

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 15 Heft 1

Inhalt

Schwerpunkt Gender in der frühen Kindheit

Bernhard Kalicki, Gudrun Quenzel

Editorial 3

Melanie Kubandt

Die Vielfalt und Varianz geschlechtlicher Praktiken.

Zum Mehrwert ethnographischer Forschungszugänge in der

Kindertageseinrichtung 5

Wilfried Smidt, Eva-Maria Embacher, Katharina Kluczniok

Gleich oder anders? Geschlechtsspezifische Befunde zur kindlichen

Interaktionsqualität im Kindergarten in Österreich 21

Elisa Oppermann, Lena Keller, Yvonne Anders

Geschlechtsunterschiede in der kindlichen MINT-Lernmotivation:

Forschungsbefunde zu bestehenden Unterschieden und Einflussfaktoren 38

Allgemeiner Teil

Freie Beiträge

Anja Linberg, Lars Burghardt

Altersmischung als Herausforderung – Zusammenhänge von Krippenqualität und

der Altersspanne der Gruppe 53

Maria Sophie Schäfers, Claas Wegner

Diagnose und Förderung von naturwissenschaftlicher Begabung in der Kita.
Darstellung des aktuellen Forschungsstands 70

Michael Mutz, Peggy Albrecht, Johannes Müller

Die Nutzung von öffentlichen Spielplätzen und ihr Beitrag zur täglichen
Bewegungsaktivität von Kindern im Grundschulalter 87

Kurzbeiträge

Imke Lange

„Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung (MIKS)“.
Einblicke in Erfahrungen mit dem Einbezug von migrationsbedingter
Mehrsprachigkeit in Grundschulen 103

Michael Görtler

Zeit als (knappe) Ressource sozialpädagogischen Handelns: Eine empirische
Untersuchung zur Bedeutung von Zeit in der sozialpädagogischen Praxis 109

Rezensionen

Sabina Schutter

Markus Andrä (2019): Die Konstruktion von Männlichkeit in
kindheitspädagogischen Interaktionen; Petra Focks (2016): Starke Mädchen,
starke Jungen; Silke Hubrig (2019): Geschlechtersensibles Arbeiten in der Kita;
Tim Rohrmann, Christa Wanzeck-Sielert (2018): Mädchen und Jungen in der Kita 115

Magdalena Maria Kuhn

Anja Schierbaum (2018): Herausforderungen im Jugendalter. Wie sich Jugendliche
biographischen und gesellschaftlichen Anforderungen zuwenden. Eine
rekonstruktive Studie zu weiblicher Adoleszenz und Sozialisation 120

Danksagung 123

Autorinnen und Autoren 125

Die Vielfalt und Varianz geschlechtlicher Praktiken. Zum Mehrwert ethnographischer Forschungszugänge in der Kindertageseinrichtung

Melanie Kubandt

Zusammenfassung

Frühpädagogische Geschlechterstudien in Deutschland fokussieren oftmals ausschließlich auf Unterschiede zwischen (zwei) Geschlechtern. Am Beispiel eines ethnographischen Projekts zu *doing gender* in der Kindertageseinrichtung wird in Abgrenzung zu einer Differenzperspektive der Mehrwert einer Forschungsperspektive auf Geschlechterkonstruktionen zur Diskussion gestellt. In dieser Perspektive wird Geschlechterdifferenz nicht vorab als gegeben gesetzt, sondern der Prozess der Geschlechterdifferenzierung empirisch untersucht. Ethnographische Forschungsperspektiven können alternative Sichtweisen auf Bedeutungsdimensionen von *Geschlecht* in Kindertageseinrichtungen bieten, die die Vielfalt und Komplexität geschlechtlicher Praktiken im pädagogischen Alltag abzubilden vermögen.

Schlagwörter: doing gender, Geschlechterdifferenzen, Ethnographie, Kindertageseinrichtungen, Reifikation

The diversity and variability of gender practices. On the value of ethnographic research in child day-care facilities

Abstract

Early educational gender studies in Germany often only focus on differences between (two) genders. Using the example of an ethnographic project on doing gender in a child day-care centre, the value of a research perspective on gender constructions is, therefore, discussed in contrast to a perspective on differences. In this perspective, gender differences are not taken for granted in advance, but the process of doing gender is empirically investigated. Ethnographic research can offer alternative perspectives on gender in child day-care facilities, which are able to show the diversity and complexity of gender practices in everyday pedagogical life.

Keywords: doing gender, gender differences, ethnography, childcare facilities, reification

1 Hintergrund: Empirische Perspektiven auf Geschlechterdifferenz versus Geschlechterkonstruktionen

Trotz einer langjährigen Kritik an einer empirischen Unterschiedsperspektive seitens der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung (vgl. *Thorne 1993; Kelle 2004*), fo-

kussieren frühpädagogische Geschlechterstudien im deutschsprachigen Raum bis heute oftmals auf Unterschiede zwischen (zwei) Geschlechtern. Bei auf Geschlechterdifferenz ausgerichteten Studien besteht allerdings immer auch die Gefahr, dass Forscher*innen in Form von Reifizierungen selbst Stereotype mitproduzieren und nur eingeschränkt an den Geschlechterrelevanzen der untersuchten Akteur*innen ansetzen (vgl. kritisch hierzu Kelle 2004; Diehm/Kuhn/Machold 2010; Kubandt 2017). Problematisch ist hierbei, dass eine Perspektive auf Geschlechterdifferenz bereits vom Ergebnis einer Differenz her argumentiert und damit unter Umständen stereotype Vorannahmen potenziell im Sinne von Zirkelschlüssen verfestigt werden können, indem an der Folie von Zweigeschlechtlichkeit orientierte Geschlechtervorstellungen von Jungen und Mädchen, Männern und Frauen durch den forschenden Blick von außen an das Datenmaterial herantragen und die gesetzten Vorannahmen von binären, kollektiven Unterschieden gegebenenfalls zum empirischen Ergebnis werden. Daher wird die einseitige Ausrichtung von empirischen Studien zu *Geschlecht*¹, die ausschließlich geschlechtliche Unterschiede auf kollektiver Ebene in den Blick nehmen, wiederholt kritisiert (vgl. Thorne 1993; McNaughton 2004; Kelle 2004, 2016; Kubandt 2018a).

Während im Besonderen quantitativ ausgerichtete Studien Geschlechterdifferenz zum Ausgangspunkt ihrer Untersuchungen machen, widmet sich der *doing gender*-Ansatz hingegen den Prozessen der Geschlechterdifferenzierung, d.h. der interaktiven Herstellung von Geschlechterkonstruktionen. Vor diesem Hintergrund geht es im vorliegenden Beitrag unter anderem darum, auf Verkürzungen hinzuweisen, die mit einer Forschungsperspektive auf Geschlechterdifferenz einhergehen und mit einem empirischen Fokus auf *doing gender*-Prozesse die Vielfalt und Varianz geschlechtlicher Relevanzsetzungen in Kindertageseinrichtungen am Beispiel kindlicher Geschlechterkonstruktionen ins Blickfeld zu rücken. Anhand einer ethnographischen Studie zu *doing gender* in der Kindertageseinrichtung soll zur Diskussion gestellt werden, inwiefern besonders ethnographische Zugänge die Komplexität und Varianz geschlechtlicher Praktiken empirisch abzubilden vermögen und eine sinnvolle Ergänzung zu bisherigen Geschlechterperspektiven im frühpädagogischen Feld darstellen.

Zunächst werden unter Abschnitt 2 exemplarische frühpädagogische Studien sowie blinde Flecken einer kollektivierenden Unterschiedsperspektive auf *Geschlecht* nachgezeichnet. In Abschnitt 3 wird *Geschlecht* im Sinne des *doing gender*-Paradigmas als soziale Differenzierungspraktik eingeführt. Abschnitt 4 widmet sich anschließend dem ethnographischen Zugang zu Geschlechterkonstruktionen im Feld der Kindertageseinrichtung und dem konkreten methodischen Vorgehen der im Beitrag kontextuierten Studie. Im 5. Abschnitt folgen dann unter anderem bisher unveröffentlichte Protokollauschnitte zu Geschlechterkonstruktionen von Kindern im Alltag einer Kindertageseinrichtung und deren Interpretationen, um exemplarisch die Varianz geschlechtlicher Bedeutungsdimensionen aufzuzeigen, die sich jenseits einer Perspektive auf *Geschlecht* als feststehende Eigenschaft verorten. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion zum Mehrwert ethnographischer Zugänge zu *Geschlecht* im frühpädagogischen Feld.

2 Geschlechterstudien im Feld der frühen Kindheit: Differenzdilemma und Reifikation als Herausforderung²

Rabe-Kleberg (2003) konstatierte bereits Anfang der 2000er Jahre, dass der Forschungsstand zu *Geschlecht* in der deutschen Frühpädagogik „insgesamt defizitär“ sei (S. 91). Auch *Kuger* u.a. (2011) sowie *Kuger, Smidt* und *Sechtig* (2014) sprechen wiederholt von einer lückenhaften Befundlage und raren Erkenntnissen. Im anglo-amerikanischen Raum gibt es hingegen vielfältige Forschungsbemühungen zu *Geschlecht* im frühen Kindesalter. Bis in die 1990er Jahre dominierte hier unabhängig vom methodischen Zugang ein binär geprägter Forschungsfokus auf Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen (vgl. exemplarisch *Turner* 1991; *Neppel/Murray* 1997). Deutschsprachige Studien fokussieren bis heute nach wie vor oftmals auf Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, beispielsweise in Studien zu geschlechtsspezifischem (Spiel-)Verhalten im Kindergarten (vgl. u.a. *Ahnert/Pinquart/Lamb* 2006; *Röhner* 2007; *Kuger* u.a. 2011), zu geschlechtsbezogenen Wissenskonzepten (vgl. *Kasüschke* 2008) und/oder zu einer geschlechtsspezifischen Bewegungsentwicklung (vgl. u.a. *Hunger* 2012).

Eine Differenzperspektive gilt jedoch nicht nur für Studien zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen, sondern auch für Geschlechterstudien zu frühpädagogischen Fachkräften. Auch hier wird der empirische Fokus unabhängig vom methodischen Zugang in Deutschland oftmals auf Unterschiede gelegt und ist aktuell unter anderem auf männliche Fachkräfte gerichtet (vgl. *Breitenbach* u.a. 2015; *Brandes* u.a. 2016, 2018; *Rohrman* 2019; kritisch hierzu *May/Rose* 2014, *Kubandt* 2018a).

In diesem Zusammenhang zeigt sich eine typische Forschungstendenz: Wenn frühpädagogische Fachkräfte im Fokus der Untersuchungen stehen, geht es häufig darum, zu untersuchen, wie sich diese mit Geschlechterfragen im Hinblick auf Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen auseinandersetzen (vgl. *Ahnert/Pinquart/Lamb* 2006; *Kuger* u.a. 2011; *Brandes* u.a. 2016, 2018). Die Unterschiedsperspektive bildet hier folglich sowohl den Ausgangs- als auch einen doppelten Referenzpunkt: Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen werden in Verbindung gebracht mit einer Differenzperspektive auf männliche und weibliche Fachkräfte.

Thorne (1993) kritisiert jedoch Studien, in denen Jungen und Mädchen, Männer und Frauen ausschließlich kollektivierend, vergleichend gegenübergestellt werden und bemängelt dies vor allem an quantitativen Studien: „In these studies (...) within-gender variation is greater than differences between boys and girls taken as groups. Although the variation be dutifully reported, the point gets lost when the conclusions (...) fall into the binary language of ‘boys versus girls’“ (S. 104). Sie problematisiert, dass ein empirischer Fokus auf Unterschiede *zwischen* Geschlechtern, Differenzen *innerhalb* Geschlechtergruppen oftmals ausblendet. *Kelle* (2004) konstatiert ebenfalls, dass „[s]elbst die größten Unterschiede, die zwischen den Geschlechtern berichtet würden, [...] weit geringer als die Variation innerhalb eines Geschlechts“ sind, weshalb es empirisch kontraproduktiv sei, „nach unterschiedlichen fixen Eigenschaften von Mädchen und Jungen (jeweils als Gesamtgruppe) zu fragen“ (S. 360). *Berner, Rosenkranz* und *Schütz* (2020) kritisieren entsprechendes spezifisch für die empirische Bildungsforschung: „Ausgangspunkt für Analysen und Konzepte ist nicht selten die (vermeintliche) Disparität der Geschlechter. (...) Doch die Befunde zu Geschlechterdifferenzen sind alles andere als eindeutig. (...) Differenzieren Forscher*innen in quantitativen Studien nur nach Geschlecht und stellen

Gleich oder anders? Geschlechtsspezifische Befunde zur kindlichen Interaktionsqualität im Kindergarten in Österreich

Wilfried Smidt, Eva-Maria Embacher, Katharina Kluczniok

Zusammenfassung

Der Stand der empirisch-wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Kategorie „Geschlecht“ in der Pädagogik der frühen Kindheit ist im deutschsprachigen Raum durch deutliche Defizite gekennzeichnet. Dies gilt besonders mit Blick auf Fragen zur Qualität kindlicher Interaktionsprozesse in Kindergärten. Im Beitrag wird dieses Forschungsdesiderat aufgegriffen, indem geschlechtsspezifische Unterschiede in der kindlichen Interaktionsqualität anhand einer Stichprobe von 254 Kindern aus 81 Kindergärten aus Tirol/Österreich analysiert werden. Kindliche Interaktionsqualität wird mit dem Instrument „Individualized Classroom Assessment Scoring System“ (inCLASS) in den Domänen „Teacher Interactions“, „Peer Interactions“, „Task Orientation“ und „Conflict Interactions“ eingeschätzt. Während die Ergebnisse kaum signifikante Geschlechtsunterschiede liefern, erweist sich die als Kontrollvariable erhobene kindliche Sprachkompetenz – bei allerdings kleinen Effektstärken – als prädiktiv für die kindliche Interaktionsqualität. Die Befunde werden mit Blick auf Limitationen und pädagogisch-praktische Implikationen diskutiert.

Schlagwörter: kindliche Interaktionsprozesse, Qualität, Geschlecht, Kindergarten

Same or different? Gender-specific findings on children's interaction quality in preschools in Austria

Abstract

The discussion on “gender” in early childhood education in German-speaking countries is characterized by considerable gaps in research. This applies in particular to questions about the quality of children's interactions in preschools. The contribution is intended to reduce this research gap by analyzing possible gender-specific differences in the quality of children's interactions on the basis of a sample of 254 children from 81 kindergartens in Tyrol/Austria. The quality of children's interactions was measured using the observation and rating tool “Individualized Classroom Assessment Scoring System” (inCLASS) with the components “Teacher Interactions”, “Peer Interactions”, “Task Orientation” and “Conflict Interactions”. The results reveal hardly statistically significant gender differences in the quality of children's interactions. Language skills of the children, which were included as control variables, were significantly linked to the quality of interactions. However, the effect sizes were small. The results are discussed with regard to study limitations and implications for educational practice.

Keywords: children's interaction processes, quality, gender, preschool

1 Einleitung

Nicht zuletzt im Kontext von gesellschafts- und bildungspolitischen Diskussionen zur Verbesserung von Geschlechtergerechtigkeit, wie sie unter der Leitidee des „Gender Mainstreaming“ geführt werden, spielen Fragen einer geschlechterbewussten Pädagogik auch in Kindergärten seit längerem eine bedeutsame Rolle (Kuger u.a. 2011; Kubandt 2018). In Österreich weist der für die pädagogische Arbeit in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen handlungsleitende „Bundesländerübergreifende BildungsRahmen-Plan“ (*Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer/Magistrat der Stadt Wien/Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur* 2009) auf die Bedeutung einer „geschlechtssensiblen Pädagogik“ (ebd. S. 4) hin, deren Ziel es ist, „Mädchen und Buben *unabhängig* von ihrem Geschlecht darin zu unterstützen, unterschiedliche Potenziale ihrer Persönlichkeit zu entfalten“ (ebd. S. 4; Hervorhebung durch die Autoren). Vergleichbare Zielsetzungen finden sich auch in Deutschland, wo geschlechtersensible Pädagogik in einigen frühpädagogischen Bildungsplänen (u.a. in Bayern, Rheinland-Pfalz und Thüringen) explizit als Querschnittsaufgabe ausgewiesen ist (Kubandt 2018; Kuger u.a. 2011). Allerdings finden sich für die tatsächliche geschlechtssensible Bildungsarbeit in den Kindertageseinrichtungen nur spekulative Hinweise; wissenschaftliche Überprüfungen dieser Zielsetzungen fehlen weitgehend.

(Internationale) Befunde weisen zudem auf systematische Geschlechterunterschiede beispielsweise bei sprachlichen und sozialen Kompetenzen von Kindergartenkindern hin (Lange/Euler/Zaretzky 2016; Mayer u.a. 2013; Son/Lee/Sung 2013). Gleiches gilt für das sich anschließende Schulsystem, wo ebenfalls systematische Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen evident werden (international: OECD 2017; für Österreich: Neubacher u.a. 2018). Diese geschlechterspezifischen Differenzen scheinen in einem gewissen Widerspruch zu geschlechtersensiblen und geschlechtergerechten Förderabsichten zu stehen.

Wird nach Einflussfaktoren solcher Differenzen gefragt, gewinnt die Beschaffenheit – die Qualität – der kindlichen Interaktionserfahrungen in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen an Bedeutung: Kindlicher Kompetenzerwerb erfolgt wesentlich im Rahmen von Interaktionen mit der sozialen und kulturellen Umwelt (Keller/Trösch/Grob 2013). Zahlreiche empirische Studien belegen positive Zusammenhänge zwischen der von Kindern im Kindergarten erfahrenen Interaktionsqualität und der Entwicklung ihrer sprachlich-kognitiven und sozial-emotionalen Kompetenzen (Anders 2013; Kluczniok 2018 für Übersichten). Als besonders relevant haben sich die Qualität kindlicher Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften und Peers sowie die Bewältigung von bzw. Auseinandersetzung mit Aufgaben – Task Orientation – erwiesen (Bohlmann u.a. 2019; Booren/Downer/Vitiello 2012).

Der vorliegende Beitrag setzt hier an und untersucht vor diesem Problemhintergrund anhand einer Stichprobe aus Österreich (Bundesland Tirol) mögliche geschlechtsspezifische Unterschiede in der Qualität kindlicher Interaktionen mit pädagogischen Fachkräften und Peers sowie in der Qualität der kindlichen Auseinandersetzung mit Aufgaben. Potenziell relevante Kindvariablen wie das Alter und sprachliche Kompetenzen werden als Kontrollvariablen miteinbezogen. Während einige Studien aus Deutschland und dem englischsprachigen Raum auf diesbezügliche Geschlechterunterschiede – unter anderem stärker konflikthaft geprägte Interaktionen von Jungen und hochwertigere Peer-Inter-

aktionen von Mädchen – hindeuten (Booren/Downer/Vitiello 2012; von Suchodoletz/Gunzenhauser/Larsen 2015), sind mit Blick auf die Situation in österreichischen Kindergärten ausgesprochene Forschungsdesiderate zu verzeichnen (Hartel u.a. 2019; Smidt 2018).

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst werden die Bedeutung von Geschlecht als Forschungskategorie, die zugrunde gelegte Konzeptualisierung von kindlicher Interaktionsqualität und bisherige empirische Befunde zu geschlechtsspezifischen kindlichen Interaktionsmustern im Kindergarten berichtet (Kapitel 2). Nach der Erläuterung der Forschungsfragen und Hypothesen (Kapitel 3) werden Studiendesign und methodisches Vorgehen skizziert (Kapitel 4). In Kapitel 5 folgen die Ergebnisse, die im abschließenden sechsten Kapitel vor dem Hintergrund bisheriger Befunde und Untersuchungslimitationen diskutiert und eingeordnet werden.

2 Theoretischer Hintergrund und bisherige empirische Befunde

2.1 Geschlecht als Forschungskategorie

Im Hinblick auf die Bedeutung von „Geschlecht“ als Forschungskategorie werden in der Erziehungswissenschaft wie auch in der Pädagogik der frühen Kindheit unterschiedliche und zum Teil konträre wissenschaftliche Positionen diskutiert (Henschel 2014; Kubandt 2018 für Übersichten). Ein Strang an wissenschaftlichen Ansätzen rückt Prozesse der Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht in den Vordergrund. Gemeinsam ist diesen Zugängen – unter anderem der auf Arbeiten von *Harold Garfinkel* zurückgehende Ansatz „Doing Gender“ und an den Poststrukturalismus *Jacques Derridas*‘ anschließende dekonstruktivistische Verständnisse – „soziale und diskursive Herstellungsprozesse von Geschlecht“ (Kubandt 2018, S. 176) in den Blick zu nehmen. Mehreren Forschungsarbeiten liegt dieses Verständnis von Geschlecht zugrunde (z.B. *Frödén* 2019; Kubandt 2016). Von „Doing Gender“-Ansätzen abgegrenzt werden können stärker ontologisch ausgerichtete Verständnisse, die *nicht* von Prozessen der Konstruktion und Dekonstruktion, sondern von einer „Geschlechterdualität“ (Henschel 2014, S. 100) und „biologisch-genetische[n] Verfasstheit“ (Kubandt 2018, S. 175) von Geschlecht ausgehen. Geschlechtsspezifische Unterschiede im kindlichen Interaktionsverhalten können danach sozialisationstheoretisch erklärt werden: Mädchen und Jungen entwickeln und verinnerlichen bestimmte Verhaltens- und Interaktionstendenzen in der Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Sozialnormen/Erwartungen der sie umgebenden Umwelt in der Gestalt von Eltern, Geschwistern, pädagogischen Fachkräften, Peers usw. (*Ewing/Taylor* 2009). In dieser Hinsicht sind auch biologisch-genetische Merkmale bedeutsam: „The ways in which environment influences development are dependent upon an individual’s genetic make-up. Conversely, the ways in which genetics inform development are, in part, a product of the environment“ (*Rudasill/Rimm-Kaufman* 2009, S. 108; vgl. auch *Bronfenbrenner/Morris* 2006). Empirische Forschungsarbeiten, die unter diesen (nicht immer explizit gemachten) Grundannahmen durchgeführt werden, nehmen häufig mögliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen als Untersuchungsgegenstand in den Blick (z.B. *Mayer* u.a. 2013; *Vitiello* u.a. 2012). In der vorliegenden Studie wird vor dem Hintergrund, dass es nicht um mögliche Prozesse der Konstruktion und Dekonstruktion von Ge-

Geschlechtsunterschiede in der kindlichen MINT-Lernmotivation: Forschungsbefunde zu bestehenden Unterschieden und Einflussfaktoren

Elisa Oppermann, Lena Keller, Yvonne Anders

Zusammenfassung

Der Forschungsüberblick skizziert die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden in der kindlichen Lernmotivation in MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik). Geschlechtsunterschiede in der MINT-Lernmotivation zeichnen sich in nationalen sowie internationalen Studien teilweise bereits in der Kita ab. Mit Blick auf die Bedingungsfaktoren weisen erste Ergebnisse auf Unterschiede in der Häufigkeit und Qualität früher MINT-Lerngelegenheiten im Elternhaus hin. Die Befundlage zu potentiellen Einflüssen in Kindertagesstätten ist unzureichend. Insgesamt wird ein großer Forschungsbedarf zur frühen MINT-Lernmotivation sowie zu den Einflussfaktoren im Elternhaus und in der Kita im Allgemeinen deutlich.

Schlagwörter: Literaturüberblick, frühe Bildung, Geschlecht, Lernmotivation, MINT

Gender Differences in Children's STEM Motivation: A Review of the Research Literature

Abstract

The paper aims to give an overview of the current state of research on the emergence of gender differences in early STEM motivation (Science, Technology, Engineering, and Mathematics). The review of the research literature shows that gender differences in children's STEM motivation tend to occur as early as preschool. With regard to influencing factors, there is some empirical evidence to support the notion that differences in the frequency and quality of early STEM learning opportunities at home contribute to the emergence of gender differences in children's motivation. Research on the influence of the preschool context is scarce and results are inconsistent. In general, more research is needed to investigate the antecedents of gender differences in early STEM motivation.

Keywords: literature review, early childhood education, gender, motivation, STEM

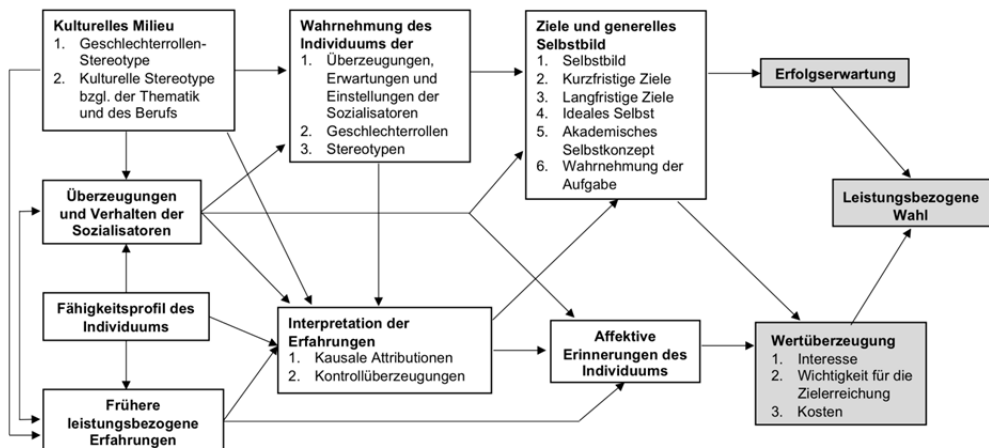
1 Einleitung

Frauen sind in MINT-Fächern (**M**athematik, **I**nformatik, **N**aturwissenschaften und **T**echnik), -Studiengängen und -Berufen weiterhin unterrepräsentiert (*Lauermann/Chow/Eccles 2015; Tröbst u.a. 2016*). Ursächlich hierfür sind nach dem Erwartungs-Wert-Modell von

Eccles u.a. (1983, 2002; vgl. Abbildung 1) Geschlechtsunterschiede in der Lernmotivati- on im MINT-Bereich. Dabei spielen die Erfolgserwartungen (d.h., Überzeugung, eine be- vorstehende Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können) und Wertüberzeugungen (Inter- esse, Wichtigkeit für die Zielerreichung und Kosten) eine zentrale Rolle für die Wahlent- scheidungen in MINT (*Marsh* u.a 2005; *Simpkins/Davis-Kean/Eccles* 2005; *Wang/Degol* 2013). Mädchen wählen demnach weniger MINT-bezogene Aktivitäten, Kurse und Studi- engänge als Jungen, da sie weniger Vertrauen in ihre Fähigkeiten im MINT-Bereich ha- ben (u.a. *Else-Quest/Mineo/Higgins* 2013; *Jacobs* u.a. 2002; *Nagy* u.a. 2010) und in die- sem auch niedrigere Wertüberzeugungen aufweisen (*Gaspard* u.a. 2017; *Jones/Howe/ Rua* 2000; *Steinmayr/Spinath* 2008).

Die Bedeutsamkeit der Erfolgserwartungen und Wertüberzeugungen für den MINT- Bildungsverlauf von Mädchen und Jungen ist für die Schulzeit gut erforscht. Die Lernmo- tivation in MINT entwickelt sich aber schon vor der Einschulung (vgl. *Mantzicopoulos/ Patrick/Samarapungavan* 2008; *Nölke* 2013; *Oppermann* u.a. 2018) und es liegt Evidenz vor, dass bei Kindern im Alter von 5 bis 6 Jahren bereits Erfolgserwartungen und Wertüberzeugungen als unterschiedliche Komponenten der MINT-Lernmotivation erfasst werden können (*Mantzicopoulos/Patrick/Samarapungavan* 2008; *Oppermann* u.a 2018). Ausgehend von bestehenden Geschlechtsunterschieden in der MINT-Motivation bei Schulkindern, stellen sich die Fragen, wann und wie Geschlechtsunterschiede in der MINT-Lernmotivation entstehen. Ziel des Beitrages ist es, empirische Erkenntnisse zur Entstehung und Entwicklung von Geschlechtsunterschieden in der MINT-Lernmotivation in der frühen und mittleren Kindheit zusammenfassend darzustellen. Ferner werden Be- dingungsfaktoren für die Herausbildung solcher Unterschiede im Elternhaus sowie in Kindertageseinrichtungen diskutiert. Hierbei wird auf die Häufigkeit und Qualität früher MINT-Lerngelegenheiten fokussiert. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung sowie Implikationen für die Forschung und Praxis.

Abbildung 1: Erwartungs-Wert-Modell nach *Eccles* u.a. (1983, 2002).



2 Entwicklung von Geschlechtsunterschieden in der MINT-Lernmotivation

Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick über die Befunde von Studien, die Geschlechtsunterschiede in den Erfolgserwartungen und/oder Wertüberzeugungen in mindestens einer MINT-Domäne bei Kindern im Alter von 0 bis 8 Jahren untersucht haben.

2.1 Erfolgserwartungen

Für das Fach *Mathematik* zeigte eine US-amerikanische Studie bereits in der ersten Klasse Geschlechtsunterschiede in den impliziten Assoziationen der Kinder: Jungen assoziierten in einem impliziten Assoziationstest „ich“ eher mit „Mathematik“ als Mädchen (Cvencek/Meltzoff/Greenwald 2011). Eine weitere US-amerikanische Studie fand hingegen erst in den 4. bis 6. Klassen Geschlechtsunterschiede in den explizit berichteten Fähigkeitsüberzeugungen von Kindern: Mädchen schätzten ihre eigenen Fähigkeiten im Fach Mathematik – bei gleicher Leistung – etwas schlechter ein als Jungen (Andre u.a. 1999). Auch weitere US-amerikanische Studien fanden erst ab der 3. Klasse Geschlechtsunterschiede in den selbstberichteten Erfolgserwartungen im Fach Mathematik (Herbert/Stipek 2005; Newman 1984; Stipek/Gralinski 1991). Die Diskrepanz der Befunde lässt vermuten, dass sich Geschlechtsunterschiede früher in impliziten Assoziationen zeigen als in den expliziten, berichteten Überzeugungen der Kinder. Ergebnisse aus Deutschland sind ähnlich heterogen. Zwei verschiedene Untersuchungen fanden Geschlechtsunterschiede im mathematischen Selbstkonzept von Erstklässlern, allerdings einmal zuungunsten (Möske 2010) und einmal zugunsten der Mädchen (Sahr 2012). Deutsche Untersuchungen von Grundschulkindern in der 3. bzw. 4. Klasse fanden, analog zu den US-amerikanischen Befunden, Geschlechtsunterschiede im mathematischen Selbstkonzept zugunsten der Jungen (Hellmich/Jahnke-Klein 2008; Tiedemann 2000).

Für den Bereich *Informatik oder ICT* (Information Communication Technology) konnte eine US-amerikanische Studie zeigen, dass sich Jungen im Alter von 6 Jahren eher als gleichaltrige Mädchen zutrauten, Spielroboter zu programmieren (Master u.a. 2017). Für Deutschland konnten keine Studien gefunden werden, was womöglich der Tatsache geschuldet ist, dass der Inhaltsbereich Informatik/ICT in der Kita und Grundschule bislang in der Forschung sowie in der Praxis wenig Beachtung gefunden hat.

In den *Naturwissenschaften* ist die Befundlage zu Geschlechtsunterschieden in den Fähigkeitsüberzeugungen junger Kinder heterogen. US-amerikanische Studien berichten für das Vorschulalter sowie für die frühen Grundschuljahre keine Geschlechtsunterschiede in den naturwissenschaftlichen Fähigkeitsüberzeugungen (Andre u.a. 1999; Mantzicopoulos/Patrick/Samarapungavan 2008). Eine US-amerikanische Studie von Andre u.a. (1999) fand analog zum Fach *Mathematik* erst in der 4. Klasse Geschlechtsunterschiede in den selbstberichteten Fähigkeitsüberzeugungen. In einer aktuellen deutschen Studie wurden hingegen Geschlechtsunterschiede in den Fähigkeitsüberzeugungen bereits bei 5- bis 6-jährigen Kindern festgestellt. Dabei schätzten sich Jungen im Mittel etwas besser ein als Mädchen (Oppermann u.a. 2018). Diese Diskrepanz in den Studienergebnissen könnte auf Unterschiede im Studiendesign zurückzuführen sein: Das Fähigkeitsselfkonzept wurde in der Studie von Mantzicopoulos u.a. (2008) nach einer mehrwöchigen intensiven

Altersmischung als Herausforderung – Zusammenhänge von Krippenqualität und der Altersspanne der Gruppe

Anja Linberg, Lars Burghardt

Zusammenfassung

Die Entwicklung, welche Kinder in ihren ersten drei Lebensjahren vollziehen, ist enorm. Neben dem rasanten Gewinn an kognitiven und sozio-emotionalen Fähigkeiten, erlernen Kinder auch sich selbst fortzubewegen oder sprachlich mitzuteilen. Mit der Aufgabe diesen unterschiedlichen Fähigkeiten und damit Bedürfnissen innerhalb einer Gruppe gerecht zu werden, sind pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen täglich konfrontiert. Der Beitrag geht der Frage nach, ob die Altersmischung innerhalb der Krippengruppe (definiert als gleichzeitige Betreuung von Kindern mehrerer Jahrgänge mit einem Altersabstand von mindestens 12 Monaten) als Strukturmerkmal negative Zusammenhänge mit der beobachteten Prozessqualität aufweist. Weiter steht die Frage im Fokus, ob spezifische Anpassungen an die vorherrschende Altersmischung zu einer Abschwächung des vermuteten negativen Effekts führen können. Die Ergebnisse zeigen, dass mit zunehmender Altersspanne eine geringere Qualität zu verzeichnen ist. Ebenfalls zeigen sich moderierende Effekte von Anpassungsstrategien wie der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen oder der Besuch von spezifischen Fortbildungen. Die Ergebnisse werden in den Forschungsstand eingebettet, diskutiert und praktische Implikationen abgeleitet.

Schlagwörter: Altersmischung, Altersspanne, Krippenqualität, KRIPS, Strukturqualität

Age-mix as a challenge – Relation of crèche quality and the age range of the group

Abstract

The development children undergo in their first three years of life is enormous: in addition to the rapid gain in cognitive and socio-emotional abilities, children learn to walk or to communicate verbally. Educators in crèches are confronted daily with the task to respond to these different capacities and needs within a group. This article examines whether the age-mix within the crèche group (defined as the simultaneous care of children of different age groups with an age gap of at least 12 months), as a structural feature, is negatively associated with the observed process quality. Furthermore, the article focusses on the question if specific adjustments to the prevalent age-mix can reduce the presumed negative effect. The results show that a higher age range is connected to lower process quality. In addition, moderation effects of adjustment strategies such as the exchange with colleagues or the attendance to specific advanced training can also be observed. The results are embedded in the state of research, discussed and practical implications are derived.

Keywords: age-mix, age range, child care quality, ITERS, structural quality

1 Einleitung¹

Die Zahlen der Inanspruchnahme frühkindlicher Betreuungseinrichtungen zeigen, dass bereits jedes dritte Kind (2018: 33,6%) in den ersten drei Lebensjahren in einer Krippe oder in der Kindertagespflege betreut wird (*Statistisches Bundesamt* 2018). Vergleicht man die Zahlen mit jenen vor einem Jahrzehnt, so lässt sich eine nahezu Verdreifachung der Betreuungsquote feststellen (*Burghardt* 2019). Der enorme Anstieg der Betreuungszahlen ist vor allem auf den seit dem 1. August 2013 geltenden Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr (Kinderförderungsgesetz [KiföG], *Deutscher Bundestag* 2008) und den damit einhergehenden quantitativen Ausbau an Betreuungsangeboten zurückzuführen (*Becker-Stoll/Niesel/Wertfein* 2015). Im Rahmen dieser „beispiellose[n] Expansionsdynamik in der bundesdeutschen Geschichte der Kindertagesbetreuung“ (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2018, S. 68) werden Stimmen laut, die darauf verweisen, dass eine hohe pädagogische Qualität der frühpädagogischen Arbeit sichergestellt werden muss (z.B. *Becker-Stoll* 2014; *Wehrmann* 2009). Neben der generellen Bedeutung von pädagogischer Qualität in Betreuungseinrichtungen der frühen Kindheit (*Anders* 2013), erscheint insbesondere eine hohe Qualität für Kinder in den ersten drei Lebensjahren von besonderer Bedeutung, da in diesen Jahren grundlegende kognitive, motorische, sprachliche und sozio-emotionale Kompetenzen ausgebildet werden (*Becker-Stoll/Niesel/Wertfein* 2015).

Eine hohe Qualität in der Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren zu gewährleisten, kann jedoch besonders herausfordernd sein, denn diese Lebensphase zeichnet sich zwar unter anderem dadurch aus, dass sich grundlegende Fähigkeiten wie das Laufen entwickeln, gleichzeitig sind die Kinder aber aufgrund der sich in dieser Phase erst entwickelnden Selbst- und Emotionsregulation auf erwachsene Personen – hier: die pädagogischen Fachkräfte – und auf eine einfühlsame und qualitativ hochwertige Interaktion und Beziehung angewiesen (*Ahnert* 2004). Neben dieser Beziehung zur Fachkraft kann der Krippenalltag – z.B. aufgrund pflegerischer Tätigkeiten und spezifischer Bedürfnisse wie des Mittagsschlafs etc. – als herausfordernd beschrieben werden, insbesondere dann, wenn Kinder verschiedener Altersstufen in einer Gruppe betreut werden. *King* u.a. (2016) argumentieren, dass unter anderem wegen der unterschiedlich ausgeprägten elementaren Kompetenzen wie Laufen oder Sprechen Kinder unter einem Jahr und Kinder über einem Jahr als getrennte Gruppen zu verstehen sind. Um den Bedürfnissen eines halbjährigen Säuglings und eines dreijährigen Kindes gleichermaßen gerecht zu werden, bedarf es möglicherweise einer Anpassung der vorherrschenden Pädagogik an die spezifische in der Gruppe vorliegende Altersspanne. Entsprechend liegt dem vorliegenden Beitrag die Annahme zugrunde, dass eine größere Altersspanne sich (negativ) auf die pädagogische Prozessqualität auswirkt. Weiter steht im Fokus dieses Beitrags die Frage, ob spezifische Maßnahmen zur Anpassung an die Altersgruppe, wie beispielsweise der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen über Themen der Altersmischung, zu einer Abschwächung des negativen Effekts beitragen können. Hierbei steht in dem vorliegenden Beitrag die Altersmischung in der Krippengruppe im Fokus, da sich diese Lebensphase durch die Entwicklung grundlegender Fähigkeiten auszeichnet und damit mit einer großen Entwicklungs- bzw. Altersdifferenz der Kinder einhergeht.

2 Altersmischung in der Krippe

Generell finden sich verschiedene Konzeptualisierungen rund um den Begriff der Altersmischung (für eine Übersicht: *Nied* u.a. 2011). Für die vorliegende Arbeit wird eine Gruppe, in der eine Altersspanne von über zwölf Monaten vorliegt, also zwei Jahrgänge zusammen betreut werden, als altersgemischte Gruppe verstanden (*Ehmke-Pfeifer/Großmann* 2005). Zwar finden sich auch Arbeiten, in denen solche Krippengruppen als altershomogen bezeichnet werden (*Haug-Schnabel/Bensel* 2013), aufgrund der enormen Entwicklungsunterschiede und der unterschiedlichen Bedürfnisse (*Niesel/Wertfein* 2009) erscheint es uns jedoch insbesondere im Krippenalter nicht sinnvoll, von einer homogenen Gruppe zu sprechen.

Die Idee, dass Kinder mehrerer Altersstufen gemeinsam betreut werden, ist unter anderem in der Reformpädagogik verwurzelt und wird daher vor allem in Ländern mit einer solchen Tradition praktiziert. An die Altersmischung sind verschiedene positive Erwartungen geknüpft: In dieser angeblich familialen Strukturen ähnelnden Betreuungsform wird angenommen, dass sich ältere Kinder um die Jüngeren kümmern und diese wiederum von den Älteren lernen (*Kasüschke* 2010). Weiter wird betont, dass nur wenige Kinder während des Krippenjahres nachrücken und nicht ganze Jahrgänge gleichzeitig eingewöhnt werden müssen, oder auch, dass Geschwisterkinder gemeinsam eine Gruppe besuchen können (*Bensel/Haug-Schnabel* 2008).

Neben diesen positiven Erwartungen wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass die Altersmischung nicht als Selbstläufer zu verstehen ist, sondern einer Anpassung bedarf, um so den Bedürfnissen und Rechten aller Kinder gerecht zu werden (*Nied* u.a. 2011). Die Autor_innen sprechen in diesem Zusammenhang von einer „besonders anspruchsvolle[n] Art der pädagogischen Arbeit“ (*Nied* u.a. 2011, S. 25). In der IFP-Krippenstudie (*Wertfein/Müller/Kofler* 2012) werden Kinder unter einem Jahr explizit als zusätzliche Herausforderung und als Kinder mit besonderem Förderbedarf beschrieben, was einen „erhöhten Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsaufwand“ (ebd., S. 25) und zusätzliche Anpassungen zur Folge hat. *Becker-Stoll, Niesel* und *Wertfein* (2014) beschreiben eine Vielzahl an Aufgaben, die erfüllt sein müssen, damit Kinder verschiedenen Alters eine gute und anregende Entwicklungsumgebung erhalten. Die Autorinnen beziehen sich zwar auf die erweiterte Altersmischung (hier die Integration ein- und zweijähriger Kinder in die Kindergartengruppe, also die gleichzeitige Betreuung von ein- bis sechsjährigen Kindern), die angeführten Bereiche lassen sich jedoch auch auf die Altersmischung in Krippengruppen übertragen. Um den unterschiedlichen Anforderungen gerecht zu werden, empfiehlt sich eine fachliche Weiterentwicklung durch spezifische Fortbildungen oder Supervisionsangebote. Weiter finden sich Empfehlungen, die dahingehend ausgesprochen werden, dass eine möglichst große Vernetzung aller Beteiligten stattfinden sollte, angefangen bei der engen Zusammenarbeit und dem Austausch im Team bis hin zur Einbeziehung des Trägers. Zudem betonen die Autorinnen eine gute und sorgfältige Vorbereitung und Planung sowie eine Überarbeitung der Konzeption, die sowohl das Raumkonzept als auch Material-, Spiel- und Bildungsangebote umfasst. Zusätzlich zur notwendigen Vorbereitung und Planung bedarf es im Alltag auch einer großen Flexibilität, um den individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden, beispielsweise wenn es darum geht, spontan auf die Müdigkeit eines Kindes reagieren zu können und dann über geeignete Räumlichkeiten zu verfügen, sodass dieses Kind dort zur Ruhe kommen kann und nicht von anderen Kin-

Diagnose und Förderung von naturwissenschaftlicher Begabung in der Kita. Darstellung des aktuellen Forschungsstands

Maria Sophie Schäfers, Claas Wegner

Zusammenfassung

Diagnose und Förderung von naturwissenschaftlicher Begabung im Kita- und Vorschulalter ist seit einigen Jahren ein fester Bestandteil der Bildungspläne der deutschen und österreichischen Bundesländer. Jedoch wurden seither bestehende Programme zur Förderung selten evaluiert, Gelingensbedingungen in Bezug auf die Erzieher*innen kaum untersucht und sehr wenige Diagnoseinstrumente zur Feststellung einer naturwissenschaftlichen Begabung oder des Fachinteresses entwickelt. Dieser Artikel gibt einen Überblick über die bisherigen Forschungsergebnisse zu dem Themengebiet *Diagnose und Förderung von naturwissenschaftlicher Begabung im Kitaalter* und zeigt im Anschluss Forschungslücken auf, die es in weiteren Vorhaben zu bearbeiten und zu schließen gilt.

Schlagwörter: Naturwissenschaftliche Begabung, Frühkindlich, Review, Forschungsstand

Diagnosis and promotion of natural scientific giftedness in day care centres. Presentation of the current state of research

Abstract

The diagnosis and promotion of natural scientific giftedness in kindergarten and preschool age has been an integral part of the educational plans of Germany's and Austria's federal states for several years. Since then, however, programmes for funding have rarely been evaluated, successful conditions with regard to educators have hardly been re-searched and very few diagnostic instruments have been developed in order to determine a scientific inclination or interest in the subject. This article gives an overview of the research results with regard to this topic and, subsequently, identifies research gaps that need to be addressed in further projects.

Keywords: natural scientific giftedness, early childhood, review, state of research

1 Einleitung: Was haben Kitas mit dem MINT-Fachkräftemangel zu tun?

Seit einigen Jahren herrscht in Deutschland ein großer Fachkräftemangel im MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) vor (vgl. *Wegner/Schmiedebach 2017, S. 119*). Alleine in Nordrhein-Westfalen blieben im Jahr 2019 laut des Instituts der

deutschen Wirtschaft insgesamt über 90.000 MINT-Stellen unbesetzt (siehe Tabelle 1), was auf Deutschland übertragen rund eine halbe Million fehlende Fachkräfte im MINT-Bereich ausmacht/bedeutet (vgl. *Institut der deutschen Wirtschaft* 2019, S. 64).

Tabelle 1: Offene Stellen (gesamtwirtschaftlich) nach MINT-Berufsaggregaten und Regionaldirektionen der Bundesagentur für Arbeit. Stand: April 2019.

Bundesländer	MINT-Fachkräfte	MINT-Spezialistentätigkeiten	MINT-Expertentätigkeiten	MINT-Berufe insgesamt
Baden-Württemberg	36.000	14.000	26.100	76.100
Bayern	41.000	16.600	28.100	85.800
Berlin/Brandenburg	11.700	3.800	9.600	25.100
Hessen	15.500	5.700	10.500	31.700
Niedersachsen/Bremen	27.900	7.800	14.500	50.200
Nord*	18.100	5.600	9.900	33.600
Nordrhein-Westfalen	53.200	14.900	24.700	92.800
Rheinland-Pfalz/Saarland	15.200	4.100	7.900	27.200
Sachsen	12.800	4.500	7.800	25.100
Sachsen-Anhalt/Thüringen	18.100	4.900	7.700	30.700
Deutschland	249.500	82.100	146.800	478.300

* Hamburg/Schleswig-Holstein/Mecklenburg-Vorpommern

Hinweis: ohne Stellen der BA-Kooperationspartner; Ergebnisse sind auf die Hundertstelle gerundet, Rundungsdifferenzen möglich.

Nicht zuletzt kann der Fachkräftemangel durch das fehlende Interesse an den naturwissenschaftlichen Fächern während der Schulzeit begründet werden. Besonders Physik und Chemie zählen zu den unbeliebtesten Schulfächern unter den Schüler*innen (vgl. *Merzyn* 2008, S. 6ff.). Der Interessenabfall ist jedoch erst mit dem Eintritt in die weiterführende Schule messbar und wird mit der steigenden Theorielastigkeit und Komplexität der naturwissenschaftlichen Fächer begründet (vgl. *Gebhard/Höttecke/Rehm* 2017, S. 131). Studien zeigen, dass Enrichment-Programme und Fördermaßnahmen für naturwissenschaftlich hochbegabte und interessierte Schüler*innen diesem Trend entgegenwirken und langfristig ein hohes naturwissenschaftliches Selbstkonzept und Fachinteresse aufbauen können (vgl. u.a. *Markowitz* 2004; *Grosch* 2010; *Hausamann* 2012; eingereicherter Beitrag von *Schäfers/Wegner*,.). Analog gilt dies auch für den vorschulischen Bereich in Kitas. Sowohl in Australien (*Young-Loveridge/Peters/Carr* 1998) und den USA (*Stevenson/Stigler* 1992) als auch in Deutschland (*Schneider* 2008) konnte gezeigt werden, dass sich bereits im Vorschulalter erworbene Kompetenzen positiv auf die bereichsspezifischen späteren Schulleistungen auswirken (vgl. *Benz/Peter-Koop/Grüßing* 2015, S. 7). In der Längsschnittuntersuchung der *LOGIK*-Studie (Longitudinalstudie zur Genese individueller Kompetenzen) konnten 25 Prozent der Varianz in der mathematischen Leistung von Zweitklässler*innen auf die im Vorschulalter erworbenen mathematischen Kompetenzen zurückgeführt werden, was sich ebenso noch in der Jahrgangsstufe 11 nachweisen lässt (vgl. *Stern* 1997, S. 160).

Somit kann geschlussfolgert werden, dass die frühzeitige Diagnose einer naturwissenschaftlichen Begabung und eine sich anschließende, der Begabung entsprechenden Förderung positiv auf das Interesse und das naturwissenschaftliche Selbstkonzept auswirken,

dies die Wahl eines Berufes im MINT-Bereich begünstigt und nachhaltig eine Reduzierung der offenen MINT-Stellen erreicht werden kann.

2 Warum gerade Naturwissenschaften in der Kita? – Begründungen für naturwissenschaftliche Diagnostik und Förderung in der Kita

Aus der soeben dargestellten wirtschaftlichen Sicht wird deutlich: Die Diagnose und Förderung von naturwissenschaftlicher Begabung bereits im Vorschulalter ist im Hinblick auf die langfristigen Interessen der Kinder von großer Bedeutung. Jedoch kann auch aus anderen Blickwinkeln die Beachtung der naturwissenschaftlichen Begabung bereits in der Kita legitimiert werden.

2.1 Bildungspolitische Begründung

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie 2000 steigt das Bestreben in Deutschland stetig weiter, die Potenziale von institutioneller Erziehung und Bildung von Geburt an zu nutzen (vgl. *Anders/Roßbach* 2013, S. 183). Somit haben vorschulische Einrichtungen nicht nur die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zum Ziel, sondern vielmehr auch die Förderung schulrelevanter Vorbereitungskompetenzen. Um diese Einrichtungen als eine erste Stufe in das Bildungssystem zu integrieren und zu manifestieren, erfolgte durch den Beschluss der Jugendministerkonferenz die Etablierung von Bildungsplänen in allen Bundesländern (vgl. *Seyda* 2009, S. 245). Durch die Verantwortung der Bundesländer für die Generierung der Bildungspläne sind die Schwerpunkte je nach Bundesland heterogen gesetzt und unterscheiden sich im Umfang stark voneinander (vgl. *Reichelt* 2014, S. 48). Daher lässt sich kein einheitlicher Bildungsauftrag für die Bundesrepublik formulieren und konkretisieren. Ein ähnliches Bild zeigt sich ebenso in Österreich. Auf Bundesebene existiert seit dem Jahr 2009 ein bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für alle elementaren Bildungseinrichtungen (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung* 2009). Dieser wird um weitere Bildungspläne für die einzelnen Bundesländer Österreichs ergänzt, wobei in einigen Bundesländern zusätzlich Broschüren zur Entwicklungsbegleitung oder eine Unterscheidung zwischen dem regulären Kitabesuch und dem letzten Kitajahr innerhalb der Bildungspläne unterschieden wird. Somit ergibt sich eine Vielzahl von unterschiedlichen Vorgaben und Richtlinien, die sich in Bezug auf den Inhalt zu großen Teilen jedoch deckungsgleich verstehen.

Naturwissenschaftliche Bildung gilt, neben der mathematischen und sprachlichen, als Bildungsschwerpunkt der vorschulischen Einrichtungen (vgl. *Steffensky* u.a. 2012, S. 38). In den meisten Bildungsplänen wird angestrebt, dass die Kinder über Wissen über naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen und naturwissenschaftliche Konzepte verfügen, die auf diesem Niveau als erfahrungsbasiertes, anschlussfähiges und alltagsnahes Wissen bezeichnet werden. Dieses Wissen soll die Kinder dazu befähigen, naturwissenschaftlich-relevante Alltagssituationen zu beschreiben und zu deuten sowie Vorhersagen zu treffen (vgl. ebd., S. 39). Somit verpflichtet der Beschluss, unter anderem naturwissenschaftliche Bildung bereits in der Kita zu fördern, es werden jedoch wenig konkrete Um-

Die Nutzung von öffentlichen Spielplätzen und ihr Beitrag zur täglichen Bewegungsaktivität von Kindern im Grundschulalter

Michael Mutz, Peggy Albrecht, Johannes Müller

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund eines vielfach konstatierten zunehmenden Bewegungsmangels und längerer Sitzzeiten bei Kindern befasst sich der Beitrag mit der Spielplatznutzung und der damit verbundenen Bewegungsaktivität. Auf Basis einer regionalen Stichprobe von Kindern im Grundschulalter (N=150, 6-11 Jahre) und gestützt auf kombinierte Daten aus Aktivitätstagebüchern, Elternfragebögen und objektiven Messungen der Bewegungsaktivität der Kinder per Akzelerometrie kann gezeigt werden, dass 54 Prozent der untersuchten Kinder öffentliche Spielplätze nutzen, darunter überproportional viele Kinder aus Familien mit niedrigeren formalen Bildungsabschlüssen. Pro 30-minütigem Spielplatzaufenthalt absolvierten die Kinder im Durchschnitt 754 Schritte und erreichten sechs Minuten Bewegungsaktivität in einer gesundheitsrelevanten Intensität. Regressionsanalysen zeigen, dass die Nutzung von Spielplätzen positiv und signifikant zur täglichen Bewegung von Kindern beiträgt. Die Größe des Effekts ist etwa vergleichbar mit der einer Mitgliedschaft im Sportverein.

Schlagwörter: Kindheit, Spielplatz, körperliche Aktivität, Gesundheit, soziale Ungleichheit

The Use of Public Playgrounds and its Contribution to Daily Physical Activity Levels of Children in Primary School Age

Abstract

Against the backdrop of frequently expressed concerns regarding a lack of exercise and increasing levels of sedentariness among children, this paper addresses the relation between usage of public playgrounds and playground-related physical activity. Employing a regional sample (N=150, 6-11 years) and based on combined data from activity diaries, parent questionnaires and objective measures of the children's physical activity via accelerometers, it is shown that 54 percent of the children play on public playgrounds, among them an above-average proportion from families with lower formal education. Within 30 minutes of playground use, children completed 754 steps on average and accumulated 6 minutes of physical activity in a health-relevant intensity. Regression analyses demonstrate that playground usage contributes positively and significantly to children's daily physical activity. The size of the effect is comparable with a sports club membership.

Keywords: childhood, playground, physical activity, health, social inequality

1 Fragestellung

Spielplätze sind seit Jahrzehnten Freizeitorde und Treffpunkte vieler Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter und prägen vielerorts das Stadtbild. Vor allem ab den 1960er Jahren wurden sie angesichts gestiegener Verkehrsdichte und vermehrter Bauaktivitäten in deutschen Städten als „Schutzräume“ für Kinder angelegt (*Schottmayer/Christmann* 1976). Durch fest installierte Spielgeräte wie Klettergerüste, Sandkästen, Wippen oder Schaukeln bieten sie Kindern Möglichkeiten zur aktiven Bewegung, sollen durch Freiflächen aber auch zu offenen, nicht-vorgegebenen, kreativen Spiel- und Bewegungsaktivitäten anregen. Gerade in urbanen, dicht bebauten, verkehrsreichen (Innen-)Stadtgebieten können Spielplätze als „Inseln“ angesehen werden, die für Kinder in der Regel sicher und leicht erreichbar und für vielfältige Spiel- und Bewegungsaktivitäten nutzbar sind.

Wenn über die Bedeutung und Daseinsberechtigung von Spielplätzen diskutiert wird, lässt sich aber nicht nur auf Schutz und Sicherheit verweisen, sondern der Spielplatz bietet auch einen Raum, in dem sich Körpergefühl, motorische Grundfähigkeiten, Sozialkompetenzen oder Kreativität entwickeln können.¹ In jüngster Zeit dürfte sich eine zusätzliche Begründungslinie für den Erhalt bzw. Ausbau von Spielplätzen auch aus dem vielfach diagnostizierten Bewegungsmangel und den damit assoziierten gesundheitlichen Folgen ergeben. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) empfiehlt für Heranwachsende mindestens 60 Minuten körperliche Aktivität pro Tag (*WHO* 2010). In Deutschland erfüllten im Zeitraum 2014 bis 2017 aber nur circa 23 Prozent der Mädchen und circa 30 Prozent der Jungen im Alter zwischen sieben und zehn Jahren diese Bewegungsempfehlung (*Finger* u.a. 2018). Das heißt, ein hoher Anteil der Kinder bewegt sich aktuell gemessen an der WHO-Empfehlung zu wenig.

Als ein zentraler Erklärungsfaktor für diese Befunde wird häufig auf geringer werdende Zeitanteile verwiesen, die heutige Kinder im Vergleich zu früheren Generationen mit Spiel- und Bewegungsaktivitäten im Freien verbringen würden (*Bös* 2008). Eine Möglichkeit, einem solchen Trend entgegenzuwirken, könnte deshalb darin bestehen, in Spielplätze zu investieren, die für Kinder attraktiv sind und zum Bewegen anregen. Zuvor stellt sich aber die Frage, inwieweit Spielplätze überhaupt (noch) von Kindern genutzt werden und ob Kinder, wenn sie Spielplätze nutzen, dort auch in einem gesundheitsrelevanten Ausmaß körperlich aktiv sind.

Zu diesen Fragen gibt es kaum aktuelle empirische Befunde. Der Beitrag stellt deshalb Analysen zu vier grundlegenden Fragen in den Mittelpunkt: 1) Wie häufig nutzen Kinder Spielplätze? 2) Variiert die Spielplatznutzung mit soziodemografischen Merkmalen der Kinder bzw. ihrer Eltern? 3) Wieviel gesundheitsrelevante Bewegungsaktivität entsteht beim Spielen auf öffentlichen Spielplätzen? 4) Entsteht durch die Spielplatznutzung ein positiver und signifikanter Beitrag zur täglichen Bewegungsaktivität? Der Beitrag stellt auf Basis einer regionalen Stichprobe und mittels objektiv messender Verfahren (Akzelerometrie) einige Befunde zu diesen aus sozial- und gesundheitswissenschaftlicher Sicht höchst relevanten Fragen vor.

2 Forschungsstand

Zahlreiche Studien haben bereits den Zusammenhang zwischen dem *Spielen im Freien* und der körperlichen Aktivität von Kindern untersucht und kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass entsprechende Spielzeiten mit einem Mehr an Bewegung verbunden sind (Aggio u.a. 2017; Bringolf-Isler u.a. 2009; Larouche u.a. 2016). Das Spielen im Freien geht im Durchschnitt mit intensiverer Bewegung einher als das Spielen in Innenräumen (Bringolf-Isler u.a. 2009). Jede Stunde, die Kinder im Freien spielen, wird mit sieben zusätzlichen Bewegungsminuten assoziiert (Larouche u.a. 2016). Spielplätze und freie Flächen tragen in besonderer Weise zur Bewegung bei (Nicaise/Kahan/Sallis 2011). So konnte z.B. gezeigt werden, dass nicht nur die im Freien verbrachte Zeit per se, sondern vor allem das gezielte Aufsuchen von Parks, Grünflächen oder Spielplätzen mit einem positiven Beitrag zur Bewegungsaktivität von Kindern assoziiert ist (Oreskovic u.a. 2015; Bürgi u.a. 2016). Zwei Reviews zum Zusammenhang von Wohnumfeld und täglicher Bewegung kommen gleichermaßen zu dem Ergebnis, dass bei Kindern die Bewegung im Freien am stärksten von der Dichte und Geschwindigkeit des Straßenverkehrs eingeschränkt wird und am stärksten durch die Nähe zu öffentlichen Freizeitornten wie Parks und Grünflächen gefördert wird (vgl. Davison/Lawson 2006; Ding u.a. 2011).

Für Deutschland wird im Verlauf der letzten Jahre und Jahrzehnte nicht zuletzt aufgrund der gestiegenen Verkehrsdichte in den Städten konstatiert, dass Kinder immer seltener im Freien spielen würden: Laut den sogenannten KIM-Studien ist z.B. der Anteil der Kinder, die fast jeden Tag im Freien spielen, von 62 Prozent im Jahr 2002 auf 30 Prozent im Jahr 2018 gesunken (*Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* 2002, 2019). Andere AutorInnen beschreiben den Rückgang des Spielens im Freien in den letzten 25 Jahren noch pointierter: „Aus der Cowboy-und-Indianer-Welt ist eine Sitz- und Liegewelt vor dem heimischen Computer geworden“ (Bös 2008, S. 25). Die Studie „Raum für Kinderspiel“ hat Spielmöglichkeiten im Wohnumfeld von Kindern in fünf baden-württembergischen Städten untersucht (*Deutsches Kinderhilfswerk* 2013). Dabei hat sich gezeigt, dass Kinder, die in ihrem direkten Wohnumfeld sichere und gute Spielbedingungen vorfinden, im Durchschnitt 106 Minuten pro Tag unbeaufsichtigt im Freien spielen, wohingegen Kinder in schlecht ausgestatteten Umgebungen nur 17 Minuten ohne Aufsicht spielen. Diese Studienergebnisse lassen nicht nur erkennen, welche Bedeutung der direkten Umgebung der Kinder zukommt, sondern sie zeigen zugleich, dass sicher zu erreichende Spielmöglichkeiten, welche vielfältige Impulse zu Spiel- und Bewegungsaktivitäten bieten, die im Freien verbrachte Zeit und die körperliche Aktivität von Kindern maßgeblich beeinflussen können.

Vor diesem Hintergrund erscheinen Spielplätze allein schon deshalb bedeutsam, als sie Kindern Flächen anbieten, die zum Spielen und zu Bewegungsaktivitäten im Freien einladen. Die Spielplatznutzung von Kindern in der Freizeit ist allerdings – sieht man von dem umfangreichen älteren Beitrag von Schottmayer und Christmann (1976) ab – nicht allzu gut erforscht. Nur sehr wenige Studien liegen vor, die die Häufigkeit der Spielplatznutzung, die Soziodemografie der dort spielenden Kinder oder die mit dem Spielen verbundene Bewegungsaktivität untersuchen. In einer in Deutschland durchgeführten Studie (Reimers/Knapp 2017) wurden mehrere öffentliche Spielplätze über einen längeren Zeitraum wiederholt beobachtet, die Ausstattung der Spielplätze bewertet und mit dem Bewegungsverhalten der Kinder in Beziehung gesetzt. Die Analysen konnten zeigen, dass so-

„Mehrsprachigkeit als Handlungsfeld Interkultureller Schulentwicklung (MIKS)“. Einblicke in Erfahrungen mit dem Einbezug von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in Grundschulen

Imke Lange

1 Einleitung

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ist ein Ergebnis transnationaler Prozesse und die vielfältigen Facetten von Mehrsprachigkeit sind grundlegende Bedingung für die Gestaltung von Schule und Unterricht. Wenn Schulen anerkennen, dass die Familien vieler Kinder an transnationalen Räumen teilhaben und dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit kein Übergangsphänomen ist, kann Schule einen Beitrag zur Akkumulation von transnationalem kulturellem Kapital leisten und so Teil eines „transnational educational space“ werden (Fürstenau 2016, S. 87). Den meisten Sprachen, die die Kinder und Jugendlichen mit in die Schule bringen, wird jedoch kein Raum gegeben, sie sind im Schulalltag kaum sichtbar und hörbar:

„A valorisation of migration-related multilingualism in school, however, conflicts with dominant societal discourses that contain language hierarchies in which most migrant languages do not have a high prestige. This raises the fundamental question as to the scope that is available to individual schools for overcoming monolingual ideologies within the structural context of the national educational system and within the social context of the German migration society.“ (Dlugaj/Fürstenau 2019, S. 2)

Es gibt in Deutschland kaum Erfahrungen zum Einbezug von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in den Regelunterricht und als Handlungsfeld in der Schulentwicklung, so dass die Unsicherheit bei allen Beteiligten groß ist (Fürstenau 2016, S. 79; Huxel 2018). Auf diese Weise werden die lebensweltlichen Ressourcen von Kindern und Jugendlichen, die weitere Sprachen neben der Unterrichtssprache Deutsch mitbringen, zum Lernen nicht produktiv genutzt und ein großer Teil ihrer Lebensrealität in der Schule ausgeblendet.

In diesem Kurzbeitrag geht um das MIKS-Projekt – ein Projekt, in dem Kollegien von Grundschulen Möglichkeiten erproben, Mehrsprachigkeit in den Regelunterricht einzubeziehen. Das Projekt wird kurz skizziert (2.), dann werden Einblicke in die Erfahrungen gegeben, die die Lehrkräfte mit dem Einbezug von Mehrsprachigkeit gemacht haben (3.).

Zeit als (knappe) Ressource sozialpädagogischen Handelns: Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Zeit in der sozialpädagogischen Praxis

Michael Görtler

1 Einleitung und Hintergrund

Die Klage von Fachkräften in sozialen Berufen über (zu) knappe zeitliche Ressourcen reißt nicht ab. Zum einen kommt in Erfahrungsberichten immer wieder zum Ausdruck, dass die sozialpädagogische Praxis von Zeitdruck geprägt ist mit der Folge, dass die Fachkräfte ihre Professionalität angesichts der Kluft zwischen Wunsch und Wirklichkeit hinterfragen. Zum anderen verweisen Untersuchungen zum Wandel der Arbeitswelt und zu den Arbeitsbedingungen im sozialen Bereich auf Zeitdruck als Herausforderungen im Berufsalltag hin (vgl. *Dathe/Paul/Stuth* 2012; *Hielscher* u.a. 2013). Evidenz liefert z.B. der „DGB-Index Gute Arbeit“ aus dem Jahr 2015 (*Institut DGB-Index Gute Arbeit* 2015), für den 4900 Arbeitnehmer*innen zum Zeitdruck in der Arbeitswelt sowie in einzelnen Branchen befragt wurden. Auf die Frage „Wie häufig fühlen Sie sich bei der Arbeit gehetzt oder stehen unter Zeitdruck?“ antworteten 31 Prozent der Befragten aus dem Sozialwesen mit „sehr häufig“, 18 Prozent mit „oft“, 34 Prozent mit „selten“ und 17 Prozent mit „nie“ und lagen bei der Antwort der ersten Frage sogar über dem Durchschnitt aller Befragten. Bei der Frage nach den Ursachen für Arbeitshetze und Zeitdruck gaben 65 Prozent der Befragten „Zu viele gleichzeitig zu bearbeitende Vorgänge und Projekte“, 63 Prozent „Zu knappe Personalbemessung“, 61 Prozent „Ungeplante Zusatzaufgaben“ und 54 Prozent „Zu knapp vorgegebene Termine oder Zeitvorgaben an (ebd.: S. 6). In den genannten Studien werden typische Verhaltensmuster wie Multitasking, typische Probleme wie ein zu knapper Personalschlüssel und ganz grundlegend ein widersprüchliches Verhältnis zwischen den zu erledigenden Aufgaben und dem dafür eingeplantem Personal sichtbar – allesamt Faktoren, die Zeitdruck im Berufsalltag begünstigen (vgl. *Geißler* 2004). Der Umstand, dass die zeitlichen Arbeitsbedingungen – und die Möglichkeiten zu deren Verbesserung – mittlerweile auch zum Gegenstand politischer Debatten (vgl. *Deutscher Bundestag* 2016) geworden sind, lässt darauf schließen, dass dieses Thema – professionsübergreifend – in naher Zukunft noch mehr Aufmerksamkeit erhalten wird.

Dem beschriebenen Befund steht die – sowohl intuitive als auch erfahrungsbasierte – Erkenntnis gegenüber, dass Pädagogik im Allgemeinen und damit auch sozialpädagogisches Handeln im Besonderen auf zeitliche Ressourcen angewiesen ist. So finden sich schon bei *Rousseau*, der als einer der Gründungsväter der Pädagogik gilt, Überlegungen zur Bedeutung von Zeit in pädagogischen Prozessen. In seinem Roman „*Emil oder Über die Erziehung*“ (1971) zeigt er an vielen Stellen auf, dass Erziehung als zeitlicher Prozess