

# Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 15 Heft 3

## Inhalt

### Freie Beiträge

<i> Gudrun Quenzel, Katharina Meusburger, Michael Steiner</i> Editorial .....	241
<i> Anne-Kristin Cordes, Franziska Egert, Fabienne Hartig</i> Apps für Kindergartenkinder: Lernen oder Aufmerksamkeitsraub? – Anforderungen an Lernapps aus kognitionspsychologischer Perspektive .....	243
<i> Lars Burghardt, Fabian Hemmerich, Anna Mues</i> Frühkindliche Wahrnehmung von Geschlechterdarstellungen beim gemeinsamen Lesen eines Bilderbuchs .....	259
<i> Jürgen Drissner, Sabrina Tichy, Katrin Hille</i> Wie präsent sind wirbellose Tiere im Bewusstsein von Schulkindern in Costa Rica und Deutschland? – Ein Vergleich .....	272
<i> Lars Burghardt, Katharina Kluczniok</i> Der Morgenkreis in Kindertageseinrichtungen – Untersuchung eines alltäglichen pädagogischen Settings .....	286
<i> Daniela Mayer, Julia Berkic, Kathrin Beckh (†)</i> Mentalisieren als Voraussetzung für feinfühliges Verhalten von pädagogischen Fachkräften: Methodenentwicklung und Ergebnisse einer Pilotstudie .....	301
<i> Javier A. Carnicer</i> „Warum soll man Arbeiter bleiben?“ Bildungsaufstieg in einer Familie türkischer Herkunft .....	318

## Kurzbeiträge

*Annalena Yngborn, Diana Willems*

Kriminalitätsprävention unter Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung als besondere Herausforderung? Vorstellung einer Expertise zum Stand der Diskussion und Ansätzen in der Praxis ..... 331

*Markus Lichterkus*

Narrative Spielformen in der politischen Bildung ..... 336

## Rezensionen

*Andreas Hadjar*

Julia Reuter, Markus Gamper, Christina Möller, Freerk Blome (Hrsg.) (2020): Vom Arbeiterkind zur Professur. Sozialer Aufstieg in der Wissenschaft ..... 343

*Pascal Schreier*

Ulrike Fickler-Stang (2019): Dissoziale Kinder und Jugendliche – unverstanden und unverstehbar? Frühe Beiträge der Psychoanalytischen Pädagogik und ihre aktuelle Bedeutung ..... 345

Autorinnen und Autoren ..... 347

# Apps für Kindergartenkinder: Lernen oder Aufmerksamkeitsraub? – Anforderungen an Lernapps aus kognitionspsychologischer Perspektive

*Anne-Kristin Cordes, Franziska Egert, Fabienne Hartig*

## **Zusammenfassung**

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage, wie Lernapps für Kinder in der frühen Kindheit gestaltet werden müssen, um Lernprozesse zu ermöglichen. Dazu wird multimediales und digitales Lernen aus kognitionspsychologischer Sicht beleuchtet. Theoretische Modelle legen nahe, dass die Verarbeitung neuer Informationen im Arbeitsgedächtnis über zwei Kanäle erfolgt, einen akustischen und einen visuellen Kanal. Doch sind die Verarbeitungsressourcen des Arbeitsgedächtnisses begrenzt: Neben der Verarbeitung relevanter neuer Informationen und der Integration neuen und bereits gespeicherten Wissens werden Ressourcen – je nach Aufmerksamkeitslenkung – durch die Verarbeitung irrelevanter Reize oder durch die Inhibition dieser Reize gebunden. Diese und weitergehende theoretische Annahmen bestätigen sich in empirischen Studien zu multimedialem Lernen. Daraus lassen sich Hinweise ableiten, welche Anforderungen Lernapps erfüllen sollten, um den Lernprozess zu ermöglichen und zu unterstützen. So reduziert sich die Beanspruchung des Arbeitsgedächtnisses durch das Weglassen irrelevanter Informationen und gleichkanaliger Redundanzen sowie die Beschränkung auf nur wenige Wahlmöglichkeiten. Erleichtert wird das Lernen (komplexer Inhalte) zudem durch die Hervorhebung essentieller Informationen, Vorentlastung und die parallele Darbietung gleicher Informationen über beide Verarbeitungskanäle. Die Berücksichtigung und Verbreitung dieses kognitionspsychologischen Wissens im Bereich der (Medien-) Pädagogik wie auch der App-Entwicklung/ Informatik birgt die Chance, kindliche Lernprozesse durch die Entwicklung und den Einsatz adäquater digitaler Medien zu ermöglichen und optimal zu unterstützen.

*Schlagwörter:* Apps, Review, Kognition, frühe Kindheit, Lerntheorie

*Apps for children in early childhood: Learning opportunities or attention-absorbing waste of time? – Requirements for educational apps from a cognitive science perspective*

## **Abstract**

The present paper addresses the question how educational apps need to be constructed in order to support learning processes in early childhood. To this end multimedia and digital learning are examined from a cognitive science perspective. Theoretical frameworks suggest that information is processed via two channels in working memory, an auditory and a visual channel. But processing capacities are limited: Essential processing of new information and generative processing integrating new and previously stored knowledge are hampered by resources being deployed to non-essential processing of irrelevant information or the inhibition of such information – contingent to attention control. These and further theoretic-

cal assumptions are supported by empirical data. Research findings imply that educational apps should meet certain criteria in order to facilitate and support learning processes: Working memory load needs to be reduced by the omission of irrelevant information and same-channel redundancies as well as by limiting the number of available options. Learning (of complex content) is facilitated by emphasizing essential information, pre-presentation of crucial information and parallel presentation of the same content via both processing channels. Incorporating and spreading these insights from cognitive and learning sciences in the fields of education and app development/information technology has the potential to facilitate and support children's learning processes.

*Keywords:* Applications, review, early childhood, cognition, learning theory

## 1 Aufwachsen im digitalen Zeitalter

Im Rahmen der zunehmenden Digitalisierung wird auch die Nutzung digitaler Medien im frühen Kindesalter verstärkt in den Blick genommen. Die Positionen in der gesellschaftlichen Debatte liegen teilweise weit auseinander. Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung empfiehlt keine Mediennutzung für Kinder unter drei Jahren und maximal 30 Minuten für 3- bis 6-Jährige (*Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung* 2019). Auch der Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte legt Familien einen achtsamen Umgang mit Bildschirmmedien nahe (*Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte* 2018) und berichtet, dass 70 Prozent der Kinder im Kindergartenalter elterliche Smartphones länger als 30 Minuten pro Tag nutzen (*Riedel/Büsching/Brand* 2016). Gleichzeitig messen Expertengruppen, Eltern und Bildungspolitik der Entwicklung der Medienkompetenz von Kindern einen hohen Stellenwert bei (*Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte* 2018; *Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz* 2004; *Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* 2015). In diesem Sinne wurden Medien- und informatische Bildung im frühkindlichen Bildungsbereich bereits 2004 im Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen (*Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz* 2004) und 2012 in der Fachkraftausbildung (*Kultusministerkonferenz* 2012) verankert. Die medienpädagogisch fundierte Nutzung digitaler Medien in Kindertageseinrichtungen nimmt entsprechend zu (*Reichert-Garschhammer/Becker-Stoll* in Vorbereitung; *Roboom* 2019).

Gegenwärtig sind nahezu alle Familien mit Smartphones ausgestattet (9 von 10), 38 Prozent der Familien verfügen zusätzlich über ein Tablet (*Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest* 2015, 2018). Dabei ist der Zugang zu digitalen Medien und Devices unabhängig vom sozioökonomischen Status der Eltern (*Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet* 2015). Sogenannte „Lernapps“ sind bei höher gebildeten Eltern stärker verbreitet (ebd.), vermutlich da ihnen im Vergleich zu Unterhaltungs- und Spieleapps ein pädagogischer Nutzen zugeschrieben wird. Anfang 2020 waren im App Store über 362.000 Apps (*Rabe* 2020) in der Kategorie Bildung verfügbar. Über die Hälfte der Bildungsapps, die bei Apple oder Google auf dem Markt sind, richten sich an Kinder unter fünf Jahren (*Callaghan/Reich* 2018; *Vaala/Ly/Levine* 2015). Die Einordnung in die Kategorie „Bildung“ durch die Anbieter ist mit höheren Kosten für den Kauf von Apps verbunden (*Shuler* 2012) und suggeriert, dass die Apps sinnvoll sind. Doch gerät leicht aus dem Blick, dass die Kategorisierung als „Bildung“ und das Thema allein – z. B. Buchstaben oder Zahlen – noch keinen Lernprozess sicherstellen. Bildungsapplikationen und sogenannte Edutainment-Apps versprechen dem Nutzer oder der Nutzerin, sich auf unterhaltsame und spielerische Weise neues Wissen anzueignen. Doch oftmals ist es nur

# Frühkindliche Wahrnehmung von Geschlechterdarstellungen beim gemeinsamen Lesen eines Bilderbuchs

*Lars Burghardt, Fabian Hemmerich, Anna Mues*

## **Zusammenfassung**

Bilderbücher sind ein fester Bestandteil in der frühen Kindheit und leisten einen Beitrag dazu, Heranwachsende mit Normen und Werten der Gesellschaft vertraut zu machen. (Un-)bewusst werden so auch Vorstellungen von Geschlecht vermittelt. Insbesondere im Kindergartenalter entwickeln Kinder Annahmen darüber, was einen „Jungen“ und ein „Mädchen“ ausmacht. Untersuchungen zu Geschlechterdarstellungen in Bilderbüchern zeigen, dass diese meist traditionellen Klischees entsprechen. Über die kindliche Wahrnehmung von Geschlecht liegt vergleichsweise wenig aktuelles Forschungswissen vor. Der vorliegende Beitrag geht dieser Frage nach und untersucht die kindliche Wahrnehmung von Geschlechterdarstellungen beim gemeinsamen Lesen eines „untypischen“ Bilderbuchs bei 43 Kindern im Kindergartenalter. Die Ergebnisse zeigen, dass viele der Kinder flexible Vorstellungen von männlichen und weiblichen Verhaltensweisen haben und es beispielsweise als selbstverständlich ansehen, dass auch Männer nähen oder Kinder trösten können. Andere Faktoren, wie das „Erwachsen sein“ oder „Kompetent sein“ von Figuren, spielen für die kindliche Wahrnehmung teils eine größere Rolle als deren Geschlecht. Die Ergebnisse werden diskutiert und in den Forschungsstand eingebettet.

*Schlagwörter:* Geschlechterrollen, Geschlechterstereotype, Bilderbuch, Kindergarten, Gender

*Early childhood perception of gender representations when reading a picture book together*

## **Abstract**

Picture books are an integral part of early childhood and contribute to the familiarization of children with society's norms and values. In this way, also notions of gender are conveyed (un)consciously. Especially at preschool age, children develop assumptions about what constitutes a "boy" and a "girl". Studies on gender portrayals in picture books show that these usually correspond to traditional clichés. There is comparatively little current research knowledge about children's perception of gender. This article pursues this question and examines the child's perception of gender representations with 43 children of preschool age during a shared reading of an "untypical" picture book. The results show that many of the children have flexible ideas about male and female behaviour and, for example, take it for granted that men can also sew or comfort children. Other factors like "maturity" or "competence" of figures play, in part, a greater role in the perception of a child than "gender" does. The results are discussed and embedded in the state of research.

*Keywords:* gender roles, gender stereotypes, picture book, preschool, gender

## 1 Einleitung

Bilderbücher gelten als sozial relevante Gegenstände in der Phase der frühen Kindheit (Jürgens/Jäger 2010). Ergebnisse der miniKIM-Studie (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015) bestätigen die hohe Relevanz, die diesem Medium im Kindesalter beigemessen wird: Das (Vor-)Lesen eines Buches ist die medienbezogene Tätigkeit, die am häufigsten gemeinsam mit den Eltern durchgeführt wird. 43 Prozent der zwei- bis fünfjährigen Kinder beschäftigen sich täglich oder fast täglich mit einem (Bilder-)Buch, 44 Prozent zumindest ein- oder mehrmals pro Woche (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2015). Bilderbücher können als gegenständliche Miterzieher angesehen werden, an und mit denen sich Kinder bilden (Fleischer/Hajok 2019). Neben ihrem Einfluss auf den Spracherwerb (z.B. Simsek/Erdogan 2015) tragen Bilderbücher zum Kulturalisierungsprozess von Kindern bei (Rendtorff 1999). Durch die Art und Weise, wie die Figuren eines Bilderbuchs beschrieben und illustriert sind, werden nicht nur kulturelle Werte und Normen vermittelt (Koerber 2007), sondern auch Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit transportiert (Frawley 2008). Gerade im Kindergartenalter werden diese Repräsentationen immanent, da in dieser Zeit die primäre Vorstellung davon, was ein „Junge“ oder ein „Mädchen“ ist, ausgebildet wird (Crisp/Hiller 2011). Durch die häufige Konfrontation mit Geschlechterdarstellungen können diese von Kindern als Normvorgaben verstanden werden (Murnen u.a. 2016) und binär in ein ‚entweder – oder‘, bzw. ein ‚normal – abweichend‘ übersetzt werden (Focks 2016). Im Kindergartenalter nimmt das kindliche Wissen über Geschlecht und damit verbundene Stereotype rasch zu (Halim/Ruble 2010). Das Ausmaß der Flexibilität eigener Geschlechtervorstellungen hat zudem starken Einfluss auf Einstellungen und Verhaltensweisen gegenüber anderen gleich- und gegengeschlechtlichen Kindern (Halim u.a. 2017). Bilderbücher können als Teil der gesellschaftlichen und geschlechtsbezogenen Sozialisation gesehen werden, da die darin repräsentierten Abbildungen Prozesse der Identitätsfindung beeinflussen und auf zwei Arten ihre Wirkmacht entfalten können: Die Darstellungen können von den Kindern als einschränkend wahrgenommen, aber auch als ermöglichend antizipiert werden (Tervooren 2006). Bilderbücher leisten somit einen Beitrag zur Geschlechtsidentitätsgenese (Keuneke 2000a). Eckes (2010, S.178) beschreibt Geschlechterstereotype als „kognitive Strukturen, die sozial geteiltes Wissen über die charakteristischen Merkmale von Frauen und Männer enthalten. Eine Studie von Burghardt und Klenk (2016, S. 67) liefert eine „theoriegeleitete Auflistung von (un-)typischen Zuschreibungen...“, die vier Ebenen umfasst: Aussehen, Gefühle und Verhalten, Tätigkeiten sowie Kontext. Männliche Figuren werden demnach, z.B. bezogen auf ihr Verhalten und ihre Gefühle, als aktiv und mutig beschrieben, weibliche Figuren eher als passiv, schwach und ängstlich. Richtet man den Blick auf geschlechtsspezifische Tätigkeiten, zeigen sich ebenfalls deutliche Muster: Frauen kümmern sich um den Haushalt und die Kindererziehung, Männer hingegen sind berufstätig oder erleben Abenteuer. Insgesamt zeigt der Forschungsstand zu Geschlechterdarstellungen in Bilderbüchern, dass der Großteil der Abbildungen stereotypen Zuschreibungen entspricht und eine asymmetrische Behandlung der Geschlechter deutlich macht (siehe Burghardt/Klenk 2016; Jürgens/Jäger 2010; Lynch 2016).

Welche Vorstellungen von Geschlecht durch Bilderbücher transportiert werden, ist Gegenstand (inter-)nationaler Forschung (für einen Überblick: Elsen 2018). Diese Studien richten ihren Blick jedoch meist auf das Medium Buch und nicht darauf, wie Kinder die

# Wie präsent sind wirbellose Tiere im Bewusstsein von Schulkindern in Costa Rica und Deutschland? – Ein Vergleich

*Jürgen Drissner, Sabrina Tichy, Katrin Hille*

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Studie vergleicht Grundschul Kinder aus Deutschland und Costa Rica bezüglich der Wahrnehmung ihrer heimischen Fauna. Hierbei wurden 56 Grundschul Kinder aus Deutschland (Baden-Württemberg) mit 91 Grundschul Kindern aus Costa Rica der dritten und vierten Klassenstufe miteinander verglichen. Die Kinder wurden gebeten, den jeweils heimischen Wald mit typischen Tieren nach ihren Vorstellungen zu zeichnen. Dabei konnte festgestellt werden, dass die deutschen Kinder signifikant mehr Wirbeltiere und mehr verschiedene Arten zeichneten als die Kinder aus Costa Rica. Beide Gruppen zeichneten mehr Wirbeltiere als Wirbellose. Die Gruppe der Wirbeltiere erscheint in den Vorstellungen der Schul Kinder überrepräsentiert, während die artenreiche Tiergruppe der Wirbellosen vergleichsweise unterrepräsentiert ist. Das legt ein mangelndes Bewusstsein für Wirbellose bei Grundschul Kindern nahe.

*Schlagwörter:* Wirbellose, Wirbeltiere, Insekten, Costa Rica, Artenvielfalt

*School children's awareness of animals – a comparison between school children in Costa Rica and Germany*

## **Abstract**

The study compares children's awareness of animals in a German and a Costa Rican sample of primary school children. The sample is comprised of 147 school children (grade 3 and 4); 91 Costa Rican and 56 German. At school during regular class both groups of students were asked to draw a picture of a forest as a habitat, with typical plants and animals that they knew. These pictures were evaluated in terms of the following aspects: number of small animals (insects, invertebrates), number of large animals (vertebrates, mammals), total number of different species (only animals). German students drew more species and more vertebrates than Costa Rican students. Both groups drew more vertebrates than invertebrates. This could clearly show an insufficient awareness of invertebrates among school students.

*Keywords:* invertebrates, vertebrates, insects, Costa Rica, awareness of diversity

## 1 Hintergrund

Die Wissenschaft sieht die Artenvielfalt seit langem und auch aktuell in Gefahr (Rockström u.a. 2009; Trusch 2019; Wilson 1997). Zahlreiche Artenschutzorganisationen bemühen sich daher, die noch vorhandene Diversität zu erhalten. Doch wie wichtig sind diese Arten für das Funktionieren eines Ökosystems und gibt es eine Tiergruppe, die bei den Schutzmaßnahmen vergessen wird oder zu wenig Beachtung findet? Edward Osborne Wilson machte bereits 1987 darauf aufmerksam, dass z. B. Insekten essentiell für das Überleben der Menschen seien (Wilson 1987). In einem Interview mit dem Spiegel im Jahre 1995 betont Wilson, dass „nicht nur Vögel und Säugetiere vom Aussterben bedroht sind; der größere Teil des Artensterbens betrifft sehr kleine, wenig bekannte Kreaturen, darunter Insekten, Würmer, Bakterien und andere Kleinlebewesen“ (Wilson 1995). Gerade vor dem Hintergrund einer aktuellen Studie, in der von einem Rückgang der Biomasse von Fluginsekten um 76 Prozent über die letzten 27 Jahre innerhalb ausgewiesener Schutzgebiete Deutschlands die Rede ist (Hallmann u.a. 2017), und internationaler Studien, die den weltweiten Artenrückgang dokumentieren (Sánchez-Bayo/Wyckhuys 2019), werden die Aussagen von Wilson besonders brisant. Wenn also Kleinstlebewesen, wie Wirbellose, einerseits unerlässlich für das Überleben der Menschheit und andererseits vom Aussterben bedroht sind, so müsste im Umkehrschluss alles darangesetzt werden, die Artenvielfalt dieser Lebewesen zu erhalten. Um jedoch Arten schützen zu können, liegt es auf der Hand, dass im ersten Schritt ein Bewusstsein für deren Existenz vorhanden sein muss (Fawcett 2002), zumal die Gruppe der Wirbellosen einen Großteil der weltweit beschriebenen Arten ausmacht (McGavin 2001). Doch gerade diese Tiergruppe scheint nicht nur in den Vorstellungen von Schulkindern unterrepräsentiert zu sein (Drissner/Munz 2019; Drissner u.a. 2013a; Patrick u.a. 2013; Snaddon/Turner/Foster 2008), sondern genießt auch einen schlechten Ruf als Ungeziefer oder Krankheitserreger und ruft Angst und Ekel hervor (Davey u.a. 1998; Dräger/Vogt 2007; Kellert 1997; Kellert 1993). So kommt weder deren Artenvielfalt noch deren ökologische Bedeutung in den Köpfen der Menschen zum Tragen. Es bedarf also Experten in der Gesellschaft, die sich der Bedeutung von Wirbellosen bewusst sind und eine Kenntnis dieser Arten besitzen. Dabei wird die Anzahl derer, die über eine fundierte Artenkenntnis verfügen, zumindest in Deutschland immer kleiner. Bei der Zahl der Experten, die im Bereich der Artenerfassung tätig sind, lässt sich ein Rückgang um 21 Prozent zwischen 1994 und 2014 verzeichnen (Frobel/Schlumprecht 2014).

Zumindest das Problem der schwindenden Artenvielfalt hat die Politik erkannt. Bereits 1992, vor fast 30 Jahren, wurde das Übereinkommen über die biologische Vielfalt (Convention on Biological Diversity, CBD) auf der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (United Nations Conference on Environment and Development, UNCED) in Rio de Janeiro beschlossen (Bundesamt für Naturschutz 2017). Die bisher 196 Mitgliedsstaaten, darunter auch Deutschland und Costa Rica (United Nations 2017), haben sich die biologische Vielfalt, deren nachhaltige Nutzung sowie faire Verteilung der Vorteile, die sich aus ihr ergeben, zum Ziel gesetzt (United Nations 1992).

“The objectives of this Convention, to be pursued in accordance with its relevant provisions, are the conservation of biological diversity, the sustainable use of its components and the fair and equitable sharing of the benefits [...]” (United Nations 1992, S.3)

Doch wo findet sich innerhalb der Gesellschaft ein konkreter Ansatzpunkt zur Umsetzung dieser Ziele? Da die Zukunft immer in den Kindern einer Gesellschaft beginnt, müssen



# Der Morgenkreis in Kindertageseinrichtungen – Untersuchung eines alltäglichen pädagogischen Settings

*Lars Burghardt, Katharina Kluczniok*

## **Zusammenfassung**

Morgenkreise, verstanden als ein morgendlich, regelmäßig stattfindendes Zusammenkommen der Gesamtheit einer Kindertageseinrichtungsgruppe, können als alltägliches pädagogisches Setting beschrieben werden. Trotz der enormen Verbreitung dieser wiederkehrenden Routine findet sich kaum Forschung über Struktur, Inhalte und Ziele des Morgenkreises. Internationale Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass der Morgenkreis ein geeignetes (Interventions-)Setting sein kann, um aus dieser alltäglichen Situation eine Bildungs- bzw. Lernsituation zu schaffen. Die Strukturierung und Inhalte dieses pädagogischen Settings sind Gegenstand der vorliegenden Studie. Insgesamt wurden 28 Morgenkreise beobachtet und die zuständigen pädagogischen Fachkräfte nach ihren Einstellungen und beabsichtigten Zielen bei der Durchführung befragt. Die Analysen deuten darauf hin, dass Morgenkreise eine bestimmte Struktur aufzeigen, insbesondere sprachliche Aktivitäten wie Erzählrunden oder das Abzählen der anwesenden Kinder sind feste Bestandteile des Ablaufs. Insgesamt zeichnen sich die befragten pädagogischen Fachkräfte durch hohe positive Einstellungen gegenüber dem Morgenkreis aus, sie leiten diesen gerne und sehen ihn ebenso als wichtigen Bestandteil des Kita-Alltags an. Die verfolgten Ziele reichen vom kindlichen Sprachanlass bis zur Stärkung des Gruppengefühls. Die Ergebnisse werden diskutiert und praktische Implikationen herausgestellt.

*Schlagwörter:* Morgenkreis, Kindertagesstätte, Einstellungen

*Circle time in preschools – analysis of an everyday educational setting*

## **Abstract**

Circle time, understood as a regular morning assembly of all the children of a class, can be described as an everyday educational setting. In spite of the very widespread use of this recurrent routine, hardly any research on structure, contents and objectives of the morning circle can be found. International findings indicate that circle time can serve as an appropriate setting (for intervention) in order to transform an everyday situation into a learning situation. The composition of this educational setting is the subject of the following study. A total of 28 morning circles was observed; moreover, the preschool teachers were questioned about their beliefs and their intended objectives in the implementation of circle time. The analyses suggest that circle time has a specific structure. Especially language activities like rounds of storytelling or the counting of all the children present are inherent parts of the procedure. Overall, the preschool teachers prove to have a highly positive attitude towards circle time as they like guiding it and consider it to be an important part of the daily kindergarten routine. The intended objectives range from

“giving children talking occasions” to “improving the group spirit”. The results will be discussed and practical implications will be highlighted.

*Keywords:* circle time, preschool, beliefs

## 1 Einleitung

Der Morgenkreis in Kindertageseinrichtungen (im Folgenden: Kitas) hat weitreichende pädagogische Tradition, findet sich in Teilen schon in der Pädagogik *Friedrich Fröbels* (*Reich* 1994) und kann als fester Bestandteil des Tagesablaufs angesehen werden (*Collins* 2013; *Emilson/Johansson* 2013). *Kuhn* (2013, S. 165) bezeichnet Kreisrituale als wesentliches „Konstitutionsmoment des elementarpädagogischen Alltags“. Der Morgenkreis ist daher nicht nur eine der wenigen täglichen Situationen, in der die Gesamtheit der Kindergruppe zusammenkommt (*Fröhlich-Gildhoff/Dörner/Rönnau* 2007), im Fokus des Morgenkreises steht zudem die Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern als auch unter den Kindern selbst (*Chen/de Groot* 2014). *Koch* (2011) folgend kann der Morgenkreis als kommunikationsbezogenes Setting beschrieben werden, welches sich aus der Organisation des Kita-Tagesablaufs ergibt und sich zusätzlich zu gezielten Sprachfördersettings eignet, um sprachanregende Interaktionen zu gestalten. Insbesondere dieses Sprachförderpotential (*Mosley* 2005) legt es nahe, dem Morgenkreis ein entwicklungs- und bildungsförderliches Potential zuzusprechen (*Zaghlawan/Ostrosky* 2011). Es geht also (auch) darum, aus alltäglichen Situationen Bildungsgelegenheiten zu machen. Entsprechend kann ein wenig anregender Morgenkreis als verpasste Chance angesehen werden. Trotz dieser Verankerung im Alltag von Kitas gibt es bisher vor allem im deutschsprachigen Raum wenige wissenschaftliche Untersuchungen, die sich diesem Phänomen empirisch nähert haben. Stattdessen lassen sich in einschlägigen Praxiszeitschriften zahlreiche Praxisleitfäden und Handlungsempfehlungen zur Gestaltung des Morgenkreises finden (*Collins/McGaha* 2002; *Greine* 2013; *Weyerstall* 2013; *Sarnowsky-Bresnik* 2018; *Schumacher* 2018). Eine detaillierte empirische Analyse der Struktur des Settings „Morgenkreis“ – insbesondere auch für den deutschsprachigen Kontext – steht bislang aus.

Ebenfalls weiß man nichts darüber, welche Einstellungen frühpädagogische Fachkräfte zum Morgenkreis haben, ob dieser bewusst als Bildungs- bzw. Fördersituation genutzt wird, eher zur Besprechung von Organisatorischem oder sogar als „lästige Pflicht“ gesehen wird. In theoretischen (Kompetenz-)Modellen werden den pädagogischen Einstellungen der Fachkräfte, als Teil ihrer professionellen Haltung zu Bildung, Erziehung und Förderung, eine Schlüsselrolle für die Umsetzung von Bildungs- und Lerngelegenheiten zugeschrieben (*Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch* 2011; *Tietze/Roßbach/Grenner* 2005). Dies kann auch für das spezifische Setting „Morgenkreis“ angenommen werden. Um im Setting „Morgenkreis“ professionell handeln zu können, benötigen die Fachkräfte sowohl inhaltliches Fachwissen (u.a Sprachlehrstrategien) als auch allgemeines pädagogisches Wissen (z.B. Gestaltungselemente des Morgenkreises). Dieses theoretische Wissen wird durch implizites Erfahrungswissen (wie eigene Erfahrungen mit der Durchführung von Kinderkonferenzen im Morgenkreis) sowie Fertigkeiten (z.B. didaktische Methoden im Morgenkreis) ergänzt. Dabei spielt auch die Motivation der Fachkraft eine Rolle, ob und wie sie in einer konkreten Situation – hier im Morgenkreis – handelt. Allerdings ist die empirische Befundlage, inwieweit pädagogische Einstellungen die Gestal-

# Mentalisieren als Voraussetzung für feinfühliges Verhalten von pädagogischen Fachkräften: Methodenentwicklung und Ergebnisse einer Pilotstudie

*Daniela Mayer, Julia Berkic, Kathrin Beckh (†)*

## **Zusammenfassung**

Ziel des vorliegenden Projektes ist es, ein Interview zu entwickeln, das die mentalisierenden Fähigkeiten von pädagogischen Fachkräften im Hinblick auf ihre Beziehung zum Kind erfasst. Der vorliegende Beitrag stellt die Instrumentenentwicklung und die Ergebnisse der Pilotstudie dar. Den inhaltlichen Schwerpunkt des Interviews bildet die Nähe-Distanz-Regulation in der Beziehung zum Kind (Bindungs-Explorations-Balance). Der auf Grundlage des Parent Development Interviews (PDI) entwickelte halbstrukturierte Interviewleitfaden des ErzieherIn-Entwicklungs-Interviews (EEI) sowie die für den Kontext der Kindertagesbetreuung adaptierten Auswertungsmanuale nach der Reflective Functioning Scale (RF) und des Assessments of Representational Risk (ARR; z.B. Feindseligkeit, Hilflosigkeit, unterstützende Präsenz) wurden anhand von  $N=12$  pädagogischen Fachkräften pilotiert. Die Ergebnisse der Pilotierung deuten darauf hin, dass das entwickelte Interview dafür geeignet ist, eine breite Varianz an Fähigkeiten zum Mentalisieren (RF) und Beziehungsrepräsentationen (ARR) von pädagogischen Fachkräften erfassen zu können. Erste Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen den Fähigkeiten zum Mentalisieren von pädagogischen Fachkräften und verschiedenen Aspekten der Beziehungsrepräsentation geben Hinweise auf die Konstruktvalidität des Instrumentes. Abschließend wird der neue methodische Zugang auf der Ebene der Repräsentationen für den Bereich der Frühpädagogik diskutiert und ein Ausblick auf die weiteren Forschungsfragen des Projektes gegeben, die im Rahmen der Hauptstudie untersucht werden.

*Schlüsselwörter:* Instrumentenentwicklung, Mentalisieren, Beziehungsrepräsentationen, Fachkraft-Kind-Beziehungen, Kindertagesbetreuung

*Preschool teachers' mentalizing capacities as a necessary condition for sensitivity: Interview development and results of a pilot study*

## **Abstract**

The present project aims to develop an interview assessing preschool teachers' mentalizing capacities regarding their relationship with the child. The article introduces the interview development and results of the pilot study. The interview questions based on an adaptation of the revised Parent Development Interview (PDI) focus on the balancing of closeness and distance to assess the teachers' capacity to understand their students' behavior taking into account underlying relational needs, thoughts and feelings. The interviews are coded using the Reflective Functioning Scale (RF). Furthermore, based on an adaptation of the Assessment of Representational Risk (ARR) additional coding scales capturing key aspects of caregiver representations (e.g. hostility, helplessness, supportive presence) were developed. The results of  $N=12$  preschool teachers suggest that the semi-structured interview is suitable to assess a broad vari-

ance of preschool teachers' mentalizing capacities (RF) and relationship representations (ARR). Preliminary results on relations between teachers' mentalizing capacities and aspects of representations indicate construct validity of the developed interview. Finally, the paper will discuss the new methodological approach on the level of representations in the context of early child-care and further research questions investigating in the main study will be presented.

*Keywords:* instrument development, mentalizing capacities, relationship representations, teacher-child-relationship, child-care

## 1 Einleitung

Nachdem der Ausbau des Kindertagesbetreuungssystems insbesondere für den U3-Bereich in den letzten Jahren stark vorangetrieben wurde, stellt die Entwicklung und Implementierung von Maßnahmen zur Sicherung und Verbesserung der Qualität in der Kindertagesbetreuung eine große Herausforderung dar. Ergebnissen der NUBBEK-Studie (Tietze u.a. 2013) zufolge liegt der Anteil der Einrichtungen mit guter oder sehr guter Qualität bei nur circa 10 Prozent, der größte Teil der Einrichtungen liegt im Bereich mittlerer Qualität und in etwa 10 Prozent der Einrichtungen ist die Qualität sogar unzureichend. Daher scheint es von größter Relevanz und Dringlichkeit, Instrumente und Maßnahmen zu entwickeln, die a) zu konkretisieren helfen, welche Qualitätsaspekte für die kindliche Entwicklung wirklich entscheidend sind, und b) dieses Wissen praxisnah umsetzen können. Da der Fachkraft-Kind-Beziehung eine bedeutende Funktion zukommt – auch im Sinne einer gelungenen (Früh-)Förderung (vgl. z.B. Mayer u.a. 2013) – gilt es, insbesondere die Einflussfaktoren auf und Entstehungsbedingungen von gelingenden Fachkraft-Kind-Beziehungen genauer zu verstehen. Der vorliegende Beitrag beschreibt die Entwicklung eines Interviews, welches mentalisierende Fähigkeiten von pädagogischen Fachkräften im Hinblick auf ihre Beziehung zum Kind erfasst. Mentalisieren wird definiert als die Fähigkeit, über die eigenen mentalen Zustände (z.B. Bedürfnisse, Wünsche, Gefühle, Absichten) und die des Kindes zu reflektieren und diese mit dem eigenen Verhalten und dem des Kindes in Beziehung zu setzen (Fonagy u.a. 1991; Slade 2005). Mentalisieren spielt eine bedeutsame Rolle bei der Emotionsregulation und Verhaltenssteuerung und ist eine wichtige Voraussetzung für feinfühliges, an den individuellen Bedürfnissen eines Kindes orientiertes Interaktionsverhalten. Dieses Instrument sollte zukünftig Wissen generieren können, das sowohl auf Ebene der Ausbildung von Fachkräften, aber auch auf Ebene der bestehenden Praxis einfließen und sogar als Grundlage für Prävention und Interventionen herangezogen werden kann.

### 1.1 Das Konzept des Mentalisierens

Mittlerweile wurde im Rahmen der Bindungsforschung eine Reihe von Konzepten erarbeitet, die sich weniger auf die Beobachtung von feinfühligem Verhalten stützen, sondern deren Ziel es ist, die sozial-kognitiven bzw. mentalen Prozesse, die feinfühligem Verhalten zugrunde liegen, besser zu verstehen. Dabei wird angenommen, dass Fähigkeiten zum Mentalisieren eine zentrale Rolle bei der Emotionsregulation und Verhaltenssteuerung in engen Beziehungen spielen. Zu nennen sind hier insbesondere die Konstrukte des *Mentalisierens* bzw. des *Reflective Functioning* (Fonagy u.a. 2002), der *insightfulness* (Open-

# „Warum soll man Arbeiter bleiben?“ Bildungsaufstieg in einer Familie türkischer Herkunft

Javier A. Carnicer

## Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit Bildungsaspirationen und Bildungsaufstiegen in Familien mit türkischem Migrationshintergrund. Die hohen Bildungsaspirationen in diesen Familien werden im Zusammenhang mit der Migration als Teil eines Projekts der sozialen Mobilität gedeutet. Auf der Grundlage einer Fallstudie wird analysiert, wie Bildungsaspirationen intergenerational weitergegeben werden. Außerdem werden die familiären Ressourcen, die den Bildungsaufstieg unterstützen, untersucht. Die Analyse basiert auf biografisch-narrativen Interviews mit Eltern und Söhnen türkischer Herkunft.

*Schlagwörter:* Bildungsaufstieg, Migration, Familie, Bildungsaspirationen

*„Why stay a worker?“ Educational advancement with a Turkish migration background*

## Abstract

This article deals with educational aspirations and educational advancement in families with Turkish migration background. The high educational aspirations in these families are interpreted in relation to their own migration as a project of social mobility. Based on a case study, it will be analysed how educational aspirations are handed down intergenerationally as well as the ways in which the educational advancement is supported by the family. The analysis is based on biographical-narrative interviews with parents and sons of Turkish origin.

*Keywords:* educational upward mobility, migration, family, educational aspirations

## 1 Einleitung

„Wenn Arbeitsmarkt nicht so rosig ist – warum soll man Arbeiter werden? Wenn man gut studiert hat, gute Ergebnisse hat ...wenn in Deutschland nicht klappt, klappt in einem anderen Land“. Auf dieser Weise begründet Herr *Özdemir* seine Erwartungen an die Bildungswege seiner Kinder. Hochschulbildung soll ihnen einen Wohlstand ermöglichen, der erst oberhalb der unsicheren Lage eines Arbeiters erreichbar scheint – wenn nötig, durch Auswanderung. Hohe Bildungsaspirationen sind unter Migrantinnen und Migranten

türkischer Herkunft in Deutschland eher die Regel, obwohl ihre Kinder eine der Herkunftsgruppen bilden, die am wenigsten bildungserfolgreich sind. Derartig hohe Aspirationen findet man sonst eher bei Familien ab der Mittelschicht (*Becker 2010; Kristen/Dollmann 2009*). Diese Bildungsaspirationen sind in doppelter Hinsicht erklärungsbedürftig: Warum weichen sie so deutlich von den Bildungsaspirationen in Familien ohne Migrationshintergrund ab? Warum können vor allem Familien mit türkischem Migrationshintergrund so selten ihre hohen Bildungsaspirationen verwirklichen? Antworten auf diese Fragen sind in zwei verschiedenen Richtungen zu suchen. Mit Blick auf die Migrantinnen und die Migranten selbst und ihren Familien geht es darum, wie die hohen Bildungsaspirationen entstehen, wie sie an die Kinder weitergegeben werden und auf welche Weise versucht wird, sie zu verwirklichen. Mit Blick auf das Bildungssystem geht es vor allem um die Strukturen und Mechanismen, die bestimmten sozialen Gruppen den Zugang zu höherer Bildung erschweren. In diesem Beitrag befasste ich mich vor allem mit dem erst genannten Bereich und nur auf indirekte Weise mit den Ausschlussmechanismen in Bildungsinstitutionen und Gesellschaft.

Die hohen Bildungsaspirationen von Eltern mit Migrationshintergrund sind als Teil eines Projekts der sozialen Mobilität gedeutet worden; als der Wunsch von migrierten Eltern, dass ihre Kinder das Projekt des sozialen Aufstiegs fortsetzen, das sie selbst mit ihrer Migration angetreten hatten (*Kao/Tienda 1995; Juhasz/Mey 2003; Vallet 2007*). Diese Idee impliziert, dass Bildungsaspirationen und -entscheidungen sowie möglicherweise auch die Strategien ihrer Umsetzung eng mit der jeweiligen Migrationsgeschichte verbunden sind, und somit auch mit der erreichten sozialen Position in der Ankunftsgesellschaft. Die Untersuchung dieser Aspirationen und ihrer Weitergabe erfordert folglich eine intergenerationale Perspektive, die sowohl die Bildungsverläufe der Kinder als auch die Migrationsgeschichte und Biografien der Eltern einbezieht (*King u.a. 2011, S. 583 ff*). Aus dieser Perspektive werden in diesem Beitrag *erfolgreiche* Prozesse der Transmission von Bildungschancen betrachtet, wodurch Bildungsaufstiege gefördert werden, das heißt, Bildungslaufbahnen, die zu höheren Bildungsabschlüssen als die der Eltern führen. Die Untersuchung von Bildungsaufstiegen ermöglicht ein besseres Verständnis von Barrieren und Ausschlussmechanismen, da sie die Gelegenheitsstrukturen, Strategien und Bewältigungsmuster aufzeigt, mit denen diese überwunden werden können. Auf den folgenden Seiten werden zunächst konzeptuelle Überlegungen zu Bildungsentscheidungen, Bildungsaufstieg und Biografie angestellt (Abschnitt 1). Anschließend wird der Zusammenhang zwischen Migrationsverlauf, Bildungsaspirationen und Bildungsverläufen in einer Familie türkischer Herkunft analysiert (Abschnitte 2-6). Der Beitrag schließt mit einer Diskussion der Barrieren, die die Bildungsaufstiege erschwerten, sowie der Strategien und Lernprozesse, die ihre Überwindung erforderten, ab.

## 2 Biografie und Bildungsaufstieg

Die Vorstellung, dass höhere Bildung die Tür zu besseren sozialen Positionen eröffnet, ist eine wichtige Grundlage moderner Gesellschaften, die soziale Unterschiede mit Leistungsunterschieden legitimieren. Diese Legitimation fußt allerdings darauf, dass Bildung für alle gleichermaßen zugänglich ist, unabhängig von der sozialen Position oder des Bildungsabschlusses der Eltern. Dass dies längst nicht erfüllt ist, ist ein gut dokumentier-

# Kriminalitätsprävention unter Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung als besondere Herausforderung? Vorstellung einer Expertise zum Stand der Diskussion und Ansätzen in der Praxis

*Annalena Yngborn, Diana Willems*

## 1 Zusammenfassung

In dem vorliegenden Text wird eine Expertise (*Hennemann/Hillenbrand/Hanisch 2017*) vorgestellt und diskutiert, die sich Ansätzen der Kriminalitätsprävention im inklusiven schulischen Kontext widmet und in diesem Zusammenhang ein besonderes Augenmerk auf Kinder und Jugendliche mit Gefühls- und Verhaltensstörungen legt. Diese Expertise wurde von der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention am Deutschen Jugendinstitut in Auftrag gegeben. Ziel der Expertise war es mit Blick auf Inklusion, vielversprechende kriminalitätspräventive Maßnahmen zu beschreiben und deren Voraussetzungen zu erörtern. Zu Beginn dieses Textes wird kurz auf den Diskussionsstand des Themas Kriminalitätsprävention innerhalb der Inklusion eingegangen. Nach Vorstellung der Expertise werden Herausforderungen für eine gelingende inklusive Öffnung der Kriminalitätsprävention und damit verbundener Projekte genannt, die auch über den Schulkontext hinausgehen.

## 2 Einleitung

Kriminalitätsprävention und Inklusion erweisen sich derzeit noch als zwei in jeder Hinsicht separate Themenkomplexe: Es lassen sich weder in der Praxis noch in den fachlichen Diskursen systematische Bemühungen erkennen, die beide Themen miteinander zu verknüpfen. Dies ist bei genauer Betrachtung umso erstaunlicher, als die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in den Artikeln 13 sowie 24 bis 25 einen ungehinderten Zugang von jungen Menschen mit Behinderungen in justizielle Einrichtungen und Verfahren sowie Bildungs- und Gesundheitsmaßnahmen vorsieht. Jene Staaten, die die Konvention unterzeichnet haben, darunter auch Deutschland, haben sich dazu verpflichtet, diese Bestimmungen umzusetzen (vgl. u.a. *Wiesner 2015*; zur allgemeinen Inklusionsdebatte und ihren „Wirrungen“ im Kontext der Kinder- und Jugendhilfe: *Lüders 2014*).

Dass Kriminalitätsprävention für junge Menschen mit Behinderung im fachlichen kriminologischen Diskurs eine nachgeordnete Rolle spielt, ist vor dem Hintergrund, dass die inklusive Öffnung (z.B. in den Schulen oder in der Kinder- und Jugendhilfe) ein im

# Narrative Spielformen in der politischen Bildung

*Markus Lichterkus*

## 1 Einleitung

Die klassischen Konzepte politischer Bildung scheinen in der Krise zu stecken, geht man vom allgemeinen Diskurs über Politikverdrossenheit, Wiederauferstehung rechtspopulistischer Bewegungen, „postfaktischen“ politischen Diskursen, sinkender Wahlbeteiligungen, etc. aus.

Insbesondere die außerschulische politische Bildung sieht sich in starker Konkurrenz mit erlebnisintensiven Alternativen der Freizeitgestaltung. Es stellt sich also die Frage, wie politische Bildung ausreichend attraktiv gestaltet werden kann.

Ein Ansatz ist der, politische Bildung mit Konzepten des Live-Rollenspiels zu verbinden. Diese Methode wird in skandinavischen Ländern schon seit einiger Zeit unter dem Stichwort *Nordic-Larp* praktiziert.

Die Idee ist, mittels immersiver Methoden an der Schnittstelle zwischen Improvisationstheater, Spiel und Erzählung, durch das Erzählen, Erleben und Gestalten von Geschichten, politische Inhalte zu vermitteln.

## 2 Das narrative Spiel als Konzept der politischen Bildung

Im Kontext politischer Bildung ist Narration im Prinzip der grundlegende *modus operandi*.

Schon *Jerome Brunner* hat dargelegt, dass Erzählungen und Narrative die Grundmuster der Welterschließung darstellen (*Brunner* 1997). Das Erzählen beschäftigt sich mit dem Stoff, aus dem menschliches Handeln und menschliche Intentionalität beständen. Es vermittele zwischen der kanonischen Welt der Kultur und der stärker idiosynkratischen Welt der Überzeugungen, Wünsche und Hoffnungen. Dabei führe es uns immer wieder die Normen der Gesellschaft vor Augen, ohne schulmeisterlich zu sein. (ebd., S. 68f.).

*Leschke* (2020) greift diesen Gedanken auf und konkretisiert ihn. Die gesellschaftliche Reproduktion normativer Standards funktioniere eben nicht theoretisch oder abstrakt, also etwa mittels ethischer Diskurse und Erziehungsrituale, sondern sie funktioniere wesentlich eher exemplarisch dadurch, dass den präferierten Normen in passenden narrativen Kontexten die entsprechende Plausibilität verliehen werde (vgl. *Leschke* 2020, S. 84).