsein und Sorgfalt zu den Kompetenzen gezählt, die durch Bildung, Erziehung und Lernen gefördert werden müssen, damit junge Menschen Maßnahmen zu Akteuren eines ‚grünen‘ Wandels werden.

Die Kommissionstagung 2025 lädt dazu ein, die skizzierte Ausgangslage und die damit verbundenen Fragestellungen nicht nur fachdisziplinär zu reflektieren, sondern auch dafür zu nutzen, eine international vergleichende Perspektive einzunehmen. Konstitutiv für die Bildungslandschaft Südtirols sind deren sprachlich-kulturelle Besonderheiten, die sich in pädagogisch-didaktischen und akademischen Traditionen widerspiegeln. Der Standort der Tagung lädt damit in besonderer Weise dazu ein, Wissenschaftler\*innen und Forscher\*innen aus verschiedenen Ländern (v.a. Italien, Österreich, Schweiz, Luxemburg, Deutschland) miteinander ins Gespräch zu bringen und im lebendigen Diskurs der Teilnehmenden sowohl länderspezifische Besonderheiten als auch Gemeinsamkeiten und zukünftige Perspektiven herauszuarbeiten.

Dabei sind insbesondere Beiträge zu den folgenden Schwerpunktthemen der Pädagogik der frühen Kindheit und ihrer Forschung erwünscht:

1. Krieg, Vertreibung und Flucht

*Eingereicht werden können Beiträge, die sich mit den (Bildungs-)Bedürfnissen gefährdeter Kinder befassen, die ihr Herkunftsland verlassen haben. Dabei sollen sowohl der Zugang im Aufnahmeland als auch die Auswirkungen der unterschiedlichen Politikfelder, insbesondere der Bildungspolitik, auf diesen Prozess beleuchtet werden. In diesem Themenbereich begrüßen wir auch Einsendungen, die neue Herangehensweisen, bewährte Praktiken sowie formale und informale Bildungsprojekte untersuchen, die das Ziel haben, Schulsysteme und Gesellschaften für die Herausforderungen im Zusammenhang mit Kriegen, erzwungener und wirtschaftlicher Migration sowie den Gefahren von Hass und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zu sensibilisieren.*

2. Demokratiefeindlichkeit, Ungleichheitserfahrungen und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit

*Erwünscht sind Theorie- und Forschungsbeiträge, die sich mit einer menschen- und kinderrechtebasierten Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen, mit inklusiver Pädagogik der Vielfalt und interaktionsethischen Fragestellungen sowie mit Partizipation als einem wichtigen Baustein von Demokratieerziehung und -bildung als einer Lebensform im Sinne von J. Dewey auseinandersetzen. Damit verbunden könnte reflektiert werden, welche*

---

<sup>1</sup> Europäische Kommission, Gemeinsame Forschungsstelle, *GreenComp, der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit*, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, 2022, <https://data.europa.eu/doi/10.2760/161792>

*Auswirkungen des Anwachsens politisch rechter und rechtsextremer Orientierungen in der Bevölkerung – und damit auch unter den Eltern und den Fachkräften in Kindertageseinrichtungen – auf die frühpädagogische Arbeit hat bzw. wie dem entgegengewirkt werden kann.*

3. Klimawandel und anthropozänische Zerstörung der more-than-human world

*Der letzte Report des Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) beschreibt eine krisenhafte Situation der Erde und berichtet über die menschlichen Einflüsse auf die Umwelt: "Widespread and rapid changes in the atmosphere, ocean, cryosphere and biosphere have occurred. Human-caused climate change is already affecting many weather and climate extremes in every region across the globe. This has led to widespread adverse impacts and related losses and damages to nature and people" (IPCC, 2023, S. 5). Auch die Pädagogik der frühen Kindheit muss aus einer transformativen Perspektive auf diese Herausforderung reagieren. Wir freuen uns daher über Beiträge, die beispielsweise die globale Erwärmung und den Klimawandel, Umweltkatastrophen, die anthropozänische und ökonomischen Logiken folgende Zerstörung und Verdrängung von Tieren, Pflanzen und ‚Wildnis‘ thematisieren und transformative Vorschläge und Perspektiven für Bildung und Erziehung für Nachhaltige Entwicklung und ‚grüne‘ Kompetenzen als Themen der Pädagogik der frühen Kindheit zur Diskussion stellen.*

Darüber hinaus sind auch Beiträge willkommen, die Überlegungen zu Forschungsmethoden im Kontext dieser Themen aus einer partizipativen und/oder kritisch-transformativen Perspektive zur Diskussion stellen. Geplant ist – je nach Einreichung von Abstracts – ein Diskussionsforum, in dem über aktuelle methodologische und methodische Herausforderungen und Innovationen diskutiert werden kann.

Wir laden Sie herzlich ein, einen systematisch-analytischen, empirischen, methodologischen, historischen, konzeptuellen oder programmatischen Beitrag in Form eines Vortrags oder Posters zu leisten und zur Diskussion zu stellen. Pro Vortrag sind 30 Minuten und etwa 15 Minuten Diskussionszeit eingeplant.

Bitte schicken Sie Ihr Vortrags-Exposé (PDF-Datei) *in deutscher oder englischer Sprache* bis spätestens 30.06.2024 per E-Mail an [pdfk2025@unibz.it](mailto:pdfk2025@unibz.it). Abstracts für Poster (PDF-Datei) können bis zum 27.10.2024 an die gleiche E-Mail-Adresse geschickt werden.

Bitte reichen Sie Ihr Exposé mit folgenden Informationen ein:

- Name(n) und E-Mail-Adresse(n) des\*der Vortragenden bzw. des\*der Poster-Einreichenden
- Kurztext zur Darstellung des inhaltlichen Fokus (max. 3.500 Zeichen inkl. Leerzeichen)

Das Vorbereitungsteam begutachtet die Einreichungen und gibt Ihnen per E-Mail Rückmeldung bis Mitte Oktober 2024.

Die Tagung wird von der DGfE Kommission Pädagogik der frühen Kindheit in Kooperation mit der Universität Bozen durchgeführt und ist als Präsenztagung an der Fakultät für Bildungswissenschaften in Brixen geplant. Sie wird vorbereitet von Iris Nentwig-Gesemann und ihrem Team an der Freien Universität Bozen sowie den Sprecher\*innen der Kommission Lars Burghardt, Peter Cloos, Andrea G. Eckhardt, Diana Franke-Meyer und Jens Kaiser-Kratzmann.



# 27.02. — 01.03.2025

## Globale Krisen und Pädagogik der frühen Kindheit

Jahrestagung der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (PpfK)  
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Freie Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften  
Campus Brixen: Regensburger Allee 16, 39042 Brixen (IT)

Organisiert von:



**Abstractband**

## Keynotes und Vorträge

### TAG 1: Donnerstag, 27. Februar 2025

**12:00-13:00** Vorprogramm

**Geschichtswerkstatt der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit**  
**Andrea Eckhardt, Diana Franke-Meyer, Diana Handschke-Uchmann**

Abstract

Geschichtswerkstatt der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit 1977 wurde die Kommission "Vorschulerziehung/Frühkindpädagogik" in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gegründet. Seitdem hat die Kommission in unterschiedlichen Kontexten gearbeitet und gewirkt, was sich auch im veränderten Namen der Kommission widerspiegelt. 2027 besteht die Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ 50 Jahre. Aus diesem Grund wurde während der letzten Mitgliederversammlung im März 2024 an der Universität Halle/Wittenberg die Aufarbeitung ihrer Entwicklungsgeschichte beschlossen. Im Anschluss an den intensiven Austausch zum Gegenstand der Pädagogik der frühen Kindheit, soll nun im Rahmen einer AG – analog zur Geschichtswerkstatt der Kommission Sozialpädagogik – die Geschichte der Kommission erarbeitet werden. Da es wenige Protokolle und Akten zur Kommissionsarbeit der vergangenen Jahre gibt, sollen zunächst Dokumente zur Entstehung und Entwicklung der Kommission zusammengetragen werden. Wir laden dazu ein, im Rahmen der Kommissionstagung, das weitere Vorgehen zu besprechen und erste Arbeitsschritte gemeinsam festzulegen.

**14:00-15:00** Keynote

**Bildung durch Praktiken immateriellen kulturellen Erbes. Herausforderungen und Möglichkeiten im Anthropozän**

**Christoph Wulf**

Moderation: Iris Nentwig-Gesemann

Abstract

Welchen bislang kaum wahrgenommene Beitrag leisten Praktiken des immateriellen kulturellen Erbes zur Bildung von Kindern und Jugendlichen im Anthropozän und wie werden diese Prozesse im Rahmen der UNESCO-Konvention von 2003 verstanden und unterstützt? Um diese Frage zu verdeutlichen, möchte ich folgende für die Erhaltung und Weiterentwicklung lebendiger Kultur wichtige Aspekte untersuchen: 1) Das Verhältnis zwischen immateriellem, materiellem und anderen Formen des kulturellen Erbes; 2) die Auswahlprozesse der Praktiken des immateriellen kulturellen Erbes im Rahmen der UNESCO; 3) die Bedeutung des Körpers und seiner Performativität; 4) die mimetische Hervorbringung und Gestaltung immaterieller kultureller Praktiken; 5) die Erzeugung von Gemeinschaft in Prozessen der Partizipation; 6) den Beitrag dieser Praktiken zur nachhaltigen Entwicklung und zur Reduzierung von Gewalt. Ziel meiner Überlegungen ist es zu zeigen, dass die Praktiken immateriellen kulturellen Erbes einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Nachhaltigkeit und Frieden im Anthropozän leisten, der weiter entwickelt werden kann.

**15:30-18:00** Panels

## P 1: Kinder- und Jugendberichterstattung

Moderation: Anja Voss

### Aufwachsen in Zuversicht und Vertrauen – Ergebnisse des 17. Kinder- und Jugendberichts

*Peter Cloos*

#### Abstract

Der Vortrag wird die zentralen für die Pädagogik der frühen Kindheit relevanten Ergebnisse des 17. Kinder- und Jugendberichts vorstellen, nachdem zunächst der Berichtsauftrag, das Vorgehen der Kommission, das genutzte Beteiligungsverfahren, die Kernbotschaft und der Aufbau des Berichts erläutert werden. Der Bericht schließt an die Themen der Jahrestagung an, denn er verdeutlicht, wie veränderlich, zum Teil krisenhaft, die Bedingungen sind, unter denen Kinder in Deutschland heute leben. Sie stehen vor komplexen Herausforderungen. Das Aufwachsen junger Menschen ist durch eine zunehmende Vielfalt an Lebenslagen, Orientierungen und Zugehörigkeiten gekennzeichnet. Zugleich befindet sich die Gesellschaft in verschiedenen Wandlungsprozessen und in dynamischen, teils krisenhaften Zeiten. Bezogen auf die Gegenwart und Zukunft von Kindern sowie auf eine Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland hebt der Bericht zweierlei hervor: Erstens gilt, dass auch und erst recht in tendenziell als krisenhaft beschriebenen Zeiten Vertrauen ein zuweilen rares, aber unverzichtbares Gut ist. Das gilt insbesondere für das Vertrauen von jungen Menschen und Familien. Angesichts komplexer Herausforderungen und Dynamiken wird zugleich umso deutlicher, wie entscheidend Vertrauen für eine hinreichende gesellschaftliche Stabilität bei gleichzeitiger Offenheit für gesellschaftliche Entwicklungsperspektiven ist. Zweitens hält der Bericht fest, dass junge (ebenso wie ältere) Menschen zur Vertrauensbildung Mitmenschen, Organisationen und Institutionen brauchen, die vertrauenswürdig auftreten, und vor allem solche, die sich auch als vertrauenswürdig erweisen. In diesem Sinne hängen Vertrauen und Zuversicht eng zusammen. Der Bericht zeigt auf, dass alle Kinder und deren Familien mit unterschiedlichen Nationalitäten, ethnischen Identifikationen und kulturellen Zugehörigkeiten ausgestattet sind – in verschiedenen Kombinationen und mit einem individuellen Maß der persönlichen Identifizierung. Er zeigt auf, was es bedeutet in gesellschaftlichen Wandlungsprozessen aufzuwachsen, in geschlechtlicher und sexueller Vielfalt, mit Behinderungen, in Ostdeutschland, in Stadt und Land unter Dynamiken der Gewalt und in einer Demokratie unter Druck. Er betont die Chancen und Herausforderungen die für das Aufwachsen von Kindern in und nach der Pandemie, in Zeiten des Klimawandels, in kriegerischen Bedrohungslagen, vor dem Hintergrund globaler Fluchtmigration, in einer digitalisierten Welt und mediatisierten Umwelten (Engel 2023), in einer alternden Gesellschaft verbunden sind. Der 17. Kinder- und Jugendbericht stellt klar, dass Kinder, Jugendliche und ihre Familien einen Anspruch auf eine zuverlässige und zeitgemäße Kinder- und Jugendhilfe haben. Dies betont er auch vor dem Hintergrund des wachsenden Fachkräftemangels. Die Kinder- und Jugendhilfe sollte in der Lage sein, auf veränderte Bedarfe zu reagieren, die Ressourcen der jungen Menschen zu stärken und nicht nur Probleme zu bearbeiten. Der Bericht betont die Bedeutung einer aktiven demokratischen Bildung mit politischen Mitwirkungsmöglichkeiten für alle jungen Menschen. Die Kinder- und Jugendhilfe leistet hierzu ihren Beitrag in Form partizipativer Angebote, bei denen junge Menschen Selbstwirksamkeit erfahren und sich demokratische Werte aneignen können. Hier sind alle Träger der Kinder- und Jugendhilfe gefordert, ihre Verantwortung wahrzunehmen, ihre Angebote weiterzuentwickeln und innovative Formate zu erarbeiten. Der Bericht macht deutlich, dass junge Menschen in Deutschland zunehmend die Auswirkungen des Klimawandels erleben (Liedholz/Yeung 2024). Die Kinder- und Jugendhilfe muss sich als Teil der Lösung verstehen. So sollten Gesetze, Bestimmungen und Initiativen im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe grundsätzlich daraufhin geprüft werden, ob sie ökologischen Nachhaltigkeitszielen entsprechen. Die Träger selbst sind aufgefordert, sich intensiver mit Klimagerechtigkeit und Nachhaltigkeit zu beschäftigen. Sie sollen dies in ihre Leitlinien aufnehmen sowie

in ihre tägliche Arbeit integrieren und ihre eigenen Infrastrukturen und Gebäude, aber auch Felder wie Mobilität und Ernährung entsprechend ausrichten. Und sie sollten jungen Menschen Räume bieten, in denen sie lernen und diskutieren können, wie effektiv auf den Klimawandel reagiert und nachhaltige Entwicklung gefördert werden kann. Schließlich muss die Forschung zum Thema Klimawandel und Klimagerechtigkeit im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe intensiviert werden, um fundierte Ansätze und Maßnahmen zur Bewältigung dieser globalen Herausforderung zu entwickeln.

#### Literatur

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2024): 17. Kinder- und Jugendbericht Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin.
- Engel, A. (2023): Digitalisierung und Mediatisierung. Unveröffentlichte Expertise im Rahmen des 17. Kinder- und Jugendberichts Bundesregierung.
- Liedholz, Y./Yeung, J. (2024): Auswirkungen des Klimawandels auf das Leben junger Menschen und die Soziale Arbeit in Deutschland. Expertise zum 17. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. München. Erscheint unter: [www.dji.de/17\\_kjb](http://www.dji.de/17_kjb)

### **Frühe Kindheit, Krisen und Politik. Wissensproduktionen für und in den Kinder- und Jugendberichten der Bundesländer**

**Tanja Betz**

#### Abstract

Die Lage junger Menschen sowie die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe sind in Deutschland seit 1965 regelmäßig Gegenstand der Sozialberichterstattung in Form der gesetzlich verankerten regelmäßig vorzulegenden Kinder- und Jugendberichte. Sie beinhalten neben einer Bestandsaufnahme und Analyse auch Vorschläge, wie die Kinder- und Jugendhilfe weiterzuentwickeln ist. So ging es zuletzt, im 16. Bericht, u.a. um politische Bildung für kleine Kinder sowie die Stärkung von Kinderrechten, Demokratiebildung und Partizipation in der Kindertagesbetreuung (BMFSFJ 2020). Darüber hinaus hat sich, großteils unter dem Radar der wissenschaftlichen Fachdiskussion, in einigen Bundesländern seit Jahr(zehnt)en eine entsprechende, sehr heterogene Kinder- und Jugendberichterstattung etabliert (Lück-Filsinger 2006; Lüders 2020). Auch hier wird die (frühe) Kindheit zum Thema gemacht, z.B. die Beteiligung von Kindern und eine krisenfeste Beteiligungsinfrastruktur (Kommission für den 4. Kinder- und Jugendbericht Rheinland-Pfalz 2023) sowie die (Qualität der) Kindertagesbetreuung (MKFFI 2022). Während zu den Berichten auf Bundesebene einzelne fachliche Analysen und Zwischenbilanzen zumeist mit Blick auf ‚Jugend‘ und aus sozialpädagogischer Perspektive vorliegen (u.a. Willems 2014; Krüger, Rauschenbach & Sander 2007; Böllert 2022; Lüders 2020), existiert erstens keine vergleichbare Auseinandersetzung mit Blick auf die Berichte auf Länderebene. Zweitens steht eine Analyse dieser Berichte, ihrer Entstehung und ihrer Wirkungen auf die Kinder(hilfe)politik und damit aus einer frühpädagogischen Perspektive und mit Blick auf die ‚(frühe) Kindheit‘ aus. Angesichts einer zunehmenden Thematisierung der frühen Kindheit auch in Berichten (Joos & Mader 2020), der Funktion der Berichte in Krisenzeiten, „Grundlage für eine evidenzbasierte Politik für Kinder“ zu sein (MENJE 2022, S. 16), soll im Anschluss an eigene Analysen zu (inter-)nationalen Berichten und Risikokonstruktionen (Betz 2008, 2014, 2018) im Vortrag eine wissenssoziologische (Weingart 2015) und kindheitstheoretische Perspektive (Betz 2018) eingenommen werden um die Berichte und Sachverständigenkommissionen als „hybride Foren der Wissensproduktion“ (Lüders 2007, S. 27) zum Themenfeld ‚(frühe) Kindheit und Krise(n)‘ zu untersuchen. Konkret wird in *allen Berichten der Bundesländer* danach gefragt, *wer* das Wissen für die Berichte und in den Sachverständigengremien produziert (u.a. wissenschaftliche (Teil-)Disziplinen, Verwaltung, Träger der Kinder- und Jugendhilfe), *wie* das Wissen produziert wird (Formen der Ko-Produktion u.a. zwischen Kindern und Erwachsenen) sowie

über *wen* oder *was* das Wissen produziert wird (Akteurs- und Altersgruppen; Institutionen u.a. Kita, Familie; Problemlagen/Krisen) und *welche Funktion* dem *Krisenbegriff* hierbei zukommt. Die Befunde werden diskutiert vor dem Hintergrund der Frage, wessen und welches Wissen über ‚(frühe) Kindheit und Krisen‘ sowie mögliche Strategien der Krisenbearbeitung (Dollinger 2021) in diese Berichte einfließt, einfließen kann und einfließen soll und damit als eine Grundlage für die Weiterentwicklung der Kinder(hilfe)politik dient. Die Analysen sind eingebettet in ein Begleitprojekt zum Verbundprojekt „4. Kinder- und Jugendbericht Rheinland-Pfalz – Beteiligung aller jungen Menschen in Rheinland-Pfalz zwischen Anspruch und Wirklichkeit“ (2022-2025), das derzeit an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz durchgeführt wird.

#### Literatur

- Betz, T. (2008). *Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, T. (2014). Risks in Early Childhood. Reconstructing Notions of Risk in Political Reports on Children and Childhood in Germany. *Child Indicators Research*, 7(4), 769-786.
- Betz, T. (2018). Child Well-Being. Konstruktionen ‚guter Kindheit‘ in der (inter-)nationalen indikatorengestützten Sozialberichterstattung über Kinder. In: Betz, T., Bollig, S., Joos, S., Neumann, S. (Hrsg.), *Gute Kindheit Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit* (S. 49-70). Beltz Juventa.
- Böllert, K. (2022). Viele Berichte verderben den Brei? – Oder welches Menü die Kinder- und Jugendhilfe aus verschiedenen Zutaten zaubern kann! *Forum Jugendhilfe*, 1, 48-56.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020). 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/16-kinder-und-jugendbericht-162238> [zuletzt abgerufen 12.06.2024].
- Dollinger, B. (2021). Krisendiagnosen aus sozialpädagogischer Sicht. *Sozial Extra*, 45(4), 275-278.
- Joos, M., Mader, M. (2020). Sozialberichterstattung über Kinder. In: Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünker, H., Hopf, M. (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2. akt. u. erw. Aufl.) (S. 305-314). Barbara Budrich.
- Kommission für den 4. Kinder- und Jugendbericht (2023). *Beteiligung in, durch und trotz Krisen: Wie geht es Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen? Dokumentation der zweiten Expert:innenanhörung vom 13. September 2023*. Mainz und Trier.
- Krüger, H.-H., Rauschenbach, T., Sander, U. (Hrsg.) (2007). *Bildungs- und Sozialberichterstattung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lück-Filsinger, M. (2006). *Kinder- und Jugendberichterstattung in den Bundesländern. Eine qualitativ-empirische Studie*. One Vision Design.
- Lüders, C. (2007). Was leistet wissenschaftliche Sozialberichterstattung für Fachpraxis und Politik? In: Krüger, H.-H., Rauschenbach, T., Sander, U. (Hrsg.) *Bildungs- und Sozialberichterstattung* (S. 27-41). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lüders, C. (2020). *Kinder- und Jugendberichterstattung*. In: Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T., Otto, H.-U. (Hrsg.) *Handbuch Ganztagsbildung* (2. Aufl.) (S. 1599-1613). Springer VS.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) (Hrsg.) (2022). *Nationaler Bericht 2022 zur Situation der Kinder in Luxemburg: Wohlbefinden von Kindern in Luxemburg*. Online verfügbar unter: <https://gouvernement.lu/dam-assets/documents/actualites/2022/03-mars/22-kannerbericht/Rapport-national-2022-sur-la-situation-des-enfants-au-Luxembourg-DE-FR-.pdf> [zuletzt abgerufen am 13.06.2024].
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration Nordrhein-Westfalen (MKFFI) (2022). 11. *Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen*. Online verfügbar unter: [https://www.mkjfgfi.nrw/system/files/media/document/file/11\\_kinder-\\_und\\_jugendbericht\\_der\\_landesregierung.pdf](https://www.mkjfgfi.nrw/system/files/media/document/file/11_kinder-_und_jugendbericht_der_landesregierung.pdf) [zuletzt abgerufen am 12.06.2024].



- Weingart, P. (2019). Wissensgesellschaft und wissenschaftliche Politikberatung. In: Falk, S., Glaab, M., Römmele, A., Schober, H., Thunert, M. (Hrsg.) Handbuch Politikberatung (2. Aufl.) (S. 67-78). Springer VS.
- Willems, H. (Hrsg.) (2014). Konzepte und Methoden der Jugendberichterstattung. Springer VS.

## **P 2: Demokratiebildung: Perspektiven und Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte**

Moderation: Stephanie Risse

### **Politische Orientierungen von Erzieher:innen und Konsequenzen für die Demokratiebildung in Kitas Kirsten Fuchs-Rechlin, Kirsten Hanssen**

#### Abstract

In professionstheoretischer Perspektive wird angenommen, dass die pädagogischen Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte einen Einfluss auf ihr professionelles Handeln haben. Mit Bezug auf das Habitus-Konzept von Bourdieu (1994) werden pädagogische Orientierungen als grundlegende Deutungs-, Denk- und Handlungsmuster verstanden, die dispositiven Charakter besitzen (Nentwig-Gesemann et al. 2012). Zu pädagogischen Orientierungen in der Frühen Bildung liegen verschiedene Studien vor, die etwa darauf hindeuten, dass Erzieher:innen moderne Erziehungsziele stärker präferieren als konventionelle (Tietze et al. 2013), wobei sich Unterschiede nach Qualifikationsprofil identifizieren lassen (Schmidt et al. 2017). Darüber hinaus zeigen sich Zusammenhänge zwischen Fördereinstellungen und Erziehungszielen sowie pädagogischer Qualität (Kluczniok et al. 2011, Tietze et al. 2013; Kucharz et al. 2014). Angesichts dieser Befunde ist anzunehmen, dass auch die politischen Orientierungen von Fachkräften einen Niederschlag in ihrer pädagogischen Arbeit, insbesondere im Bereich der Demokratieerziehung und -bildung, finden. Bislang liegen jedoch kaum Studien zur politischen Orientierungen von Erzieher:innen vor. Vor diesem Hintergrund sollen in dem geplanten Beitrag Ergebnisse zu den politischen Orientierungen von Erzieher:innen vorgestellt und in ihren Implikationen für die Demokratiebildung in Kitas diskutiert werden. Für diese Analysen werden die Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP) genutzt (n=380). Im SOEP werden verschiedene Konstrukte politischer Orientierungen erhoben, etwa die Basic Social Justice Orientation Scale (Hülle et al. 2018), die Conspiracy Mentality Scale (Bruder et al. 2013) oder die Sources of Social Inequality Scale (Sandberger 1983). Darüber hinaus liegen im SOEP Merkmale zur Arbeits- und Familiensituation sowie zur Ausbildung der Fachkräfte vor, so dass differenzielle Analysen – auch im Berufsgruppenvergleich – möglich sind.

#### Literatur

- Bourdieu, P. (1994). Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. (7. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bruder, M., Haffke, P., Neave, N., Nouripanah, N., & Imhoff, R. (2013). Measuring individual differences in generic beliefs in conspiracy theories across cultures: Conspiracy Mentality Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 4, 255.
- Hülle, S., Liebig, S., & May, M. J. (2018). Measuring attitudes toward distributive justice: The basic social justice orientations scale. *Social Indicators Research*, 136(2), 663-692.
- Kluczniok, A., Anders, Y., & Ebert, S. (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*, 0, 13–21.
- Kucharz, D., Mackowiak, K., Ziroli, S., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E., & Dieck, M. (Hrsg.). (2014). Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizer Videostudie. Münster: Waxmann.

- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H., & Richter, S. (2012). Professionelle Haltung. Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Sandberger, J.-U. (1983). Zwischen Legitimation und Kritik. Vorstellungen von Akademikern, Studenten und Bevölkerung zur sozialen Ungleichheit. *Zeitschrift für Soziologie*, 12, 181-202.
- Schmidt, T., Roux, S., & Kammermeyer, G. (2017). Erziehungsziele (früh-)pädagogischer Fachkräfte beim Berufseinstieg. In Fuchs-Rechlin, K., Kammermeyer, G., Roux, S., & Züchner, I. (Hrsg.), Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt (S. 237-256). Wiesbaden: Springer VS.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., & Leyendecker, B. (Hrsg.). (2013). Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK). Weimar: das Netz.

**Protopolitische Sozialisation in Kindertagesstätten: Grenzen und Möglichkeiten der Demokratisierung**  
*Morvarid Dehnavi, Marco Mazzarisi, Arnd Michael Nohl, Sarah Thomsen*

Abstract

In den einschlägigen Kita-Gesetzen der deutschen Bundesländer werden prodemokratische Grundhaltungen wie etwa „Verantwortungsbereitschaft und der Gemeinschaftsfähigkeit“ (SächsKitaG, §2) oder die „Achtung [des Kindes] vor seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten sowie vor anderen Kulturen“ (Hamburger KibeG, §2) zu Zielen von Bildung und Erziehung erklärt. Ohne die Bedeutung von Demokratieerziehung und -bildung zu unterschätzen, soll es in dem vorgeschlagenen Vortrag jedoch um die Frage gehen, ob Kindern in Kindertagesstätten auch Sozialisationserfahrungen ermöglicht werden, die der Demokratie förderlich sind. Denn sozialisatorische Prozesse sind der immerwährende Begleiter von Erziehung und Bildung, sie laufen auch dann noch weiter, wenn letztere, allzumal in themenspezifischen Zuschnitt, enden. In dem Beitrag sollen Sozialisationsprozesse von Kindern, insbesondere hinsichtlich ihrer Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften, in vier Gruppen dreier Kindertagesstätten (in Sachsen, Berlin und Hamburg) rekonstruiert werden. Anhand von insgesamt 63 Stunden videographischen Materials, das selektiv mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2021) interpretiert wurde (Asbrand/Martens 2018), möchten wir nach den politischen und demokratierelevanten Implikationen dieser Sozialisationsprozesse fragen. Als Sozialisation werden dabei jene Interaktionsprozesse verstanden, in denen Menschen in konjunktive Erfahrungsräume (u.a. jene, die sich in der Organisation Kindertagesstätte entfalten) und institutionalisierte sowie organisierte Rollen hineinwachsen und dabei entsprechende Orientierungen entfalten. Politisch wird diese Sozialisation, soweit es hierbei um kollektiv bindende Entscheidungen und deren Vorbereitung geht; da in Kindertagesstätten meist nur das Kollektiv der Kinder und Fachkräfte von diesen Entscheidungen betroffen ist, sprechen wir hier von protopolitischer Sozialisation (vgl. Nohl 2022). Im Zentrum unserer Aufmerksamkeit stehen jene Interaktionen, in denen die pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern über Regeln und Pläne für den Kita-Alltag, mithin über kollektiv bindende Entscheidungen sprechen. Dabei lassen sich unterschiedliche sozialisatorisch relevante Formen der Interaktion beobachten, die im Vortrag vor dem Hintergrund zweier normativer Maßstäbe bewertet werden sollen: Erstens geht es im Sinne der rekonstruktiven „praktischen Diskursethik“ (Nentwig-Gesemann/Nicolai 2014; Bohnsack 2020, S. 110-119; Kallfaß 2022, S. 225-237) um die Frage, inwieweit in der asymmetrischen Rollenbeziehung zwischen Fachkräften und Kindern die (normativen) Perspektiven letzterer überhaupt berücksichtigt und Perspektivendiskrepanzen zwischen ihnen ausgehandelt werden. Zweitens wird –hieran anschließend – danach gefragt, inwiefern in den untersuchten Kindertagesstätten Demokratie (im Sinne von Dewey 2008a, S. 87ff u. 2008b) gelebt wird bzw. werden kann.

## Orientierungen pädagogischer Fachkräfte zum Umgang mit „Krisen“ und „Demokratiebildung“. Empirische Befunde aus dem System der Frühen Bildung in Deutschland

*Leonard Birnbacher, Judith Durand*

### Abstract

Angehts vielfältiger nationaler Herausforderungen sowie multipler globaler Krisen wird der Zustand der demokratisch verfassten Gesellschaft in politik- und sozialwissenschaftlichen Diskursen derzeit mit einem kritischen Zukunftsszenario verbunden (Selk 2023; Lessenich 2019). Befunde, die auf einen Vertrauensverlust in die formalen Repräsentationsorgane der Demokratie hindeuten (Merkel et al. 2020) oder die Wahrnehmung eines sich zunehmend polarisierenden gesellschaftlichen Klimas (Lux/Gülzau 2022), tragen zur Einschätzung bei, dass die Demokratie vor ernstzunehmenden Herausforderungen steht (Münkler 2022). Auch das System der Frühen Bildung und die Pädagogik der frühen Kindheit sind hiervon beeinflusst und werden auf unterschiedliche Weise mit Krisenkonstellationen konfrontiert (Meier-Gräwe 2024). Einerseits sollen die erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen für ihre Gegenstandsbereiche analysieren, wie Erziehungsinstitutionen und -verhältnisse von Krisen betroffen sind (Otto et al. 2020). Andererseits wird neben Befunden einer Krise im System „Kita“ (u.a. Rauschenbach et al. 2024; Bock-Famulla et al. 2023), dieser eine zentrale Rolle in der Bearbeitung von gesellschaftlichen Krisen zugeschrieben (Wrana et al. 2022). Als erste öffentliche Bildungsinstitution sieht sie sich der Forderung gegenüber, gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen aufzugreifen und pädagogisch so zu bearbeiten, dass kindliches Wohlbefinden gestärkt wird und Kinder auf ein Leben in der Gesellschaft vorbereitet werden (Andresen 2018; Oelkers 2010). Was im Diskurs dabei meist wenig beachtet wird, ist die Frage, wie die Akteure der Frühen Bildung selbst Krisen und deren Einfluss auf das tägliche Geschehen in der Institution wahrnehmen, welche pädagogischen Umgangsweisen sie damit verbinden sowie welche Orientierungen zu Demokratie sie zu erkennen geben. Diesen Fragen wird im Vortrag nachgegangen. Grundlage dafür sind Ergebnisse der qualitativen empirischen Studie „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten“. Die Studie ging in einem qualitativen multimethodischen und multiperspektivischen Design über Dokumentenanalysen (Hoffmann 2018), Interviews mit Fach- und Leitungskräften (Helfferich 2014) und Kindern (Weltzien 2012) in 12 Kitas sowie mehrtägige videogestützte Beobachtungen an sechs Standorten (Petschick 2016; Tuma 2013) den Fragen nach, wie Demokratiebildung verstanden und praktiziert wird sowie wie die Akteure selbst Krisen und deren Einfluss auf die Institutionen und die pädagogische Arbeit wahrnehmen. Im Rahmen dieses Vortrags stehen Auswertungen (Kuckartz 2016) der Interviews mit den Fach- und Leitungskräften zu deren Perspektiven auf gesellschaftliche Krisen und deren Auswirkungen auf die Praxis der Frühen Bildung im Fokus. Die Analysen zeigen, dass unterschiedliche Entwicklungen, Veränderungen und Herausforderungen, die als gesellschaftliche „Krisen“ verhandelt werden, vermittelt und unmittelbar auch in den Kitas aufschlagen und Fachkräfte vor Unsicherheiten und Herausforderungen stellen. Diese Verunsicherungen lassen sich auch in den Orientierungen der Befragten zur Demokratie selbst nachvollziehen, die zwischen grundsätzlicher positiver Bezugnahme auf die Demokratie als generelle Ordnungsform und Kritik an deren aktueller konkreter Leistungsfähigkeit und Funktionsweise changieren. Abschließend wird die Forderung, Bildung für Demokratie zu praktizieren, im Spannungsfeld der asymmetrischen intergenerationalen Beziehung (Weyer 2011) von Fachkräften und Kindern reflektiert.

### Literatur

- Andresen, S. (2018): Rechtspopulistische Narrative über Kindheit, Familie und Erziehung. Zwischenergebnisse einer ‚wilden‘ Recherche. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, H. 6, 768– 787.
- Bock-Famulla, K., Girndt, A., Berg, E., Vetter, T., & Kriechel, B. (2023): Fachkräfte-Radar für KiTa und Grundschule 2023. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh.
- Helfferich, C. (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N; Blasius, J (Hrsg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Verlag, 559-575.

- Kuckartz, U. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lessenich, S. (2019): Grenzen der Demokratie. Teilhabe als Verteilungsproblem. Ditzingen: Reclam.
- Lux, T.; Gülzau, F. (2022): Zunehmende Polarisierung? Die Entwicklung migrationsbezogener Einstellungen in Deutschland von 1996 bis 2016. In: Glathe, J.; Gorriahn, L. (Hrsg.): Demokratie und Migration. Konflikte um Migration und Grenzziehungen in der Demokratie (Leviathan Sonderband 39/2022). Baden-Baden: Nomos, S. 158–192.
- Meier-Gräwe, U. (2024): Kitas in der Krise, Wirtschaft in Gefahr. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 4/2024, 13-16.
- Merkel, W.; Kneip, S.; Weßels, B. (2020): Zusammenfassung und Ausblick: Die neue Zerbrechlichkeit der Demokratie. In: Kneip, S.; Merkel, W.; Weßels, B. (Hrsg.): Legitimitätsprobleme. Zur Lage der Demokratie in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 389–410.
- Münkler, H. (2022): Die Zukunft der Demokratie. Wien: Christian Brandstätter.
- Oelkers, J. (2010): Demokratisches Denken in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 56, H. 1, 3–21.
- Otto, M.; Sammler, S.; Spielhaus, R. (2020): „Krisen“ als Seismografen gesellschaftlichen Wandels und Gegenstand schulischer Bildungsmedien. In: Bösch, F.; Deitelhoff, N., Kroll, S. (Hg.): Handbuch Krisenforschung, Wiesbaden: Springer Verlag. S. 93-108.
- Petschick, G. (2016): Teilnehmende Beobachtung oder beobachtende Teilnahme – (K)eine Frage der freien Entscheidung? In: Hitzler, R.; Kreher, S.; Pofperl, A.; Schröer, N. (Hrsg.): Old School – New School? Zur Frage der Optimierung ethnographischer Datengenerierung. Essen: Oldib Verlag, 233–246.
- Rauschenbach, T.; Mühlmann, T; Meiner-Teubner, C.; Fendrich, S.; Volberg, S.; Böwing Schmalenbrock, M.; Tabel, A.; Olszenka, N.; Afflerbach, L.; Pothmann, J.; Erdmann, J.; Tiedemann, C.; Froncek, B.; Röhm, I.; Haubrich, J. Kopp, K. (2024): Kinder- und Jugendhilfereport 2024. Opladen/Berlin: Barbara Budrich.
- Selk, V. (2023): Demokratiedämmerung. Eine Kritik der Demokratietheorie. Berlin: Suhrkamp
- Tuma, R.; Schnettler, B.; Knoblauch, H. (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Weltzien, D. (2012): Gedanken im Dialog entwickeln und erklären: Die Method dialoggestützter Interviews mit Kindern. In: Frühe Bildung 1, H. 3, 143–149.
- Weyer, S. (2011): „Selbstverwaltung“, „Schulgemeinschaft“, „Demokratische Lebensform“. Historische Perspektive auf Strukturprobleme und Antinomien demokratischer Erziehung. In: Ludwig, L.; Luckas, H.; Hamburger, F.; Aufenanger, S. (Hrsg.): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S.141-152.
- Wrana, D.; Schmidt, M.; Schreiber, J. (2022): Pädagogische Krisendiskurse. Reflexionen auf das konstitutive Verhältnis von Pädagogik und Krise angesichts der Covid19-Pandemie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 68. Jahrgang 2022, Heft 3, 362-380.

### P 3: Bildung im Anthropozän: Umweltwahrnehmungen und Raumgestaltung

Moderation: Annemarie Augschöll

#### Gesunde und nachhaltige Ernährung in der Kita?

*Bastian Walther, Lorena Lake, Iris Nentwig-Gesemann*

##### Abstract

Im Diskurs um Essen und Ernährung in Bildungsreinrichtungen, wird die „normative Leitfigur“ der gesundheitsfördernden Ernährung (Seehaus & Gillenberg 2016, S. 151) häufig mit der Forderung nach einer Thematisierung von ökologischen Aspekten und Bedingungen der Lebens- bzw. Nahrungsmittelproduktion verknüpft (Dietrich 2016, S. 65). Dies spiegelt sich auch in den aktuellen Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Ernährung für die Kitaverpflegung wider (DGE 2023). Die darin aufgestellten Qualitätsstandards sollen nicht nur die Gesundheit des Menschen fördern, sondern im Sinne des „Planetary Health Diet“ (Willett, Rockström, Loken u.a. 2019, zit. n. DGE 2023, S. 26) auch die Gesundheit der Erde schützen und eine Ernährungsweise ausbuchstabieren, die es ermöglicht, die Menschheit zukünftig im Rahmen der planetaren Grenzen zu ernähren (ebd.). Dabei wird sich auch auf die Agenda 2030 bezogen, in der wiederum gefordert wird, dass Maßnahmen ergriffen werden, mit denen „der Hunger beendet, Ernährungssicherheit und eine bessere Ernährung erreicht und eine nachhaltige Landwirtschaft gefördert werden“ (Vereinte Nationen 2015). Anhand einer inhaltsanalytischen Auswertung der Bildungspläne der Bundesländer (Nentwig- Gesemann & Walther 2024) wird in dem Vortrag zunächst ein Überblick über die Diskurse zu Essen und Ernährung in Kitas im Kontext von Gesundheit und Nachhaltigkeit in den Bildungsplänen gegeben und diese zu den Empfehlungen der DGE in Beziehung gesetzt. Zudem werden einzelne Schlüsselstellen der Bildungspläne dokumentarisch interpretiert, um die Komplexität und Ineinander-Verwobenheit der verschiedenen thematischen Diskurse und die damit verbundenen Spannungen und Widersprüchlichkeiten zu rekonstruieren. Anhand ausgewählter empirischer Beispiele aus verschiedenen Studien des Kinderperspektivenansatzes (Nentwig-Gesemann et al. 2021; Nentwig-Gesemann et al. 2017) wird danach gefragt, wie Kinder und pädagogische Fachkräfte in Kitas im Alltag mit den Normativen umgehen, die in Bezug auf das ‚Was‘ und ‚Wie‘ des Essens als Praxis in einem frühpädagogischen Setting an sie gerichtet werden. Abschließend wird reflektiert, wie in Kitas an Nachhaltigkeit orientierte Transformationspotenziale mit einer konsequenten (Be-) Achtung der Kinderrechte verknüpft werden können.

##### Literatur

- Deutsche Gesellschaft für Ernährung (DGE) (2023): DGE-Qualitätsstandards für die Verpflegung in Kitas. 6. Auflage, 2. korrigierter und aktualisierter Nachdruck. Bonn: DGE.
- Dietrich, C. (2016): Essen in der KiTa: Institution – Inszenierung – Imagination. In: Althans, Birgit/Bilstein, Johannes (Hrsg.): Essen – Bildung – Konsum. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 65-75.
- Nentwig-Gesemann, I. & Walther, B. (2024): Essenssituationen in der Kita-Potenziale und Herausforderungen einer pädagogischen Schlüsselsituation. Empirische Erkenntnisse, theoretische Diskurse und Impulse für die Praxis. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Nentwig-Gesemann, I.; Walther, B. & Thedinga, M. (2017): KiTa-Qualität aus Kindersicht. Berlin.
- Nentwig-Gesemann, I.; Walther, B.; Bakels, E. & Munk, L. M. (2021): Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Gütersloh.
- Seehaus, R. & Gillenberg, T. (2016): Gesundes Schulessen – zwischen Diskurs und täglicher Praxis. In: Täubig, V. (Hrsg.): Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag. Weinheim: Beltz, S. 151-168.

Vereinte Nationen (2015): Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015, Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung URL: [www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf](http://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf)

Willett, W.; Rockström, J.; Loken, B. u.a. (2019): Food in the Anthropocene: the EAT-Lancet Commission on healthy diets from sustainable food systems. *The Lancet*, 393, S. 447-492.

### **Zwischen Zerstörung und Bewahrung: Perspektive der Kinder unter sechs Jahren auf Natur und Umwelt** *Fabienne Huber, Veronika Magyar-Haas*

#### Abstract

Verschwindende Gletscher, Dürren, Waldbrände und Überschwemmungen sowie Hungersnöte, Migration, Zukunftsängste und Klima-Aktivismus stellen unübersehbare Folgen der und Reaktionen auf die Klimakrise dar (Lüschen 2024). Wie Lüschen (2024: 237) darlegt, umfasst die Klimakrise über die schwer prognostizierbaren Problematiken hinaus auch solche, die für jene Generation, welche in die Politik nicht aktiv involviert ist, also jene der heutigen jungen Kinder, von hoher und wichtiger Bedeutung ist. Wie von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) aber auch vom Deutschen Bundestag (BT) proklamiert, gibt es durch den Klimawandel eine Gefährdung der Gesundheit und des Wohlbefindens speziell von Kindern (WHO 2024: 2. Absatz; BT 2021: 8). So sind 26% der Todesfälle bei Kindern unter 5 Jahren auf Umweltrisiken zurückzuführen (BT 2021: 8) und jedes vierte Kind wird den Prognosen gemäß im Jahr 2040 keinen Zugang zu einer ausreichenden Wasserversorgung haben (BT 2021: 8). Zugleich zeigt die weltumfassende Fridays-for-Future-Bewegung (vgl. Drerup et al. 2022) sowie die Einreichung einer Klimaklage im September 2020 von sechs portugiesischen Kindern und Jugendlichen im Alter von 8 bis 21 Jahren gegen 33 Staaten beim Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte (Röhner 2024), dass Kinder und Jugendliche sehr wohl politisch aktiv sind und sich für ihre und die gemeinsame Lebensgrundlage einsetzen. Studien aus der internationalen Wohlbefindensforschung zeigen, dass Kinder und Jugendliche die Bedeutung von Naturräumen schätzen und diese in ihren Gemeinden und Städten als Lieblingsorte ansehen (Adams et al. 2017; Adams et al. 2018). Auch Galli et al. (2016) verdeutlichen, dass der Kontakt mit Tieren und der Natur Prädiktoren dafür sind, wie wohl sich Kinder und Jugendliche in ihren Wohnorten fühlen. Eine Korrelation wiederum zwischen positiven Naturerfahrungen in der Kindheit oder Jugend und der Sorge für die Umwelt im Erwachsenenalter wurde von Chawla bereits 1988 aufgezeigt (vgl. auch Chawla 2007). Vor diesen Hintergründen ist es ausschlaggebend, die Naturerfahrungen der Kinder sowie ihre Relevanzsetzungen hinsichtlich des eigenen Umgangs mit der Natur und ihrer Umwelt zu untersuchen und die Genese ihrer Umgangsweisen aus einer Längsschnittperspektive zu rekonstruieren. Der Tagungsbeitrag basiert auf einer ethnographischen und partizipativen Forschung, welche mit Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren durchgeführt wird – im Hinblick darauf, welche Bedeutung Kinder der durch die Klimakrise bedrohten Natur zuschreiben und wie sie mit dieser interagieren. In diesem Sinne setzt der Vorschlag an den «Erfahrungen und Perspektiven der Kinder im Hinblick auf verschiedene Bedrohungsdimensionen» (CfP) an. Die Analysen stützen sich auf Fotografien, welche die Kinder im Rahmen ihrer Ausflüge über ihre bedeutungsvollen Orte, Dinge und Phänomene im Wald erstellt haben, sowie auf ihre Narrationen zu diesen Fotos. Die rekonstruierten Ergebnisse aus der Interpretation der Fotografien und Narrationen mit Fokus darauf, was für Kinder wichtig ist und was aus ihrer Perspektive schützens- und bewahrenswert ist, werden im Lichte posthumanistischer und verantwortungsethischer Perspektiven beleuchtet und in Bezugnahme auf Theorien des Neuen Materialismus (Barad 2007; Haraway 2018; Hoppe & Lemke 2021) diskutiert.

## Literatur

- Adams, S., Savahl, S. & Fattore, T. (2017). Children's representations of nature using photovoice and community mapping: perspectives from South Africa. In *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 12(1). 10.1080/17482631.2017.1333900
- Adams, S., Savahl, S., Florence, M., & Jackson, K. (2018). Considering the Natural Environment in the Creation of Child-Friendly Cities: Implications for Children's Subjective Well-Being. In *Child Indicators Research*, 12(4). 10.1007/s12187-018-9531
- Barad, K. (2007). Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Duke University Press.
- BT Deutscher Bundestag (14. April 2021). Ausschuss für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Kommission zur Wahrnehmung der Belange der Kinder (Kinderkommission). Wortprotokoll der 49. Sitzung. <https://www.bundestag.de/resource/blob/844730/df31bcc6ee99e3251e8861e594a8e41b/Wortprotokoll-der-49-Sitzung-der-Kinderkommission.pdf>
- Chawla, L. (1988). Children's concern for the natural environment. In *Environments Quarterly*, 5(3), 13–20.
- Chawla, L. (2007). Childhood Experiences Associated with Care for the Natural World: A Theoretical Framework for Empirical Results. In *Children, Youth and Environments*, 17(4), 144–170. <http://www.colorado.edu/journals/cye>
- Drerup, J., Felder, F., Magyar-Haas, V. & Schweiger, G. (Hrsg.) (2022). *Creating Green Citizens. Bildung, Demokratie und der Klimawandel*. J. B. Metzler.
- Galli, F., Castellá-Sarriera, J. & Bedin, L. (2016). Childhood, environment and subjective well-being. In *Infancia, ambiente y bienestar subjetivo, Psycology*, 7(2), 130–151. 10.1080/21711976.2016.1138666
- Haraway, D. (2018). *Unruhig bleiben: Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän*. Campus.
- Hoppe, K. & Lemke, T. (2021). *Neue Materialismen zur Einführung*. Junius Verlag.
- Lüschen, I. (2024). Klimawandel und Grundschulkindern. In R. Braches-Chyrek, Ch. Röhner, J. Moran-Ellis & H. Sünker (Hrsg.) *Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit* (S. 237–246). Barbara Budrich.
- Röhner, C. (2024). Kinder und Jugendliche ziehen vor Gericht. Zu Klimaklagen von Kindern und Jugendlichen und einem transdisziplinären Forschungsprogramm. In R. Braches-Chyrek, Ch. Röhner, J. Moran-Ellis & H. Sünker (Hrsg.) *Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit* (S. 215–236). Barbara Budrich.
- WHO World Health Organization (2024). Climate Change: Experts warn of serious health impacts from climate change for pregnant women, children, and older people. <https://www.who.int/news/item/05-06-2024-experts-warn-of-serious-health-impacts-from-climate-change-for-pregnant-women--children--and-older-people>

## Vom Raum zum bedeutungsvollen Ort. Erfahrungen und Praktiken von Verbundenheit, Vertrauen und Verantwortung in Draußen-Räumen

*Iris Nentwig-Gesemann, Lisa Maria Veith*

### Abstract

In der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung ist in der Präambel von „kühnen und transformativen Schritten“ die Rede, die notwendig sind, um die Welt „zum Besseren“ zu verändern (Vereinte Nationen 2015). (Wie) Kann die Pädagogik der frühen Kindheit dazu einen Beitrag leisten? Welche Bedeutung haben (Lern-) Erfahrungen von Kindern in pädagogischen Beziehungen und in verschiedenen räumlich-materiellen Settings? In welchen Handlungs-, Spiel- und Lernräumen werden Kinder nicht nur zu Mit-Akteuren von an Nachhaltigkeit orientierten Transformationsprozessen, sondern zu Miterfahrenden in Prozessen eines guten und respektvollen Miteinander-Lebens? Anhand von empirischen Beispielen aus naturpädagogisch affinen Kindergärten in Südtirol in Form von Beobachtungen, Gesprächen und Kinderzeichnungen wird in dem Vortrag rekonstruktiv mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2017) nachvollzogen, wie Kinder Draußen-Räume mit Bedeutung ‚aufladen‘ und diese in der Interaktion zu für sie relevanten Orten

werden. Die durch und in der Handlungspraxis vollzogene Transformation von Raum zu individuell und kollektiv bedeutungsvollen Orten durch soziale und materielle Praktiken nennen die Kultur- und Sozialanthropologinnen SETHA LOW und DENISE LAWRENCE-ZÚÑIGA, mit Bezug auf Lefebvre, „sich in den Raum einschreiben“ (2003, S. 185). Sie betonen die Bedeutung des menschlichen Körpers, der handelnd, fühlend, sprechend, kommunizierend und interagierend, mit allen Sinnen wahrnehmend – selbst Teil des Raums ist, diesen zugleich erfährt als auch durch sein praktisches Handeln mitstrukturiert. In dem Vortrag wird rekonstruiert, dass und wie Draußen-Räume Kinder in besonderer Weise zum ‚freien‘ und raumgreifenden Sich-Bewegen und ästhetisch-sinnlichen Erfahren auffordern, sich in Begegnungen mit Tieren, Pflanzen und Naturphänomenen existenzielle Fragen stellen, das Unberechenbare und Geheimnisvolle von Draußen-Räumen starke und auch ambivalente Emotionen auslöst und das weitgehende Fehlen didaktischer Vorstrukturierungen eigenaktives und fantasievolles Spielen anregt. Empirisch fundiert kann gezeigt werden, dass und wie Kinder und Räume als Inter-Akteure eine bindungsähnliche Beziehung aufbauen können, die nicht nur von Verbundenheit, Reziprozität und Vertrauen geprägt ist, sondern auch von Verantwortung und einer Haltung der Mitgeschöpflichkeit.

#### Literatur

- Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen & Toronto: B. Budrich.
- Low, SETHA M./Lawrence-Zuniga, DENISE (Hg.) (2003): The Anthropology of Space and Place. Locating Culture. Oxford: Blackwell.
- Nentwig-Gesemann, I. (2024). Dokumentarische Kindheits- und Kinderperspektivenforschung. In F. Heinzel (Hrsg.). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa (im Erscheinen).
- Nentwig-Gesemann, I. & Veith, L.-M. (2025): Draußen-Räume. Wie Kindergartenkinder Räume wahrnehmen, (er)leben und gestalten. Weinheim und Basel: Beltz Juventa (in Vorbereitung).
- Vereinte Nationen (2015). Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015, Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung URL: [www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf](http://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf)

### Methodenforum 1: Beteiligung von Kindern in der Forschung

Moderation: Katja Kansteiner

#### (Graduelle) Beteiligung an Forschung aus kinderrechtlicher und forschungsethischer Sicht – ein Blick auf aktuelle qualitative und quantitative Forschungsprojekte

**Angelika Guglhör-Rudan**

#### Abstract

Unter der Zielstellung „listening to children“ ist unstrittig, Kinder selbst – zumindest in konsultativer Weise – in die Forschung einzubeziehen. Dies wird durch die Kinderrechte und Überlegungen dazu gerechtfertigt, wie diese Rechte in der Forschung selbst umgesetzt und anerkannt werden können (Clark & Moss, 2011; Lundy & McEvoy, 2012). Eine Herausforderung in der Forschung mit Kindern besteht für erwachsene Forschende darin, Kinder vor dem Hintergrund ihrer Rechte nicht nur als Expert:innen zu benennen, sondern sie als solche anzuerkennen und ihre Perspektiven als Expert:innenwissen in der Planung, aber auch in der und für die Durchführung und Auswertung von Forschung wertzuschätzen (Shier, 2019). Dieser Herausforderung gehen wir auf Grundlage verschiedener Projekte und damit zusammenhängender methodischer und ethischer Überlegungen auf (1) der Makroebene der Forschungsplanung (Guglhör-Rudan), (2) der Mesoebene innerhalb des Forschungsprozesses (Schlimbach) und (3) der Mikroebene der Forschungsinteraktionen (Velten & Höke) nach. Der erste Beitrag fokussiert auf die Ebene der Forschungsplanung und nimmt den Forschungsprozess und dessen Phasen anhand kinderrechtlicher (Lundy & McEvoy, 2012), methodischer und forschungsethischer Überlegungen (Joos & Alberth, 2022) in den Blick.



Aus kinderrechtlicher und forschungsethischer Sicht können Interessen und Rechte der beforschten Kinder und Jugendlichen nur dann angemessen berücksichtigt werden, wenn diese nicht nur aus einer wissenschaftlichen Erwachsenenperspektive, sondern auch aus der Perspektive der Beforschten betrachtet werden und die beforschten (jungen) Menschen am Forschungsprozess beteiligt werden (z.B. James & Shaw, 2023). Folglich benötigen sie ausreichend Unterstützung im Forschungsprozess, damit sie sich selbst eine Meinung bilden und diese äußern können. Hierzu zählt auch die Verfügbarmachung von adressatengerechten Information als Basis einer graduellen Beteiligung. Über die Spanne von keinen Mitbestimmungsmöglichkeiten bis hin zur Selbstbestimmung stehen in den verschiedenen Forschungsphasen unterschiedliche Beteiligungsmöglichkeiten zur Verfügung (Montreuil et al., 2021). Folglich wird Beteiligung graduell – im Sinne von Momenten der Beteiligung im Forschungsprozess - und nicht dichotom als Beteiligungsprojekt vs. kein Beteiligungsprojekt verstanden. Beispiele aus qualitativen Forschungsprojekten (z.B. die Befragung zu Kinderarmut) und quantitativen Forschungsprojekten (z.B. der Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland 2025) des Deutschen Jugendinstituts werden gegenübergestellt. Es wird aufgezeigt, inwieweit graduelle Beteiligung stattfindet, und der Frage nachgegangen, wie diese gewinnbringend für die Seite der Forschenden und der Beforschten in den Forschungsprozess integriert werden kann.

#### Literatur

- Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to young children. The mosaic approach*. 2nd Edition. London, Philadelphia.
- James, F. & Shaw, P. (2023). Finding the balance: the choreography of participatory research with children and young people. *International Journal of Research & Method in Education*, 46 (4), S. 1– 13.
- Joos, M. & Alberth, L. (2022). *Forschungsethik in der Kindheitsforschung*. Juventa.
- Lundy, L. & McEvoy, L. (2012). Children’s rights and research processes: Assisting children to (in)formed views. *Childhood* 19 (1), S. 129–144.
- Montreuil, M., Bogossian, A., Laberge-Perrault, E. & Racine, E. (2021). A Review of Approaches, Strategies and Ethical Considerations in Participatory Research with Children. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, S. 1-15.
- Shier, H. (2019). An Analytical Tool to Help Researchers Develop Partnerships with Children and Adolescents. In: Berson, I., Berson, M. & Gray, C. (Hg.). *Participatory Methodologies to Elevate Children’s Voice and Agency*. Charlotte, New York.

### **Qualitative Forschung mit Kindern und Jugendlichen als Anhörungsinstrument? Implikationen des Beteiligungsgedankens für den Forschungsprozess**

**Tabea Schlimbach**

#### Abstract

Unter der Zielstellung „listening to children“ ist unstrittig, Kinder selbst – zumindest in konsultativer Weise – in die Forschung einzubeziehen. Dies wird durch die Kinderrechte und Überlegungen dazu gerechtfertigt, wie diese Rechte in der Forschung selbst umgesetzt und anerkannt werden können (Clark & Moss, 2011; Lundy & McEvoy, 2012). Eine Herausforderung in der Forschung mit Kindern besteht für erwachsene Forschende darin, Kinder vor dem Hintergrund ihrer Rechte nicht nur als Expert:innen zu benennen, sondern sie als solche anzuerkennen und ihre Perspektiven als Expert:innenwissen in der Planung, aber auch in der und für die Durchführung und Auswertung von Forschung wertzuschätzen (Shier, 2019). Dieser Herausforderung gehen wir auf Grundlage verschiedener Projekte und damit zusammenhängender methodischer und ethischer Überlegungen auf (1) der Makroebene der Forschungsplanung (Guglhör-Rudan), (2) der Mesoebene des Forschungsprozesses (Schlimbach) und (3) der Mikroebene der Forschungsinteraktionen (Velten & Höke) nach. Der zweite Beitrag untersucht am Beispiel einer qualitativen Studie zu Kinderarmut, was der Einsatz wissenschaftlicher Befragungen mit Kindern und Jugendlichen als

Anhörungsformate im Rahmen von politischen Beteiligungsprozessen (Wright 2010) für die Gestaltung des Forschungsprozesses bedeutet. Dabei wird zum einen skizziert, welche forschungspraktischen Aspekte sich bei der Umsetzung des Partizipationsgedankens und aus der Kopplung eines Forschungsvorhabens an einen laufenden Gesetzgebungsprozess in den einzelnen Projektphasen ergeben. Zum anderen wird kritisch diskutiert, welche Rolle wissenschaftlichen Studien im Beteiligungsprozess unter dem Vorbehalt politischer Gestaltungsmacht zukommen kann. Die Analysen basieren auf qualitativen Befragungen von 54 von Armut bedrohten oder betroffenen Kindern und Jugendlichen in Einzelinterviews und Gruppendiskussionen, die am Deutschen Jugendinstitut e.V. anlässlich der Einführung einer Kindergrundversicherung in Deutschland durchgeführt wurden. Die Ergebnisse verweisen unter anderem darauf, dass explorativ angelegte Studien mit Kindern und Jugendlichen ertragreich sind, wenn es darum geht, ihre Subjektperspektiven auf Lebenslagen und Bedürfnisse zu erheben und damit einen Kontrapunkt zu durch Erwachsene (in Politik und Forschung) getroffenen Definitionen des Phänomens Kindearmut zu setzen. Eine Herausforderung ist dabei, einen nicht-diskriminierenden Zugang zu betroffenen Kindern und ihren subjektiven Armutsperspektiven zu finden. Außerdem wurde deutlich, dass das in der Kinderrechtskonvention verbrieftete Anhörungs- und Beteiligungsrecht „in allen das Kind berührenden Angelegenheiten“ (Unicef 1989) über eine wissenschaftliche Befragung allein noch nicht erreicht ist. Diese kann in einem mehrstufigen Prozess ein Baustein sein (Deinet 2009) und eine informierte Grundlage für politische Entscheidungen liefern, welche dann allerdings politischen Gestaltungsakteuren vorbehalten sind. Zudem geht eine bloße Delegation politischer Erkenntnisinteressen über entsprechend operationalisierte Fragestellungen an Kinder und Jugendliche am Verständnis einer Mitgestaltung in einer Weise, die den Kindern die Deutungsmacht darüber überlässt, welche Angelegenheiten das sind, und ihnen eine Einflussnahme auf weitere Schritte bis hin zu politischen Veränderungen ermöglicht (Lundy 2007), vorbei.

#### Literatur

Deinet, U. (2009): Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden

Lundy, L. (2007): 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention On the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>

Unicef (1989): Konvention über die Rechte des Kindes. [https://www.unicef.de/\\_cae/resource/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf](https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf)

Wright, M. T. (Hrsg.) (2010): Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention. Bern

### **„Unicorn Moments“ in der Forschung mit Kindern – Adultismuskritische Perspektiven auf ethisch bedeutsame Momente in Forschungsinteraktionen**

**Katrin Velten, Julia Höke**

#### Abstract

Unter der Zielstellung „listening to children“ ist unstrittig, Kinder selbst – zumindest in konsultativer Weise – in Forschung einzubeziehen. Dies wird durch die Kinderrechte und Überlegungen dazu gerechtfertigt, wie diese Rechte in der Forschung selbst umgesetzt und anerkannt werden können (Clark & Moss, 2011; Lundy & McEvoy, 2012). Eine Herausforderung in der Forschung mit Kindern besteht für erwachsene Forschende darin, Kinder vor dem Hintergrund ihrer Rechte nicht nur als Expert:innen zu benennen, sondern sie als solche anzuerkennen und ihre Perspektiven als Expert:innenwissen in der Planung, aber auch in der und für die Durchführung und Auswertung von Forschung wertzuschätzen (Shier, 2019). Dieser Herausforderung gehen wir auf Grundlage verschiedener Projekte und damit zusammenhängender methodischer und ethischer Überlegungen auf (1) der Makroebene der Forschungsplanung (Guglhör-Rudan), (2) der Mesoebene innerhalb des Forschungsprozesses (Schlimbach) und (3) der Mikroebene der

Forschungsinteraktionen (Velten & Höke) nach. Im Beitrag (3) werden ethische Herausforderungen auf der Mikroebene der Forschungsinteraktionen fokussiert. Mit adultismuskritischer Perspektive (Höke & Velten, 2024; Liebel & Meade, 2023) richten wir uns auf sog. "ethisch bedeutsame Momente" (Guillemin & Gillam, 2004) oder "Unicorn Moments" (Ranta, 2023, S. 920) in Erwachsenen-Kind-Interaktionen. Damit sind Momente gemeint, die vor dem Hintergrund der Ausbalancierung verschiedener Ansprüche an "gute" Forschung mit Kindern (Velten, Höke & Walther, i.E.) die erwachsenenzentrierte Perspektive auf "Expert:innenwissen" oder kindliche Expertise auf die Probe stellen, z.B., indem Kinder Perspektiven äußern oder Themen aufrufen, die erwachsene Forschende nicht (sofort) verstehen nachvollziehen können. Zur Annäherung daran werden Interviewsequenzen dreier Forschungsprojekte (Höke, 2016, 2020; Velten, 2019) sequenzanalytisch re-analysiert (Schütz, Breuer & Reh, 2012). Auf Grundlage andernorts herausgearbeiteter Interaktionsmuster (Höke & Velten, 2024; Velten & Höke, 2023) liegt der Analysefokus darauf, wie für erwachsene Forschende unerwartete/überraschende Deutungsmuster der Kinder – vor dem Hintergrund des Ziels der Wahrnehmung und Anerkennung des Expert:innenwissens der Kinder sowie dem (vor allem erwachsenenzentrierten) Verständnis von und den Maßstäben an Expert:innenwissen – in der Forschungsinteraktion (nicht) aufgegriffen, umgeformt und/oder kommunikativ eingebunden werden. Daran anschließend werden Potentiale formuliert, die u.E. in einer Re-Fokussierung auf einen kindliche Expertise verstehenden Forschungsansatz und der Reflexion adultistischer Habitualisierungen in der Ad hoc-Forschungsinteraktion sowie eines erwachsenenzentrierten Bias in Analyse und Interpretation liegen.

#### Literatur

- Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and "Ethically Important Moments" in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280.
- Höke, J. & Velten, K. (2024). "I don't know" - Analysis of a powerful interaction strategy of children in dealing with adult-dominated interactions. *Taboo*, 22(1), 28–46.
- Ranta, M. (2023). 'Can we see our voices?' Young children's own contributions to authentic child participation as a pillar for sustainability under the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC). *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(6), 914–931.
- Velten, K. & Höke, J. (2023). Adults' ad hoc practices in interviews with children – Ethical considerations in the context of adulthood and generational ordering. *Childhood*, 30(1), 86-103.

## TAG 2: Freitag, 28. Februar 2025

**9:00-10:00** Keynote

### **Beyond rights: what a child can do and be today**

***Elisabetta Biffi***

Moderation: Andrea Eckhardt

#### Abstract

The signing of the UN Convention on the Rights of the Child in 1989 marked the beginning of a new era of international attention to the issue of childhood. This is evidenced by the role the Convention played in the development of the UN Agenda 2030 for Sustainable Development. Nevertheless, an examination of the everyday life possibilities of children reveals a multitude of obstacles and hindrances to the real exercise of their rights. In the complex tension between protecting and promoting, while childhood gains importance in the general consideration, children risk losing space for action and recognition as legitimate actors in our societies. This reflection aims to consider the crucial role that precisely those educational professionals who deal with children can play, not only as guarantors of the protection of their rights, but

also as promoters of a renewed culture of childhood that sees children as active participants in the promotion of a more just, equitable and sustainable society.

### 10:30-13:00 Panels

#### P 4: Sustainable Education and Teacher-Child Relationships

Moderation: Monica Parricchi

#### **Risk factors interaction quality, and teacher-child relationships in preschools: Findings from Austria** *Wilfried Smidt, Eva-Maria Embacher, Laura Zöggeler-Burkhardt*

##### Abstract

The importance of risk factors such as low levels of education of parents or a low quality of the children's learning environment at home for the development of children's competencies has been emphasized in research (Burchinal et al., 2006; Hasselhorn et al., 2015; Kluczniok & Mudiappa, 2019). Interaction quality in preschools and the quality of preschool teacher-child relationships, which both have been shown to predict children's development (Sabol & Pianta, 2012; Ulferts et al., 2019), can also be influenced by such risk factors (Embacher et al., 2023; Smidt & Embacher, 2023). A risk index is often generated to examine cumulative risk factors (Evans et al., 2013). The present study builds on the scientific work described so far and investigates relations between risk factors and interaction quality and teacher-child relationships in preschools. The study relates to Austria, where a significant lack of research exists on this topic. Study participants were derived from the first wave of the longitudinal project 'Quality of Children's Interactions in Preschool', which was funded by the Austrian Science Fund (FWF). Data was collected from April to June 2019 in Tyrol, Austria. A subsample of 179 three- and four-year-old children (94 girls) from 61 preschool classes (from 61 randomly selected preschools) was used. Interaction quality was measured with the Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS; Downer et al., 2010). The inCLASS consists of four subscales: 'teacher interactions', 'peer interactions', 'task orientation', and 'conflict interactions'. Preschool teacher-child relationships were measured with a short form of the Student-Teacher Relationship Scale (STRS; Pianta, 2001) which consists of the subscales 'closeness' and 'conflict'. Based on conceptual work (Hasselhorn et al., 2015) and previous research (e.g., Embacher et al., 2023; Kluczniok & Mudiappa, 2019) a cumulative risk index was calculated by using five variables: children's personality type 'undercontroller' (0 = no, 1 = yes), lowest quartile of children's language skills (0 = no, 1 = yes), lowest quartile of the quality of children's home learning environment (0 = no, 1 = yes), migration background of children's parent (interviewed parent) based on their first language (0 = no, 1 = yes), and maximum compulsory schooling as the highest school-leaving qualification of children's parent (interviewed parent) (0 = no, 1 = yes). A higher value indicates a higher risk index (i.e., higher number of risks). After controlling for children's sex, children's age, preschool teacher's occupational experience, preschool teacher's self-efficacy, child-staff ratio in the preschool class, and the quality of equipment in the preschool class, multivariate regression analyses with robust standard errors (Williams, 2000; children were nested in preschool classes) indicate that a higher risk index corresponded with lower quality of peer interactions ( $\beta = -.17, p < .05$ ), lower quality of task orientation ( $\beta = -.31, p < .001$ ), more conflict interactions ( $\beta = .21, p < .05$ ), less closeness of teacher-child relationships ( $\beta = -.25, p < .001$ ), and more conflictual teacher-child relationships ( $\beta = .23, p < .01$ ). The findings will be discussed in terms of practical implications for the support of preschool children which face cumulative risks.

##### Literatur

- Burchinal, M., Roberts, J. E., Zeisel, S. A., Hennon, E. A. & Hooper, S. (2006). Social Risk and protective child, parenting, and child care factors in early elementary school years. *Parenting*, 6(1),79–113. [https://doi.org/10.1207/s15327922par0601\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327922par0601_4)
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004>
- Embacher, E.-M., Zöggeler-Burkhardt, L., & Smidt, W. (2023). Closeness and conflict in teacher-child relationships in preschool: The role of child personality types. *Early Child Development and Care*, 193(11–12), 1240–1256. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2236318>
- Evans, G. W., Li, D., & Whipple, S. S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1342–1396. <https://doi.org/10.1037/a0031808>
- Hasselhorn, M., Andresen, S., Becker, B., Betz, T., Leuzinger-Bohleber, M., & Schmid, J. (2015). Children at risk of poor educational outcomes: In search of a transdisciplinary theoretical framework. *Child Indicators Research*, 8(2), 425–438. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9263-5>
- Kluczniok, K., & Mudiappa, M. (2019). Relations between socio-economic risk factors, home learning environment and children's language competencies: Findings from a German study. *European Educational Research Journal*, 18(1), 85–104. <https://doi.org/10.1177/1474904118790854>
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Smidt, W., & Embacher, E.-M. (2023). Does personality matter? the relationship between child personality and interaction quality in preschools. *Research Papers in Education*, 38(1), 45–68. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1941217>
- Ulferts, H., Wolf, K. M., & Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child Development*, 90(5), 1474–1489. <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>
- Williams, R. L. (2000). A note on robust variance estimation for cluster-correlated data. *Biometrics*, 56(2), 645–646. <https://doi.org/10.1111/j.0006-341x.2000.00645.x>

## Sustainability in childhood education – analyses and concepts

**Serafina Morrin**

### Abstract

This talk explores – first historically and analytically, then conceptually – how ecological education and development in childhood can be understood from a planetary perspective. Currently, education for sustainable development (ESD) does not appear to play a central role in childhood education fields of work and training (Singer-Brodowski & Holst 2022: 1). Should ESD be conceptually anchored in child day care centres, however, critical voices also arise as this would charge a protective space for the youngest with political goals (Christ & Sommer 2023: 25). In the school sector, Wagner (2022) has revealed an understanding of analytically separated world approaches when, e.g., solar cells are discussed in physics, composting in biology, and dealing with waste in politics in order to then create artistic works with this waste in art lessons (ibid.: 127). With these considerations in mind, a historical analysis of this rationality-based understanding of education is first outlined (Morrin 2024). The focus of the talk then turns to non-European traditional contexts (Wildcat 2005), in which knowledge of the "order of the world and of nature" (Akuno et al. 2015, p. 96) is interwoven with sensory experiences, and for which an understanding of childhood and development from a post-human perspective (Malone 2016) might be helpful. To conclude,

inspired by a project in Finland (Kumpulainen et al. 2020), concepts from a planetary perspective are sought and examples from a pedagogical seminar context are presented that attempt to conceptually implement the "inseparability of knowing and being, [...] and the need to install an ecology of ethical relations" (Taylor 2017: 419).

#### Literatur

- Akuno, E.; Klepacki, L.; Lin, M.; O'Toole, J.; Reihana, T.; Wagner, E. & Zapata Restrepo, G. (2015). Whose Arts Education? International and intercultural Dialogue. In: Fleming, M.; Bresler, L. & O'Toole, J. (ed.). The Routledge International Handbook of Arts and Education. Routledge. 79-93
- Christ, M. & Sommer, B. (2023). Weltrettungskompetenz? Überlegungen zu BNE aus der Perspektive der sozial- ökologischen Transformationsforschung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 46/2. 25-30
- Malone, K. (2016). Reconsidering Children's Encounters With Nature and Place Using Posthumanism. In: Australian Journal of Environmental Education. 32/1. 42-56
- Morrin, S. (2024 i.p.). Kindheitspädagogik im Anthropozän – Planetarische Perspektiven. In: Schmude, C. & Brodowski, M. (ed.). Handbuch Kindheitspädagogik. Grundlagen – Forschungsmethoden – Professionelles Handeln. Carl Link
- Singer-Brodowski, M., & Holst, J. (2022). Nachhaltigkeit & BNE in der Frühen Bildung: Chancen durch Partizipation und ökologische Kinderrechte, Bedarfe bei der Ausbildung von Fachkräften. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung. Institut Futur. Freie Universität Berlin
- Taylor, C. (2017). Is a posthumanist Bildung possible? Reclaiming the promise of Bildung for contemporary higher education. In: The International Journal of Higher Education Research. 74/3. 419-435
- Wagner, E. (2022). Ökologie in der Kulturellen Bildung. In: Keuchel, S. & Zirfas, J. (ed.). Normativität der Kulturellen Bildung. kopaed
- Wildcat, D. (2005). Indigenizing the Future: Why We Must Think Spatially in the Twenty-first Century. In: American Studies. Indigeneity at the Crossroads of American Studies. 46. 417-440

### Radically sustainable and collective education

*Michele Cagol, Annemarie Profanter*

#### Abstract

Environmental scientist Vaclav Smil, in the final chapter of his volume *Growth. From Microorganisms to Megacities* (2019), notes that the biosphere is in a state of stress and that it is an illusion to think that we will be saved by some new technology: he argues that what will happen in a generation or a century remains a question of our future actions and that acting radically could open up new possibilities for global civilisation. Similarly, the recent report of the Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), AR6 Synthesis Report: *Climate Change 2023*, describes a crisis of the planet and notes that 'salvation' is only possible within a closing time window: "There is a rapidly closing window of opportunity to secure a liveable and sustainable future for all. [...] The choices and actions implemented in this decade will have impacts now and for thousands of years" (IPCC, 2023, p. 24). Only acting radically and from a transformative perspective, therefore, seems to be a condition of possibility for salvation and the future. The contribution of pedagogy should be to detect and emphasise the importance of the collective, collaborative, relational dimensions of transformative ecological action. There is a need for transformative education, for education for change; and, simultaneously, there is a need to transform education. In the UNESCO report *Reimagining our futures together: A new social contract for education*, on the first page, we read: "Education – the way we organize teaching and learning throughout life – has long played a foundational role in the transformation of human societies. It connects us with the world and to each other, exposes us to new possibilities, and strengthens our capacities for dialogue and action. But to shape peaceful, just, and

sustainable futures, education itself must be transformed” (International Commission on the Futures of Education, 2021, p. 1). In this contribution, I try to show that (i) for an education aimed at the future we need a transformative education, (ii) for an education that teaches to speak in the first-person plural, that teaches solidarity, collectivity, collaboration, that is radically relational (Cagol, 2022) we need to transform education. We need these two moments to be connected in a new way of thinking about sustainability: in GreenComp competence 4.2, Collective action, is described as follows: “To act for change in collaboration with others” (Bianchi et al., 2022, p. 15). What we need, therefore, is a sustainability that is active and responsibly turned towards the future, that is radically ecological: a sustainability together. In conclusion, I try to discuss the role and function of sustainability together in early childhood pedagogy.

#### Literatur

- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). GreenComp – The European sustainability competence framework. Bacigalupo, M., & Punie, Y. (Eds.), EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022. ISBN 978-92-76-46485-3. doi:10.2760/13286, JRC128040. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>
- Cagol, M. (2022). Verso una pedagogia radicalmente relazionale. *MeTis*, 12(2), 250–264. <https://doi.org/10.30557/MT00232>
- International Commission on the Futures of Education (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707/PDF/379707eng.pdf.multi>
- IPCC (2023). Summary for Policymakers. In: Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [Core Writing Team, H. Lee and J. Romero (Eds.)]. IPCC, Geneva, Switzerland, pp. 1-34, [https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC\\_AR6\\_SYR\\_SPM.pdf](https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC_AR6_SYR_SPM.pdf)
- Smil, V. (2019). Growth. From Microorganisms to Megacities. Massachusetts Institute of Technology.

### **P 5: Demokratie und Pädagogik der frühen Kindheit: Grenzen, Ideologien und soziale Ungleichheit**

Moderation: Susanne Schumacher

#### **Sagbarkeits- und Legitimationsbrücken im Feld Bildung und Erziehung zwischen Rechtspopulismus, ‚konservativer Revolution‘ und bürgerlicher Mitte – Relevanzen für die Kindheitspädagogik**

**Stephanie Simon**

#### Abstract

Seit über zehn Jahren, nicht zuletzt durch Wahlgewinne und Transformationen der AfD zu einer in Teilen gesichert rechtsextremen Partei, sind vermehrt Forschungsarbeiten aufmerksam dahingehend, demokratiegefährdende Tendenzen im Bereich der Pädagogik der Kindheit respektive zu Bildungs- und Erziehungsfragen im weitesten Sinne zu dokumentieren (Gille et al. 2022). Es liegen Arbeiten vor zur Konfrontation des pädagogischen Personals mit rechten Einstellungen und Familien (Glaser/Rahner 2023; Schuhmacher et al. 2021), zur systematischen Kindeswohlgefährdung in völkisch-nationalistischen Gruppierungen (Folke 2023), zur Bildungsprogrammatik der AfD (Hafeneger et al. 2020), zum antifeministischen Agieren gegen queere Sichtbarkeit unter dem Thema „Frühsexualisierung“ (Baader 2020; Sehmer/Simon 2024, i.E.) und Analysen, die sich thematisch den Schriften der sogenannten ‚neuen Rechten‘ annehmen und sich dazu positionieren zu versuchen (Andresen 2018; Simon et al. 2023). Ausgang für die unterschiedlichen Forschungsarbeiten scheint auch zu sein, dass unklar ist, ob sich in der postnationalsozialistischen Gesellschaft (Messerschmidt 2018) lediglich die Ausdrucksformen von Ungleichwertigkeitsideologien wie Rassismus, Antisemitismus, Ableismus und Antifeminismus ändern, oder ob die

Ungleichwertigkeitsideologien substantielle inhaltliche Veränderungen aufweisen und zunehmend Sagbarkeits- und Legitimationsgrenzen verschoben wurden und werden (Zick et al. 2023; Decker et al. 2022; Heitmeyer 2018). Auch das Verhältnis von Politik und gesellschaftlichen Einstellungen steht dabei im Fokus. Während Natascha Strobl (2021) demokratischen Gesellschaften und den Parteien der ‚Mitte‘ einen radikalisierten Konservatismus konstatiert, rahmen Mitte- und Autoritarismusstudien Ungleichwertigkeitsideologien als gesellschaftliche, ‚Brückennarrative‘ (Kalkstein et al. 2022), die z.T. auch strategisch von den ‚neuen Rechten‘ im Kontext von Bildungs- und Erziehungsfragen ins Feld geführt werden und sich dabei auch wissenschaftlicher Texte und Rhetoriken bedienen (Haker/Otterspeer 2020, 2021; Sehmer/Simon/Besche 2024). Vereinzelt vorliegenden Studien verdeutlichen die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung der Kindheitspädagogik auch dezidiert mit Fragen der Sagbarkeits- und Legitimationsbrücken, insbesondere weil Themen wie Familie, Kindheit, Erziehung als Kernthemen der sog. Neuen Rechten und deren ‚Metaprojekt‘ verhandelt werden (Andresen 2018; Baader 2020; Simon/Thole 2021). Ziel dessen ist dabei die ‚konservative Revolution‘, indem neurechte Narrative und Deutungsmuster in der bürgerlichen Mitte salonfähig gemacht werden (Fücks/Becker 2020). An Phänomenen wie den TradWifes – Frauen\*, die ihre traditionelle Mütterlichkeit, ihre ‚Hausfrauenrolle‘ auf Instagram präsentieren (Menzel 2023) – aber auch Abstract zu einem Vortrag auf der PdfK-Kommissionstagung Globale Krisen und Pädagogik der frühen Kindheit 2025 an Positionierungen von Eltern zu ‚Kindeswohl‘ in Protestbewegungen der Coronapandemie (Simon et al. 2023; Jaeger 2024; ähnlich auch Schmincke 2015) werden Erziehungsfragen v.a. im familialen Kontext medial wirksam rechts-konservativ bespielt. Es ist anzunehmen, dass Professionelle im Feld der PdfK zunehmend mit diesen Deutungsangeboten konfrontiert werden – wenn diese nicht gar dem Feld selbst inhärent sind. Auch das Feld der Kindheitspädagogik, insb. progressive pädagogische Konzepte und Ansätze sowie die Disziplin und Profession selbst geraten unter Druck: es häufen sich Publikationen von Wissenschaftler\*innen, die vermeintlich klare Erziehungsvorstellungen vor den inhaltlichen Aktualisierungen und Neuaufstellungen des Feldes zu den Themen gender, Diversität, Partizipation usw. bewahren möchten. Es liegt noch kein systematisch-analytischer Überblicksbeitrag vor, der die dazu vorliegenden diversen und z.T. interdisziplinären Arbeiten sortiert, zusammenführt und ihrer ungleichheits-, bildungstheoretischen, aber auch kinderrechtbasierten Relevanz für die Kindheitspädagogik sowie der ihr zugrunde liegenden Forschung ausbuchstabiert. Hierzu möchte ich einen Versuch anhand eigener sowie externer Literatur vorlegen und diesen ggf. mit ergänzenden Analysen bereichern.

#### Literatur

- Andresen, S. (2018). Rechtspopulistische Narrative. Ergebnisse einer ‚wilden‘ Recherche. ZfPä d, 64(6), 768-787.
- Baader, M. S. (2020). »Umerziehung«- »Genderideologie« und »Frühsexualisierung« – Kampfbegriffe in einem neuen Kulturkampf. Erziehungswissenschaftliche Themen im Fokus von Populismus und Neuer Rechter. In U. Binder & J. Oelkers (Hrsg.), Das Ende der politischen Ordnungsvorstellungen des 20. Jahrhunderts (S.129-154). Wiesbaden: Springer VS.
- Decker, O., Kiess, J., Heller, A. & Brähler, E. (2022). Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Folke, R. (2023). Eine systematische Untersuchung kindeswohl gefährdender Merkmale völkisch-neonazistischer Jugendbünde. Münster: Unrast.
- Gille, C., Jagusch, B. & Chehata, Y. (Hrsg.) (2022). Die extreme Rechte in der Sozialen Arbeit. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Glaser, E. & Rahner, J. (2022). Rechtspopulistische Agitation und Vereinnahmung von Kind(eswohl) – Auseinandersetzung in und um Kita. In R. Bak & C. Machold (Hrsg.), Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken (S. 311–322). Wiesbaden: Springer VS.
- Haker, C. & Otterspeer, L. (2021). Die epistemische Dimension des Rechtspopulismus. Eine Kritik des Wissenschafts- und Bildungsverständnisses der Neuen Rechten. In J. Sehmer, S. Simon, J. Ten Elsen & F.



- Thiele (Hrsg), recht extrem? Dynamiken in zivilgesellschaftlichen Räumen (S. 249–273). Wiesbaden: Springer VS.
- Haker, C. & Otterspeer, L. (2020). Right-Wing Populism and Educational Research. Zeitschrift für Diskursforschung, 2-3, 250-271.
- Heitmeyer, W. (2018). Autoritärer Nationalradikalismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jaeger, U. (2024). „Schau hier, alles Reichsbürger, so sehen heutzutage Nazis aus!“ Ethnografische Forschung mit deutschen Auswanderfamilien in Paraguay im Angesicht komplexer Positioniertheiten, ZQF, 1-2024, 34-50.
- Kalkstein, F., Pickel, G., Niendorf, J., Höcke, C. & Decker, O. (2022). Antifeminismus und Geschlechterdemokratie. In O. Decker, J. Kiess, A. Heller & E. Brähler (2022), Autoritäre Dynamiken in unsicheren Zeiten (S. 245–270). Gießen: Psychosozial Verlag
- Menzel, T.-M. (2023). #TradWife, #AlphaMale und Co – ein gendersensibler Blick auf Trends in den Sozialen Medien. Digitaler Vortrag an der Leuphana Universität, unv.
- Messerschmidt, A. (2018). Alltagsrassismus und Rechtspopulismus. In M. Gomolla, E. Kollender & M. Menk (Hrsg.), Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland (S. 80 – 92). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Schmincke, I. (2015). Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland. In S. Hark & P.-I. Villa (Hrsg.), (Anti-)Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplatz aktueller politischer Auseinandersetzungen (S. 93–108). Bielefeld: Transcript.
- Schuhmacher, N., Schwerthelm, M. & Zimmermann, G. (2021). Stay with the trouble. Politische Interventionen im Feld der offenen Kinder- und Jugendarbeit. Tübingen: Verlag Burkard Fehren.
- Sehmer, J., Simon, S., & Besche, J. (2024). Rechte Dynamiken (auch) in der Wissenschaft. Überlegungen zu den Herausforderungen bei der Identifikation problematischer Ablehnungskonstruktionen in wissenschaftlichen Texten. ZQF, 1-2024, 16-33.
- Simon, S. & Thole, W. (2021). Zur braunen Melange „konservativ-revolutionärer“ Erziehung. In J. Sehmer, S. Simon, J. Ten Elsen & F. Thiele (Hrsg), recht extrem? Dynamiken in zivilgesellschaftlichen Räumen (S. 227– 247). Wiesbaden: Springer VS.
- Simon, S., Schildknecht, L. & Sehmer, J. (2023). Vereinnahmungen von Kindern und Kindheiten. Kind-Bilder in rechtspopulistischen und/oder wissenschaftsfeindlichen Narrativen im Kontext der Covid-19-Pandemie. ZSE, 43(4), 356–372.
- Strobl, N. (2021). Radikalisierter Konservatismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Zick, A., Küppers, B., & Mokros, N. (2023). Die distanzierte Mitte. Rechtsextreme und demokratiegefährdende Einstellungen in Deutschland 2022/23. Bonn: Dietz Verlag.

## Was sein darf und was nicht. „Natürliches“ Spiel zwischen Kindern und Pädagog:innen in Räumen zwischen Gut und Böse

**Theresa Hauck**

### Abstract

Im Spiel, welches in frühpädagogischen Einrichtungen täglich stattfindet und sich international in sämtlichen Ansätzen früher Bildung wiederfinden lässt (Johnson, 2014), begegnen sich Kinder, Fachkräfte, Materialitäten und Lebenswelten. Dies macht Spiel zu einem zentralen Thema der Frühpädagogik, welches in hohem Maße von aktuellen Diskursen zu generationaler Ordnung, Partizipation, Natur-Kultur-Dualismen, Agency und möglichen Differenzen in den Erfahrungsweisen von Kindern und Erwachsenen geprägt ist. Vor allem wenn sich Pädagog\*innen in Spielprozesse aktiv als Mitspieler\*innen einbringen, drängt sich die Frage auf, ob und wie Kinder und Fachkräfte hierbei zueinanderfinden (können). In der partizipativ angelegten Dissertationsstudie, welche die Grundlage für diesen Beitrag bildet und sich dem Sinn des Mitspielens der Fachkräfte widmet, wird unter Kombination eines phänomenologischen und eines rekonstruktiven Ansatzes unter anderem den Fragen nachgegangen, wie Kinder das gemeinsame Spiel erfahren und welche Orientierungen in Bezug auf das Mitspielen der Fachkräfte sich aufseiten der Kinder und aufseiten der Fachkräfte rekonstruieren lassen. Im Kontext der Tagung ist vor allem die Frage von Interesse, wie Pädagog\*innen darauf antworten, wenn Kinder im Spiel Impulse setzen, die Macht demonstrieren, Kampf initiieren und demokratischen Werten scheinbar entgegenstehen. In Forscher\*innengesprächen und Interviews wiesen Kinder zwischen fünf und sechs Jahren und ihre Pädagog\*innen unter anderem darauf hin, dass im Kindergarten etwas „ganz Natürliches“, „Gemeinschaftliches“ oder auch „Verbotenes“ bzw. „zu Wildes“ gespielt werden kann. Phänomenologische Vignetten (Agostini, 2016), die zu mit-erfahrenen Spielszenen in Kindergärten verfasst wurden, zeigen, dass es bei Spielen mit Aspekten von Ausgrenzung oder (Wett-)Kampf häufig zu abrupten Abbrüchen oder plötzlichen Änderungen des Spielverlaufes kommt. Im Beitrag soll anhand von phänomenologischen Vignetten und den darin beschriebenen pathischen und mehrdeutigen Momenten ein Diskussionsraum zur Auseinandersetzung mit derartigen Spielverläufen und Erfahrungsräumen eröffnet werden. Ausschnitte aus den Pädagog\*inneninterviews und den Forscher\*innengesprächen mit Kindern, welche mittels der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013) analysiert werden, können Hinweise auf die Orientierungen der Spielenden geben und in die Überlegungen miteinbezogen werden, wie professionelle Begleitung von Spielprozessen, angesichts eines anzustrebenden demokratiefreundlichen und friedvollen Miteinanders, aussehen könnte.

### Literatur

- Agostini, E. (2016). Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden: zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung. Ferdinand Schöningh.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung (3. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Johnson, J. E. (2014). Play Provisions and Pedagogy in Curricular Approaches. In L., Brooker, M., Blaise, S. Edwards (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (S. 180 – 191). SAGE

**Zugang zu Elterninitiativen: Dachverbandliche Perspektiven zum Thema soziale Ungleichheit**  
**Nina Hoglebe, Johanna Mierendorff, Marie Linde**

Abstract

Der Beitrag untersucht die Rolle von Elterninitiativen als Träger von Kindertageseinrichtungen (Kitas) im Kontext sozialer und ethnischer Ungleichheit. Elterninitiativen sind eine besondere Organisationsform, bei der Eltern selbst als gemeinnützige Vereine Kitas gründen und betreiben. Obwohl sie Teil des öffentlich geförderten Angebots sind, zeigen Studien, dass sie deutlich seltener sozial und ethnisch benachteiligte Kinder aufnehmen als andere Träger (Hoglebe 2016; Hoglebe et al. 2023; Riedel et al. 2022). Dies lässt die Frage aufkommen, ob alle Kinder gleiche Zugangschancen haben. Forschungsergebnisse verweisen darauf, dass Elterninitiativen besonders auf eine Passung zwischen der Einrichtung und den Eltern achten und häufig aufwändige Aufnahmeverfahren mit intensiven Vorgesprächen umsetzen (Hoglebe et al. 2022; Hoglebe & Schulder, eingereicht). Mitunter gibt es diesbezüglich ein Bewusstsein, dass zugangsreglementierende Faktoren exkludierend wirken können (Baader & Riechers, 2021; Riechers, 2021). Die Platzvergabe liegt im Verantwortungsbereich der Träger und wird durch den örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe nicht verbindlich gerahmt bzw. gesteuert (Hoglebe et al., 2023), so dass Träger hier einen großen Handlungsspielraum haben. Zugleich sind Verbände ein zentrales Unterstützungselement von Trägern: Laut Töpfer (2024) haben sie eine Übersetzungsfunktion, d.h. sie bereiten gesetzliche Vorgaben auf und beraten zur Umsetzung. Fachliche Positionen von Verbänden stünden für Werte, Standards und ethische Positionen, hinter denen sich ihre Mitglieder (Träger) versammeln können. Sie könnten auch, so der Autor, Weichen stellen, um Bildungsungleichheiten entgegenzuwirken. Vor dem Hintergrund, dass die Kinder- und Jugendhilfe gemäß § 1 Abs. 3 Nr. 1 SGB VIII den gesetzlichen Auftrag hat, Benachteiligung zu vermeiden und abzubauen, stellt sich die Frage, wie sich Dachverbände von Elterninitiativen angesichts der Forschungsbefunde zum Thema Segregation und damit verbundenen Bildungsbenachteiligungen äußern. Um die Positionierung von Elterninitiativ-Dachverbänden zum Thema soziale Ungleichheit zu erschließen, wurden leitfadengestützte Experteninterviews mit Vertreter:innen der Bundesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen (BAGE e. V.) sowie ausgewählter regionaler Dachverbände geführt. In Anlehnung an Riechers (2021) gehen wir davon aus, dass die Dachverbände sowohl über Betriebs- und Kontext- als auch Deutungswissen verfügen. Das Material wurde mithilfe der inhaltlich strukturierenden Analyse nach Kuckartz (2022) ausgewertet. In den Interviews lassen sich drei Argumentationslinien für die homogene Zusammensetzung der von Eltern geführten Einrichtungen finden: (1) Benachteiligte Familien wählen El aus verschiedenen Gründen nicht an; (2) Der Aufwand, der mit der Aufnahme einer vielfältigeren Gruppe von Kindern verbunden ist, wird als (zu) hoch angesehen; (3) Die Vielfalt der Trägerschaft und das elterliche Wahlrecht im Kinderbetreuungssystem werden als Gründe angeführt, warum Segregation nicht als problematisch angesehen wird. Diese Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der oben skizzierten Rolle von Dachverbänden im System der Kindertagesbetreuung kritisch diskutiert.

Literatur

- Baader, M. S. & Riechers, K. (2021). Inklusion aus Sicht niedersächsischer Elterninitiativen. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/176>
- Hoglebe, N. (2016). Segregation im Elementarbereich – Mobilität und Trägerschaft. Zeitschrift für Grundschulforschung, 9(1), 20–33.
- Hoglebe, N., Mierendorff, J., Nebe, G. & Schulder, S. (2023). Kita-Träger– (k)eine segregationsrelevanten Einflussgröße? In R. Schelle, K. Blatter, S. Michl & B. Kalicki (Hrsg.), Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung. Akteure – Organisationen – Systeme (S. 67–95). Weinheim: Beltz Juventa.
- Riechers, K. (2021). Partizipation als organisationales und pädagogisches Konzept der Elterninitiativen – oder: „[...] das war eher so ein exklusiv-inklusive Bereich“. Zeitschrift für Grundschulforschung, 14(2), 289–303. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00111-0>

- Riedel, B./Geiger, K./Otremba, K./Dingfelder, J. (2022). Eine neue Generation von Kita-Trägern. Herausforderungen und Chancen für Qualität und Qualitätssicherung in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. München: DJI.
- Töpfer, T. (2024). Die Rolle der Wohlfahrtsverbände: Träger begleiten, beraten und unterstützen. KiTa aktuell spezial, 33(2), 14–16.

## P 6: Diversität und Bilderbuch

Moderation: Maria Teresa Trisciuzzi

### Was ist das Allerwichtigste? Kindergartenkinder im multimodalen Vorlesegespräch zum mehrsprachigen Bilderbuch *La cosa più importante in einem italienisch- sprachigen Kindergarten in Südtirol* *Jeanette Hoffmann, Alessandra Basile*

#### Abstract

Der gleichberechtigte und ressourcenorientierte Umgang mit Diversität ist ein wichtiges Thema (nicht nur) in der Pädagogik der Frühen Kindheit. Bilderbücher können dabei ein bedeutender multimodaler Erzählanlass sein, um Kindergartenkinder zum Imaginieren einzuladen (Dehn, 2019) und mit ihnen ins Gespräch zu kommen (Nentwig-Gesemann & Köhler, 2022). In mehrsprachigen Kontexten wie Südtirol mit seinen drei Landessprachen (Deutsch, Italienisch, Ladinisch), seiner inneren und äußeren Mehrsprachigkeit und den autochthonen und allochthonen Sprachminderheiten (Glück et al., 2019) können mehrsprachige Bilderbücher die Möglichkeit bieten, sich in verschiedenen Sprachen über das Thema Vielfalt zu verständigen und zur Identitätsbildung beitragen (Ulich & Ulich, 1994). Dabei kann das Vorlesegespräch (Wieler, 2017) selbst ein demokratischer Prozess der gemeinsamen Bedeutungskonstruktion und -aushandlung sein und Sprachbildung im mehrsprachigen Kontext unterstützen (Vishek, 2021). Im empirisch-qualitativen ethnografisch ausgerichteten Projekt IMAGO. Bilderbücher – mehrsprachig, gereimt und textlos – in Kindergärten und Grundschulen in Südtirol (Hoffmann, 2023) wurde u.a. das mehrsprachige Bilderbuch *Das Allerwichtigste/La cosa più importante* (Abbatiello, 2018), das in anthropomorphisierter Form von der Vielfalt des Daseins erzählt, in einem italienischsprachigen Kindergarten in einem Zusammenspiel von deutscher, italienischer und Körpersprache vorgelesen. Die Kindergruppe setzte sich mehrsprachig zusammen und brachte neben Italienisch und Varietäten des Tiroler Dialekts auch weitere Familiensprachen mit. Wie die Kindergärtnerinnen in Kooperation das Gespräch gestalten, welche Partizipationspielräume sie den Kindern eröffnen, wie die Kinder sich im fiktionalen Möglichkeitsraum bewegen und sich in einer gemeinsamen Deutungsentfaltung Gedanken über ‚das Allerwichtigste‘ machen, sind die Forschungsfragen dieses Vortrags. Vor dem Hintergrund der theoretischen Ausgangspunkte wie Mehrsprachigkeit, Multimodalität und Partizipation (Naujok, 2023) stellen wir zunächst das Forschungsdesign der Studie IMAGO sowie die Geschichte und Erzählweise des mehrsprachigen Bilderbuchs vor. Im Zentrum stehen dann Key Incident- Analysen (Kroon & Sturm, 2007) ausgewählter Gesprächs- und Interaktionspassagen, die grundlegende Strukturen der Bedeutungskonstruktions- und Aushandlungsprozesse zwischen den Kindern und den Kindergärtner:innen aufzeigen und Aufschluss geben auf Sprach- und Bildungspotenziale multimodaler Vorlesegespräche.

#### Literatur

- Abbatiello, A. (2018). *Das Allerwichtigste/La cosa più importante*. Edition bi:libri.
- Dehn, M. (2019). Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *BilderBücher*. Band 1 Theorie (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl., S. 121–130.). Schneider Hohengehren.
- Glück, A., Leonardi, M. M. V. & Riehl, C. M. (2019): Südtirol. In A. Plewnia & R. Beyer (Hrsg.), *Handbuch des Deutschen in West- und Mitteleuropa: Sprachminderheiten und Mehrsprachigkeitskonstellationen* (S. 245–280). Narr Francke Attempto.

- Hoffmann, J. (2023). Io sono foglia – Erzählen mit Bilderbüchern in mehrsprachigen Kontexten. Das Südtiroler Projekt IMAGO. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 28(1), 57–85 <https://doi.org/10.48694/zif.3603>
- Kroon, S. & Sturm, J. (2007). Key Incident Analysis and International Triangulation. In W. Herrlitz, S. Ongstad & P.-H. van den Ven (Hrsg.), Research on mother tongue education in a comparative international perspective: Theoretical and methodological issues (S. 96–114). Rodopi.
- Naujok, N. (2023). Participation in Storytelling Settings: Multimodality in Multilingual Contexts. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 28(1), 35–56. <https://doi.org/10.48694/zif.3610>
- Nentwig-Gesemann, I. & Köhler, L. (2011). Erzählkultur: Die diskursive Bilderbuchbetrachtung. Kindergarten heute, 41(2), 22–25.
- Ulich, M. & Ulich, D. (1994). Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? Zeitschrift für Pädagogik, 40(5), 821–834.
- Vishek, S. (2021). „Doch nicht auf Russisch!“: Perspektiven von Kindern auf Sprachbildungsprozesse im Rahmen familialer Vorlesesituationen mit mehrsprachigen Bilderbüchern. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 16(4), 420–434.
- Wieler, P. (2017). Vorlesen, Erzählen – ein- und mehrsprachige Kinder auf dem Weg zur Literalität. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache (S. 341–352). Schneider Hohengehren.

## **Vielfalt im Bilderbuch – Einstellungen und Praktiken frühpädagogischer Fachkräfte zu diversitätssensiblen Bilderbüchern**

**Lars Burghardt**

### Abstract

Bilderbücher können als sozial relevante Gegenstände der frühen Kindheit angesehen werden und übermitteln als Träger gesellschaftlicher Diskurse Werte und Normen (Burghardt, 2023). Internationale Studien (z. B. Abad & Pruden, 2013) deuten darauf hin, dass das Lesen von Bilderbüchern, die diverse Darstellungen von Menschen enthalten, das Denken der Kinder beeinflussen kann. Dies trägt dazu bei, kindliche Vorstellungen, beispielsweise bezüglich des Geschlechts, zu erweitern. Im öffentlichen, als auch fachlichen Diskurs ist ein deutliches Interesse am Thema Diversität in der Kinder- und Jugendliteratur feststellbar (Staiger, 2023). Gegenwärtig erscheint immer mehr Literatur, die bewusst gesellschaftliche Vielfalt aufzeigt und Differenzkategorien wie class, gender oder dis/ability adressiert (Toth & Burghardt, 2023). Staiger (2023) beschreibt, dass Mehrperspektivität es erlaubt, zu einer Erweiterung der Wirklichkeit beizutragen, in welcher neue Horizonte erschlossen werden können. Literatur sei als Medium besonders geeignet Reflexionsräume zu eröffnen und Perspektivwechsel anzuregen. Unklar ist bislang jedoch weitestgehend, wie verbreitet diversitätssensible Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen sind und wie frühpädagogische Fachkräfte zu diesen eingestellt sind, sie diese z.B. wichtig finden oder sich zutrauen Bilderbücher bewusst zu nutzen, um mit Kindern über Vielfalt und Diversität zu sprechen. Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden Daten einer Online-Befragung (n=125 frühpädagogische Fachkräfte) herangezogen. In der Befragung wurden sieben Differenzkategorien in Bilderbüchern thematisiert: Geschlecht(errollen), Familienformen, körperliche & geistige Fähigkeiten, Religionen & Weltanschauungen, Kulturen & Ethnien, Klasse/Schicht, Körper. Erhoben wurde unter anderem die empfundene Wichtigkeit der Fachkräfte (1=sehr unwichtig; 4=sehr wichtig) sowie deren Selbstwirksamkeitserwartungen Diversität und Vielfalt im Bilderbuch reflektieren zu können (6 Items,  $\alpha = .85$ , 1=stimme gar nicht zu; 4 = stimme ganz zu). Zusätzlich wurde erfasst, wie viele Bücher pro Kategorie in der Kita vorhanden sind und wie häufig die Fachkräfte diese Themen zum Gegenstand von Gesprächen mit Kindern machen (1=nie; 8=mehrmals täglich). Sozio-demografische Merkmale der Fachkräfte (z.B. Geschlecht oder Berufserfahrung) und der Kitas (z.B. Kita in Westdeutschland/Ostdeutschland und Stadtgröße) wurden erfasst um Zusammenhänge mit den Einstellungen und Praktiken der Nutzung von diversitätssensiblen Bilderbüchern herstellen zu

können. Die Ergebnisse zeigen, dass die Bereiche Familienformen (M=3.51) und körperliche und geistige Fähigkeiten (M=3.26) als besonders wichtig erachtet werden, wohingegen Klasse/Schicht als vergleichsweise unwichtig angesehen wird (M=2.76). Korrelationsergebnisse zeigen, dass Fachkräfte aus Ostdeutschland fünf der sieben Diversitätsbereiche als signifikant unwichtiger als Kolleg:innen aus Westdeutschland empfinden. Die Ergebnisse zur Anzahl an diversitätsreflexiven Bilderbüchern verweisen auf eine hohe Heterogenität in den Kitas: Beispielsweise geben 57% der Fachkräfte an kein Bilderbuch zu haben, in dem Klasse/Schicht auf vielfältige Weise thematisiert wird. Etwa die Hälfte der Fachkräfte gibt an mindestens einmal im Monat bewusst ein Bilderbuch zu nutzen, um mit Kindern über Vielfalt und Diversität zu sprechen. Im Vortrag werden weitere Zusammenhangsanalysen dargestellt und die Ergebnisse diskutiert, sowie praktische Implikationen abgeleitet.

#### Literatur

- Abad, C. & Pruden, S. M. (2013). Do storybooks really break children's gender stereotypes? *Frontiers in Psychology*, 4, 1-4.
- Burghardt, L. (2023). Diversitätsreflexivität im Bilderbuch - Eine Analyse mit dem Fokus auf bildliche und sprachliche Geschlechterzuschreibungen. *DiversitySpace*
- Staiger, M. (2023). Ansatzpunkte für eine diversitätsbewusste Didaktik des Bilderbuchs. *Didactum* 5 (5), 33-49
- Toth, M. & Burghardt, L. (2023). Aber warum kriegt er da lange Haare? Frühkindliche Wahrnehmung eines genderexpansiven Bilderbuchs. *Elementarpädagogische Forschungsbeiträge* 5 (1), 7-17

### The Use of Picture Books in Social-Emotional Learning: Case Studies in China and Italy

#### Pei An

#### Abstract

This research investigates the use of picture books as tools for promoting social-emotional learning (SEL) in primary school contexts in China and Italy. The study addresses a gap in existing literature by employing qualitative methods, specifically case studies, to explore how cultural values and educational practices influence the application and effectiveness of SEL through picture books. Using the original picture book *\*When Fear Knocks on the Door\** (An, 2018) as a pedagogical tool, this research engages students in workshops designed to foster emotional expression and understanding. The analysis includes a combination of children's drawings, interviews with class teachers, and focus groups to understand the role of picture books in developing SEL competencies like self-awareness, social awareness, and emotional regulation. The study further examines the impact of the COVID-19 pandemic on children's ability to recognize emotions when wearing masks, offering insights into the cultural and educational contexts that shape children's learning experiences. Findings suggest that while both Chinese and Italian students benefit from SEL interventions using picture books, their responses are deeply influenced by the distinct cultural norms surrounding emotional expression and communication in each country. This study contributes to the broader discourse on SEL by emphasizing the importance of culturally responsive pedagogical approaches in early childhood education.

#### Literatur

- An, P. (2018). *\*When Fear Knocks on the Door\**. Beijing: Children's Literature Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. New York: Owl Books.

- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.
- Nikolajeva, M. (2014). Reading other people's minds through children's literature. *International Research in Children's Literatur*, 7(2), 71–84.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

## Methodenforum 2: Ästhetische und phänomenologische Perspektiven auf Lernen und Bildung

Moderation: Claus Stieve

### Let's care about the other\_ourself. Ästhetisch Bilden in der Kindheit. Die Relevanz einer ästhetischen Perspektive auf Bildung und ihre Bildungspraxis im und für das 21. Jahrhundert

*Christian Widdascheck*

#### Abstract

Nach einer kurzen performativ-interaktiven Eröffnung entwickelt der Vortrag in seinem ersten Teil, als Ausgangspunkt und Grundlage, ein ästhetisch-existentielles Bildungsverständnis aus leibphänomenologischer und differenztheoretischer Perspektive. Wesentliche Aspekte sind dabei das ästhetisch-ver-schränkte responsive Verhältnis von Selbst- und Welterfahrung (vgl. Merleau-Ponty 1974), die Bruchlinie der Erfahrung (vgl. Waldenfelds 2002) und die sich durch sie ereignende ästhetische Sinndeutungssuche als Antwort auf die *conditio humana* als riskiertes Wesen (vgl. Gehlen 2014). Mit diesen theoretischen Perspektiven und Konzeptionen wird der Mensch als ein in Spannung befindliches Natur-Kulturwesen in den Blick genommen, der durch seinen Leib Bürger\_in zweier Welten ist (vgl. Merleau-Ponty 1974). Davon ausgehend wird im Mittelteil des Vortrags eine existenziell-kulturelle Perspektive auf Bildung in ihrer Interdependenz mit bestehenden kulturellen Faktoren entwickelt: Bildung bildet Kultur und Kultur bedingt Bildung. Dieser Zusammenhang wird in seiner Relevanz als deskriptive, analytische und kritisch-konstruktive Perspektive für das Selbstverhältnis des Menschen zu sich selbst und sein Selbst-Weltverhältnis im Zusammenhang mit gesellschaftlichen, insbesondere aber pädagogischen Phänomenen ausgeführt. Dadurch wird der existentielle Krisenmoment und Grundkonflikt deutlich, der in der Konstruktion moderner Subjektivität selbst angelegt ist, der in Folge zu dem krisenhaften Verhältnis zur *more-than-human world* führt. Der Vortrag eröffnet dadurch gleichzeitig auch eine Perspektive für ein alternatives Selbst-Welt-Verhältnis, das zu einem anderen Selbst-Weltverständnis führen kann. Als eine Möglichkeit, dieses andere Selbst-Weltverständnis in Verbindung mit einem alternativen Selbst-Welt-Verhältnis zu entwickeln, wird im dritten Teil des Vortrags das Konzept Ästhetische Forschung (Kämpf Jansen 2001) als eine spezifische Konzeption ästhetischer Bildungspraxis in und für kindheitspädagogische Bildungseinrichtungen vorgestellt. Dabei wird auch darauf eingegangen, welche systemisch-didaktischen Bedingungen diese konzeptionelle Bildungspraxis braucht, inklusive einer ihr entsprechenden professionellen pädagogischen Haltung. Der Vortrag endet mit der theoretisch-konzeptionell entwickelten These, dass Ästhetische Forschung einen ästhetisch-ethischen Erfahrungsraum eröffnet. Es wird aufgezeigt wie und warum in ihm und durch ihn Kinder einen ästhetisch-transkulturellen habit (vgl. Dewey 2010) für ein nachhaltig-ethisches Welt-Selbstverständnis bilden können. Damit ist ein Ästhetisches Bilden, so das Fazit des Vortrags, immanent und explizit ein wesentlicher Beitrag zu einer Entwicklung einer nachhaltigen Bildung, als *aesthetic turn* einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE).

#### Literatur

- Dewey, J. (2010). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt am Main: suhrkamp
- Gehlen, A. (2014). *Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Wiebelsheim: AULA-Verlag.
- Kämpf-Jansen, H. (2001). *Ästhetische Forschung, Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Baden-Baden: Tectum.

- Maywald, J. (2016). Kinderrechte in der Kita: Kinder schützen, fördern, beteiligen. Freiburg: Herder
- Mayer-Drawe, K. (2003). Lernen als Erfahrung. In M. Brinkmann (Hrsg.), Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute (S 423-434). Heidelberg: Springer.
- Merleau-Ponty M. (1974). Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin: de Gruyter.
- Nießeler, A. (2010). Symbolische Formen in der kindlichen Weltaneignung. In: L. Duncker, G. Lieber, N. Neuß, B.Uhlig (Hrsg.), Bildung in der Kindheit. Das Handbuch zum Lernen in Kindergarten und Grundschule (S. 38-42). Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Saner, H. (1995). Geburt und Phantasie. Von der natürlichen Dissidenz des Kindes. Basel: Lenos
- Schäfer, G. (2014). Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim: Beltz Juventa
- Schiller, F. (2013). Über die Ästhetische Erziehung des Menschen. Stuttgart: Reclam Schirmer, A.M. (2015). ErkenntnisGestalten. Über die allmähliche Verfertigung im bildnerischen Tun. München: Kopaed.
- Stenger, U. (2007). Zum Ereignischarakter von Bildungsprozessen. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), Pädagogik des Performativen, Theorien Methoden Perspektiven (S. 59-71). Weinheim: Beltz.
- Stieve, C. (2019). Zur Welt kommen. Das Phänomen der Anfänglichkeit und die Pädagogik der frühen Kindheit. In: C. Dietrich, U. Stenger, C. Stieve. (Hrsg.), Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit – Eine kritische Vergewisserung. (S. 253-270). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Waldenfels, B. (2002). Bruchlinien der Erfahrung. Berlin: Suhrkamp
- Waldenfels, B. (2010). Sinne und die Künste im Wechselspiel, Modi ästhetischer Erfahrung. Berlin: Suhrkamp.
- Wolf, B. (2016). Kinder lernen leiblich. Freiburg/München: Karl Alber.

### **Verantwortung lernen. Phänomenologische Vignetten als Möglichkeitsräume globaler Verantwortung** *Evi Agostini*

#### Abstract

Wie können Erfahrungen von Kindern in Zusammenhang mit globalen Themen wahrnehmbar und für professionelles Handeln angehender Pädagog:innen fruchtbar gemacht werden? Inwiefern können diese Erfahrungen zur Ausbildung einer ethisch-verantwortlichen Grundhaltung von Pädagog:innen beitragen? Als „kurze prägnante Erzählungen, die (schulische) Erfahrungsdimensionen fassen“ (Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter 2012, S. 34), ermöglichen phänomenologische Vignetten lebensweltliche, affektive und vorreflexive Dimensionen von Sozialität in den Blick zu nehmen und in deren Durchgang für neue Erfahrungsräume zu öffnen. Den Ausgang des Beitrags bildet dabei die These, dass (angehende) Pädagog:innen aus Vignetten über globale Themen in Form krisenhafter Herausforderungen lernen bzw. davon Erkenntnisse für ihre zukünftige und gegenwärtige berufliche Praxis ziehen können, indem an die Erfahrungen und die sich darin für die Kinder ausbildenden Bedeutungen sowie Perspektiven der Kinder im Hinblick auf verschiedene Bedrohungsdimensionen angeknüpft wird bzw. weitere Assoziationen zu Handlungsoptionen abgeleitet werden. So lassen sich in der Arbeit mit Vignetten verschiedene Wahrnehmungsweisen der neu entstandenen Bedeutungen in Bezug auf das Selbst, die Sache und den anderen begründen, die nicht hierarchisch differenziert werden, sondern die Vielfalt und Ambiguität der in der Welt zu gewinnenden Erfahrungen und Erkenntnisse gewahrt werden lassen und damit zu einer Wahrnehmungssensibilisierung der (angehenden) Pädagog:innen in Bezug auf die Eigenart eines jeden Kindes und dessen Erfahrungsweise der Thematik beitragen können. Phänomenologische Zugänge zeichnen sich durch eine große Bandbreite ihrer Ansätze aus, sodass sich realistische, existenzialistische, hermeneutische, dekonstruktive, responsive, theologische, kosmologische, analytische und naturalisierende Wendungen unterscheiden lassen (vgl. Alloa, Breyer & Caminada 2023). Gemeinsam ist ihnen v. a. ihre Erfahrungsorientierung, die Anerkennung der Brüchigkeit von Wahrnehmungen und Erfahrungen sowie die damit einhergehende Möglichkeit der Distanzierung von eigenen Vorerfahrungen, wobei letztere als Professionalisierungsziel



auch im Südtiroler Rahmenplan frühkindlicher Bildung ausdrücklich betont wird (vgl. z. B. Provinz Bozen/Freie Universität Bozen, 2020, S. 12). Damit verbunden ist in einer phänomenologischen Sichtweise das Unterfangen, einen kontinuierlichen Wissens- und Könnenszuwachs in Frage zu stellen und eine wahrnehmungsoffene und verantwortungsvolle Haltung der Aufmerksamkeit und Zuwendung (vgl. Agostini 2020) bzw. eine genuine Urteilsfähigkeit (vgl. Rödel 2023) bei Pädagog:innen herauszubilden. Berücksichtigung finden in phänomenologischen Vignetten insbesondere persönliche Aspekte im Zugang zu ökologischen, ökonomischen und sozialen Phänomenen wie sie uns Menschen als Erfahrung jeweils gegeben sind. Dabei besteht der Anspruch darin, jenseits von Objektivierung und Generalisierung, die Fülle und Reichhaltigkeit dieser Erfahrungen aufzuzeigen und auszudifferenzieren. Im Hinblick auf Fragen nach der Professionalisierung gilt es deshalb in einem ersten Schritt, bestehende menschliche Erfahrungshorizonte und Erfahrungsweisen – welche in einer phänomenologischen Perspektive als deskriptiv einholbar bzw. bearbeitbar angesehen werden – zu fassen und daraus Handlungsmöglichkeiten abzuleiten, welche eine Blickwendung der Kinder vom Lokalen zum Globalen ermöglichen. Veranschaulicht werden diese Blickwendungen anhand von phänomenologischen Vignetten aus dem FWF-Projekt „Teaching the Good Life“ (EQoL)<sup>1</sup>.

#### Literatur

- Autonomie Provinz Bozen/Freie Universität Bozen (2020). Rahmenplan für frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung. Verfügbar unter: [https://www.provinz.bz.it/familie-soziales-gemeinschaft-familie/downloads/FA\\_Rahmenp.fruehk.Erziehung.de.web.ES.21.pdf](https://www.provinz.bz.it/familie-soziales-gemeinschaft-familie/downloads/FA_Rahmenp.fruehk.Erziehung.de.web.ES.21.pdf)
- Alloa, E., Breyer, T. & Caminada, E. (Hrsg.). (2023). Handbuch Phänomenologie. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Agostini, E. (2020). Aisthesis – Pathos – Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung. Innsbruck: StudienVerlag.
- Rödel, S. S. (2023). Phänomenologische Ansätze zu Professionalität und Professionalisierung im Lehrberuf: Anders sehen, wahrnehmen und urteilen lernen. In E. Agostini/A. Bube/S. Meier/S. Ruin (Hrsg.), Profession(alisierung) und Erfahrungsanspruch in der Lehrer:innenbildung. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung (S. 103-121). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schratz, M., Schwarz, J. F., & Westfall-Greiter, T. (2012). Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

### **(Frühkindliche) Bildung als Blickwendung: Auf dem Weg von mir zu dir. Wie Kinder andere und anders erfahren**

**Stephanie Mian, Petra Auer**

#### Abstract

Der Rahmenplan der Autonomen Provinz Bozen für frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung (2020) sowie die Rahmenrichtlinien für den Kindergarten (2008) verdeutlichen die anspruchsvolle und gesellschaftlich relevante Aufgabe der frühkindlichen Betreuungsdienste Kinder bestmöglich in ihrer Entwicklung, Bildung und Erziehung zu begleiten und anzuregen. Erziehungs- und Bildungsprozesse stellen dabei die Voraussetzung für die Entwicklung eines Begründens dar, das freie Handlungen konstituiert, und bereiten Kinder, wie Benner (2024) mit Rückgriff auf Schleiermacher verdeutlicht, auf den „Eintritt in eine ‚Mitgesamttätigkeit‘ vor, in der alle an allen großen Lebensgemeinschaften partizipieren“ (ebd. S.73). Solch ein freies, begründetes Handeln setzt Vielseitigkeit und Perspektivität voraus, welche sich ihrerseits einer Empfänglichkeit und Offenheit für den, die und das Andere:n und dessen bzw. deren Wahrnehmung als solche, solcher bzw. solchem verdankt. Die damit verbundene Bereitschaft, sich Anderem auszusetzen, sich darauf einzulassen und damit ander(e)s wahrzunehmen, gilt es bereits in der frühkindlichen Bildung zu schulen. In diesem Sinne muss Pädagogik als „Teil der Lehre vom Menschen und Erziehung [...]

Voraussetzungen dafür sichern, dass Erwachsene ethisch-moralisch und politisch angesprochen werden können“ (Benner 2024, S. 72), denn nur „[d]as Erleben und Erlernen gesellschaftlicher Teilhabe von klein auf und als lebensbegleitende Aufgabe ermöglicht langfristige demokratische Gesellschaftsentwicklungen“ (Rahmenplan, 2020, S. 2). Der geplante Beitrag stellt ein Projekt zum Thema der Nachhaltigkeit vor, welches im Sinne Benners (2024) „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“ (S. 77) Kinder dazu animiert, ihren Blick zu wenden – von mir zu dir – und damit andere, anderes und anders wahrzunehmen. Über die Verbindung einer leibphänomenologischen Perspektive mit den Childhood Studies, setzt es an den Werten, Wahrnehmungen und Erfahrungen der Kinder in ihrem Lebensumfeld an – konkret an den Lehr-Lern-Räumen der Bildungsinstitutionen. Auf diese Weise werden Kinder als Expert:innen und Träger:innen von Rechten in ihrer sozialen Eingebundenheit und responsiven Beziehung zur Welt anerkannt. Über den Einsatz eines multimethodischen, partizipativen und inklusiven Forschungsdesigns wird dem von der UNESCO (2021) eingeführten Konzept der Transformation Rechnung getragen und die damit verbundenen individuellen Wandlungsprozesse der Kinder in den Vordergrund gerückt. Damit versucht die Forschung gemeinsam mit den Kindern einen alternativen Zugang zum Ansatz der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auszuarbeiten, und zwar ausgehend von der Annahme, dass es nicht ausreicht, Kindern Wissen, Fähigkeiten, Werte und Einstellungen zu vermitteln, um sie in die Lage zu versetzen, „fundierte Entscheidungen zu treffen [...] und für eine gerechte Gesellschaft einzustehen“ (UNESCO 2021, S. 8). Nachhaltiges Handeln, so die These des Forschungsprojektes, zeichnet sich in einer phänomenologisch inspirierten und erfahrungstheoretisch fundierten Sichtweise durch eine besondere Haltung der Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für fremde Ansprüche aus, eine Umlenkung der Blickrichtung, eine Hin- oder Zuwendung, ein bestimmtes „Ethos der Sinne“ (Waldenfels, 2006, S. 103). Der Beitrag fokussiert Möglichkeiten und Herausforderungen der Umsetzung einer solchen Forschung in der frühen Kindheit.

#### Literatur

- A/RES/78/1 (2023). Political declaration of the high-level political forum on sustainable development convened under the auspices of the General Assembly (adopted on 29 September 2023), para. 21. Autonome Provinz Bozen (2008). Rahmenrichtlinien des Landes für die deutschsprachigen Kindergärten. 412732\_rahmenrichtlinien\_des\_landes\_fuer\_deutschsprachige\_kindergaerten (2).pdf
- Benner, D. (2024). Studien zur Eigenlogik moderner Erziehung und ihre Vernachlässigung in Bildungsforschung und Bildungspolitik. Beltz Juventa. Familienagentur der Autonomen Provinz Bozen & Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen (2020). Rahmenplan für die frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung. FA Rahmenp.fruehk.Erziehung.de.web.ES.21.pdf (kc-usercontent.com)
- UNESCO/DUK (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap. [https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-10/BNE\\_2030\\_Roadmap\\_DE\\_web-PDF\\_nicht-bf.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2021-10/BNE_2030_Roadmap_DE_web-PDF_nicht-bf.pdf)
- Waldenfels, B. (2006). Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Suhrkamp.

#### 15:00-18:00 Panels

##### **P 7: Migration und Flucht**

Moderation: Barbara Gross

##### **Über die Verteilung von Care-Verantwortung zwischen geflüchteten Familien und Betreuungsinstitutionen bei Kindern unter vier Jahren in der Schweiz**

**Veronika Magyar-Haas, Anne Carolina Ramos**

## Abstract

Mit dem Angriff auf die Ukraine im Februar 2022 löste Russland einen Krieg aus, der seither anhält, zu unzähligen Toten und Leid sowie zu einer der größten humanitären Krisen der Gegenwart führt. Gemäß der UNHCR (2024) liegt die Anzahl der in Europa registrierten Geflüchteten aus der Ukraine bei 6 Millionen. Die Schweiz nahm mehr als 66'000 ukrainische Geflüchtete auf, darunter viele Kinder. Darüber, wie es ukrainischen Kindern in der Schweiz geht und wie sie sich fühlen, wird im Rahmen des Projektes «Wo-KidS: Wohlbefinden von Kindern in der deutschsprachigen Schweiz» geforscht (vgl. Heite et al. 2022), in welches die Autorinnen involviert sind. Bei der Studie wurden mit 23 ukrainischen Kindern im Alter von 8–14 Jahren qualitative Interviews geführt, mithilfe des Leitfadens des multinationalen Netzwerkes «Children's Understandings of Well-being» (Fattore et al. 2019) sowie von «egocentric networks». Die Interviews wurden in ukrainischer und/oder russischer Sprache geführt, transkribiert und dann übersetzt. Die Analyse des Interviewmaterials veranschaulicht eindrücklich die Perspektive der Kinder darauf, wie der Krieg und die Flucht ihre Familienbeziehungen verändern und neue Herausforderungen mit sich bringen, und wie sie mit Verlusten und Schmerzen umzugehen. Zugleich ist außallend, wie stark einige Kinder darüber berichten, auf welche Weise sie in die Sorgeverantwortung involviert werden. Da die Mütter durch die Flucht ihre sozialen Unterstützungsnetze sowie die Betreuungsmöglichkeiten für die Kinder verloren haben, wurden ältere Geschwister oft zur wichtigsten Quelle der Betreuung ihrer jüngeren Geschwister. Ein Recht auf Bildung für die obligatorische Zeit der Schulausbildung ist in der Schweizerischen Bundesverfassung verankert (vgl. BV, SR 101 1999/2024; SEM 2024). Dieses Recht gilt für Alle, so auch für Geflüchtete. Während es also einen Zugang zu Grundschulunterricht, wozu in der Schweiz auch der Kindergarten zählt, unabhängig vom Aufenthaltsrecht gilt, gibt es für Kinder unter vier Jahren eine solche Rechtslage nicht. Gerade in dem frühkindlichen Betreuungs- und Bildungsbereich liegt ein Mangel an Angeboten vor – und wenn Kinderbetreuungsangebote vorliegen, dann sind diese derart kostspielig, dass Geflüchtete diese ökonomisch oft nicht finanzieren können. Im Tagungsbeitrag wird auf Basis der Darstellungen von Kindern im Alter von 8–14 Jahren über ihre (Sorge-)Beziehungen zu ihren unter vier Jahre alten Geschwistern zum einen rekonstruiert, wie der Mangel an Kinderbetreuungsangeboten im frühkindlichen Bereich in der Schweiz die familiären Beziehungen und Sorgeverhältnisse innerhalb der geflüchteten Familien verändert und belastet. Zum anderen wird vor diesem Hintergrund erarbeitet, welche Bedarfe sich im Hinblick auf «care» in (professionalisierten) Betreuungs- und Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit für geflüchtete Kinder und ihre Familien zeigen. Mit diesem Fokus auf die Frage, wer für die Kinder unter vier Jahren in der Situation von «forced migration» im Aufnahmeland sorgt und wie «care» zwischen geflüchteten Familien und dem Staat organisiert wird, leistet der Vortrag einen Beitrag zur Sensibilisierung der Betreuungseinrichtungen und der Bildungspolitik für die Bedarfe und die Bildungs(un)möglichkeiten geflüchteter Kinder und Familien.

## Literatur

- BV, SR 101: Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (Stand am 3. März 2024). Art. 19: Anspruch auf Grundschulunterricht. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/de>
- Fattore, T., Fegter, S., & Hunner-Kreisel, C. (2019). Children's understandings of well-being in global and local contexts: Theoretical and methodological considerations for a multinational qualitative study. In *Child Indicators Research*, 12, 385–407. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9594-8>
- Heite, C., Ramos, A. C., Riepl, A. (2022). Wohlbefinden von Kindern in der deutschsprachigen Schweiz. In *Soziale Passagen*, 14(2), 485–490.
- SEM Staatssekretariat für Migration (2024). Fragen und Antworten für Geflüchtete aus der Ukraine. <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/sem/aktuell/ukraine-krieg.html#-1049884166> UNHCR (2024): Ukraine Refugee Situation. <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>

## Gelingt die Integration von Kindern mit Fluchthintergrund in die frühkindliche Bildung?

*Jutta von Maurice, Hans-Günther Roßbach, Gisela Will*

### Abstract

Mitte der 2010er Jahre kamen zahlreiche Geflüchtete aus dem mittleren und nahen Osten nach Deutschland – darunter viele Kinder und Jugendliche. Die Erwartung, eine schnelle Einbindung in das Bildungssystem könne deren Integration maßgeblich unterstützen, wurde gerade mit Blick auf den frühkindlichen Bereich diskutiert. Vor dem Hintergrund fehlender empirischer Evidenz zur Situation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen wurde die Längsschnittstudie „Refugees in the German Educational System“ (ReGES) konzipiert und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert. Daten zur längerfristigen Entwicklung der ReGES- Teilnehmenden konnten in der ebenfalls vom BMBF finanzierten Studie „Bildungswege von geflüchteten Kindern und Jugendlichen“ erhoben werden. Die Studie betrachtet zwei Gruppen: Die Kohorte 1 fokussiert auf Kinder im Alter von mindestens vier Jahren, die zur ersten Welle noch keine Schule besuchen; die Kohorte 2 adressiert Jugendliche im Alter von 14 bis 16 Jahren, die eine Schule der Sekundarstufe besuchen. Insgesamt konnten 3.296 Familien mit 2.405 Kindern und 2.415 Jugendlichen in Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen in einer ersten Welle befragt werden. Die Teilnehmenden wurden in den Jahren 2018 bis 2024 in neun Erhebungswellen begleitet. Im Rahmen des Beitrags fassen wir verschiedene Ergebnisse der Kohorte 1 zusammen, die Erkenntnisse zum Zugang zu und zur Situation in frühkindlicher Bildung liefern und Aussagen zur Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher erlauben. Einleitend charakterisieren wir die teilnehmenden Familien und Kinder der Studie ReGES hinsichtlich soziodemographischer und fluchtbezogener Aspekte. Vor dem Hintergrund einer Besuchsquote von Kindertageseinrichtungen von 79% zur ersten Erhebungswelle untersuchen wir, welche Faktoren den Besuch einer Kindertageseinrichtung befördern oder behindern. Zugleich beschreiben wir die Sicht der professionellen Fachkräfte, die ReGES-Kinder mit Fluchthintergrund betreuen und die Integration zwar im Schnitt als insgesamt gut beschreiben, aber Herausforderungen in personeller und kultureller Sicht sehen. Wir legen dar, dass Sprachförderung primär über den Kindergarten erfolgt, wenngleich nur 32% der im Kindergarten betreuten Kinder nach den Elternangaben der ersten Welle eine solche Förderung erhalten. Dieser Befund ist vor dem Hintergrund zu bewerten, dass der Wortschatz der Kinder mit Fluchthintergrund zu diesem Zeitpunkt – im Durchschnitt 2,3 Jahre nach Ankunft in Deutschland – sehr heterogen ist, sie aber zum Großteil weit hinter den gleichaltrigen Kindern ohne Fluchthintergrund zurückbleiben. Unter einer längsschnittlichen Perspektive betrachten wir darüber hinaus zum einen die Entwicklung des Sprachstands über einen Zeitraum von zwei Jahren und sehen, dass die untersuchten Kinder mit Fluchthintergrund durchschnittlich zwar Fortschritte erzielen, aber nicht zu den Kindern ohne Fluchthintergrund aufschließen können. Zum anderen betrachten wir den Übertritt in die Grundschule und zeigen, dass die Einschulung zumeist fristgerecht und in Regelklassen erfolgt. Geflüchtete Kinder, die nicht fristgerecht eingeschult werden oder eine gesonderte Klasse für Neuzugewanderte besuchen, weisen geringere Deutschkompetenzen auf. Der Beitrag diskutiert Herausforderungen und Gelingensbedingungen für eine Integration geflüchteter Kinder in die frühkindliche Bildung.

## Frühe Bildung als Schaltstelle für Integration? Ein Blick auf Steuerungshandeln im Kontext von Flucht und Migration

*Tabea Schlimbach, Antonia Scholz*

### Abstract

Bildung wird als wichtige Ressource für individuelle Integration und sozialen Zusammenhalt verstanden. Zugang zu und Teilhabe an Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) gilt dabei für Familien mit Migrationsgeschichte als wichtige Voraussetzung (Correll und Lepperhoff 2019; Leseman 2008). Ihre Bedeutung wird auch auf der Ebene der steuernden Akteure zunehmend erkannt. Diese sind im Feld der

FBBE mit dem Thema Migration seit Jahren kontinuierlich stark befasst. Ebenso findet die Frühe Bildung im Bereich der integrationspolitischen Ansätze wachsende Aufmerksamkeit. Gleichzeitig sind Kinder aus Familien mit Einwanderungsgeschichte in Deutschland (Lochner et al. 2023) sowie in anderen europäischen Einwanderungsländern in frühpädagogischen Angeboten nach wie vor deutlich unterrepräsentiert (European Commission et al. 2019). Gerade angesichts jüngerer Fluchtbewegungen in und nach Europa und den sich daraus ergebenden akuten Handlungsbedarfen hat das Thema in beiden Sektoren wieder an Dringlichkeit gewonnen. Dabei stellt sich vielerorts die Frage, inwiefern seine Bearbeitung ein gemeinsames und zumindest koordiniertes Handeln der mit Kinderbetreuung einerseits und mit Integrationsfragen andererseits befassten Stellen erfordert. Vor diesem Hintergrund verfolgt der geplante Beitrag zwei Fragestellungen: Wie wird in den beiden Migrationsgesellschaften Deutschland und Schweden die Schnittstelle zwischen früher Bildungs- und Integrationspolitik institutionell ausgestaltet? Wie adressieren die Steuerungsakteure migrationsbedingte Herausforderungen einer zunehmend globalen Welt? Der Beitrag basiert auf der am Deutschen Jugendinstitut durchgeführten qualitativen Studie „Teilhabe und lokale Steuerung der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in Migrationsgesellschaften (TeSMig)“. In diesem Rahmen wurden in Deutschland und Schweden Handlungsansätze im FBBE- und Integrationsbereich und deren Verzahnung auf höheren Steuerungsebenen untersucht. Besondere Beachtung wurde der gegenseitigen Bezugnahme der Politikfelder Früher Bildung und Integration geschenkt. Der Ländervergleich ermöglicht eine europäische Perspektive auf das Thema. Für die Bearbeitung der Fragen wurde eine vergleichende Policy-Analyse auf der Grundlage von zentralen Steuerungsdokumenten beider Bereiche durchgeführt und um leitfadengestützte Experteninterviews ergänzt. Erste Ergebnisse verweisen auf unterschiedliche Bearbeitungsweisen und Dynamiken. In Deutschland findet sich auf Bundesebene ein programmatischer Handlungsansatz. Auf Ebene der Bundesländer zeigt sich wiederum, dass Integration und FBBE vor dem Hintergrund der jeweiligen Integrations- und Bildungsziele bzw. –prioritäten unterschiedlich stark zusammengedacht werden. Im schwedischen Kontext haben die verantwortlichen Steuerungsakteure auf Gesetzgebungsebene ebenso wie auf Ebene des frühkindlichen Curriculums nachgesteuert, um migrationsbedingten Entwicklungen Rechnung zu tragen. Dieser Beitrag soll dazu dienen, Steuerungsebenen und intersektorale Schnittstellen mitzudenken, wenn es um die Bearbeitung von Krisen und deren längerfristige Auswirkungen, wie im Kontext von Migration, geht.

#### Literatur

- Correll, L.; Lepperhoff, J. (Hrsg.) (2019): Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in der Familienbildung und Kindertageseinrichtungen. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- European Commission; EACEA; Eurydice (2019): Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Hg. v. Publications Office of the European Union. Luxembourg
- Leseman, P. (2008): Integration braucht frühkindliche Bildung: Wie Einwandererkinder früher gefördert werden können. In Bertelsmann Stiftung Migration Policy Institute (Hrsg.), Migration und Integration gestalten. Transatlantische Impulse für globale Herausforderungen (S. 125- 150). Gütersloh
- Lochner, S.; Kopp, K.; Bach, M. (2023): Mehrfache Benachteiligung? Kinder mit Einwanderungsgeschichte zwischen familialen Risikolagen und Kita-Nutzung. In: Diskurs 18 (4-2023), S. 439–458

### Zur Bedeutung von Fremd- und Selbstreflexionskompetenzen für die Begleitung von Kindern im Kontext von Flucht und Trauma

**Maria Fürstaller**

#### Abstract

Angesichts der Kriegs- und Krisenkonstellationen in Europa sind Elementarpädagog\*innen, auch in Österreich, immer häufiger mit Familien und Kindern betraut, die aus ihren Heimatländern flüchten mussten. Flucht geht häufig mit traumatischen Erfahrungen und mit Traumatisierung einher. Pädagogische

Fachkräfte sind daher mit Schicksalen konfrontiert, die emotional hoch belastend sind, die mitunter die eigene Lebensgeschichte berühren und die mit Gefühlen der Ohnmacht, der Verzweiflung und der Hilflosigkeit einhergehen können. Aus psychodynamischer Sicht ist davon auszugehen, dass solch belastende Gefühle über Abwehr- und Sicherungsaktivitäten von der bewussten Wahrnehmung bzw. vom bewussten Verspüren solcher Gefühle ferngehalten werden (vgl. Datler et al. 1992). Auf diese Weise wird „das Trauma“ unbewusst Teil einer Beziehungsdynamik zwischen Pädagog\*innen und Kindern (sowie deren Familien) – es schreibt sich sequenziell (vgl. Keilson 1979, Zimmermann 2018) in der Beziehungsdynamik fort. Dies hat mitunter zur Konsequenz, dass den Kindern kaum Erfahrungs- und Beziehungsräume eröffnet werden, die der Entfaltung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen dienlich sein können. Pädagogische Beziehungsgestaltung im Kontext solch hochverletzlicher Lebensbedingungen zu leisten ist hoch komplex und herausfordernd. Damit ist gleichsam die Frage aufgeworfen, welche Konsequenzen daraus für den Bereich der hochschulischen Aus- und Weiterbildung anzudenken sind. Mit Blick auf den Professionalisierungsdiskurs der Pädagogik der frühen Kindheit wird hier allgemein vor allem auf die Bedeutung von curricular verankerten Reflexionsräumen (vgl. u.a. Rabe-Kleberg 2020) sowie auf die enge Verzahnung zwischen Theorie und Praxis (vgl. u.a. Kaiser, Bloch, Neuß 2015) verwiesen. Professionelle Formen der Selbst- und Fremdrelexion werden als Schlüsselkompetenzen diskutiert. Hierfür bedarf es einer Haltung, die sich u.a. darin begreift sich, „sich in ein kritisches und reflexives Verhältnis zu sich selbst und der sozialen Situation setzen zu können“ (Nentwig-Gesemann et al. 2011, 20). Aus psychoanalytisch pädagogischer Sicht sind hierbei auch die oben dargestellten eigenen emotionalen unbewussten Erlebnisweisen mitzudenken. Nach einer knappen Einführung in das Thema im oben skizzierten Sinne, wird im Rahmen des Beitrags daher die psychoanalytisch orientierte Methode der Work Discussion nach dem Tavistock-Konzept (vgl. Lehner, Fürstaller 2031) vorgestellt. Diese Methode begreift sich als ein Instrument zur Praxisreflexion, um unbewusste Bedeutungszusammenhänge in der Gestaltung von Beziehungen einem differenzierten Verstehen zugänglich zu machen. Die Methode zielt insgesamt auf die Entfaltung von Selbst- und Fremdrelexionskompetenzen ab. Im Zuge dieser Darstellungen wird u.a. diskutiert, welche Rolle hochschulische Strukturen und Rahmenbedingungen aber auch die Gruppe als „sicherer Ort“ (vgl. Zimmermann 2018) für die Entfaltung solcher Kompetenzen spielen. Abschließend werden die Gegebenheiten bzw. Bedingungen des Praxisfeldes reflektiert, die Selbst- und Fremdrelexionsprozesse befördern aber auch behindern können. Es wird herausgearbeitet, dass Pädagog\*innen „sichere Orte“ des Nachdenkens und Reflektierens im Praxisfeld benötigen, damit sie den Kindern solche Orte sein können.

## Literatur

- Datler, W., Tebbich, H. & Petrik, R. (1992): Verknüpfung von Theorieaneignung und Praxisreflexion. Drei hochschuldidaktische Versuche zur psychoanalytischen Pädagogik. In: Fröhlich, V. & Göppel, R. (Hg.): Sehen, Einfühlen, Verstehen: Psychoanalytisch orientierte Zugänge zu pädagogischen Handlungsfeldern. Königshausen und Naumann: 164-191.
- Kaiser, L. S., Bloch, B. & Neuß, N. (2015): Der Theorie-Praxisbezug in Studiengängen der Kindheitspädagogik. In: König, A., Leu, H.R. & Viernickel, S. (Hg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Weinheim und Basel, 84-104.
- Keilson, H. (1979): Sequentielle Traumatisierung bei Kindern: deskriptiv-klinische und quantifizierend-statistische follow-up Untersuchung zum Schicksal der jüdischen Kriegswaisen in den Niederlanden. Stuttgart.
- Lehner, B. & Fürstaller, M. (2023): Vielfalt in der Elementarpädagogik 2. Von der Reflexion pädagogischer Praxis zum verantwortungsvollen Umgang im Kitaalltag. Debus.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative frühpädagogischer Fachkräfte (Wiff). Frankfurt am Main. Verfügbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/professionelle-haltung-identitaet-der-fachkraft-fuer-die-arbeit-mit-kindern-in-den-ersten-drei-lebensjahren> (25.04.2024).

- Rabe-Kleberg, U. (2020): Handeln und Haltung. Oder: Brauchen pädagogische Fachkräfte in Kindergärten einen ethischen Kodex? In: Müller, J, Fink, H., Horak, R. E., Kaiser, S. & Reichmann, E. (Hg.): Professionalität in der Kindheitspädagogik. Aktuelle Diskurse und professionelle Entwicklungsperspektiven. Opladen, Berlin, Toronto, 19-38.
- Zimmermann, D. (2018): Traumatisierte Kinder im Kindergarten. Verstehen und Handeln – Nicht-Verstehen und Nicht-Handeln. In: Fürstaller, M., Hover-Reisner, N. & Lehner, B. (Hg.): Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung. Frankfurt am Main, 10-23.

## **P 8: Bildung im Anthropozän: Nachhaltigkeit, multispecies Care und planetare Verantwortung**

Moderation: Beate Weyland

### **Bildung und Anthropozän – Herausforderungen für Disziplin und Profession**

*Ina Kaul*

#### **Abstract**

Bildung in der Pädagogik der Kindheit ist sowohl disziplinär als auch professionell breit gefächert (i. Ü. Kaul et al. 2023). Aktuelle und international geführte Debatten diskutieren eine Neupositionierung und Neujustierung von Bildung und Mensch bzw. nicht-menschlich-Anderen aufgrund der anhaltenden globalen Klimakrise. Der Beitrag will diese Neukonzeptionierung von Bildung innerhalb der Pädagogik der Kindheit vorstellen und hierbei Herausforderungen für Disziplin und Profession diskutieren. Die Prozesse unbremster Industrialisierung, Übernutzung natürlicher Ressourcen, der unreflektierte Umgang mit risikanten Technologien und die insgesamt imperialen Lebensweisen produzieren und befördern die globale Umweltkrise. Insbesondere Kinder, die weder verantwortlich hierfür sind, noch weitreichend politisch gehört werden, sind in besonderer Weise eine vulnerable Gruppe und klimabetroffen (Schramkowski 2022). Aufgrund dieser drängenden und sich zuspitzenden Ausgangslage ist Bildung in der Kindheitspädagogik neu zu denken. Bisherige Neukonzeptionierungen zielen *einerseits* darauf, Bildung im Sinne einer Nachhaltigkeit inhaltlich zu füllen, *andererseits* wird unter dem kritischen Bezug des Anthropozäns eine Neupositionierung des Menschen insgesamt gefordert, die auch zu Reflexionen auf die nicht-menschliche Mitwelt abzielt (u. a. Moss/Cameron 2020; Wehner 2024). Dabei wird ein Überdenken klassisch orientierter Bildungskonzepte und eine Erweiterung von Bildung vorgeschlagen, die gesellschaftliche Veränderungen aufzugreifen vermag und sich für andere Lebewesen und Ressourcen sensibel und nachhaltig zeigt. Im Kern müsse Bildung im Sinne einer Transformation der Mensch-Natur-Beziehung neu konfiguriert und eine ethisch-ökologische Neudefinitionen der Mensch-Natur-Beziehung vollzogen werden, die zwischen Handlungsfähigkeit und Befähigung sowie ethischer Verantwortung changiert und über die Belange menschlicher Subjekte hinaus nach einer pädagogischen Gestaltung ruft (Bilgi 2022). Eine derart erweiterte Theorie von Bildung könne zudem kritisch Diskurse zur Dezentrierung der Kindorientierung (Spyrou 2018; Land et al. 2022) aufgreifen und hätte zu diskutieren, ob eine Pädagogik der Kindheit sich anders positionieren kann, als das Kind zentral zu setzen.

#### **Literatur**

- Bilgi, O. (2022): Pädagogische Konzepte und ethische Fragen der Mensch-Tier-Beziehung im Anthropozän. In: Schulz, M./Jester, M./Kaiser-Kratzmann, J. (Hrsg.): Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe. S. 115–129.
- Kaul, I./Cloos, P./Simon, S./Thole, W. (2023): Fachwissenschaftliche Expertise, Stärken und Schwächen der Trias „Erziehung, Bildung und Betreuung“. In: Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hrsg.): Rethinking frühkindliche „Erziehung, Bildung und Betreuung“. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 17–96.
- Land, N. et al. (2022): Propositions toward educating pedagogists: Decentering the child. In: Contemporary Issues in Early Childhood 23, H. 2, S. 109–121.

- Moss, P./Cameron, C. (2020): Introduction: The state we're in. In: Cameron, C./Moss, P. (Hrsg.): *Transforming Early Childhood in England. Towards a Democratic Education*. London: UCL Press. S. 1–18.
- Schramkowski, B. (2022): Ökologische Gewalt als Kindeswohlgefährdung? In: Pfaff, T./Schramkowski, B./Lutz, R. (Hrsg.): *Klimakrise, sozialökologischer Kollaps und Klimagerechtigkeit*. Weinheim: Juventa Verlag. S. 120–132.
- Spyrou, S. (2018): *Disclosing childhoods. Research and knowledge production for a critical childhood studies*. London, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Wehner, U. (2024): Bildung für nachhaltige Entwicklung als Verantwortung von Generationen im Anthropozän. In: Rost, S. et al. (Hrsg., i. E.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kindheitspädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 66–79.

## Nachhaltige frühkindliche Begegnungen und Berührungen mit, durch und in der more-than-human world

**Stephanie Mian, Cinzia Zadra**

### Abstract

Bildung in der Pädagogik der Kindheit ist sowohl disziplinär als auch professionell breit gefächert (i. Ü. Kaul et al. 2023). Aktuelle und international geführte Debatten diskutieren eine Neupositionierung und Neujustierung von Bildung und Mensch bzw. nicht-menschlich-Anderen aufgrund der anhaltenden globalen Klimakrise. Der Beitrag will diese Neukonzeptionierung von Bildung innerhalb der Pädagogik der Kindheit vorstellen und hierbei Herausforderungen für Disziplin und Profession diskutieren. Die Prozesse unbremster Industrialisierung, Übernutzung natürlicher Ressourcen, der unreflektierte Umgang mit risikanten Technologien und die insgesamt imperialen Lebensweisen produzieren und befördern die globale Umweltkrise. Insbesondere Kinder, die weder verantwortlich hierfür sind, noch weitreichend politisch gehört werden, sind in besonderer Weise eine vulnerable Gruppe und klimabetroffen (Schramkowski 2022). Aufgrund dieser drängenden und sich zuspitzenden Ausgangslage ist Bildung in der Kindheitspädagogik neu zu denken. Bisherige Neukonzeptionierungen zielen einerseits darauf, Bildung im Sinne einer Nachhaltigkeit inhaltlich zu füllen, andererseits wird unter dem kritischen Bezug des Anthropozäns eine Neupositionierung des Menschen insgesamt gefordert, die auch zu Reflexionen auf die nicht-menschliche Mitwelt abzielt (u. a. Moss/Cameron 2020; Wehner 2024). Dabei wird ein Überdenken klassisch orientierter Bildungskonzepte und eine Erweiterung von Bildung vorgeschlagen, die gesellschaftliche Veränderungen aufzugreifen vermag und sich für andere Lebewesen und Ressourcen sensibel und nachhaltig zeigt. Im Kern müsse Bildung im Sinne einer Transformation der Mensch-Natur-Beziehung neu konfiguriert und eine ethisch-ökologische Neudefinitionen der Mensch-Natur-Beziehung vollzogen werden, die zwischen Handlungsfähigkeit und Befähigung sowie ethischer Verantwortung changiert und über die Belange menschlicher Subjekte hinaus nach einer pädagogischen Gestaltung ruft (Bilgi 2022). Eine derart erweiterte Theorie von Bildung könne zudem kritisch Diskurse zur Dezentrierung der Kindorientierung (Spyrou 2018; Land et al. 2022) aufgreifen und hätte zu diskutieren, ob eine Pädagogik der Kindheit sich anders positionieren kann, als das Kind zentral zu setzen.

### Literatur

- Bilgi, O. (2022): Pädagogische Konzepte und ethische Fragen der Mensch-Tier-Beziehung im Anthropozän. In: Schulz, M./Jester, M./Kaiser-Kratzmann, J. (Hrsg.): *Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe. S. 115–129.
- Kaul, I./Cloos, P./Simon, S./Thole, W. (2023): Fachwissenschaftliche Expertise, Stärken und Schwächen der Trias „Erziehung, Bildung und Betreuung“. In: Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hrsg.): *Rethinking frühkindliche „Erziehung, Bildung und Betreuung“*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 17–96.



- Land, N. et al. (2022): Propositions toward educating pedagogists: Decentering the child. In: Contemporary Issues in Early Childhood 23, H. 2, S. 109–121.
- Moss, P./Cameron, C. (2020): Introduction: The state we're in. In: Cameron, C./Moss, P. (Hrsg.): Transforming Early Childhood in England. Towards a Democratic Education. London: UCL Press. S. 1–18.
- Schramkowski, B. (2022): Ökologische Gewalt als Kindeswohlgefährdung? In: Pfaff, T.
- Schramkowski, B./Lutz, R. (Hrsg.): Klimakrise, sozialökologischer Kollaps und Klimagerechtigkeit. Weinheim: Juventa Verlag. S. 120–132.
- Spyrou, S. (2018): Disclosing childhoods. Research and knowledge production for a critical childhood studies. London, United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Wehner, U. (2024): Bildung für nachhaltige Entwicklung als Verantwortung von Generationen im Anthropozän. In: Rost, S. et al. (Hrsg., i. E.): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kindheitspädagogik. Weinheim: Beltz Juventa. S. 66–79.

## Multispecies Care in Kitas: Re-Nesting als transformative Lern- und Bildungsperspektive in planetaren Verhältnissen

*Okta Bilgi, Miriam Eble*

### Abstract

Im Zeitalter des Anthropozäns und einer umfassenden Gefährdung aller Lebensformen, stellt sich die Frage, was es bedeutet, an lebenswerten Zukünften zu arbeiten, um das Leben als Ganzes auf einem zerbrechlichen Planeten zu bewahren. Was heißt ein Denken in planetaren Zusammenhängen (u.a. Hanusch et al. 2019; Avanesian/Falb 2024) für eine Pädagogik der frühen Kindheit, die nicht mehr ausschließlich menschlich sein kann? Welche transformativen Herausforderungen stellen sich insbesondere für Theoriebildung und Forschung, um neue Wege des Lernens in einer verletzlichen Welt zu erkunden und zu gestalten? Im Anschluss an post-humanistische Forschungsarbeiten (Puing de la Bellacassa 2017; Braidotti 2018) sowie neuere Theoriediskurse zum Indigenous Knowledge (u.a. Topa/Narvaez 2022), die das Verbundene menschlichen und nicht-menschlichen Lebens als gewachsene Netzwerke des planetaren Lebens untersuchen, möchten wir diesen Fragen vor der heuristischen Folie des Re-Nesting nachgehen. Wie Narvaez und Bradshaw (2024) argumentieren, sind „Evolved Nests“ (Gewachsene Nester) Entwicklungsweisen, die darauf ausgerichtet sind, jedem artspezifischen Leben ein generatives Netzwerk von Geborgenheit und Fürsorge zukommen zu lassen, damit das Netzwerk des Lebens bewahrt und wiederbelebt werden kann. Mit Re-Nesting meinen wir daher jenen planetar-transformativen Lernprozess eines sich Wieder-Einbettens in das Netzwerk des Lebens, „indem wir gemeinsam neue Wege der Fürsorge füreinander einschlagen“ (ebd., S. 11). Lernen und Bildung ausgehend von dem Verbundene menschlichen und nicht-menschlichen Lebens zu denken, heißt, diese als postanthropozänische Kategorie im Sinne einer gegenseitigen Befähigung in sympoetischen Netzwerken (Haraway 2018) weiterzudenken. Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Vorüberlegungen werden in dem Vortrag empirische Ergebnisse aus zwei Kitas vorgestellt. Im Anschluss an posthumanistische Methoden des „Storytelling“ (u.a. Le Guin 2021; Haraway 2018) werden exemplarische Geschichten des Re-Nesting aus dem Kita-Alltag am Beispiel von Multispezies-Beziehungen unter folgenden Fragestellungen untersucht: Wie entstehen wichtige Multispezies-Orte und -praktiken des Re-Nesting in Kitas und wie werden sie pädagogisch-didaktisch gestaltend hervorgebracht sowie welche Welt- und Wirklichkeitsdeutungen von Kindern sind für Prozesse des Re-Nesting konstitutiv? Der Vortrag leistet zum einen wichtige Impulse zu Theoriebildung und Forschung zu Transformationspotenzialen im Kontext anthropozänischer Zerstörung. Zum anderen werden am Beispiel empirischer Ergebnisse, Impulse zu transformativer Gestaltung und Weiterentwicklung frühpädagogischer Handlungskontexte diskutiert.

### Literatur

- Avanessian, A. & Falb, D. (2024): Planeten Denken. Hyper-Antizipation und Biografische Tiefenzeit. Leipzig: Merve.
- Braidotti, R. (2018): Politik der Affirmation. Berlin: Merve.
- Despret, V. (2019): Was würden Tiere sagen, würden wir die richtigen Fragen stellen? Münster: UNRAST.
- Hanusch, F., Leggewie, C. & Meyer, E. (2021): Planetar denken. Ein Einstieg. Bielefeld: transcript.
- Haraway, D. (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän. Frankfurt am Main: Campus.
- Le Guin, U. K. (2021). Am Anfang war der Beutel. Warum uns Fortschritts-Utopien an den Rand des Abgrunds führten und wie Denken in Rundungen die Grundlage für gutes Leben schafft. Klein Jasedow: thinkOya.
- Narvaez, D. & Bradshaw, G. A. (2024): Das gewachsene Nest. Die natürliche Art, Kinder aufzuziehen und vernetzte Gemeinschaften zu bilden. Saarbrücken: Neue Erde.
- Puig de la Bellacasa, M. (2017): Matters of Care. Speculative Ethics in More Than Human Worlds. Minneapolis/London: University of Minnesota Press.
- Topa, W. & Narvaez, D. (2022): Restoring the Kinship Worldview. Indigenous Voices Introduce 28 Precepts for Rebalancing Life on Planet Earth. Huichin, unceded Ohlone land aka Berkeley, California: Nort Atlantic Books.

## **P 9: Professionalisierung in Zeiten globaler Krisen**

Moderation: Doris Kofler

### **Transformation is (not) that easy? Nachdenken über Bedingungen verändernder Verhältnisse im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung**

*Victoria Jankowicz, Marianne Rölli Siebenhaar*

#### Abstract

Im Kontext globaler Krisen stellt sich für die Pädagogik der frühen Kindheit die Frage, wie junge Menschen zu Verantwortungsbewusstsein und solidarischem Handeln befähigt werden können und wie pädagogische Arbeit und Bildungsinstitutionen angepasst werden müssen, um einer krisenhaften Zukunft zu begegnen. Dem implizit sind Veränderungserwartungen, bspw. im Hinblick auf neue Normen, Werte, Ziele, Handlungsformen. Der Vortrag nimmt Bedingungen und Herausforderungen von Veränderungen bzw. Transformationen im Kontext eines sich professionalisierenden Systems frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in den Blick. Hierfür wird zunächst Professionalisierung über die individuelle Fachkraft hinaus im gesamten FBBE-System verortet (Urban et al., 2012). Das System wird als hegemoniales „Kräftefeld“ (Jung, 2009) betrachtet, an dem verschiedene Akteursgruppen partizipieren. Zu den betroffenen „Praxisfeldern“ (Jankowicz et al., 2024, S. 132) gehören Settings frühpädagogischer Arbeit, akademischer Disziplinen, Verwaltung, Politik sowie Aus- und Fortbildung mit ihren je spezifischen Praktiken und „Praxisformationen“ (Hillebrandt, 2014). Danach werden Verhältnisse zwischen verschiedenen Praxisfeldern des FBBE-Systems beleuchtet. Die praxeologische Wissenssoziologie (Bohnsack, 2020) macht handlungsleitendes Wissen von Akteur:innen adressierbar, das zwar nicht (ohne weiteres) explizierbar ist, Interaktionen aber wesentlich (mit) strukturiert. In „Wissensbegegnungen“ (Engel, 2019, S. 738) treffen Vertreter:innen unterschiedlicher Erfahrungsräume und somit „differierende Logiken und konstitutive Bezugsprobleme“ (Nentwig-Gesemann et al., 2022, S. 307) aufeinander. Diese stellen eine oft nicht berücksichtigte Bedingung von „Kontaktzonen“ (Engel, 2019, S. 739) dar, etwa im Rahmen sog. „Theorie-Praxis-Transfers“. Vignetten aus Dialogveranstaltungen zweier Forschungsprojekte illustrieren diesen Zusammenhang. Darauf aufbauend wird Professionalisierung im Hinblick auf Veränderung konkretisiert: Der Ansatz der „dialogischen Wissenstransformation“ (Thole, 2018) betont die Gleichrangigkeit und Andersartigkeit unterschiedlicher Erfahrungskontexte sowie die interaktive Vielschichtigkeit von Transformationen in Wissensbegegnungen. Veränderungen von Deutungen, Selbstbildern und organisationalen

Rahmenbedingungen werden als notwendig erachtet, um „Handlungs- und Interpretationsrepertoires“ (Sehmer et al., 2019) nachhaltig „gewaltig zu bewegen“ (Engel, 2019, S. 734). In einem nächsten Schritt wird die Berücksichtigung von Verhältnissen im Kräftefeld FBBE als Voraussetzung für Veränderungs- und Professionalisierungsprozesse im System im Hinblick auf eine Bildung für nachhaltige Entwicklung konturiert. Hierfür wird die (Denk-)Figur der „Möglichkeitsräume praktischer Verhältnistransformation“ (Jankowicz et al., 2024, S. 133) vorgeschlagen, denen wir das Potenzial einer „(Re-)Organisation von Wissen, Selbst- und Weltauffassungen“ (Engel, 2019, S. 738) zuschreiben, indem sich gelebte Verhältnisse zwischen unterschiedlich sozialisierten Akteur:innen bzw. Praxisfeldern verändern. Die herangezogenen Vignetten verweisen darauf, dass Transformationen im Kontext von Wissensbegegnungen nicht reibungslos verlaufen. Basierend auf übersetzungstheoretischen Überlegungen (Engel, 2019) werden transformatorische Professionalisierungsversuche als Räume des „konflikthaften Kontakts“ (ebd., S. 740) beschrieben, die durch eine „Kopräsenz unterschiedlich vermachteter Selbst- und Weltdeutungen“ (ebd., S. 739) geprägt sind und zu „(Zer-)Störungsprozessen von Identität“ führen können (ebd.). Damit wird abschließend auf ethische Dimensionen der häufig normativ aufgeladenen und kaum hinterfragten Veränderungserwartungen in pädagogischen Praxisfeldern verwiesen.

#### Literatur

- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: Zur Eigenlogik der Praxis in Lehr- amt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich. DOI: 10.36198/9783838553559.
- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse: Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: VS Verlag. DOI: 10.1007/978-3-531-93320-7.
- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-94097-7.
- Engel, N. (2019). Übersetzungskonflikte. Zu einer kritisch-kulturwissenschaftlichen Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65, 730–747. DOI: 10.25656/01:24116.
- Friederich, T. & Schoyerer, G. (2016). Professionalisierung des Systems Kindertagesbetreuung. Zum Verhältnis von Fachkräften, Strukturen und Kontexten. In T. Friederich, H. Lechner, H. Schneider, G. Schoyerer, C. M. Ueffing & C. M. Ueffing (Hrsg.), *Kindheitspädagogik im Aufbruch: Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs* (S. 38–63). Weinheim: Beltz Juventa.
- Jankowicz, V., Rölli Siebenhaar, M., Döring-Koch, R., & Richter, V. (2024). Möglichkeitsräume dialogischer Verhältnistransformation. In T. Friederich, K. Liebers, V. Jankowicz, S. Reinhold, & M. Rönnau-Böse (Hrsg.), *Facetten der Professionalisierung im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung: Festschrift für Susanne Viernickel* (S. 131–143). FEL Verlag.
- Jung, P. (2009). *Kindertageseinrichtungen zwischen pädagogischer Ordnung und den Ordnungen der Kinder: Eine ethnografische Studie zur pädagogischen Reorganisation der Kindheit*. Wiesbaden: Springer VS Verlag. DOI: 10.1007/978-3-531-91746-7.
- Nentwig-Gesemann, I., Gerstenberg, F., Kallfaß, A. & Rothe, A. (2022). Professionalisierung in der Frühpädagogik aus der Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In R. Bohnsack, A. Bonnet & U. Hericks (Hrsg.), *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung. Perspektiven aus Früh- und Schulpädagogik, Fachdidaktik und Sozialer Arbeit* (S. 297–311). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. DOI: 10.25656/01:25651.
- Sehmer, J., Marks, S., & Thole, W. (2019). Wissen im Dialog: Transformationen zwischen Wissenschafts- und Handlungspraxis. *Sozial Extra*, 43(4), 259–262. DOI: 10.1007/s12054-019-00201-5.
- Thole, W. (2018). Umgang mit Wissen. Wie die Kommunikation zwischen sozialpädagogischer und wissenschaftlicher Praxis gelingen könnte. *Forum Jugendhilfe*, 18 (1), 18–22.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K. & Peeters, J. (2012). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report*. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED534599.pdf>.

## **Berufsausstieg (in globalen Krisen) elementarpädagogischer Fachpersonen in Österreich** *Lars Eichen, Julia Gugatschka, Elisa Oppermann*

### Abstract

Hintergrund: Den Bemühungen, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie in Österreich zu erhöhen (Rat der EU, 2022), folgt ein steigender Bedarf an Bildungs- und Betreuungsplätzen in elementarpädagogischen Einrichtungen und somit eine erhöhte Nachfrage nach elementarpädagogischen Fachpersonen. Dem steht ein bereits existierender Mangel an Fachpersonen gegenüber (Löffler et al., 2022), sodass von einem krisenhaften Zustand der Elementarpädagogik gesprochen werden kann. Zwar liegen Daten zum Lehrpersonenmangel in Primar- und Sekundarschulen (Europäische Kommission, 2023) vor, doch die Bedingungen in der Elementarpädagogik bspw. Hinsichtlich Finanzierung, Arbeitsbedingungen, gesellschaftlicher Wahrnehmung weichen erheblich von denen in weiterführenden Bildungseinrichtungen ab. Dies macht eine differenzierte Betrachtung der Gründe für den Berufsausstieg von elementarpädagogischer Fachpersonen notwendig (Ciuciu & Robertson, 2019), insbesondere da kaum Daten dazu für den deutschsprachigen Raum vorliegen. Empirische Ergebnisse dazu können Hinweise darauf geben, unter welchen Umständen elementarpädagogische Fachpersonen im Berufsfeld bleiben, damit sie (weiterhin) in den Bildungsinstitutionen die Verantwortung für eine demokratische institutionelle Erziehung und Bildung übernehmen. Forschungsinteresse: Um der durch den Fachkräftemangel ausgelösten Krise für die Elementarpädagogik entgegenwirken zu können, wird in diesem Beitrag der folgenden forschungsleitenden Frage nachgegangen: Welche Gründe liegen für den Berufsausstieg elementarpädagogischer Fachpersonen in Österreich vor? Methode: Die Stichprobe der Online-Befragung (im Frühjahr 2024) besteht aus N = 1010 Personen, die ehemals in Kindergärten, Kinderkrippen oder altersgemischten Einrichtungen gearbeitet haben. Das durchschnittliche Alter der Befragten betrug  $M = 34.8$  Jahre ( $SD = 0.50$ ) und die Fachpersonen haben im Mittel 10 Berufsjahre im elementarpädagogischen Feld absolviert ( $SD = 7.45$ ). Als potentielle Gründe wurden unterschiedliche strukturelle Merkmale der Arbeitsbedingungen und des Arbeitsumfeldes abgefragt. Die Einschätzungen zur Bedeutung des Einflusses dieser Merkmale auf die Entscheidung des Berufsausstiegs wurden auf einer fünfstufigen Skala von „überhaupt nicht beeinflusst“ bis „sehr stark beeinflusst“ angegeben. Ergebnisse: Erste deskriptive Analysen ergaben, dass für diese N=1010 Fachpersonen am bedeutendsten die gesetzlichen Rahmenbedingungen ( $M = 4.04$ ;  $SD = 1.20$ ) und die Gruppengröße/Anzahl betreuter Kinder ( $M = 4.04$ ;  $SD = 1.26$ ) für den Berufsausstieg waren. Auch der Fachpersonenmangel wurde als Grund genannt ( $M = 3.83$ ;  $SD = 1.40$ ). Zudem wurden die fehlende gesellschaftliche Anerkennung und Wertschätzung als entscheidender Ausstiegsgrund ( $M = 3.82$ ;  $SD = 1.31$ ) genannt. In dem Vortrag werden darüber hinaus Ergebnisse bivariater Analysen und erste Modellberechnungen vorgestellt. Diskussion: Diese deskriptiven Ergebnisse geben erste Hinweise darauf, dass mit Blick auf die strukturellen Rahmenbedingungen besonders gesetzliche Regelungen sowie der Personalmangel entscheidende Gründe für den Berufsausstieg von elementarpädagogischen Fachpersonen sind. Dies scheint wenig überraschend, da diese Aspekte auch in Studien der letzten Jahre zur Arbeitszufriedenheit immer wieder als Belastungsfaktoren genannt werden (Krisper et al., 2019, Nürnberg, 2018). Gerade in Bezug auf zu priorisierende Handlungsmaßnahmen sind prädiktive Analysen zum Berufsausstieg wichtig.

## **Globale Krise „Fachkräftemangel“ und seine Auswirkungen auf das Wohlbefinden und die Gesundheit von Fachkräften und den von ihnen betreuten Kindern im Alter von 12-36 Monaten**

*Rahel Dreyer, Sophia Knop*

### Abstract

Die Systeme der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) stehen in vielen Ländern unter starkem Druck. Der Fachkräftemangel ist inzwischen zu einer globalen Krise geworden und

außerhalb des deutschsprachigen Raums auch in Ländern wie den Vereinigten Staaten, dem Vereinigten Königreich und Australien besonders ausgeprägt. Niedrige Löhne, hoher Stress und anspruchsvolle Arbeitsbedingungen führen dazu, dass viele Fachkräfte das Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung verlassen und neue Fachkräfte schwer zu rekrutieren sind (Khattar & Coffey, 2023). Personalmangel, Zeitdruck und ungünstige Rahmenbedingungen gefährden die Gesundheit der Fachkräfte, die wiederum Auswirkungen auf die Interaktionsgestaltung mit den Kindern hat und sich auf deren Psyche auswirkt (Remsperger-Kehm & Boll, 2021; Hamre & Pianta, 2004). Die Kinder sind, u.a. aufgrund von Personalmangel und überfüllten Gruppen, häufig gestresst und zeigen Formen von Erschöpfung und Unwohlsein. Besonders negativ wirkt sich die Stressbelastung in den ersten drei Lebensjahren aus (Nanni et al., 2012). In dem Vortrag werden Ergebnisse aus dem IFAF-Verbund-Projekt „Gesunde Kita: Gesunde Fachkräfte – zufriedene Kinder“ vorgestellt. Untersucht wird das Stresserleben von pädagogischen Fachkräften und den von ihnen betreuten Kindern im Alter von 12 bis 36 Monaten in Kindertageseinrichtungen. Im Fokus steht die Gesundheit der Teilnehmenden. Dazu wird der Ist-Zustand des pädagogischen Alltagserlebens von jungen Kindern und Fachkräften erhoben und dabei die Auswirkungen struktureller und prozessualer Rahmenbedingungen auf das Erleben der Kinder und Fachkräfte berücksichtigt. Die Studie nutzt ein multimodales Untersuchungsdesign, um die Perspektiven von Fachkräften und Kindern in Kitas zu erfassen. Dies umfasst schriftliche und mündliche Befragungen, videogestützte Beobachtungen sowie physikalische und physiologische Messungen. Die geplante Stichprobe umfasst 30 Kitas in Berlin und Brandenburg mit bis zu fünf Untersuchungskindern und Fachkräften. Die Datenerhebung wird entsprechend des geprüften Datenschutz- und Ethikkonzeptes durchgeführt. Die Auswertung erfolgt mittels SPSS, R und JMP durch deskriptive Analysen, Regressionsanalysen und Hypothesentests. Das Projekt unterscheidet sich von bisheriger Forschung durch die gleichzeitige Untersuchung von Belastungsfaktoren bei Fachkräften und Kindern sowie den Einsatz von Cortisolmessungen (Dreyer, 2023). Ziel des Forschungsvorhabens ist es, gemeinsam mit den Fachkräften in Workshops Wege zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen sowie zur Förderung des Wohlbefindens von Krippenkindern zu entwickeln. Dabei wird eine partizipative und lösungsorientierte Vorgehensweise nach der IPLV-Methode verfolgt, die zur Entwicklung von passgenauen Maßnahmen zur Förderung der Gesundheit führt, die von den pädagogischen Fachkräften positiv beurteilt und direkt von ihnen in die Umsetzung überführt werden können (Ehlbeck et al., 2008).

#### Literatur

- Dreyer, R. (2023). Das kindliche Wohlbefinden im Blick. *Frühe Kindheit*, 2, 46-53
- Ehlbeck, I., Lohmann, A. & Prümper, J. (2008). Erfassung und Bewertung psychischer Belastungen mit dem KFZA – Praxisbeispiel Krankenhaus. In S. Leittretter (Hrsg.), *Arbeit in Krankenhäusern human gestalten* (S. 32–58) Düsseldorf: edition
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 297–318
- Khattar, R., & Coffey, M. (2023). The Child Care Sector Is Still Struggling To Hire Workers. Center for American Progress. Verfügbar unter: <https://www.americanprogress.org/article/the-child-care-sector-is-still-struggling-to-hire-workers/>
- Nanni, V., Uher, R., Danese, A. (2012). Childhood maltreatment predicts unfavorable course of illness and treatment outcome in depression: a meta-analysis. *American Journal of Psychiatry* 169, 141-151
- Remsperger-Kehm, R. & Boll, A. (2021). *Verletzendes Verhalten in Kitas. Eine Explorationsstudie zu Formen, Umgangsweisen, Ursachen und Handlungserfordernissen aus der Perspektive der Fachkräfte.* Opladen: Barbara Budrich

## Die Planung von Weiterbildungen im Bereich Digitalisierung zur Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte

**Freya Müller**

### Abstract

Digitalisierung beeinflusst jeden Lebensbereich, auch die Kindertageseinrichtungen. Digitale Kompetenzen werden als Schlüsselqualifikation betrachtet, die bereits früh bei Kindern gefördert werden sollen (JFMK & KMK, 2021/2022). Die Fähigkeit, digitale Medien souverän zu nutzen, ist nicht nur für die persönliche Entwicklung, sondern auch für die gesellschaftliche Teilhabe von großer Bedeutung (Kutscher, 2019). Frühpädagogische Fachkräfte zeigen diesem Thema gegenüber jedoch vermehrt eine zurückhaltende und ablehnende Haltung sowie einen Bedarf an der Förderung ihrer eigenen digitalen Kompetenzen (Kluwer, 2020; Knauf, 2020; Rettenbacher et al., 2022). Fort- und Weiterbildungen sind dabei essenziell zur Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte im Bereich der digitalen Bildung (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011). Weiterbildungsangebote zur Förderung digitaler Kompetenz werden jedoch nur wenig adressiert und es fehlen Informationen über deren Planung, Entwicklung und Inhalte (Baumeister & Grieser, 2011). Um ein besseres Verständnis der aktuellen Herausforderungen, Bedürfnisse und Abläufe bei der Planung und Umsetzung von Weiterbildungsangeboten zur digitalen Kompetenzförderung zu gewinnen, wurde im Rahmen des Projekts WiFF-DigiKomp untersucht, wie Weiterbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte speziell im Hinblick auf die Integration digitaler Bildung geplant werden. Mittels leitfadengestützter Experteninterviews mit Programmplaner:innen (N=17) (Bogner, 2014) und einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2020) wurde ein multiperspektivisches Vorgehen bei der Bedarfsermittlung und Setzung thematischer Programmschwerpunkte von Weiterbildungen identifiziert. So nutzten Programmplanende neben Evaluationsergebnissen auch Rückmeldungen aus der pädagogischen Praxis sowie gesellschaftspolitische Veränderungen bei der Planung von Weiterbildungen. Es zeigte sich außerdem, dass digitale Bildung im Weiterbildungskontext weniger priorisiert wurde, während Themen wie Personalmangel und Stress, Elternarbeit sowie herausforderndes Verhalten bei Kindern für Fachkräfte von besonderer Bedeutung sind. Die geringe Priorisierung digitaler Bildung liegt unter anderem an fehlenden Referent:innen und mangelndem Interesse seitens der Fachkräfte. Während pädagogische Mitarbeiter:innen aus der Programmplanung digitale Bildung als bedeutsam erachten, zeigen pädagogische Fachkräfte Zurückhaltung aufgrund von Ängsten, Hemmungen und einer überwiegend bewahrpädagogischen Perspektive. Die Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass digitale Bildung umfassender in die Weiterbildungslandschaft integriert werden muss, um die Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte zu fördern. Zudem werfen die Daten Fragen dahingehend auf, wie der zurückhaltenden Haltung der Fachkräfte in der pädagogischen Praxis begegnet werden kann, um eine Offenheit gegenüber diesem Bildungsbereich herzustellen.

### Literatur

- Baumeister, K. & Grieser, A. (2011). Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote. Deutsches Jugendinstitut eV. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF), München. [http://www.Weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Baumeister\\_Grieser\\_pdf.](http://www.Weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Baumeister_Grieser_pdf.;); zuletzt geprüft am 24.06.2024
- Bogner, A. (2014). Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung. Springer eBook Collection. Springer VS. <https://books.google.de/books?id=AOliBAAQBAJ> <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- JFMK & KMK. (2021/2022). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen: Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004 und Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004 i.d.F. vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK). [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf); zuletzt geprüft am 24.06.2024

- Kluwer, W. (2020). DKLK-Studie 2020. Kita-Leitung zwischen Digitalisierung und Personalmangel. Köln: Wolters Kluwer.
- Knauf, H. (2020). Digitalisierung in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 9(2), 99–101. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000476>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2>
- Kutscher, N. (2019). Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111(4), 379–390. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.02>
- Mischo, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 4–12. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000001>
- Rettenbacher, K., Eglmaier, M. T. W., Hackl-Wimmer, S., Paechter, M., Rominger, C., Lackner, H. K., Walter-Laager, C. & Eichen, L. (2022). Nutzung digitaler Medien in Kinderkrippen. *Frühe Bildung*, 11(2), 53–60. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000564>

### 18:30-19:15 Abendvortrag

#### Zwischen Verklärung und Rassismusvorwurf. Maria Montessori in der aktuellen (populär-)wissenschaftlichen Rezeption

**Thilo Schmidt**

Moderation: Diana Franke-Meyer

#### Abstract

Maria Montessori wird zu den ‚Klassikern‘ der Pädagogik der frühen Kindheit gezählt (Franke-Meyer & Reyer, 2015). Ihre Pädagogik hat in der Kita- und Schullandschaft international eine gewisse Verbreitung gefunden (Meisterjahn-Knebel, 2018) und erzielt in Evaluationsstudien bemerkenswert positive Ergebnisse (zur Übersicht: Barz, 2018; Baumeister & Rindermann, 2021; Schmidt, Sauerbrey & Smidt, 2023). Überdies war Maria Montessori auch als Kinder-, Frauen- und Menschenrechts- sowie als Friedensaktivistin aktiv (Böhm, 1991). In zahlreichen Fachpraxispublikationen und Elternratgebern wird ein (teils überaus) positives Bild der Reformpädagogin gezeichnet. In jüngerer Zeit wird dieses Bild in Kino- und TV-Produktionen auch einem breiten Publikum vermittelt (Tavarelli, 2017; Todorov, 2024). Die wissenschaftliche Montessori-Rezeption fällt dagegen wesentlich verhaltender und häufig kritisch aus. Bereits John Dewey äußerte sich gegenüber Montessoris (konkurrierender) Methodik dezidiert kritisch (vgl. Knoll, 1996). Wissenschaftliche Beachtung erlangte bspw. auch eine Untersuchung, die Montessoris Verhältnis zum italienischen Faschismus aufzeigt (Leenders, 2001). In jüngster Zeit hat die Erziehungswissenschaftlerin Sabine Seichter (2024) ein Buch vorgelegt, das Montessoris (vermeintliche) Nähe zu eugenischen und rassistischen Ideologien beleuchtet. Seichters ideologiekritische Analyse wirkt insofern alarmierend, als dass sie Montessoris Integrität, nicht nur als Aktivistin für Menschenrechte und den Weltfrieden, sondern auch als Wissenschaftlerin und Pädagogin gänzlich in Frage stellt. Der Vortrag geht Seichters These, dass Maria Montessoris wissenschaftliches und pädagogisches Werk (erheblich) von rassistischen Ideologien beeinflusst sei, systematisch-analytisch nach. Hierzu werden zunächst Seichters Argumente aufgezeigt. Diesen werden anschließend Gegenargumente, etwa von Heiner Barz (Barz, 2024), gegenübergestellt. Schließlich werden von Seichter herangezogene Textpassagen aus dem Werk Montessoris, unter Beachtung hermeneutischer Standards, auf die These hin geprüft. Für die Pädagogik der frühen Kindheit ist die Frage nach rassistischen Ressentiments im Werk ihrer ‚Klassikerin‘ Montessori im Sinne einer kritischen Sensibilisierung gegenüber demokratie- und menschenfeindlichen Ideologien von Relevanz.

#### Literatur

Barz, H. (2018). *Reformpädagogik. Innovative Impulse und kritische Aspekte*. Beltz.

- Barz, H. (2024). „Größtenteils haltlose Vorwürfe“: Warum die Debatte um Maria Montessori wenig neue Erkenntnisse bietet. Ein Gastbeitrag. <https://www.news4teachers.de/2024/02/groesstenteils-haltlose-vorwuerfe-warum-die-debatte-um-maria-montessori-wenig-neue-erkenntnisse-bietet-ein-gastbeitrag/>
- Baumeister, A. & Rindermann, H. (2021). Montessoripädagogik in der wissenschaftlichen Evaluation. In T. Schmidt, U. Sauerbrey & W. Smidt (Hrsg.), *Frühpädagogische Handlungskonzepte: Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme* (S. 65-84). Waxmann.
- Böhm, W. (1991). *Maria Montessori. Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens*. 2. Aufl. (1. Aufl. 1969). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Franke-Meyer, D. & Reyer, J. (2015). *Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit: Ideengeber und Vorläufer des Kindergartens*. Beltz Juventa.
- Knoll, M. (1996). John Dewey über Maria Montessori. Ein unbekannter Brief. *Pädagogische Rundschau*, 50 (2), S. 209–219.
- Leenders, H. (2001). Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus. (Aus dem Niederländischen von Petra Korte). Klinkhardt.
- Ludwig, H. (2003). Die halbierte Montessori. Zur Wiederbelebung alter Montessori-Kritik in neuen Veröffentlichungen. *Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik*. 41 (1-2), S. 169–190.
- Meisterjahn-Knebel, G. (2018). Das System der Montessori-Institutionen. Nationale und internationale Verbreitung. In H. Barz (Hrsg.). *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 273–285). Springer VS.
- Montessori, M. (1951). The Ministry of the Race. In D. D. Kanga (Hrsg.). *Where Theosophy and Science Meet. A Stimulus to Modern Thought, Band II: God and Law* (S. 516–522), The Vansanta Press.
- Montessori, M. (2013). Das Ministerium für menschliche Entwicklung. In M. Montessori. *Durch das Kind zu einer neuen Welt* (S. 297–304). Herausgegeben von H. Ludwig. Herder.
- Montessori, M. (2019). *Anthropologische Schriften II. Pädagogische Anthropologie. Band 2.2*. Herausgegeben von H. Ludwig. Herder.
- Schmidt, T., Sauerbrey, U. & Smidt, W. (2023). *Frühpädagogische Handlungskonzepte. Forschungsstand und Forschungsperspektiven*. In P. Cloos, M. Jester, J. Kaiser-Kratzmann, T. Schmidt & M. Schulz (Hrsg.). *Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit: Handlungsfelder, pädagogische Konzepte und Professionalisierung* (S. 98–114). Beltz Juventa.
- Schmidt, T. (i. V.). War ‚die berühmteste Pädagogin der Welt‘ rassistisch? Ein neuer Disput über Maria Montessori.
- Seichter, S. (2024). *Der lange Schatten Maria Montessoris. Der Traum vom perfekten Kind*. Beltz.
- Tavarelli, G. M. (2017; dt. TV-Erstausstrahlung). *Maria Montessori. Ein Leben für die Kinder* (Originaltitel: *Maria Montessori. Una vita per i bambini*), 2 Teile, (Erstausstrahlung im italienischen TV: 2007). Todorov, L. (2024). *Maria Montessori* (Originaltitel: *La Nouvelle Femme*; 2023). Kinofilm. Neue Visionen Filmverleih.

### TAG 3: Samstag, 1. März 2025

9:00-10:00 Keynote

**Sozial-ökologische Transformationen pädagogisch gestalten und lehren. Herausforderungen und Chancen für die Pädagogik der frühen Kindheit**

***Ursula Stenger***

Moderation: Jens Kaiser-Kratzmann



## Abstract

Multiple sozial-ökologische Krisen fordern auch die Pädagogik der frühen Kindheit heraus, denn nicht nur planetare Zukünfte, sondern auch unsere Lebensgrundlagen sind langfristig bedroht. Auf der Grundlage einer Skizze des Forschungsstandes stelle ich die Frage nach möglichen Optionen, frühpädagogische Kontexte zu transformieren und verantwortungsvoll zu gestalten. Was bedeuten diese Transformationen für die Lehre sozial-ökologischer Fragen, von nachhaltiger Bildung und Care in der Pädagogik der frühen Kindheit? Wissen ist wichtig, genügt aber nicht. Wie können ethische Fragen nach Werten und lebenswerten Zukünften so in die Lehre eingebaut werden, dass Studierende mit Gefühlen von Verunsicherung umgehen, grundlegende Veränderungen wahrnehmen und aktiv frühpädagogische Kontexte mitgestalten lernen?

## 10:30-13:00 Panels

### P 10: Bildung und Didaktik im Anthropozän

Moderation: Peter Cloos

#### Die didaktische Vermittlung von und in Krisen als Pädagogik im Anthropozän

*Svenja Garbade, Isabell Krähnert, Ina Kaul*

## Abstract

Angesichts globaler Krisen steht das gesamte Bildungssystem vor der Frage, wie Lebensformen und Werte „entwickelt, erprobt und inkorporiert werden, die ein gedeihliches Zusammenleben und das Minimieren der destruktiven Auswirkungen auf die Umwelt ermöglichen“ (Stenger 2024: 110). Mit Blick auf die Interdependenzen ökologischer, ökonomischer und sozialer Krisen, die global wie auch lokal Wirksamkeit entfalten, wird die Notwendigkeit „neuer [...] Handlungsformen, neuer Orientierungen und Formen von Erziehungs- und Bildungsprozessen“ (Wulf 2020, S. 202) deutlich. Vor diesem Horizont kommt der Kindheitspädagogischen Qualifizierung eine doppelte Funktion zu: Erstens soll sie jene Bildungsprozesse für pädagogische Fachkräfte systematisch initiieren, die eine (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit diversen gesellschaftspolitischen, globalen, sozialen und ökologischen etc. Problemlagen eröffnet (Kaul/Zehbe 2024). Zweitens zielt sie immer auch auf Fragen des unmittelbaren, professionellen Handelns und steht vor der Aufgabe, pädagogische Handlungsfähigkeit in Bezug auf Herausforderungen des Anthropozäns anzubahnen. Herausgefordert ist die Qualifizierung auch dadurch, dass sowohl Fachkräfte als auch Adressat\*innen der Kindheitspädagogik selbst unmittelbar in die derzeitigen globalen Krisen (Klimakrise, Krieg, Pandemische Krise) involviert und hiervon berührt sind. Insbesondere Kinder sind in mehrfacher Hinsicht bspw. von der Klimakrise betroffen: Sie sind als heranwachsende Generation nicht verantwortlich, aber unmittelbar bedroht, finden gesellschaftspolitisch kaum Gehör (Schramkowski 2022) und haben teilweise große Ängste und Sorgen (Hülster/Müthing 2020), was eine pädagogische Thematisierung notwendig macht. Sowohl die mit der Klimakrise verwobene Kontinuität kolonial- rassistischer Verhältnisse als auch die Persistenz patriarchaler Geschlechterverhältnisse (Abay et al. 2023) erfordern eine diversitätsreflexive Professionalisierung (Garbade 2024), die angehende Fachkräfte und Kinder in den Blick nimmt, Herausforderungen bearbeitbar macht, eine Transformation des Welt-Selbst-Verhältnisses zu entwickeln und zu kultivieren vermag (Giehl 2021; Bilgi 2024, 2023; Deckert-Peaceman 2024; Brodowski-Singer/Voss 2024). Der Vortrag widmet sich der Frage, welche didaktischen Elemente zur Vermittlung von und in Krisen Wirksamkeit für angehende Fachkräfte entfalten können und welche Konsequenzen sich aus der doppelten Eingebundenheit im Hinblick auf die adressierten Kinder ableiten lassen. Im Vortrag wird der Zusammenhang zwischen (1) Handlungsfeldern der Kindheitspädagogik, dem Anthropozän und ausgewählte Krisen beleuchtet, woraufhin (2) als notwendig zu erachtende Fähigkeiten und Wissensbestände für kindheitspädagogische Fachkräfte in den Blick genommen werden. Zudem werden mit Bezug auf ein laufendes

BMBF-gefördertes Projekt (3) didaktische Möglichkeiten der Vermittlung dieser Fähigkeiten anhand von krisenthematisierenden Spielmaterialien diskutiert. Weiterhin werden (4) zukünftige Fragestellungen für die Vermittlung an Kinder im Sinne einer (selbst-)kritischen Auseinandersetzung mit diversen globalen und ökologischen Problemlagen abgeleitet.

#### Literatur

- Abay, R. A./Schmelz, A. F./Schmitt, C./Schramkowski, B. (2023): Klimakrise und globale Ungleichheit – Alte und neue Wissensformen für die Soziale Arbeit. In: Köttig, M./Kubisch, S./Spatscheck, C. (Hrsg.): *Geteiltes Wissen - Wissensentwicklung in Disziplin und Profession Sozialer Arbeit*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. 291-302.
- Bilgi, O. (2024): Eine kritische Phänomenologie gesellschaftlicher Naturverhältnisse. Ortsgeschichten der Kind-Huhn- Begegnung in der Kita. In: Bilgi, O./Huf, C./Kluge, M./Stenger, U./Stieve, C./Wehner, U. (Hrsg.): *Zur Verwobenheit von Natur und Kultur. Theoriebildung und Forschungsperspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 217-238.
- Bilgi, O. (2023): Pädagogische Konzepte und ethische Fragen der Mensch-Tier-Beziehung im Anthropozän. In: Cloos, P./Jester, M./Kaiser-Kratzmann, J./Schmidt, T./Schulz, M. (Hrsg.): *Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit. Handlungsfelder, pädagogische Konzepte und Professionalisierung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 115-129.
- Brodowski-Singer, M./Voss, N. (2024): Kindheit im Anthropozän -Stand und Spannungsfelder frühkindlicher Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Moran-Ellis, J./Sünker, H.(Hrsg.): *Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 388-399.
- Deckert-Peaceman, H. (2024): „Kindheit und Natur“ als Topos der Grundschulpädagogik. In: Bilgi, O./Huf, C./Kluge, M./Stenger, U./Stieve, C./Wehner, U. (Hrsg.): *Zur Verwobenheit von Natur und Kultur. Theoriebildung und Forschungsperspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 170-182.
- Garbade, S. (2024): Forschungsorientierte Lerngelegenheiten zu Diversität für Studierende in kindheitspädagogischen Studiengängen: die mobile Diversitätswerkstatt. In: Zehbe, K./Kaul, I. (Hrsg.): *Reflexivität in Lehre und Profession. Beiträge zu didaktischen Arrangements für die Lehrformate in kindheitspädagogischen Studiengängen*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 204-220.
- Giehl, M. (2021): Speziesismus (v)erlernen: Haltungsgenesen und -transformationen gegenüber Tieren. Eine bildungswissenschaftliche Perspektive. In: Horstmann, S. (Hrsg.): *Interspezies Lernen. Grundlinien interdisziplinärer Tierschutz- und Tierrechtsbildung*. Bielefeld: transcript, S. 133-156.
- Hülster, K./Müthing, J. (2020): *So denken wir! Stimmungen, Meinungen und Trends von 9 14-Jährigen*. Bielefeld: wbv.
- Kaul, I./Zehbe, K. (2024): Hochschuldidaktische und konzeptionelle Dimension(en) kindheitspädagogischer Studiengänge: Eine kritische Selbstvergewisserung. In: Cloos, P./Jung, E./Stieve, C./Viernickel, S./Weltzien, D. (Hrsg.): *Das kindheitspädagogische Projekt – Suchbewegungen und Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schramkowski, B. (2022): Ökologische Gewalt als Kindeswohlgefährdung? In: Pfaff, T. Schramkowski, B./Lutz, R. (Hrsg.): *Klimakrise, sozialökologischer Kollaps und Klimagerechtigkeit. Spannungsfelder für Soziale Arbeit*. Weinheim: Juventa Verlag. S. 120–132.
- Stenger, U. (2024): Kollaborationen zwischen Kindern, Pädagog:innen, Igel und Bäumen: Pädagogisch-didaktische Formen des Lebens und Lernens in Kitas im Anthropozän. In: Bilgi, O./Huf, C./Kluge, M./Stenger, U./Stieve, C./Wehner, U. (Hrsg.): *Zur Verwobenheit von Natur und Kultur. Theoriebildung und Forschungsperspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 110-130.
- Wulf, C. (2020): Transkulturalität - In: *Bildungsforschung (2020) 1*, S. 1-13.

## WoLeWa Wohlbefinden und Lernen mit und im Wald

*Evelyn Kobler*

### Abstract

Die Frage, wie Kinder für eine immer komplexer werdende Welt gestärkt werden können, ist aktueller denn je und als Auftrag an die Bildungsinstitutionen zu verstehen. Ein Ansatzpunkt liegt gewiss darin, Kinder bei der Entwicklung und Kräftigung personenbezogener Schutzfaktoren zu unterstützen. Und genau hierfür haben wir u.a. eine sehr wirksame Quelle: den Wald (Kühn et al., 2017; Hüther & Renz-Polster, 2013; Schuh & Immich, 2019). Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass Waldaufenthalte das Immunsystem signifikant ankurbeln, Stresshormone abbauen, die Pulsfrequenz reduzieren und den Blutzuckerspiegel senken (Pichler et al., 2022). Die vielfältigen Umweltreize führen zu einer Ausbalancierung des Nervensystems. Der Wald hat eine stressvermindernde und stimmungsverbessernde Wirkung (Sonntag-Öström et al., 2011; Annerstedt et al., 2013; Karjalainen et al., 2010). „Das kommt vor allem Kindern zu Gute, da das Nervensystem in jungen Jahren noch besonders formbar und lernfähig ist“ (Arvey, 2019). Selbstregulation und prosoziales Verhalten kann ebenfalls durch Waldaufenthalte verbessert werden (Gebhart, 2023). Weiters belegen relevante Studien, dass die Sinne geschult und dadurch die Aufmerksamkeit in der Natur geschärft ist, womit eine hohe Konzentration für Aufgabenbewältigung erzielt werden kann (Fyfe-Johnson, Hazlehurst, Perrins, et al., 2021). Gerade für Kinder mit besonderem Betreuungsbedarf kann der Naturraum sehr viel bewegen (Milkitz, 2019). Das WoLeWa-Projekt (Laufzeit 2023 -2027) orientiert sich in der Zielsetzung an dem Aspekt „Gesundheit und Wohlbefinden“ der Agenda 2030 und fokussiert die Unterstützung der Ausbildung einer positiven körperlichen, geistigen und sozialen Gesundheit – Dimensionen, welche im so bezeichneten subjektiven Wohlbefinden münden (Müthing, Razakowski & Gottschling, 2018). Das Wohlbefinden hat einen bedeutsamen Einfluss auf das frühkindliche Lernen. Diese Ziele beziehen sich in unterschiedlicher Ausprägung auf die im Projekt beteiligten Akteur:innen: Kinder in und Elementarpädagog:innen in elementaren Bildungsinstitutionen. Der Vortrag bezieht sich auf einen Teilaspekt des Projektes, die Ermittlung des subjektiven Wohlbefindens von Kindern und Elementarpädagog:innen u.a. mittels Selbstauskünften in den beiden unterschiedlichen Settings: Gruppenräume der Institutionen und innerhalb von Waldaufenthalten. Dafür werden elementarpädagogische Bildungsinstitutionen ausgewählt die regelmäßig mindestens einen Waldtag pro Woche durchführen. Rund 50 5-6jährige Kinder schätzen ihr subjektives Wohlbefinden in einem strukturierten Interview ein. Die Items dafür werden aus den, im Zuge des theoretischen Reframings der Ergebnisse der Kinderperspektivstudie mit dem Fokus kindliches Wohlbefinden und seelische Gesundheit, ermittelten vier Kernbereichen – Selbsterleben, Erleben sozialer Beziehungen, Erleben von Raum Dingen und Zeit, Erleben organisationaler und generationaler Rahmung - abgeleitet (Nenntwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2022). Zur Ermittlung des Wohlbefindens der Fachkräfte in den beiden unterschiedlichen Settings werden standardisierte Instrumente herangezogen und geringfügig adaptiert (Pettinen, Pakarinen, Von Suchodoletz & Lerkkanen, 2023). Die hierdurch ermittelten Teilergebnisse sollten zunächst Aufschluss darüber geben, ob sich das subjektive Wohlbefinden der Akteur:innen im Wald im Vergleich zum regulären Gruppenraum unterscheidet.

## Zwischen Biophilie und Fehlinformation? Begründungsmuster von Waldkitakzepten

*Ulf Sauerbrey*

### Abstract

Die Achtung vor und ein veränderter Umgang mit natürlichen Ressourcen hat als frühpädagogische Aufgabe inzwischen Eingang in mehrere Bildungspläne gehalten (vgl. Anders et al. 2021, S. 41f.). Ein hierauf stark zugeschnittenes frühpädagogisches Handlungskonzept scheint der Ansatz des Waldkindergartens zu

sein, zu dem in den vergangenen Jahren ein Zuwachs an fachpraktischer Literatur zu verzeichnen war. Im Zentrum der pädagogischen Arbeit in Waldkitas, deren Ideen aus skandinavischen Ländern stammen (vgl. Birk, 2016) und die in Deutschland in ihrer Anzahl zuletzt deutlich zugenommen haben, steht der Wald als Medium des Lernens (vgl. Drieschner 2021). Einen Kern der unterschiedlichen fachpraktischen Publikationen zu Waldkitas und naturraumpädagogischen Konzepten für Kitas bildet die Biophilie (ebd.). Der Beitrag wirft mittels einer Dokumentenanalyse anhand neuerer fachpraktischer Konzeptliteratur einen kritischen Blick auf die Begründungsmuster zur Notwendigkeit des Handlungskonzepts durch einschlägige Autor\*innen (vgl. Reindl 2022; Franz 2021; Wolfram 2021; Miklitz 2021; 2019). Untersucht wird dabei auch die Provenienz des Wissens, das in den Begründungen verwendet wird, sowie ihre Stichhaltigkeit im Vergleich zu wissenschaftlichen Theorien und empirischen Befunden: In den Blick genommen werden insbesondere anthropologische Begründungen zur (vermeintlichen) ‚Natur‘ des Menschen in Bezug auf Veränderungen von Aufwachsen und Gesundheit sowie kulturskeptische Motive im Hinblick auf die Nutzung digitaler Medien. Dabei zeigen sich auf mehreren Ebenen ungenaue Begründungen, fehlerhafte Annahmen bis hin zu Fehlinformationen (vgl. Sauerbrey i.E.). Ziel des Beitrags ist es explizit nicht, die Notwendigkeit frühpädagogischer Handlungskonzepte zu Fragen des pädagogischen Umgangs mit planetaren Grenzen grundsätzlich infrage zu stellen. Ausgangspunkt ist vielmehr die Idee, dass Handlungskonzepte zu solch zentralen pädagogischen Zielen sich nicht in ihren Begründungszusammenhängen angreifbar machen sollten.

#### Literatur

- Anders, Y., Daniel, H.-D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., McElvany, N., Roßbach, H.-G., Seidel, T., Tippelt, R., Wößmann, L., Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2021): Nachhaltigkeit im Bildungswesen – was jetzt getan werden muss. Gutachten, Münster: Waxmann.
- Birk, F.F. (2016): Kinder mit Behinderungen im Waldkindergarten und deren psychomotorische Förderung, in: Praxis der Psychomotorik, 41 (4), 204–208.
- Drieschner, E. (2021): Spezifische frühpädagogische Handlungskonzepte: Die Beispiele ‚Waldkindergarten‘, ‚Kneipp-Kita‘ und ‚Bewegungskindergarten‘, in: Schmidt, T., Sauerbrey, U., Smidt, W. (Hrsg.): Frühpädagogische Handlungskonzepte. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme, Münster: Waxmann UTB, S. 257-276.
- Franz, M. (Hrsg.) (2021): Kindergarten im Wald in der Praxis, Stuttgart: Klett Kita GmbH.
- Miklitz, I. (2019): Naturraum-Pädagogik in der Kita: Pädagogische Ansätze auf einen Blick, Freiburg: Herder.
- Miklitz, I. (2021): Der Waldkindergarten: Grundlagen und Praxisbeispiele der Naturraumpädagogik 9., aktualisierte Auflage, Mülheim an der Ruhr u.a.: Cornelsen.
- Reindl, S. (2022): Die Natur als Bildungs- und Lernabenteuer. Spielen, lachen und wachsen im Waldkindergarten, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Sauerbrey, U. (2025, i.E.): Frühe Naturpädagogik unter falschen Vorzeichen? Begründungen des Waldkindergartens in der fachpraktischen Konzeptliteratur, in: Großkopf, S., Winkler, M. (Hrsg.): Erziehung – Identität – Bildung – Nachhaltigkeit, Würzburg: Ergon.
- Vollmar, M. (2021): Kalt, matschig und viel zu gefährlich, in: Franz, M. (Hrsg.): Kindergarten im Wald in der Praxis, Stuttgart: Klett Kita GmbH, S. 87-90.
- Weber, A. (2021): Kinder, geht raus! Ein Plädoyer für eine Kindheit mit mehr Matsch und weniger Monitoren, in: Franz, M. (Hrsg.): Kindergarten im Wald in der Praxis, Stuttgart: Klett Kita GmbH, S. 77- 82.
- Wolfram, A. (2021): Handbuch Naturraumpädagogik: in Theorie und Praxis, Freiburg: Herder.

## P 11: Pädagogische Prozessqualität

Moderation: Lars Burghardt

### Herausforderungen des Wissenstransfers aus der Forschung in das Berufsfeld am Beispiel der niederschweligen, nutzer\_innenzentrierten Aufbereitung von Forschungsbefunden zu inklusiven, inkludierenden Interaktionsmodi in Fachkraft-Kind(er)-Interaktionen

*Corinna Schmude, Ina Marie Abeck, Tori L. Benn, Alice Forssmann, Antonia Schäfer, Aljoscha Jegodtka, Alexander Müller-Rakow*

#### Abstract

Die Umsetzung von Inklusion stellt gesamtgesellschaftlich und insbesondere in pädagogischen Kontexten eine besondere Herausforderung dar und ist gleichzeitig zwingend erforderlich um die Krisen des 21. Jahrhunderts zu meistern. Inklusives Handeln ist somit eine zentrale Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte und kennzeichnet ihre Professionalität. Das in 2022 abgeschlossene IFAF-Projekt PIIQUE [Pro Inkludierende Interaktion – Qualität crossmedial entwickeln] (Laufzeit 04/2020 bis 12/2022, Transferphase 04/2023 bis 03/2024 unter dem Titel PIIQUE Pro)<sup>1</sup> erforschte, wie in Fachkraft-Kind(er)-Interaktionen Inklusion gelebt werden kann und wie Lernformate gestaltet sein sollten, um evidenzbasierte Wissensbestände im Alltagshandeln frühpädagogischer Fachkräfte durch Aus-, Weiter- und Fortbildung zu implementieren. Als forschungsmethodischer Anknüpfungspunkt für die gelingende Gestaltung eines inklusiven Alltags wurde an Forschungsbefunde zu inkludierenden Fachkraft-Kind(er)-Interaktionsmodi (Nentwig-Gesemann et al. 2012) angeknüpft. Aufbauend auf den Daten einer Videografiestudie zur Gestaltung von Gesprächsrunden in Morgenkreisen konnten im Rahmen des Projektes Erkenntnisse zur Interaktionsgestaltung und -organisation sowie zur kindlichen Partizipation und Teilhabe generiert werden (vgl. Abeck u. a. 2023, Abeck u. a. i. Vor., Schmude et a., 2024). Die Analyse der videografierten Einblicke in dieses pädagogische Alltagssetting erfolgte orientiert an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) mittels deduktiv entwickelter Kategorien. Die Entwicklung der Kategorien basiert auf Erkenntnissen der rekonstruktiven Sozialforschung zu inkludierenden und exkludierenden Interaktionsmodi (Alemzadeh, 2014a, b; Jegodtka, 2017; Jegodtka, Wedekind & Schmude, 2019; Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2015, 2014; Nentwig-Gesemann et al., 2012) sowie ergänzend zu komplementären Modi aus der Unterrichtsforschung (Martens & Asbrand, 2017), die eine institutionell gerahmte und asymmetrisch organisierte Interaktionsstruktur kennzeichnen. Im Rahmen des Vortrags wird der Fokus auf die Entwicklung des Kategoriensystems gelegt, die partizipative Weiterentwicklung der Kategoriendefinitionen mit pädagogischen Fachkräften vorgestellt und berichtet, wie im Zuge der Datenanalyse des Videomaterials eine Typisierung der Interaktionsverläufe herausgearbeitet werden konnten. Die für die Visualisierung der Interaktionsverläufe gewählte Darstellung in Form eines Interaktionsverlaufdiagramms kann als wertvolle Reflexionsfolie für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften zum Thema Interaktionsgestaltung dienen. Den Vortrag rundet ein Ausblick ab, wie die in das Forschungsprojekt eingeflossenen und aus ihm generierten Wissensbestände für den Transfer in das Berufsfeld (Aus-, Weiter- und Fortbildung) aufbereitet wurden. Sie stellen den inhaltlichen Input für verschiedene crossmediale Lernformate dar, die von den Projektpartner:innen der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin [HTW] in designmethodischen Untersuchungen u.a. unter Beteiligung pädagogischer Fachkräfte entwickelt wurden.

#### Literatur

- Abeck, I.-M., Jegodtka, A., Schmude, C. (2023): Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in gruppenpädagogischen Settings. Eine empirische Untersuchung von Partizipation als Schlüsselement einer inklusiven Alltagsgestaltung in Kindertageseinrichtungen. In: Frühe Bildung (2023). 12 (2). 1 - 8.
- Abeck, I.-M. u.a. (i. Vorb.). Welcher Tag ist denn heute? Eine empirische Untersuchung von kindlichen Teilhabemöglichkeiten an Fachkraft-Kind(er)-Interaktionen im Morgenkreis. In: Frühe Bildung.

- Alemzadeh, M. (2014a). Interaktionen im frühpädagogischen Feld. Ethnografische Bildungsforschung zu Interaktions- und Spielprozessen und deren Bedeutung für eine Didaktik der frühen Kindheit am Beispiel der Lernwerkstatt Natur (Dissertation). Universität zu Köln.
- Alemzadeh, M. (2014b). Interaktionsprozesse in der Lernwerkstatt Natur. In K. Fröhlich Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & N. Neuß (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung* (S. 243-275). Freiburg: FEL Verlag.
- Jegodtka, A. (2017). Inkludierende und exkludierende mathematikhaltige Interaktionen: das Beispiel des Zählens in Kindertagesstätten. In A. Schmitt, E. Sterdt & L. Fischer (Hrsg.), *Empirisches Arbeiten in der Frühpädagogik im Kontext eines evidenzbasierten Ansatzes. Ein Tagungsbericht* (S. 113-129). Köln: Carl Link.
- Jegodtka, A., Wedekind, H. & Schmude, C. (2019). Interaktionen und Settings in der frühen MINT-Bildung: Einführende Überlegungen. In D. Weltzien, H. Wadepohl, C. Schmude, H. Wedekind & A. Jegodtka (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XII. Interaktionen und Settings in der frühen MINT-Bildung* (S. 9-30). Freiburg: FEL Verlag.
- Martens, M. & Asbrand, B. (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexion zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(1), 72-90.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Nentwig-Gesemann, I., Wedekind, H., Gerstenberg, F., Tengler, M. (2012): Die vielen Facetten des 'Forschens'. Eine ethnografische Studie zu Praktiken von Kindern und PädagogInnen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Bildungsangebots. In: Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Wedekind, H. (Hrsg.) (2012): *Forschung in der Frühpädagogik V. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen*. Freiburg i.B.: FEL-Verlag. S. 33-64.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings. In Bohnsack, R., Hoffmann, N. F., Nentwig-Gesemann, I. (Hrsg.). *Typenbildung und Dokumentarische Methode: Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S.131-150). Opladen: Barbara Budrich.
- Schmude, C., Abeck, I.-M., Herold, J., Benn, T.L., Forssmann, A., Schäfer, A. & Jegodtka (2024): Gesprächsrunden im Morgenkreis – Potenziale einer inklusiv-inkludierenden Interaktionsgestaltung. In T. Friederich et al. (Hrsg.), *Schwerpunkt: Professionalisierung in der Kindheitspädagogik – Bilanz und Perspektiven*. *Forschung in der Frühpädagogik*, FEL-Verlag, Band 17.

## **Weiterentwicklung der Anregungsqualität und der emotionalen Unterstützung in der Kita – ein Schlüssel zur Bewältigung von Krisensituationen bei Kindern?**

***Gisela Kammermeyer, Stefanie Horner***

### **Abstract**

Globale Krisen und Bedrohungssituationen können bereits im Leben von jungen Kindern eine Rolle spielen. Für ihre emotionale und kognitive Verarbeitung sind länger anhaltende Gespräche mit erwachsenen Bezugspersonen hilfreich. Besonders bedeutsam sind Gespräche, die adaptiv an den Erfahrungen, Vorstellungen und Emotionen der Kinder anknüpfen und sie zur weiteren Auseinandersetzung anregen. Solche Gespräche stellen nicht nur hohe Anforderungen an die Qualität der emotionalen Unterstützung, sondern auch an die Anregungsqualität. Letztere ist sowohl national als auch international in Kindertageseinrichtungen eher gering ausgeprägt (z.B. Eckhardt & Egert, 2017). Vor diesem Hintergrund sind Fortbildungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte vielversprechend. Insbesondere individualisierte Formate (wie z.B. Coachings) haben sich als bedeutsam für die Unterstützung pädagogischer Fachkräfte erwiesen (Egert, Dederer & Fukkink, 2020). Im Vortrag wird zum einen der Frage nachgegangen, wie Anregungsqualität und emotionale Unterstützung von pädagogischen Fachkräften zusammenhängen und zum

anderen, durch welches Fortbildungsformat (Coaching, Fortbildung sowie die Kombination von Coaching und Fortbildung) diese weiterentwickelt werden können. Zur Beantwortung dieser Fragen werden die Daten des DFG-Projekts „Sprachbildung und Sprachförderung in Kitas – Verbesserung der Anregungsqualität durch verschiedene Fortbildungsformate“ herangezogen, in dem die Wirksamkeit des Qualifizierungskonzepts „Mit Kindern im Gespräch“ (Kammermeyer et al., 2023) untersucht wird. Zur Erfassung der Anregungsqualität und der emotionalen Unterstützung wird die 2nd Edition des Classroom Assessment Scoring System (CLASS) von Pianta, La Paro und Hamre (2008; vgl. auch Teachstone, 2022) verwendet.

#### Literatur

- Eckhardt, A. G. & Egert, F. (2017). Prozess- und Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Ost- und Westdeutschland. Eine explorative Studie. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 12(3), 17-18.
- Egert, F., Dederer, V. & Fukkink, R. G. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 29, Article 100309.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual K-3*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., Papillion-Piller, A. & Roux, S. (2023). *Mit Kindern im Gespräch (Kita). Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen*. Augsburg: Auer.
- Teachstone (2022). *Observation Field Guide. Classroom Assessment Scoring System® (2<sup>nd</sup> Edition)*. Teachstone Inc.

### **Pensare IN Grande: Inklusive Wege in der frühen Kindheit 0-6**

***Vanessa Macchia, Stefania Torri***

#### Abstract

Die Debatte um Gerechtigkeit in den Bildungsräumen in Europa fokussiert sich auf eine demokratische Bildung, die auf einigen Schlüsseldimensionen basiert. Diese umfassen die Wertschätzung von Unterschieden, eine Haltung der Offenheit, eine Reihe von Fähigkeiten im Zusammenhang mit dem emotionalen Bereich sowie ein kritisches Wissen und Verständnis von sich selbst und der Welt. (Europarat, 2018) Aus dem Europäischen Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit lassen sich auf der anderen Seite vier Gruppen von Kompetenzen ableiten, die im Laufe des Lebens erworben werden müssen. Dazu zählen die Verkörperung der Werte der Nachhaltigkeit, die Akzeptanz ihrer Komplexität, das Handeln für sie sowie die Vorstellung einer nachhaltigen Zukunft. Der Rahmen umfasst zudem Maßnahmen, die auf unterschiedliche Weise ergriffen werden müssen, um eine gerechte und inklusive Gesellschaft zu fördern. Dazu zählt die Analyse von Problemen aus der Perspektive verschiedener Interessengruppen, der Erwerb der Fähigkeit, mit heterogenen Akteuren zusammenzuarbeiten, um eine nachhaltigere Zukunft zu entwickeln, sowie die Schaffung transparenter, inklusiver und gemeinschaftsorientierter Prozesse (Green Comp, 2022). In diesem Kontext kann eine qualitativ hochwertige inklusive Bildung dazu beitragen, sowohl die sozioökologischen Bedingungen als auch die Voraussetzungen des zivilen Zusammenlebens zu optimieren. Die Relevanz eines frühen Beginns, insbesondere im Kindesalter wird durch die Notwendigkeit des Aufbaus dieser Art von Bildung veranschaulicht (Motiejunaite, 2021, Starting Strong VI, 2021). Die jüngsten Daten der OECD zur Beteiligung von Kindern mit attestiertem Förderbedarf oder mit dem Risiko sozialer Ausgrenzung zeigen jedoch, dass lediglich ein Viertel davon in die frühkindliche Bildung und Betreuung einbezogen wird (OECD, 2023). In Italien wurde im Jahr 2017 ein integriertes System von Bildungsangeboten für Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren eingeführt. Das neue System zielt darauf ab, die zuvor bestehende Lücke eines öffentlichen Angebots zu schließen, das in seiner administrativen Verwaltung sehr diversifiziert war und nun einheitlich konzipiert ist. Das universitätsübergreifende Forschungsprojekt Pensare IN Grande

versteht sich als Schlüssel zur Umsetzung einer qualitativ hochwertigen inklusiven Bildung und Erziehung in Einrichtungen für Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren. Es untersucht inklusive Prozesse in Italien und auf internationaler Ebene, um Fachkräfte dabei zu unterstützen, das Potenzial jedes Kindes auf dem höchstmöglichen Niveau zu entwickeln. Im Folgenden werden die vorläufigen Ergebnisse des italienweit ausgestrahlten Hauptfragebogens präsentiert, welcher auf dem von der European Agency entwickelten Selbstreflexionsinstrument für Kindergärtnerinnen basiert (IECE Environment Self-Reflection Tool, 2017). Ziel ist die Identifizierung bestehender guter Praktiken sowie die Hervorhebung kritischer Themen, die aus einer Bottom-up-Perspektive noch einer Bearbeitung bedürfen. Die initialen Daten offenbaren einige Best Practices, jedoch auch folgende Problematiken: Defizite in der Ausbildung von Erziehern, Nachfrage nach mehr Expertise im Bereich Konflikttraining und Kommunikation, Anspruch auf mehr externe Räumlichkeiten und mehr umweltgerechte Spiele sowie das Bedürfnis nach einer engeren Kooperation unter Kollegen. Die zusammengetragenen Daten werden zudem als Grundlage für die Erarbeitung von Standards und Richtlinien für Bildungsprozesse dienen.

### Methodenforum 3: Methodische Innovationen und Perspektiven

Moderation: Maike Rönnau-Böse

#### Kritisch-transformative Perspektiven bilden. Thesen zur Methodenkombination der phänomenologischen Vignettenforschung und der Dokumentarischen Methode

*Veronika Ehm*

##### Abstract

Im Rahmen des Beitrags wird eine Triangulation der Forschungsmethoden dokumentarische Methode und phänomenologische Vignettenforschung epistemologisch und methodologisch diskutiert. Ausgehend von theoretischen Ausarbeitungen und empirischen Erkenntnissen, die Veronika Ehm im Rahmen ihrer Dissertation erarbeitet hat, werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Ansätze vorgestellt, um anschließend auf Potentiale und Herausforderungen der Triangulation zur Erarbeitung kritisch-transformativer Perspektiven einzugehen. Die Dissertation von Veronika Ehm befasst sich mit ästhetischen Erfahrungen in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen. Im Zentrum steht das Erfassen des Wie von Erfahrungen der Kunstbegegnung innerhalb eines Kunstprojekts. Zentrales Ziel ist eine Versprachlichung dessen, was sich verbal entzieht wie beispielsweise das Spüren von Atmosphären, das Erfahren von Verlegenheit, Irritationen, Unsicherheiten und Begeisterung, der Ausdruck von Freude, das gemeinsame Erleben einer Auseinandersetzung mit künstlerischem Material etc. Diese Aspekte sind auch im Hinblick von kritisch-transformativen Auseinandersetzungen von wesentlicher Bedeutung und werden im Beitrag dahingehend diskutiert. Im Rahmen der empirischen Erhebung wurden phänomenologische Vignetten verfasst sowie eine Gruppendiskussion mit den Fachkräften des Kindergartens durchgeführt, die entlang der dokumentarischen Methode ausgewertet wurde. Die Analyse der gewonnenen Daten erfolgte entlang der methodischen Ansätze und in intersubjektivem Austausch in Form von Forschungswerkstätten. Die Triangulation der Datensorten erlaubt eine Verknüpfung unterschiedlicher Blickwinkel, die kritisch-transformative Perspektiven zulassen. Die Voraussetzung der Zusammenführung bildet eine erkenntnistheoretische Erarbeitung der Zugänge. Phänomenologische Vignetten, welche als Klangkörper von Erfahrung (Agostini 2016, S. 55) gelten, stellen in der Vignettenlektüre Erfahrungen leiblicher Wahrnehmungen in den Mittelpunkt, ohne diese rekonstruieren zu wollen (Brinkmann 2021, S. 29). Vielmehr entsteht im Prozess der Analyse ein Bedeutungsüberschuss, der neue Erfahrungsdimensionen hervortreten lässt (Agostini 2016, S. 71). Die dokumentarische Methode hingegen verfolgt das Ziel einer Rekonstruktion (Bohnsack 2013, S. 9), das Nachzeichnen eines schöpferischen Prozesses beziehungsweise der Genese von Erfahrungen (Bohnsack 2021, S. 36). Während die Vignettenlektüre auf einzelne Momente der Miterfahrung (Agostini, 2016, S. 71) fokussiert mit der ein Prozess der Neuschöpfung und Vergegenwärtigung von Erfahrung einhergeht, nimmt die dokumentarische Interpretation Bezug auf explizit und implizit formuliertes



Erfahrungswissen der Fachkräfte. Damit erlaubt es die Triangulation sowohl sinnlich erfahrbare Momente als auch das handlungsleitende Erfahrungswissen der pädagogischen Fachkräfte, und damit den Kontext der Erfahrung, zu ergründen. Im Rahmen der Dissertation der Autorin ermöglicht die Zusammenführung einen mehrdimensionalen Blick auf ästhetische Erfahrungen des Kunstprojekts im Kindergarten. Im Beitrag werden die Gemeinsamkeiten der beiden Zugänge vorgestellt und im Anschluss daran Thesen zur Kombination der Methoden in Bezug auf eine kritisch-transformative Perspektive von Ergebnissen diskutiert. Darüber hinaus werden Herausforderungen einer solchen Methodenkombination reflektiert. Die Darstellung erfolgt entlang empirischer Ergebnisse der elementarpädagogischen Forschung.

#### Literatur

- Agostini, E. (2016). Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden. Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bohnsack, R. (2021). Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. Opladen Toronto Stuttgart: Verlag Barbara Budrich UTB.
- Brinkmann, M. (2021). Verstehen und Beschreiben. Zur phänomenologischen Deskription in der qualitativen Empirie. In V. Symeonidis & J. Schwarz (Eds.), Erfahrungen verstehen - (Nicht-)Verstehen erfahren: Potential und Grenzen der Vignetten- und Anekdotenforschung in Annäherung an das Phänomen Verstehen (pp. 29–46). Innsbruck Wien: StudienVerlag.

### **Subjektives Wohlbefinde von Kindern in der Covid-19-Pandemie. Eine partizipativ-qualitative Foto-Interviewstudie zu kindlichen Positionierungen und Deutungen von Sicherheit und Vulnerabilität** *Iris Würbel*

#### Abstract

Globale Risiken und Krisen lösen Unsicherheiten aus (Beck, 2009), die sich auf das (Er-)Leben und die Alltagsbewältigung von Kindern auswirken (Threadgold & Nilan, 2009). Im Kontext gesellschaftlicher Ausnahmesituationen, wie der Covid-19-Pandemie, stellt sich die Frage nach dem Wohlbefinden von Kindern, welches sich unter Zuhilfenahme des Paradigmas einer Gleichzeitigkeit von Vulnerabilität und relationaler Agency konzeptualisieren lässt (Heite & Magyar-Haas, 2020). Seit Beginn der Covid-19-Pandemie 2020 zeigten Studien bei Kindern einen deutlichen Anstieg von Ängsten (Ravens-Sieberer et al. 2023), den Wunsch zum alten (vorpandemischen) Leben zurückzukehren (Kirsch & Neumann, 2022), ein neues Bewusstsein von (De-)Stabilität und (Un-)Sicherheit im Alltag (Newland et al., 2023), die besondere Bedeutung der familiären Beziehungsqualität für ihr Wohlbefinden (Wang et al., 2021) sowie Unterschiede subjektiven Wohlbefindens in Hinblick auf die kindlichen Konstruktionen von Vulnerabilität und relationaler Agency (Würbel & Bormann, eingereicht). Mit dem Ziel der Dezentrierung narrativer Methoden (Keller, 2019) und des „adult gaze“ (Horgan, 2017) in der Erforschung des subjektiven Wohlbefindens von Kindern, können partizipative und visuelle Methoden zum Einsatz kommen – so auch in Kontexten gesellschaftlicher Krisen (Vgl. Carnin & Garbade, 2022). In meinem Beitrag möchte ich die Ergebnisse der Analyse von Fotos vorstellen, welche 7- bis 9- jährige Kinder Anfang 2021 machten und als Alltagsartefakte in eine partizipativ-qualitative Interviewstudie zu ihrem Alltagserleben während der Covid-19-Pandemie mitbrachten (Würbel & Bormann, eingereicht). Analyse und Deutung der Fotos erfolgten in Anlehnung an die visuelle Segmentanalyse (Breckner, 2012) und die Grounded Theory Methode (Strauss & Corbin, 1990/1996) und hatten zum Ziel, sich den Positionierungen der Kinder im Pandemiealltag sowie ihren Deutungen von Sicherheit und Vulnerabilität (weiter) anzunähern. Ich werde das Vorgehen in dieser Studie in Hinblick auf die Möglichkeiten und Herausforderungen der Triangulation verschiedener Methoden und Materialsorten (Flick, 2011) diskutieren und daraus Implikationen für die qualitative Erforschung kindlichen Wohlbefindens in gesellschaftlichen Krisen ableiten.

## Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit in Zeiten globaler Krisen

Laura von Albedyll, Sebastian Rost, Teresa Vielstädte

### Abstract

Was frühe Bildung ist und wie diese in kindheitspädagogischen Einrichtungen umgesetzt werden kann, ist spätestens seit den OECD-Studien im Blick der Öffentlichkeit und der sich weiterentwickelnden wissenschaftlichen Disziplin. Frühe Bildung gilt dabei als Topoi aktueller Bildungsdebatten (Diehm, 2018) und ist geprägt von einer Aktivierungsrhetorik (Klinkhammer, 2014). Auf Grundlage von drei ethnografischen, bzw. videografisch angelegten Qualifikationsarbeiten kann gezeigt werden, dass die Norm der Aktivierung im Kontext früher Bildung aktuell einen bedeutenden Stellenwert einnimmt. An unterschiedlichen Untersuchungsgegenständen zeigt sich, wie im situativen Wechselspiel zwischen den menschlichen und nicht-menschlichen Akteur\*innen Aktivität und Tätig sein im Kita-Alltag fortlaufend hergestellt und bearbeitet wird. Die Ergebnisse sind anschlussfähig an Vorstellungen vom „Kind als Humankapital“ (Betz, 2022; Lange & Svorc, 2024). Es zeichnen sich hier Vorstellung frühkindlicher Bildung ab, die insbesondere mit Leistungsgedanken verknüpft sind und in ihrer Reproduktion zum Erhalt des gesellschaftlichen, kapitalistischen Systems beitragen (vgl. Bernholt, 2022). Inwiefern ist dieses Festhalten am „Kind als Humankapital“, einer Aktivierungsnorm, einer „Bildungskindheit“ (Klinkhammer, 2022) in Zeiten multipler globaler Krisen tragfähig und möglich? Wie kann in diesem Kontext Forschung transformativ gedacht werden, um nicht fortlaufend bestehende, (kapitalistische) Systemlogiken zu reproduzieren und sich dem Feld der Pädagogik der frühen Kindheit zu zuwenden? Im Kontext der begrenzten Ressourcen des Planeten, der ungleichen Verteilung seiner Ressourcen und den transformativen Prozessen, durch denen wir diesen Krisen begegnen müssen, ist eine „ökonomie- und selbststeigerungskritische Postwachstumspädagogik“ (Thon, 2022) zu formulieren und zu entwickeln. Es ist zu diskutieren, inwieweit frühpädagogische Forschung, die entsprechend diesen Entwicklungen neue Konzepte anbieten will, die eigenen Grenzen und Vernetzungen reflektieren und bestehende methodische und disziplinäre Abgrenzungen überarbeiten muss. Ausgehend von den drei Forschungsprojekten, die im Rahmen unserer Dissertationen entstanden sind, wollen wir im Rahmen des Vortrages diese Fragen in den Blick nehmen.

### Literatur

- Bernholt, N. (2022) Die Welt der Arbeit in einer postkapitalistischen Gesellschaft. Überlegungen und Anfragen zur Rolle von Bildung. In A. Wischmann, S. Spieker, D. Salomon und J.-M. Springer (Hrsg.), *Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung*. (S.137 - 151). Beltz Juventa.
- Betz, T. (2022). Leitbilder 2guter Kindheit": Die Utopie der Chancengleichheit. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 72(13-14), S. 41–47.
- Diehm, I. (2018). Frühkindliche Bildung – frühkindliche Förderung: Verheißungen, Verstrickungen und Verpflichtungen. In C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung: Band 17. Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte: Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 11–23). Springer VS.
- Klinkhammer, N. (2014). *Kindheit im Diskurs: Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik*. Dissertation [617 Seiten]. Tectum Verlag.
- Klinkhammer, N. (2022). "Alle Kinder so früh wie möglich ins Bildungsboot": Zur Durchsetzung des Dispositivs der Bildungskindheit im politischen Diskurs. In J. Mierendorff, T. Grunau, & T. Höhne (Eds.), *Der Elementarbereich im Wandel: Prozesse der Ökonomisierung des Frühpädagogischen* (S. 20-44). Beltz.
- Lange, A. & Svorc, N. (2024). „Kindheitsrhetorik revisited“: Wissen, Diskurs und Praxis als konzeptionelle Pfeiler einer integrativen Kindheitswissenschaft. In A. Schierbaum, M. Diederichs & K. Schierbaum (Hrsg.), *Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung: Band 30. Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung: Zentrale theoretische Figuren und ihre empirische Erkundung* (S. 51–66). Springer VS.
- Thon, C. (2021). *Die Kindertagesstätte als Bildungsort: Fachkräfte und Eltern im Diskurs* (1st ed. 2021). Springer eBook Collection: Bd. 27. Springer Fachmedien Wiesbaden; Imprint Springer VS.

Thon, C. (2022). Bildung in der Kita als Subjektivierung: Die Wachstumsökonomie der Elementarpädagogik. In J. Mierendorff, T. Grunau, & T. Höhne (Eds.), *Der Elementarbereich im Wandel: Prozesse der Ökonomisierung des Frühpädagogischen* (S. 164-180). Beltz Juventa.

## Abstracts der Poster (in alphabetischer Reihenfolge)

### Ethnografisch Forschen zum professionellen Handeln in der frühen Bildung: Partizipationsorientierung und Bewegung im Fokus

Ina-Marie Abeck

#### Abstract

Partizipationsorientierung wird als Leitbild professionellen Handelns in der Kindheitspädagogik (Welt-zien 2014) und als Grundlage für die Umsetzung einer inklusiven Bewegungspädagogik (Beudels et al. 2019) verstanden. Durch sie erfahren Kinder Teilhabe und -gabe in der Kita: Die Kinder können am Alltag teilnehmen und ihn mitgestalten sowie Entscheidungen zu Bereichen treffen, die sie persönlich oder die Gemeinschaft betreffen (Prenzel 2016, 9f.; Spreer et al. 2019). Bindel et al. (2019) betonen jedoch, dass trotz vermeintlich vieler Partizipationsmöglichkeiten in Bewegung, Spiel und Sport und trotz der Prominenz des Begriffes bis heute der Anspruch einer partizipativen Bewegungsförderung von Kindern und deren Umsetzung nur eher zögerlich diskutiert wird. Vor diesem Hintergrund wird in einer ethnografischen Forschung im Rahmen eines Promotionsvorhabens (2022- vsl. 2027) untersucht, wie Fachkräfte Bewegungsaktivitäten in der Kindertageseinrichtung aus einer partizipationsorientierten Perspektive heraus gestalten und welche Möglichkeiten und Herausforderungen sich daraus für eine Partizipationsorientierung in der Bewegungsbildung ableiten lassen. Die aktuelle fokussierte Beobachtungsphase Spradley 1980 (zitiert nach Flick 2019, 288) wird von folgender Frage geleitet: Wie öffnen, gestalten oder begrenzen pädagogische Fachkräfte Möglichkeiten der kindlichen Teilnahme und Mitbestimmung in Bewegungsaktivitäten unter Berücksichtigung unterschiedlicher Kontextbedingungen sowie Gruppen- und Interaktionskonstellationen? Ausgangspunkt der ethnografischen Forschung bildet die (ton- und videogestützte) Teilnehmende Beobachtung (Lüders 2010), die den Blick auf soziale Praktiken (Breidenstein et. al 2020) im Bewegungsalltag in Kindertageseinrichtungen wendet. Die Auswertung strebt die Rekonstruktion von Beteiligungs- und Aushandlungspraktiken von Fachkräften auf Grundlage der Grounded Theory (Charmaz 2014, Strauss und Corbin 1996) an. Ergänzt wird die Teilnehmende Beobachtung durch Vignetteninterviews mit den teilnehmenden Fachkräften, die insbesondere auf die Rekonstruktion von „tacit know-ledge“ (Schnurr 2003, 394) und „Relevanz von Professionellen bzw. Professionen“ (ebd.) abzielen. Das Poster stellt das Forschungsvorgehen vor. Dabei wird die beschriebene explizite Triangulation (Flick 2011) des ethnografischen Zugangs in den Vordergrund gestellt und diskutiert, inwiefern die unterschiedlichen methodischen Zugänge zu einem erweiterten Erkenntnisgewinn beitragen können, indem sie soziale Praktiken und reflexive Relevanzen zueinander in Bezug setzen. Für die Darstellung werden Zwischenerkenntnisse der Beobachtung und Interviews zur selbstbestimmten Teilnahme von Kindern an Bewegungsaktivitäten herangezogen.

#### Literatur

- Beudels, W., Diehl, U., Böcker-Giannini, N. (2019): Bewegungsförderung in der inklusiven Kita. München: Ernst Reinhardt.
- Bindel, T., Helmvoigt, B., Ruin, S. (2019): Partizipation im Schulsport. Kaum hinterfragter Anspruch mit voraussetzungsreicher Umsetzung. Sportunterricht. 68 (6), S.243-247.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., Nieswand, B. (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. UTB Sozialwissenschaften, Kulturwissenschaften Bd. 3979. Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- Charmaz, K. (2014). Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. 2nd edition. London, England: SAGE.

- Lüders, C. (2010): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U., Kardorff, E. v., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2019): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rororo Rowohlt's Enzyklopädie Bd. 55694. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2011). Triangulation. 3., aktualisierte Auflage, Wiesbaden: Springer.
- Weltzien, D. (2014): Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Prenzel, A. (2016). Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF-Expertisen Band 47. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Schnurr, Stefan (2003): Vignetten in quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns. In: Otto, H.-U., Oelerich, G., Micheel, H.-G. (Hrsg.): Empirische Forschung und soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Neuwied: Luchterhand, S. 393–400.
- Spreer, M., Fink, A. & Gebhard, G. (2019). Stichwort Partizipation. Frühförderung interdisziplinär. 38. Jg., S. 214 – 217.
- Strauss, A. L., Corbin, J. M. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

## **„Vielfalt im Blick“ diversitätssensibles Denken und Handeln im elementarpädagogischen Feld**

Maria Angerer, Barbara Fageth, Petra Vollmann

### Abstract

Im Rahmen eines Kooperationsprojekts mit der Gleichbehandlungsstelle des Magistrats Linz ist derzeit eine eingruppige Prä-Post-Untersuchung mit vier Kohorten im Zeitraum von 01/2024 bis 06/2026 in Durchführung. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Teilnahme der pädagogischen Mitarbeiter:innen des Magistrats Linz an einer 3 ECTS-Seminarreihe unter dem Titel „Vielfalt im Blick – vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in elementaren Bildungseinrichtungen“ (Treatment). Es wird untersucht, inwieweit sich intrapersonale Merkmale (u.a. Einstellungen, Glaubenssätze, Vorurteile) durch die Fokussierung auf Biographiearbeit und Selbstreflexion (Rosken, 2009; Schön, 1983) verändern und wie dies ggf. zu einer diversitätssensiblen Gestaltung von Interaktionen, Beziehungen und Begegnungen in den Einrichtungen beitragen kann (Kron, 2011; Wagner, 2018). Methodisch werden sowohl ein Paper-Pencil Fragebogen (u.a. EEI-Skala, Modern Racism Scale, Big Five Inventory Scale) als auch ein Lerntagebuch/Portfolio (Gläser-Zikuda, 2010) eingesetzt. Das Poster präsentiert quantitative wie qualitative Ergebnisse aus der ersten Kohorte.

### Literatur

- Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2010). Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Frankfurt am Main: DIPF.
- Kron, M. (2011). Der pädagogische Umgang mit Heterogenität – Routine und Herausforderung. In Hammes-Di Bernardo, E. & Schreiner, S. A. (Hrsg.), Diversität: Ressource und Herausforderung für die Pädagogik in der Kindheit (S. 86 – 93). Berlin & Weimar: Das Netz.
- Rosken, A. (2009). Diversity und Profession. Eine biographisch-narrative Untersuchung im Kontext der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Schön, D. (1983). The reflective Practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Wagner, P. (2018). Kinder brauchen vorurteilsbewusste Erwachsene. Zur Selbst- und Praxisreflexion der pädagogischen Fachkräfte im Ansatz vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. In M. Fürstaller, N.

Hover-Reisner, B. Lehner (Hrsg.), Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung (S. 133 – 146). <https://doi.org/10.23668/psycharchives.4602>

## **Beeinflusst die Wahl des Ausbildungsmodells angehender frühpädagogischer Fachkräfte das professionelle Selbstverständnis?**

Susanne Bittner

### Abstract

Vorgestellt wird ein Promotionsvorhaben, welches sich damit beschäftigt, inwiefern die Einführung der praxisintegrierten Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher Einfluss auf das professionelle Selbstverständnis angehender pädagogische Fachkräfte hat. Inhaltlich unterscheidet sich dieses Ausbildungsmodell kaum von den regulären Ausbildungsmodellen, jedoch deutlich in Durchführung und Struktur (JFMK, 2018; KMK, 2020). Ein relevanter Unterschied besteht darin, dass in praxisintegrierten Ausbildungsmodellen die Fachschülerinnen bzw. die Fachschüler in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung als Auszubildende angestellt sind und vom ersten Ausbildungstag an in der Praxis tätig sind (bspw. Kultusministerium Baden-Württemberg 2016; Weltzien et al, 2021). Der Kern dieses Forschungsvorhaben liegt darin zu untersuchen, inwiefern diese stärkere Einbindung der Praxis in die Ausbildungsverantwortung Auswirkungen auf das professionelle Selbstverständnis angehender Fachkräfte hat. Dazu wurde ein forschungsleitendes Modell entwickelt, welches davon ausgeht, dass das professionelle Selbstverständnis, aus den beiden Komponenten der professionellen Haltung und der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die eigenen Kompetenzen zusammensetzt. Diese sind abhängig von den internen Bezugsgrößen der beruflichen Sozialisation und der individuellen Persönlichkeit. Das theorieleitende Modell geht im Weiteren davon aus, dass das professionelle Selbstverständnis von den externen Dimensionen der historischen sowie gesellschaftlichen Berufsrollen und den formellen Qualifikationsmerkmalen beeinflusst wird. Das Untersuchungsdesign basiert auf einer quantitativen Fragebogenbefragung an Abschlussklassen der regulären und praxisintegrierten Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher. Das Ziel der vorgestellten Forschungsarbeit ist es, Kenntnisse darüber zu erlangen, inwiefern arbeitsmarktpolitische Maßnahmen Einfluss auf intrinsische Prozesse bezüglich des professionellen Selbstverständnisses bei den in Ausbildung befindlichen, angehenden Fachkräften haben.

### Literatur

- Jugendministerkonferenz (2018): Protokoll. [https://jfmk.de/wp-content/uploads/2018/12/a-JFMK-03\\_04.-Mai-2018\\_Protokoll-mit-Anlagen.pdf](https://jfmk.de/wp-content/uploads/2018/12/a-JFMK-03_04.-Mai-2018_Protokoll-mit-Anlagen.pdf) [zuletzt eingesehen am 13.11.2024].
- Kultusministerkonferenz (2020): Rahmenlehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_06\\_18-RVFS-RLP-Sozpaed.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_06_18-RVFS-RLP-Sozpaed.pdf) (zuletzt eingesehen am 13.11.2024)
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). 2. Evaluationsbericht der praxisintegrierten Erzieherinnen- und Erzieherausbildung mit Ausbildungsbeginn 2012/2013 und -abschluss Sommer 2015. [https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/Remote/km/bkspit\\_abschlussbericht\\_2016-01-18.pdf](https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/Remote/km/bkspit_abschlussbericht_2016-01-18.pdf) (zuletzt eingesehen am 13.11.2024) Weltzien, D., Hoffer, R., Hohagen, J., Kassel, L. & Wirth, C. (2021). Expertise zur praxisintegrierten Ausbildung. Überblick, Perspektiven und Gelingensbedingungen. Freiburg.

## Peer-Konflikte im Freispiel junger Kinder: Häufigkeit, Dauer und Einbettung in das Interaktionsgeschehen

Robin Böhm

### Abstract

Peer-Konflikte sind alltäglicher Bestandteil der sozialen Teilhabeerfahrungen junger Kinder in Kitas. Sie zeichnen sich durch eine relative Symmetrie aus und sind als Übungsfelder für soziale und demokratische Aushandlungsprozesse bedeutsam (Dalli, Strycharz-Banaś & Meyerhoff, 2020; Nome, 2022). Zu den Konflikten zwischen 3- bis 6-Jährigen liegen mittlerweile einige Studien vor (Myrtil et al., 2021). Untersuchungen zu den Streitigkeiten unter noch jüngeren Kindern sind hingegen seltener (Sorrells & Akpovo, 2024). Auf Basis von zielkindbezogenen Beobachtungsdaten und deren sekundengenaue Codierung (stammend aus der StimtS-Studie, vgl. Dreyer et al., 2021; Viernickel et al., 2018) werden auf dem Poster die Peer-Konflikte von Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr hinsichtlich ihrer Auftretenshäufigkeit, Dauer und Einbettung in das Interaktionsgeschehen dargestellt. Die Analysen zeigen, dass

- zwei Drittel der Zielkinder sich innerhalb des 20-minütigen Beobachtungszeitraums mindestens ein Mal in Konflikt mit Peers befinden; knapp 30% der Zielkinder sogar drei Mal oder häufiger;
- die einzelnen konflikthaften Episoden recht kurz sind;
- Konflikte am häufigsten in Momenten beginnen, in denen ein Zielkind sich Peers annähert, d.h. wenn eine Kontaktaufnahme nicht unmittelbar glückt;
- es insbesondere den etwas älteren Kindern (2-Jährigen) relativ häufig gelingt, nach dem Konflikt die Interaktion mit Peers fortzusetzen.

Die Ergebnisse umreißen den Raum, den konflikthafte Episoden in den Interaktionen junger Kinder einnehmen und belegen, dass Kinder schon früh Entwicklungsfortschritte machen, um Konflikte zunehmend eigenständig auszuhandeln.

### Literatur

- Dalli, C., Strycharz-Bana, A., & Meyerhoff, M. (2020). Negotiating wellbeing and belonging in an early childhood centre: What children's conflicts can teach us. *Early Childhood Folio*, 3–8.
- Dreyer, R., Stammer, K., Karmann, E. & Viernickel, S. (2021). Wohlbefinden junger Kinder in Kindertageseinrichtungen gegenstandsangemessen operationalisieren und erfassen. In N. Weimann-Sandig (Hrsg.), *Forschungsfeld Kita* (S. 187–214). Hürth: Carl Link.
- Myrtil, M. J., Lin, T.-J., Chen, J., Purtell, K. M., Justice, L., Logan, J. et al. (2021). Pros and (con)flikt: Using head-mounted cameras to identify teachers' roles in intervening in conflict among preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 230–241.
- Nome, D. Ø. (2022). Toddlers as ignorant citizens: An explorative study of conflicts and negotiations involving toys in kindergarten. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(1), 6-15.
- Sorrells, C., & Akpovo, S. M. (2024). Agonist relationships in the toddler classroom: Exploring the connection between conflict and care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 0(0).
- Viernickel, S., Dreyer, R., Stammer, K., Vestring, L., Wieland, U. & Wiens, E. (2018). *Stimulation oder Stress? Wohlbefinden von Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Institut für angewandte Forschung Berlin e.V. Verfügbar unter: [https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Forschung/5\\_Projekte/StimtS/ifaf\\_stimts\\_ergebnisse\\_web.pdf](https://www.ash-berlin.eu/fileadmin/Daten/Forschung/5_Projekte/StimtS/ifaf_stimts_ergebnisse_web.pdf)

## Wie hängen Forschen, Partizipation und die Entwicklung von Nachhaltigkeit zusammen? Befunde aus Interviews mit forschungserfahrenen Kindern

Petra Büker, Hannah Fernhomberg

### Abstract

Im Anschluss an ein partizipatives, jahrgangsübergreifendes Projekt an einer Grundschule, in dem Kinder als Forscher:innen in eigener und gemeinsamer Sache tätig wurden und sich für die Neugestaltung ihres Schulhofes einsetzten, wurden die Erfahrungen von acht beteiligten Kindern in leitfadengestützten Einzelinterviews erhoben. Ziel dieser Studie ist es, die Perspektiven der Kinder auf ihre Rolle als Forschende, die persönliche Bedeutsamkeit des selbstbestimmten Forschens sowie ihre Vorstellungen von „Forschung“ im Allgemeinen zu erfassen. Der Schwerpunkt des Posterbeitrags liegt auf der Frage, wie die beteiligten 6-9-Jährigen über die Bedeutung der Forschung für die Verbesserung von Nachhaltigkeit im Sinne der Global Goals nachdenken. Die qualitativ angelegte Studie basiert auf internationalen Ansätzen zur partizipativen Forschung *mit* Kindern (Kerawalla/Messer 2018; Mayne et al. 2018; Büker et al. 2018) sowie zur selbstgesteuerten Forschung *von* Kindern (Shier 2019). Ein erster Auswertungsschritt mit Hilfe der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014; Nohl 2017) fokussiert die Forschungserfahrungen der Kinder und ist derzeit in Arbeit (Promotionsvorhaben Fernhomberg). Vor dem Hintergrund des Forschungsdesiderats im Hinblick auf mentale Vorstellungen von Kindern von „Forschung“, „Forschersein“ (Büker/Hüpping 2022) und die Verbindung von Forschung und Nachhaltigkeit (Engdahl 2015) wurden die Kinderaussagen in einer Re-Analyse hinsichtlich der Thematisierung von Nachhaltigkeit untersucht. Dieser weitere Auswertungsschritt erfolgte deduktiv und induktiv mit Hilfe der strukturierten Inhaltsanalyse (Mayring 2022). Kinderrechtebasierte Modelle der Forschung von Kindern (Lundy 2007; Mayne 2018; Shier 2019) sowie aktuelle Ansätze der Sustainability-Forschung (Pufé 2017; Alici et al 2023) bilden den theoretischen Rahmen. Ethische Standards für die partizipative Forschung mit Kindern wurden in der Studie durchgängig berücksichtigt und reflektiert (Bertram et al. 2025). Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder ihre Rolle als Forschende sehr ernst nehmen und ein breites konzeptuelles Verständnis von Forschung im Allgemeinen als soziale und wissenschaftliche Aktivität zeigen, welches sie eng mit ihrem Recht auf Partizipation verbinden (UNKRK 1989). Auch wenn sie nicht explizit nach Nachhaltigkeit gefragt wurden, verbinden die Kinder ihre gedanklichen Vorstellungen von Forschung stark mit einer lokalen, globalen und universellen Dimension der Nachhaltigkeit. Sie messen der Forschung eine hohe Relevanz für die Verbesserung von Nachhaltigkeit bei, insbesondere in der ökologischen und sozialen Dimension. Die Kinderperspektiven aus den Interviews verweisen auf interessante Potenziale einer Verzahnung von kinderrechtebasierter Partizipation, partizipativer Forschung durch Kinder und einer frühen Bildung für Nachhaltigkeit (Ranta 2023). Eine Befähigung junger Kinder zum Forschen in eigener und gemeinsamer Sache scheint ein aussichtsreicher Ansatz zu sein, über den sie eigene nachhaltigkeitsbezogene Ideen verfolgen, ihrem empfundenen Verantwortungsgefühl Raum geben und transformative Prozesse in ihrer Lebensumwelt initiieren können. Der Posterbeitrag informiert über das Design und die zentralen Ergebnisse der Studie und lädt zu Diskussionen über Implikationen hinsichtlich der Umsetzung von „Grüner Bildung“ (EU 2022; Kautz 2019) in der frühkindlichen und schulischen Bildung ein.

### Literatur:

- Alici, S.; Ärlemalm-Hagsér, E.; Dovigo, F. & Elliott, S. (2023): EECERA Sustainability SIG Final Position Statement 03-06-2023. Online unter: <https://www.eecera.org/wp-content/uploads/2023/09/Sustainability-SIG-Position-statement-FINAL-19-09-2023.pdf>
- Bertram, T.; Formosinho, J.; Gray, C.; Pascal, C. & Whalley, M. (2015): EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers. Online unter: <https://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf>
- Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Barbara Budrich.



- Büker, P.; Hüpping, B.; Mayne, F. & Howitt, C. (2018): Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen – ein kinderrechtsbasiertes Stufenmodell. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 13(1), 109-114.
- Büker, P. & Hüpping, B. (2022): Als Sozialforscher\*innen die eigene Schule evaluieren und mitgestalten: Kindersichten auf ein partizipatives Setting in der Grundschule. In: M. Grüning; S. Martschinke; J. Häbig & S. Ertl (Hrsg.): Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 172-192.
- Engdahl, I. (2015). Early Childhood Education for Sustainability: The OMEP World Project. International Journal of Early Childhood, 47, 347-366.
- Europäische Kommission, Gemeinsame Forschungsstelle, GreenComp, der Europäische Kompetenzrahmen für Nachhaltigkeit, Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union, 2022. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/161792>
- Kauertz, A. et al. (2019) Frühe Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ziele und Gelingensbedingungen. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich (Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“, Band 12).
- Kerawalla, L. & Messer, D. (2018). What young people report about the personal characteristics needed for social science research after carrying out their own investigations in an after-school club. Educational Studies, 44(3) pp. 326–340.
- Lundy, L. (2007): ‘Voice’ is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In: British Educational Research Journal 33 (6), 927-942.
- Mayne, F.; Howitt, C.; Rennie, L. J. (2018): A hierarchical model of children's research participation rights based on information, understanding, voice, and influence. In: Early Childhood Education Research Journal 36, H. 2, S. 1–13.
- Mayring, P. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Basel: Beltz.
- Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Wiesbaden: Springer.
- Pufé, I. (2017): Nachhaltigkeit. 3. Aufl. UTB.
- Ranta, M. (2023): Can we see our voices? Young children's own contributions to authentic child participation as a pillar for sustainability under the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC). In: EECERAJ, 31:6, 914-931.
- Shier, H. (2019): An Analytical Tool to Help Researchers Develop Partnerships with Children and Adolescents. in "Participatory Methodologies to Elevate Children's Voice and Agency", edited by Ilene Berson, Michael Berson and Colette Gray, published by Information Age Publishing, Charlotte NC in April 2019.
- UN-Kinderrechtskonvention (UNKRK) (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Online unter: [https://www.unicef.de/\\_cae/resource/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf](https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf)

## **Gestaltung von Forschungsräumen zur partizipativen Forschung mit/von jungen Kindern im Kontext von Entwicklungsverzögerung und Behinderung und ihren Bezugspersonen an Hochschulen**

Annika Endres

### Abstract

In inklusiven Forschungszugängen (inclusive research) generieren wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche Forschende (z. B. Kinder) gemeinsam neues Wissen, das für eine inklusive Bildungs- und Forschungspraxis von zentraler Bedeutung ist (Nind & Vinha, 2014). In diesem Forschungsprozess werden junge Kinder im Kontext von Entwicklungsverzögerung oder Behinderung, die das siebte Lebensjahr noch nicht erreicht haben, nicht berücksichtigt oder von wesentlichen Entscheidungsprozessen ausgeschlossen

(O’Farrelly, Booth, Tatlow-Golden & Barker, 2020). Die damit verbundenen Forschungsprozesse vollziehen sich im Feld und an Hochschulen. Die an Hochschulen befindlichen Forschungs- und Lehrräume sind jedoch nicht zwangsläufig auf die Bedarfe von jungen Kindern im Kontext von Entwicklungsverzögerung oder Behinderung und ihren Bezugspersonen ausgerichtet. Bestehende Überlegungen betonen flexible, spielerische und interaktionale Gestaltungselemente (Breathnach, Danby & O’Gorman, 2018; Sevón, Mustola, Siippainen & Vlasov, 2023). Zudem bedarf es entwicklungsgerechter, kindersicherer und barrierefrei gestalteter Elemente, um partizipative Forschung mit und von Kindern im Kontext von Entwicklungsverzögerung oder Behinderung (Milner & Frawley, 2019) an Hochschulen strukturell zu ermöglichen. Hier von ausgehend stellt sich die Frage, auf welche Art und Weise ein Raum für partizipative Forschung mit/von jungen Kindern im Kontext von Entwicklungsverzögerung und Behinderung gestaltet sein muss, um partizipative Forschungsprozesse an Hochschulen strukturell zu ermöglichen. Von dieser Frage geleitet stellt das Poster Ergebnisse eines interdisziplinären Projekts zur Gestaltung eines Raums („Entdeckungsraum“) zur partizipativen Forschung mit und von jungen Kindern im Kontext von Entwicklungsverzögerung und Behinderung und ihren Bezugspersonen (z. B. pädagogische Fachkräfte und Eltern) an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg vor. Auf dem Poster werden zwei Formen von Ergebnissen präsentiert: Erstens werden die pädagogisch-didaktischen Grundlagen des partizipativen Gestaltungsprozess dargelegt. Am Gestaltungsprozess beteiligen sich Wissenschaftler:innen, pädagogische Fachkräfte, Eltern, Studierende, Vertretende von Bildungsorganisationen sowie Kinder. Zudem wird beschrieben, welche rechtlichen, strukturellen, finanziellen, organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen bei der Gestaltung eines solchen Raumes zu berücksichtigen sind. Zweitens stellt das Poster vorläufige Ergebnisse der partizipativen Evaluation des Gestaltungsprozesses dar, die von verschiedenen Akteur:innen durchgeführt wird. Die Evaluation erfolgt prozessbegleitend in einem Design-Based-Research-Ansatz (McKenney & Reeves, 2021) in Form von teilnehmenden Beobachtungen in innovativen Lern- und Forschungsräumen für Kinder unter sechs Jahren, Kurzinterviews sowie Online-Fragebögen. Die hierbei iterativ gewonnenen Ergebnisse fließen wiederum in die Raumgestaltung ein. Zusammenfassend verdeutlicht das Poster, welche Chancen und Barrieren eine partizipative Raumgestaltung aus Sicht der unterschiedlichen Akteur:innen mit sich bringen. Dabei kann eine gemeinsame Raumgestaltung zu neuen Kooperationsmöglichkeiten führen, die wiederum unerwartete Forschungsperspektiven und -praktiken eröffnet. Diese zeigen sich beispielsweise in innovativen und praxisnahen Formen der Dissemination von Forschungsergebnissen. Der damit verbundene Perspektivwechsel kann wiederum zur Transformation bestehender Forschungsmethoden in der interdisziplinären Frühförderung beitragen.

#### Literatur

- Breathnach, H., Danby, S. & O’Gorman, L. (2018). Becoming a member of the classroom: supporting children’s participation as informants in research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 393–406. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1463906>
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2021). Educational design research: Portraying, conducting, and enhancing productive scholarship. *Medical Education*, 55(1), 82–92. <https://doi.org/10.1111/medu.14280>
- Milner, P. & Frawley, P. (2019). From ‘on’ to ‘with’ to ‘by:’ people with a learning disability creating a space for the third wave of Inclusive Research. *Qualitative Research*, 19(4), 382–398. <https://doi.org/10.1177/1468794118781385>
- Nind, M. & Vinha, H. (2014). Doing research inclusively: bridges to multiple possibilities in inclusive research. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(2), 102–109. <https://doi.org/10.1111/bld.12013>
- O’Farrelly, C., Booth, A., Tatlow-Golden, M. & Barker, B. (2020). Reconstructing readiness: Young children’s priorities for their early school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 3–16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.001>
- Sevón, E., Mustola, M., Siippainen, A. & Vlasov, J. (2023). Participatory research methods with young children: a systematic literature review. *Educational Review*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2215465>

## Biografische Gruppendiskussionen mit Kindern, (wie) geht das? Chancen und Herausforderungen einer partizipativen Biografieforschung mit Kindergruppen

Lena Förtsch

### Abstract

Zweck: Mit Hilfe des Posters sollen Überlegungen zur Forschungsmethode der partizipativen Forschung mit Kindergruppen aus ethischer, theoretischer und empirischer Sicht im Feld der Biografieforschung skizziert werden. Hintergrund/ Ziel: Die Biografieforschung zielt darauf ab, subjektive Erfahrungen zu verstehen und dabei zu untersuchen, wie diese Erfahrungen mit gesellschaftlichen Einflüssen und Entwicklungen, wie z.B. globalen Krisen, zusammenhängen (Felden, 2004). Um Biografieforschung mit Kindern (z.B. Leitner et al., 2011; Eunicke, 2009) theoretisch und methodisch weiter entwickeln zu können (Dausien, 2022), müssen bestehende (insbesondere narrative) Methoden um partizipative und kindgerechte Erhebungsverfahren angereichert werden (de Moll, 2023). Das Poster diskutiert und stellt Chancen und Herausforderungen dar, welche sich durch partizipative Forschungsmethoden (Nentwig-Gesemann et al., 2023) sowie Gruppendiskussionen mit Kindern (Bohnsack, 2003; Heinzl, 2003; Nentwig-Gesemann, 2017) ergeben. Hypothese: Mit Hilfe von Gruppendiskussionen und aktiver Beteiligung von Kindern am Forschungsprozess, lässt sich Biografieforschung mit Kindern sowohl theoretisch als auch methodisch weiterentwickeln. Methode: In einem ersten explorativen Feldzugang, in Form von Workshops mit Kindern und einem Studium Generale mit Bachelorstudierenden der Sozial- und Erziehungswissenschaften, konnten Einblicke in Gelingensbedingungen, Methoden, Herausforderungen und Chancen der Biografieforschung entwickelt und diskutiert werden. Ergebnisse: Die Ergebnisse zeigen, dass Peergruppeninterviews bei Kindern ein erzählgenerierendes Verhalten und gegenseitiges Erinnern anregen können. Darüber hinaus konnten kind-gerechte Methoden der Biografieforschung identifiziert werden, wie z.B. das Malen von Bildern und der Einbezug von Fotografien.

### Literatur

- Bohnsack, R. (2003). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
- Dausien, B. (2022). „Aus Geschichten lernen“ – Biographieforschung als wissenschaftliches Programm jenseits der Methodenfrage. In T. Fuchs, C. Demmer, & C. Wiezorek (Hrsg.), *Aufbrüche, Umbrüche, Abbrüche. Wegmarken qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Barbara Budrich, 71-97.
- De Moll, F. (2023). Biografieforschung und frühe Kindheit. In D. Nittel, H.v. Felden, & M. Mendel (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biografieforschung und Biografiearbeit*. Beltz Juventa, 357-371.
- Eunicke, N. (2018). Biographie und Kindheit. In H. Lutz, M. Schiebel, & E. Tuijer (Hrsg.), *Handbuch Biografieforschung*. Springer VS.
- Felden, H.v. (2004). Biographieforschung - Erziehungswissenschaft - Genderforschung, In E. Glaser, D. Klika, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften*. Klinkhardt, 650-662.
- Heinzl, F. (2003). *Kinder im Kreisgespräch (Habilitationsschrift)*. Halle.
- Leitner, S., Loch, U., Sting, S., & Schrabeck, R. (2011). *Geschwister in der Fremdunterbringung. Fallrekonstruktionen von Geschwisterbeziehungen in SOS-Kinderdörfern aus Sicht von Kindern und Jugendlichen*. LIT.
- Nentwig-Gesemann, I. (2017). Gruppendiskussionen mit Kindern: Mit Experten im Gespräch. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik* (3), 20-21.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Gesemann, F. (2023): *Nicht ohne uns! Im Ganztage partizipativ mit Kindern forschen und Qualität entwickeln. Eine Handreichung des DESI-Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V.* Berlin

## Kindheitspädagog\*innen in der Ganztägigen Bildung und Betreuung – Untersuchungen zu Kindern zwischen 6-12 Jahren in Schulen und Horten (KiBiSch)

Katharina Gerarts, Margarete Jooß-Weinbach, Sarah Schmelzeisen-Hagemann

### Abstract

Auf der Tagung der PdfK in Bozen 2025 möchten wir das im qualitativen Paradigma angesiedelte und im Sommer 2024 begonnene Forschungsprojekt „KiBiSch – Kindheitspädagog\*innen in der Ganztägigen Bildung und Betreuung – Untersuchungen zu Kindern zwischen 6-12 Jahren in Schulen und Horten“ in Form eines Posters vorstellen. Das Forschungsprojekt knüpft an zwei aktuelle gesellschaftspolitische und berufsgruppenbezogene Entwicklungen an, die das Berufs-, Ausbildungs- und Handlungsfeld der Kindheitspädagogik unmittelbar betreffen: 1) an dem sich durch bundespolitische Gesetzgebungen angestoßenen Ausbau der Ganztagsbetreuung von Kindern zwischen 6 und 12 Jahren (Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter- Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG) ab dem Schuljahr 2026/2027 1, das mit Idee und Auftrag einer gelingenden Erziehung und Bildung die Betreuungslandschaft nachhaltig verändern sowie den Fachkräftebedarf vor neue Herausforderungen stellen wird. 2) an der Herausforderung der Fachkräftegewinnung im pädagogischen Feld, die auch Kindheitspädagog\*innen immer stärker in das Berufsfeld der Ganztägigen Bildung und Betreuung integriert und dadurch diese „Disziplin im Werden“ (Hechler et al. 2021) auch zukünftig stark beansprucht wird. So stellen Kindheitspädagog\*innen seit den 2000er Jahren eine wachsende (akademisch qualifizierte) Berufsgruppe dar, die sich spezifisch für die Lebensphase Kindheit zuständig zeigt. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen verfolgen wir vier zentrale Erkenntnisinteressen: 1. Bundes- und fachpolitische Ebene: Welcher Handlungsauftrag ergibt sich aus bundespolitischen und fachpolitischen Dokumenten führender Fach- und Wohlfahrtsverbände? Hier ist u.a. auch von Interesse, ob an die Berufsgruppe der Kindheitspädagog\*innen eigene Aufträge formuliert werden. 2. Disziplinbezogene Ebene: Wo und in welcher Form finden disziplinäre Auseinandersetzungen und thematische Setzungen in Bezug auf das benötigte Wissen von Fachkräften in der Bildung und Betreuung im Ganzttag statt? Welche Themen werden darin besonders benannt, wie z.B. Kinderrechte, Partizipation und Inklusion? 3. Konkrete Handlungsebene: Auf welche Aufgaben treffen die Kindheitspädagog\*innen konkret in der Praxis und welche intradisziplinären Ressourcen können sie dafür verwenden? Welche Möglichkeiten und Grenzen stehen ihnen zur Verfügung, den Alltag in der ganztägigen Bildung und Betreuung zu gestalten? 4. Rückführung des Erkenntnisgewinns für a) die Disziplin, b) die fachpolitischen Diskurse sowie c) die Aus- und Weiterbildung, verbunden mit den Fragen, wie sich eine disziplinäre Weiterentwicklung der Kindheitspädagogik in ihrer Zuständigkeit für die Ganztägige Bildung und Betreuung gestaltet und inwiefern die gewonnenen Erkenntnisse in die zukünftige Aus- und Weiterbildung der kindheitspädagogischen Fachkräfte einfließen können. Die vier Erkenntnisinteressen werden anhand einer systematischen Literaturrecherche in einschlägigen Datenbanken, einer Diskursanalyse (vgl. Flick 2007) anhand von Dokumenten im Hinblick auf die Programmatik der Ganztägigen Bildung und Betreuung sowie qualitativer Leitfadenterviews (u. a. Helfferich 2009, Flick 2007) mit im Feld der Ganztägigen Bildung und Betreuung tätigen Studierenden und ausgebildeten Fachkräften der Kindheitspädagogik untersucht. Das vorzustellende Poster wird den aktuellen Stand unserer Forschung präsentieren.

## Die GraziASKinderperspektive - Von der Wissenschaft in die Praxis und wieder zurück: Eine Fallanalyse zur Nutzbarkeit für pädagogische Fachkräfte.

Birgit Mohai

### Abstract

In der, dem Poster zugrunde liegenden, Bachelorarbeit wurde die Anwendung eines Qualitätsmessinstrumentes in der elementarpädagogischen Praxis analysiert, welches zur Messung der Interaktionsqualität

aus Kinderperspektive eingesetzt werden kann – die GraziASKinderperspektive (Lassotta et al., 2022). Die Perspektive der Kinder erfährt zunehmend Bedeutung in der aktuellen Kindheitsforschung, welche vermehrt auf den Einbezug aller Akteur\*innen zielt. Dies stellt einen wichtigen Schritt in Wahrung des Rechtes des Kindes auf eigene Meinungsbildung und Äußerung dar. Die Berücksichtigung dieser Meinung, entsprechend des Alters und Reife des Kindes, führt dann auch zu gelebter Partizipation, wenn als Folge der Meinungsäußerung Veränderungen im Alltag tatsächlich erlebt werden können. Im Rahmen des Posters wird der Prozess der Erhebung der Kinderperspektive mittels der GraziASKinderperspektive App - der digitalen Version des Erhebungsinstrumentes - in der pädagogischen Praxis der Autorin, sowie die von den Ergebnissen abgeleiteten evidenzbasierten Maßnahmen, dargestellt. Dabei steht die Frage nach der Praktikabilität dieses Instrumentes, die Nutzbarkeit der gewonnenen Daten für die pädagogische Fachkraft und dadurch ableitbare Maßnahmen für den pädagogischen Alltag im Vordergrund. Das Poster soll daher nicht nur die empirischen Ergebnisse der Kinderperspektive auf ihren Alltag zeigen, sondern die daraufhin gemeinsam vereinbarten Veränderungen des pädagogischen Alltags und dadurch erlebbare Erfahrung der Partizipation der Kinder veranschaulichen. Aktuell wird mit dem internationalen Institut für Professionalisierung in der Elementarpädagogik (PEP) an einem Best-Practise Folgeartikel und Lehrvideo gearbeitet, um so beispielhaft diesen Weg des möglichen Wissenstransfer von Forschung in die praktische Arbeit aufzuzeigen.

#### Literatur

Lassotta, R., Bemprechtsz-Luthardt, J., Libiseller, A., Barta, M., Röhmel, L., & Walter-Laager, (2022). GraziASKinderperspektive: Begleitheft. Universität Graz, Zentrum PEP. [https://static.uni-graz.at/fileadmin/urbi-zentren/pep/GraziASKinderperspektive\\_Begleitheft\\_PEP\\_2022.09.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/urbi-zentren/pep/GraziASKinderperspektive_Begleitheft_PEP_2022.09.pdf)

## **Migrationsbedingte sprachliche Vielfalt in der Kindheitspädagogik – Autobiografische Texte zu Literacy-Praktiken und ihr Professionalisierungspotenzial**

Natascha Naujok

#### Abstract

Migration ist vielfältig. Ein zentrales Unterscheidungskriterium liegt in dem Grad ihrer Freiwilligkeit. Sie kann Folge von Krisen und Gefahren wie Kriegen, Unterdrückung und Verfolgung, Klima, Hunger und Armut sein und als Flucht erfolgen; auf der anderen Seite kann sie auch zur Entfaltung eigener Interessen und Entwicklungspotenziale freiwillig gewählt werden. Die Gründe für Migration sind unterschiedlich und können sich zudem (intersektional) überlagern. In der Regel führt Migration zur Begegnung mit (mindestens) einer neuen Sprache, denn die Sprache des Ziellandes ist meist eine andere als die des Herkunftslandes. Kinder, die selbst migriert sind oder auf deren Eltern- oder Großeltern(teile) dies zutrifft, wachsen folglich meist mehrsprachig auf. Damit gehen besondere Chancen und Herausforderungen (für den mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch) einher. Kindheitspädagoginnen und -pädagogen müssen in der Lage sein, professionell mit sprachlicher Vielfalt umzugehen, konkreter: an die vielfältigen lebensweltlichen Mehrsprachigkeiten von allen ihnen anvertrauten Kindern, deren Familien und anderen Beteiligten anzuknüpfen und „linguizismuskritisch“ (Dirim, 2017) zu agieren. Entsprechend gilt es im Studium der Kindheitspädagogik, auf eine Professionalisierung im Sinne des verständigungs-orientierten „multilingual turn“ (Putjata, Brizić, Goltsev, & Olfert, 2022) zu zielen. Hier setzt die laufende Studie Literacy- und Sprachgeschichten zu (der Arbeit mit) autobiografischen Texten von Studierenden an. Es handelt sich um eine Mischung von Professions- und Aktionsforschung. Die Studierenden schreiben im Rahmen verschiedener Seminare zur Bedeutung von Geschichten in ihren ersten zwölf Lebensjahren, zu ihrem Lesen-und-Schreiben-Lernen und/oder zur persönlichen Bedeutsamkeit von Lesen und Schreiben in ihren verschiedenen Sprachen. Dieses autobiografische Schreiben gehört zum Lehrkonzept und wird mit Hilfe der Studie weiterentwickelt. Die Analyse der Daten folgt zwei Vorgehensweisen: Im Seminar werden durch Vergleiche

Muster der individuellen Sprachpraktiken rekonstruiert und anschließend von mir weiter ausgearbeitet (Naujok, i. Dr.); zum anderen führe ich Key-Incident-Analysen durch, um an diesen über sie selbst hinausweisende Phänomene aufzuzeigen (ebd.), welche wiederum in spätere Seminare einfließen. Das Poster präsentiert Analyseergebnisse zur sprachlichen Vielfalt und konkretisiert das hochschuldidaktische Konzept der Arbeit mit autobiographischen Texten zu Literacy- und Spracherfahrungen.

#### Literatur

- Dirim, I. (2017). Linguizismus und linguizismuskritische Professionalität. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 2017/1, 7-17.
- Naujok, N. (i. Dr.). Mehrsprachigkeit und Literalität in Familie, Kindertageseinrichtung und Grundschule und die Rolle der Kindheitspädagogik. In C. Schmude & M. Brodowski (Hrsg.), *Handbuch Kindheitspädagogik. Grundlagen – Forschungsmethoden – Professionelles Handeln*. Wolters Kluwer (i. Dr.).
- Putjata, G., Brizic, K., Goltsev, E., & Olfert, H. (2022). Introduction: Towards a multilingual turn in teacher professionalization. *Language and Education*, 36/5, 399-403, <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2114804> (zuletzt: 19.10.2024).

### „Können wir zwei Bücher lesen...“ – ein Literacy-Programm für 4-jährige Kinder

Marlene Obermayr

#### Abstract

Vorlesen schafft „ein uneinholbares Startkapital für das Lesenlernen“ (Stiftung Lesen 2018, 3), so die Ergebnisse der Vorlesestudie 2018 von Stiftung Lesen. Das Medium Bilderbuch kann einen ersten Zugang zu Literalität in der frühen Kindheit schaffen (vgl. Kranz 2014); diese Literacy-Erfahrungen bilden auf der logografischen Phase die ersten Grundbausteine für den Schriftspracherwerb (vgl. Valtin 1997). Die miniKIM Studie 2020, die sich mit dem Medienumgang von Kindern im Alter von 2 bis 5 Jahren beschäftigt, zeigt Ergebnisse, dass die Kategorie Buch anschauen/vorlesen bei 70% eine tägliche Aktivität im Alltag darstellt und bei 22% ein-/mehrmals in der Woche stattfindet (vgl. miniKIM 2020); an diese Vorlesesituationen in der Familie setzt das Forschungsvorhaben an. Im Dissertationsvorhaben steht ein mehrzyklischer Entwicklungsprozess eines Literacy-Programmes für Familien mit 4-jährigen Kindern zur Förderung der Buch- und Erzählkultur im Vordergrund. In der qualitativ angelegten Studie wird untersucht, wie ein Literacy-Programm für Familien konzipiert sein sollte, um erste Zugänge zu Literalität (mit dem Format des Bilderbuches) zu ermöglichen. Methodischen Zugang im Forschungsprojekt bietet der Design-Based Research Ansatz (vgl. Reinmann 2018); mit diesem wird das Literacy-Programm in nacheinander folgenden Forschungszyklen mit den aktiven Akteur\*innen modifiziert. Für die Pilotierung fanden Experteninterviews mit Eltern und Pädagog\*innen zur Bücherauswahl und zur Gestaltung des Literacy-Programmes für die Re-Designs statt. Leitfadengestützte Interviews wurden nach der vierwöchentlichen Erprobung mit den Eltern zu Modifikationsaspekten des Programmes geführt. Die Auswertung erfolgt mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014). In dem Posterbeitrag im Februar/März 2025 sollen erste Ergebnisse vorgestellt werden.

#### Literatur

- Kranz, C.: Dialogisches Vorlesen und Anschlusskommunikation. Die Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung der Lesefähigkeit. In: Knopf, J. / Abraham, U. (Hrsg.): *BilderBücher. Band 2 Praxis*. Baltmannsweiler 2014, S. 18-22.
- Kuckartz, U.: *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim und Basel 2014. miniKIM 2020. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2020/I/\\_miniKIM\\_2020\\_211020\\_WEB\\_barrierefrei.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/miniKIM/2020/I/_miniKIM_2020_211020_WEB_barrierefrei.pdf), Zugriff am 27.11.2021.

- Reinmann, F.: Entwicklungsfrage: Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt?. In D. Euler & P. F. E. Sloane (Hrsg.), Design-Based Research. Stuttgart 2014.
- Stiftung Lesen (2018). Vorlesestudie 2018. Vorlesen: Uneinholbares Startkapital. Bedeutung von Vorlesen und Erzählen für das Lesenlernen. Repräsentative Befragung von Kindern der 1. bis 4. Klasse und ihren Eltern. <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=2397>, Zugriff am 13.12.2021.
- Valentin, R.: Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess. In: Haarmann, D. (Hrsg.) Handbuch Grundschule. Weinheim u. Basel 1997.

## **Institutioneller Kinderschutz in Krisenzeiten: Welche Rolle spielt die emotionale Erschöpfung pädagogischer Fachkräfte bei deren Einschätzung von grenzüberschreitenden Verhalten in Kindertagesstätten?**

Virginia Richter, Elisa Oppermann

### Abstract

In den letzten Jahrzehnten ist das anspruchsvolle und komplexe Tätigkeitsfeld von pädagogischen Fachkräften häufig durch krisenhafte Rahmenbedingungen (vgl. Klusemann et al., 2020) belastet worden. So gaben in verschiedenen Studien 8% bis 33% der pädagogischen Fachkräfte an unter Belastungs-Symptomen wie z. B. emotionaler Erschöpfung zu leiden (Jungbauer & Ehlen, 2015). Dieser Zustand beschreibt das Selbsterleben von Überforderung sowie Müdigkeit und ist eine zentrale Dimension von Burnout (vgl. Maslach & Jackson, 1986). Herausforderungen aus globalen Krisen erweitern diese immer noch aktuellen Arbeitsbelastung (vgl. Bock-Famulla et al., 2023; Lattner, 2022; Schmidt et al., 2023). In diesem Zuge ist das emotionale Erschöpfungsempfinden von Fachkräften, ein relevanter Faktor für den Diskurs über den institutionellen Kinderschutz. So werden z. B. Erschöpfungssymptome mit einer niedrigen Empathiefähigkeit (Trauernicht et al., 2021) assoziiert. Es ist folglich denkbar, dass emotionale Erschöpfung ein begünstigender Faktor für grenzüberschreitenden Verhalten von Fachkräften gegenüber Kindern ist (Maywald, 2024). Bisher wurde allerdings der Zusammenhang zwischen emotionaler Erschöpfung bei frühpädagogischen Fachkräften und grenzüberschreitendem Verhalten in Kitas nicht empirisch geprüft. In der vorliegenden Studie wird diese Annahme basierend auf einer Datengrundlage von 801 frühpädagogischen Fachkräften aus neun österreichischen Bundesländern geprüft. Die Erhebung der Daten erfolgte im Frühjahr 2024 mittels eines standardisierten Online-Fragebogens. Hierbei wurde die emotionale Erschöpfung mit der dt. Version des Oldenburger Burnout Inventory erfragt. Für die Erfassung der Häufigkeit von grenzüberschreitenden Verhaltensweisen in den Einrichtungen, schätzten Fachkräfte diesbezügliche Aussagen mittels einer fünfstufigen Likert-Skala ein. Des Weiteren wurden demografische- (z. B. berufliche Position) sowie strukturbezogene Daten (z. B. Gruppengröße) erhoben. Ergebnisse der Regressionsanalyse zeigten, dass eine höhere emotionale Erschöpfung mit mehr Berichten von grenzüberschreitenden Verhalten assoziiert war ( $\beta = 0.14$ ,  $p = .007$ ). Mit Blick auf die strukturbezogenen Merkmale zeigten sich ein positiver Zusammenhang der beruflichen Position ( $\beta = 0.20$ ,  $p < .001$ ) und ein negativer Effekt der Berufserfahrung ( $\beta = -0.22$ ,  $p < .001$ ) auf die Häufigkeit grenzüberschreitender Verhaltensweisen. Limitationen des Beitrages liegen u.a. in der Fremdeinschätzungen des grenzüberschreitenden Verhaltens durch die pädagogischen Fachkräfte. Die Befunde sollten daher in Folgestudien validiert werden. Eine Implikation für die Praxis sind Initiativen zur Prävention emotionaler Erschöpfung, insbesondere in Zeiten globaler Krisen.

### Literatur

- Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E., & Garcia, R. E. (2016). Teachers' Social-Emotional Capacity: Factors Associated with Teachers' Responsiveness and Professional Commitment. *Early Education and Development*, 27(7), 1018–1039. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1168227>

- Bock-Famulla, K., Girndt, A., Berg, E., Akko, D., Krause, M., & Schütz, J. (2023).: Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2023. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Demerouti, E., Mostert, K., & Bakker, A.B. (2010). Burnout and Work Engagement: A Thorough Investigation of the Independency of Both Constructs. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(3), 209 - 222. <https://doi.org/10.1037/a0019408>
- Jungbauer, J., & Ehlen, S. (2015). Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen in Kindertagesstätten: Ergebnisse einer Fragebogenstudie. *Gesundheitswesen*, 77(6), 418–423. <https://doi.org/10.1055/s-0034-1381995>
- Khan, A., Thinschmidt, M., & Seibt, R. (2006). Betriebliche Gesundheitsförderung für Erzieherinnen. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 1(2), 88-93. <https://doi.org/10.1007/s11553-006-0016-2>
- Klusemann, S., Rosenkranz, L., & Schütz, J. (2020). Professionelles Handeln im System: Perspektiven pädagogischer Akteur\*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (HiS-KiTa). Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020040>
- Lattner, K. (2022). Umgang mit krisenhaften Ereignissen. Was wir aus der Corona-Zeit lernen können. *Kita Fachtexte*, 4. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:b1533-opus-4975> und <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/umgang-mit-krisenhaften-ereignissen-was-wir-aus-der-corona-zeit-lernen-koennen>
- Løvgren, M. (2016). Emotional exhaustion in day-care workers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 157–167. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1120525>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Consulting Psychologists Press.
- Maywald, J. (2024). Kinderrechte und Kinderschutz im Ganzttag. Kinder beteiligen, fordern, schützen. Herder.
- Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A., & Lerkkanen, M. K. (2020). Relations between Kindergarten Teachers' Occupational Well-being and the Quality of Teacher-child Interactions. *Early Education and Development*, 31(7), 994–1010. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265>
- Schmidt, S., Steger, A.; & Spiel, C. Die Arbeit von Elementarpädagog:innen in Zeiten der Covid-19- Pandemie. *Psychotherapie Forum* 27, 87–94 (2023). <https://doi.org/10.1007/s00729-023-00237-9>
- Trauernicht, M., Anders, Y., Oppermann, E., & Klusmann, U. (2024). Emotional Exhaustion in German Preschool Teachers: The Role of Personal, Structural, and Social Conditions at the Workplace. *Journal of Research in Childhood Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/02568543.2024.2325466>
- Viernickel, S., & Wesels, H. (2020). Ressourcen und Belastungen fröhlpädagogischer Fachkräfte: Ein Vergleich der Arbeitsfelder Kindertageseinrichtung und Kindertagespflege. *Frühe Bildung*, 9(2), 81-90. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000472>
- Whitaker, R. C., Dearth-Wesley, T., & Gooze, R. A. (2015). Workplace stress and the quality of teacher-children relationships in Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 57-69. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.008>

## **Gelebte Inklusion in der Kita: Teilnahme- und Beteiligungsmöglichkeiten an Fachkraft-Kind(er)-Interaktionen im Morgenkreis**

Corinna Schmude, Ina-Marie Abeck, Aljoscha Jegodtka

### Abstract

Gelebte Inklusion stellt sowohl auf gesamtgesellschaftlicher Ebene als auch insbesondere im pädagogischen Bereich eine bedeutsame Herausforderung dar, die jedoch unerlässlich ist, um den globalen Krisen des 21. Jahrhunderts wirksam zu begegnen. Inklusives Handeln ist daher ein wesentlicher Bestandteil fachlicher Kompetenz fröhlpädagogischer Fachkräfte. Inklusion impliziert Teilhabe und Partizipation der



Kinder im Alltag in Kindertageseinrichtungen, hier verstanden als ein „Eingebunden-sein“ bzw. „Involvement“ auf der Basis von Teilnahme (Spreer, Fink & Gebhard, 2019, S. 215-216). Für die Umsetzung eines inklusiven Alltags spielen dabei Interaktionen zwischen Kindern und Fachkräften eine zentrale Rolle (Schelle, Friedrich & Buschle, 2020, S. 208f.). Die frühpädagogische Fachkraft steht dabei vor der besonderen Herausforderung, dass die komplexe pädagogische Situation von Interaktionen nicht nur zwischen ihr und einem Kind stattfindet, sondern mehrheitlich zwischen ihr und mehreren Kindern. Um in Interaktionen Teilhabe zu ermöglichen, kommt es in Gruppensettings für die frühpädagogischen Fachkräfte darauf an, allen Kindern entsprechende Möglichkeiten zu eröffnen. Der folgende Beitrag stellt die Ergebnisse des IFAF-Projekts PIIQUE1 [Pro Inkludierende Interaktion –Qualität crossmedial entwickeln] (Laufzeit 04/2020 bis 12/2022, Transferphase 04/2023 bis 03/2024 unter dem Titel PIIQUE Pro), in dem untersucht wurde, wie in Fachkraft-Kind(er)-Interaktionen Inklusion realisiert werden kann. Im Fokus steht die Analyse der kindlichen Teilnahme- und Beteiligungsformen sowie -möglichkeiten an den einzelnen Fachkraft-Kind(er)-Interaktionen im Morgenkreis. In einer videografischen Studie wurden hierfür 639 Fachkraft-Kind(er)-Interaktionseinheiten in 24 Morgenkreisen, als überwiegend festem Bestandteil des Tagesablaufs und gleichzeitig möglichem Ort einer alltagsintegrierten inklusiven Pädagogik, untersucht. Die systematische Analyse des Materials erfolgt durch eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse angelehnt an Mayring (Mayring 2015) auf Grundlage eines theoriegeleiteten Kodierleitfadens, der auf Erkenntnissen einer (inklusive) Interaktionsgestaltung (König, 2009, 2010; Kannengieser & Tovote, 2015; Mehlem & Erdogan, 2020) beruht. Die Analyse der videografischen Studie zeigt nur eine geringe gleichberechtigte Teilhabe der Kinder in den Interaktionen und eine hohe Lenkung der Interaktionen durch die Fachkräfte. Gleichzeitig implizieren die hier stattfindenden – mehrheitlich von der Fachkraft initiierten und gelenkten – Gruppengespräche unterschiedliche Teilhabemöglichkeiten und Barrieren für die Kinder.

#### Literatur

- Kannengieser S. & Tovote K. (2015). Vom Kind ausgehen—Forschungsperspektive und Praxisempfehlung für eine inklusions-geeignete frühe Sprachförderung. In I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, F. Becker-Stoll & P. Cloos (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VIII. Schwerpunkt: Inklusion* (Materialien zur Frühpädagogik, Bd. 18, S. 89-118). FEL Verlag – Forschung Entwicklung Lehre.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, A. (2010). *Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten*. 1. Aufl. Troisdorf: Bildungsverl. EINS (Pädagogische Grundsätze).
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Mehlem, U. & Erdogan, E. (2020). Kategoriensystem zur Kodierung der interaktiven Einbettung sprachlicher Beiträge von Kindern in schulischen und vorschulischen Sprachförderaktivitäten. In K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup, C. Titz (Hrsg.), *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung* (S. 121-140). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Schelle, R. & Friederich, T. (2015). Weiterentwicklung pädagogischer Qualität durch inklusive Frühpädagogik: eine Analyse der Schlüsselprozesse in Kitas. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10(1), 67–80. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-439383>
- Spreer, M., Fink, A. & Gebhard, G. (2019). Stichwort Partizipation. *Frühförderung interdisziplinär*. 38. Jg., S. 214 – 217.