

Antrag zur Finanzierung eines Forschungsprojekts im Rahmen der Forschungsschwerpunkte
des Niedersächsischen Instituts für Frühkindliche Bildung und Entwicklung

Projekttitle:

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

Konsortium

KÖNIG, ANKE, PROF. DR. PHIL.

Juniorprofessur Frühpädagogik
Email: anke.koenig@uni-vechta.de; Tel.: 04441/15-496
Homepage: <http://www.uni-vechta.de/ibs/bildungswissenschaften/87.html>

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

Universitätsprofessur Pädagogische Psychologie
(Schwerpunkt Entwicklungspsychologie)
Email: dietmar.grube@uni-vechta.de; Tel: 04441/15-543
Homepage: <http://www.uni-vechta.de/isps/246.html>

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

Universitätsprofessur Pädagogische Psychologie
(Schwerpunkt Sozialpsychologie)
Email: martin.schweer@uni-vechta.de; Tel.: 04441/15-534
Homepage: <http://www.psych.uni-vechta.de/98.html>

Gemeinsame Dienstadresse aller drei AntragstellerInnen:

Universität Vechta
Institut für Soziale Arbeit, Bildungs- und Sportwissenschaften (ISBS)
Driverstraße 22
49377 Vechta

Inhaltsverzeichnis

1. ALLGEMEINE ANGABEN ZUM FORSCHUNGSPROJEKT.....	3
1.1 KENNDATEN	3
1.1.1 Sprecher/Ansprechpartner des Forschungsvorhabens.....	3
1.1.2 Tabellarische Übersicht über die Teilprojekte	3
1.1.3 Liste aller am Projekt beteiligten Wissenschaftlerinnen / Wissenschaftler.....	3
1.1.4 Förderzeitraum und Fördersumme.....	4
1.2 FORSCHUNGSPROJEKT	4
1.2.1 Zusammenfassung	4
1.2.2 Ausgangssituation	5
1.2.3 Ziel des Forschungsprojektes.....	7
1.2.4 / 1.2.5 Inhaltliche Einordnung der Teilprojekte / Bezug des Projektes zum Stand der Forschung	7
Teilprojekt A: Prozessqualität	8
Teilprojekt B: Kompetenzentwicklung.....	11
Teilprojekt C: Orientierungsqualität	13
1.2.6 Eigene Vorarbeiten für dieses Projekt.....	18
1.2.7 Darstellung des Forschungsprogramms	19
1.2.8 Kooperationspartner	24
1.3 INHALTLICH-STRUKTURELLE EINBINDUNG.....	24
1.4 ARBEITS- UND ZEITPLAN	25
2. BEANTRAGTE FÖRDERMITTEL.....	28
2.1 PERSONAL- UND SACHMITTEL.....	28
2.2 KOSTENKALKULATION UND ZEITPLAN.....	30
3. ANHANG.....	31

1. Allgemeine Angaben zum Forschungsprojekt

1.1 Kenndaten

1.1.1 Sprecher/Ansprechpartner des Forschungsvorhabens

Teilprojekt A:

Prof. Dr. Anke König (Juniorprofessur Frühpädagogik)

Teilprojekt B:

Prof. Dr. Dietmar Grube (Universitätsprofessur Pädagogische Psychologie,
 Schwerpunkt Entwicklungspsychologie)

Teilprojekt C:

Prof. Dr. Martin K.W. Schweer (Universitätsprofessur Pädagogische Psychologie,
 Schwerpunkt Sozialpsychologie)

1.1.2 Tabellarische Übersicht über die Teilprojekte

Die Problemstellung wird durch drei ineinander verzahnte Teilprojekte mit spezifischen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen bearbeitet.

Teilprojekt	SprecherIn
Prozessqualität (A)	Prof. Dr. Anke König
Kompetenzentwicklung (B)	Prof. Dr. Dietmar Grube
Orientierungsqualität (C)	Prof. Dr. Martin K.W. Schweer

1.1.3 Liste aller am Projekt beteiligten Wissenschaftlerinnen / Wissenschaftler

Name, Vorname, akad. Grad	Fachrichtung	Bezeichnung des Hochschulinstituts bzw. der außeruniversitären Einrichtung	Stelle soll aus Mitteln des Antrags finanziert werden (bitte ankreuzen)
Prof. Dr. Dietmar Grube	Pädagogische Psychologie (Schwerpunkt Entwicklungspsychologie)	Universität Vechta, Institut für Soziale Arbeit, Bildungs- und Sportwissenschaften (ISBS)	<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. Anke König	Frühpädagogik	Universität Vechta, Institut für Soziale Arbeit, Bildungs- und Sportwissenschaften (ISBS)	<input type="checkbox"/>
Prof. Dr. Martin K.W. Schweer	Pädagogische Psychologie (Schwerpunkt Sozialpsychologie)	Universität Vechta, Institut für Soziale Arbeit, Bildungs- und Sportwissenschaften (ISBS)	<input type="checkbox"/>

1.1.4 Förderzeitraum und Fördersumme

Das Forschungsprojekt soll in der Zeit vom 01.10.2010 bis 30.09.2012 durchgeführt werden. Es ist geplant, das Forschungsprojekt im Anschluss an den Förderzeitraum fortzuführen, um die untersuchten Kinder im Schulalter weiter längsschnittlich beobachten zu können.

Mit dem Forschungsprojekt wird eine Fördersumme von 148.989,00 Euro beantragt.

1.2 Forschungsprojekt

Mit der Studie wird im Allgemeinen auf die Bedeutung der Beziehungserfahrungen, die Kinder im Alter von vier und fünf Jahren mit ihren primären Bezugspersonen machen, fokussiert. Dabei werden sowohl die familiäre als auch die institutionelle Lernumwelt der Kinder in den Blick genommen und das Zusammenspiel dieser Erfahrungen in Bezug gesetzt zu der sozio-emotionalen und kognitiven Entwicklung der Kinder. Ein längsschnittliches Studiendesign wurde gewählt, um die relevanten Wirkfaktoren in ihren wechselseitigen Einflüssen untersuchen und dabei individuelle Entwicklungsverläufe betrachten zu können. Im Besonderen soll mit dem Forschungsprojekt die Frage aufgeklärt werden, inwiefern die elementarpädagogische Erziehung und Bildung einen kompensatorischen Beitrag mit Blick auf die Entwicklung der Kinder leistet.

1.2.1 Zusammenfassung

Mit der hier vorgelegten Studie wird auf die Prozessqualität (Beziehungserfahrungen, Interaktionsqualität) von familiären und institutionellen Lernumwelten fokussiert und damit die Entwicklung der Kinder aus einer dynamisch-interaktionistischen Perspektive betrachtet. Dabei gilt es zu analysieren, ob sich verschiedene Interaktionsformen unterscheiden lassen und welche Zusammenhänge zur sozio-emotionalen und kognitiven Entwicklung bestehen. Um die wechselseitigen Einflüsse der untersuchten Faktoren untersuchen zu können, wurde ein längsschnittliches Studiendesign gewählt. Im Mittelpunkt steht, in Bezug auf die kompensatorische Erziehung, wie die pädagogischen Fachkräfte auf die unterschiedlichen früheren Beziehungserfahrungen der Kinder reagieren bzw. ob hier von einem adaptiven Erziehungshandeln gesprochen werden kann. In den Fokus der Untersuchung fallen sowohl implizite Erziehungstheorien (Eltern/ErzieherInnen) mit Blick auf sogenannte Erziehungskompetenzen, wie Erziehungsfertigkeiten, -bereitschaft sowie die diagnostische, soziale und reflexive Kompetenz, als auch unterschiedliche Facetten der Prozessqualität, die derzeit als Angelpunkt der pädagogischen Qualität betrachtet wird. Für die Untersuchung werden Daten zu drei Messzeitpunkten (MZP) erhoben. Die quantitative Studie wird durch eine qualitative Studie ergänzt (MZP 2), die einen differenzierten Einblick in Interaktionsmuster und -formen von Eltern und Kindern sowie

ErzieherInnen und Kindern bei speziellen Lernsituationen geben. Mit dieser Ergänzungsstudie wird es insbesondere möglich, Interaktionsstrukturen und Involvement der Beteiligten differenziert zu untersuchen und mit den gemessenen Effekten (quantitative Messung) in Bezug zu setzen.

1.2.2 Ausgangssituation

Die Elementarpädagogik steht derzeit im Zentrum der zweiten Bildungsdiskussion, die wir in Deutschland führen. Ebenso wie in den 1960/70er Jahren werden damit hohe gesellschaftliche Erwartungen an elementarpädagogische Einrichtungen gestellt, die mit der bildungspolitischen Aufgabe soziale Disparitäten, durch einen frühen Besuch von elementarpädagogischen Einrichtungen auszugleichen, verbunden werden (IGLU, 2003). Bis heute ist es jedoch in Deutschland in weiten Teilen ungeklärt, welche konkreten Auswirkungen eine qualitative Kindergartenpraxis bei den einzelnen Kindern bewirkt (Roßbach et al., 2008) und welche Faktoren (Erziehungskompetenzen, Beziehungs- und Interaktionsqualität) darauf einen besonderen Einfluss haben.

Im Unterschied zu der Bildungsreform der 1960/70er Jahre stehen wir derzeit einer breiten gesellschaftlichen Anerkennung des Elementarbereichs gegenüber, die insbesondere durch die politische Forderung nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf in den letzten Jahren in Europa vorangetrieben wurde (Schweie, 2009). Durch den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren im Jahr 1996 wurden diese Bestrebungen in Deutschland forciert. Diese Entwicklungen haben dazu geführt, dass der Besuch einer elementarpädagogischen Einrichtung nunmehr zur Normalbiographie eines in Deutschland aufwachsenden Kindes zählt. Die Beteiligungsquote liegt bei Kindern im Alter von 3-6 Jahren bei über 90% (Lange, 2008). Mit rund 50 000 Einrichtungen gehört mittlerweile die Elementarpädagogik - noch vor den Schulen - zu dem größten flächendeckenden und öffentlichen Angebot, das wir in Deutschland haben (Rauschenbach, 2008). Der Ausbau der Kindertagesbetreuung für die unter Dreijährigen in Gesamtdeutschland wurde durch das Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) und das Kinderförderungsgesetz (KiföG) auf den Weg gebracht. Ab 2013 haben auch Kinder im Alter von ein und zwei Jahren einen Rechtsanspruch auf ein Betreuungsangebot. Damit wurde ein Anstoß gegeben, auch intensiv am Ausbau der institutionellen Betreuungsformen für unter Dreijährige zu arbeiten. Diese Entwicklungen verlangen nach verantwortungsvollen Maßnahmen in Bezug auf die Qualität der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE), um Kindern gute Entwicklungschancen zu gewähren. Das Aufwachsen junger Kinder findet heute somit an „mindestens zwei höchst unterschiedlichen gesellschaftlichen Orten“ (Rabe-Kleberg, 2010, S. 45) statt, nämlich der Familie und dem Kindergarten. Im Gegensatz dazu steht die Forschung in Bezug auf das Zusammenspiel von familiärer und elementarpädagogischer Lernumwelt noch am Anfang. Mit

dem hier vorgelegten Forschungsprojekt wird auf diesen Problembereich fokussiert; es gilt, die Lernumwelten der Kinder in der Familie und im Elementarbereich differenziert zu untersuchen. Mit der Studie werden Teilbereiche der Orientierungsqualität (Erziehungskompetenzen) und die Prozessqualität (Beziehungs-, Interaktionsqualität) der unterschiedlichen Lernumwelten untersucht und in Beziehung gesetzt zu der sozio-emotionalen und kognitiven Entwicklung (Kompetenzen) junger Kinder. Dabei geht es insbesondere um die Exploration der adaptiven Reaktionen von ErzieherInnen auf die unterschiedlichen Erfahrungen von Kindern in ihren familiären Lernumwelten, ferner um die Auswirkungen dieses Zusammenspiels auf die Kompetenzentwicklung der Kinder.

Prinzipiell wird der elementarpädagogischen Bildung und Erziehung ein positiver Einfluss auf die sozio-emotionale und kognitive Entwicklung der Kinder zugeschrieben (Howes et al., 2008; König, 2009; Kuger & Kluczniok, 2008). Dies wird u.a. darauf zurückgeführt, dass Kinder, die einen Kindergarten besucht haben, in der Grundschule besser zurechtkommen als Kinder, die diese Erfahrungen nicht gemacht haben (u.a. IGLU, 2003; Sammons, 2007). Aufklärungsbedarf besteht aber nach wie vor in Bezug auf die kompensatorische Wirkung der pädagogischen Einrichtungen (Schmidt, Roßbach & Sechtig, 2009): Inwiefern gelingt es durch die institutionelle frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE), allen Kindern bei der Entwicklung von Basiskompetenzen adäquat zu unterstützen bzw. ihnen einen guten Start in die Schule zu ermöglichen? Insbesondere aus dem internationalen Forschungskontext wissen wir, dass eine gute Prozessqualität der institutionellen Einrichtungen präventiv wirken kann (Howes et al., 2008; Sylva et al., 2003). Im deutschsprachigen Raum wird diesbezüglich vorsichtiger interpretiert: So weisen Roßbach und Frank (2008, S. 258) in Bezug auf die Längsschnittstudie von Tietze et al. (1998) darauf hin, „dass mit dem Kindergartenregelangebot kaum besondere und kompensatorische Effekte bei Kinder aus benachteiligten Familien erreicht werden können“. Auch Strehmel (2007) kommt zu vergleichbaren Interpretationen in Bezug auf die Daten, die durch das Kinderpanel in Deutschland erhoben wurden. Sie verdeutlicht, dass eine gute pädagogische Qualität in deutschen Kindergärten nicht grundsätzlich bei allen Kindern zu positiven Effekten führt. Die Befunde legen nahe, dass vor allem benachteiligte Kinder von den Einrichtungen weniger profitieren, und lassen von daher vermuten, dass das Handeln nicht generell adaptiv auf die Lernerfahrungen der Kinder ausgerichtet wird. Auch Rabe-Kleberg (2010) verweist auf Handlungsmuster von ErzieherInnen, die Kinder aus benachteiligten Familien wenig Unterstützung gewähren.

Mit dem vorliegenden Forschungsprojekt wird dieser Problembereich der Elementarpädagogik differenziert beleuchtet, um mehr Klarheit darüber gewinnen zu können, wie die einzelnen Lernumwelten ineinander übergehen bzw. inwiefern Erziehungstheorien (Orientierungsqualität) handlungsleitend fungieren und auf die Gestaltung von Bildungsangeboten signifikant Einfluss nehmen (Mashburn, 2008).

Das Forschungsprojekt ist als Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten geplant¹, die mit einer qualitativen Ergänzungsstudie verknüpft wird (s. Forschungsdesign). Mit diesem methodischen Vorgehen wird es möglich, individuelle Entwicklungen mit differenzierten Prozessdaten zu koppeln.

1.2.3 Ziel des Forschungsprojektes

Im Forschungsprojekt sollen die entwicklungsbezogenen wechselseitigen Einflüsse von familiären und institutionellen Lernumwelten sowie individuellen sozio-emotionalen und kognitiven Merkmalen der Kinder untersucht werden. Dabei stehen die Beziehungs- und Prozessqualität sowie die konkrete Interaktionsqualität im Zentrum der Forschung. Es gilt zu eruieren, inwiefern bestimmte Interaktionsformen mit den Erziehungstheorien (Orientierungsqualität) von ErzieherInnen einerseits und Eltern andererseits und mit den kognitiven Kompetenzen der Kinder in Beziehung stehen und inwiefern sie Einfluss auf die sozio-emotionale (mit dem besonderen Fokus auf das Vertrauenserleben) und die kognitive Entwicklung haben. Mit der Studie wird es von daher möglich, dezidiert herauszuarbeiten, inwiefern elementarpädagogische Einrichtungen kompensatorisch zum Elternhaus erziehen.

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

1.2.4 / 1.2.5 Inhaltliche Einordnung der Teilprojekte / Bezug des Projektes zum Stand der Forschung

Im Folgenden werden die drei Schwerpunktbereiche der Untersuchung, nämlich die Prozessqualität, Teilaspekte der Orientierungsqualität (Erziehungskompetenzen) sowie die Kompetenzentwicklung (sozio-emotionale / kognitive Entwicklung), in Bezug auf ihre Relevanz zu dem Forschungsvorhaben präsentiert.

¹ Es ist anvisiert, die Längsschnittstudie in Richtung schulische Lernumwelt auszudehnen. So wäre es möglich, den Einfluss der vorschulischen Lernerfahrungen (familiär/institutionell) in Bezug auf den Start und die Entwicklung in der Schule zu messen.

Teilprojekt A: Prozessqualität

Grundlegende theoretische Verortung des Teilprojekts

Der Gestaltung der Prozessqualität wird in unterschiedlichen Studien eine bedeutende Rolle mit Blick auf die Entwicklung der Kinder zugesprochen (Mashburn, 2008; Pianta et al., 2008; Siraj-Blatchford, 2002; Sylva et al., 2003). Insbesondere aus der frühen Eltern-Kind Forschung ist bekannt, dass diese Beziehungserfahrungen einen bedeutsamen Einfluss auf die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder besitzen (Ahnert, Pianta & Simò, 2000; Großmann, Papousek & Papousek, 1978). Eine gute sozio-emotionale Beziehung zu den primären Bezugspersonen ist für ein gesundes Aufwachsen in den ersten Lebensjahren notwendig. Diese sogenannte Bindebeziehung wird durch ein sensitives und responsives Verhalten der Erwachsenen gegenüber dem jungen Kind gefördert (Grossmann, 2008). Mittlerweile werden diese Theorien insbesondere aus der Neurowissenschaft unterstützt, die diesem Resonanzverhalten, das auch in späteren Lebensphasen nicht an Bedeutung verliert, existenzielle Bedeutung für einen gesunden Organismus zuschreiben (Rizzolatti, 2008). Das Kind erfährt damit ein hohes Maß an Bestätigung und Selbstwirksamkeit. Damit wird dem Neugierverhalten des Kindes Vorschub geleistet. Insbesondere durch die in den USA in den letzten Jahren durchgeführte NICHD-Study (2002a), ist bekannt, dass durch eine gute Eltern-Kind-Beziehung sozio-ökonomische Risikofaktoren (etwa geringes Einkommen, niedriger Bildungsstand) moderiert werden können (Pianta, 2008). Pianta et al. (1997, 2008) können mit ihren Forschungsarbeiten zeigen, dass die Qualität der Eltern-Kind-Interaktion Einfluss auf die frühen kognitiven Leistungen und den schulischen Lernerfolg der Kinder hat. Des Weiteren weisen verschiedene Studien darauf hin, dass eine gute Eltern-Kind Beziehung in Zusammenhang mit der Sprachentwicklung des Kindes steht (u.a. Markus et al., 2000).

Diese Erkenntnisse spiegeln sich auch in der institutionellen Betreuung wider. So weisen verschiedene Studien aus dem vorschulischen Kontext darauf hin, dass eine gute emotionale Beziehung zwischen Bezugsperson und Kind als wichtiges Kriterium angesehen werden muss, damit sich Kinder in einer entspannten Lernatmosphäre mit Offenheit neuen Herausforderungen stellen (Brandt & Wolf, 1985; Howes et al., 1992; Kugelmass, 2000; Pianta & Nimetz, 1991; Tausch et al., 1973;). Insbesondere durch die Ergebnisse der Qualitätsforschung wurde diesem Aspekt in den letzten Jahren verstärkte Aufmerksamkeit geschenkt (etwa Pianta et al., 2008; Sylva et al., 2003; Tietze, 1998). Pianta et al. (1997) weisen darauf hin, dass die ErzieherInnen-Kind und die Eltern-Kind-Beziehungen Ähnlichkeiten aufweisen. In unterschiedlichen Studien können Pianta et al. (2008) empirisch fundieren, dass die ErzieherInnen-Kind-Interaktion dann erfolgreich das Lernen unterstützt, wenn diese kooperative Interaktion auch von einer emotional positiven und feinfühligem Beziehung getragen wird. Demnach reicht eine reine Untersuchung der Prozessqualität mit Bezug auf instruktionale Faktoren nicht aus, um verlässliche Rück-

schlüsse auf die Qualität der ErzieherIn-Kind-Interaktion ziehen zu können (NICHHD, 2002; Pianta, 2007; Pianta & La Paro, 2003; Pianta et al., 2002; Pianta et al., 2008).

Diesen empirisch herausgestellten Prädiktoren wird in den Studien dadurch Rechnung getragen, dass die Prozessqualität nicht nur über die allgemeinen Prozessskalen erfasst wird, welche die pädagogische Qualität in den Blick nehmen (ECERS-R [institutionell], HOME [familiär]), sondern darüberhinaus die Beziehungsqualität (AQS) in den Mittelpunkt der quantitativen Datenerfassung stellt. Über eine vertiefende Untersuchung wird darüberhinaus das Vertrauens-erleben von ErzieherInnen, Eltern und Kindern in den Blick genommen (zur fundamentalen Bedeutung von Vertrauen in pädagogischen Beziehungen s. Schweer, 1996, 1997, 2006, 2008b). Mit diesem Vorgehen kann es gelingen, der spezifischen Relevanz dieser bislang mit der Attachment-Theorie (im Sinne der Bindungsbeziehung) in Verbindung gebrachten Variablen differenzierter für Kinder im Vorschulalter nachzugehen.

Koomen, van Leeuwen und van der Leij (2004) kommen in ihren Arbeiten zu ähnlichen Befunden wie Pianta et al. (2002, 2008) Die Autorinnen betonen aber auch mit ihren Forschungsarbeiten, dass die Qualität der Interaktion letztlich auf das gegenseitige Involvement zurückzuführen sei, diese Ergebnisse werden von verschiedenen anderen AutorInnen geteilt (etwa Howes & Smith, 1995; Wilcox-Herzog & Ward, 2004). Dieser Fokus verweist auf die kognitive Aktivität der Subjekte insofern, als dass Unterstützung nur dann gewährt werden kann, wenn eine bestimmte Aufgabenorientierung (*joint attention*) damit verbunden wird. Von daher muss insbesondere die Aufmerksamkeit der Einzelnen beim Interaktionsprozess in den Blick genommen werden. In dem hier vorgelegten Projekt wird dieser wesentliche Bereich der Prozessqualität durch die qualitative Ergänzungsstudie (Videostudie) sichergestellt; über den Weg der Videoanalyse kann das Interaktionsverhalten im Detail auf den gemeinsamen Gegenstandsbezug hin untersucht werden. Für diese differenzierte Erfassung der Interaktionsqualität wird auf bereits erstellte und erprobte Beobachtungsverfahren (König, 2007, 2009) zurückgegriffen. In den Forschungsarbeiten von Siraj-Blatchford (2002) wurde methodisch ähnlich verfahren: Durch ein gemischt qualitativ-quantitatives Forschungsdesign konnten durch die Rückbindung komplexe Interaktionsmuster aufgeschlüsselt und das Interaktionsformat ‚*sustained shared thinking*‘ (SST) als besonders effektives Handlungsmuster zur Unterstützung der Entwicklung von Kindern herausgelöst werden (EPPE, Sylva et al., 2003). SST wird von Iram Siraj-Blatchford (2002, S. 8) wie folgt beschrieben: „An episode in which two or more individuals ‚work together‘ in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate activities, extend a narrative etc. Both parties must contribute to the thinking and it must develop and extend.“

Es wird dementsprechend evident, dass für eine aufschlussreiche Untersuchung der Lernumwelt des jungen Kindes differenzierte Analysen der gemeinsamen Interaktionssettings notwen-

dig sind. Die derzeit international eingesetzten Qualitätsmessinstrumente (etwa ECERS-R [Harms; Clifford & Cryer, 1998], HOME [Caldwell & Bradley, 1984]) basieren jedoch auf einem relativ bereiten Verständnis der pädagogischen Qualität, die keine Rückschlüsse auf konkrete Interaktionsmuster zulassen. Diesem Tatbestand könnte es geschuldet sein, dass diverse Studien teilweise trotz hoher allgemeiner pädagogischer Qualität der Einrichtungen (gemessen mit der ECERS-R) zu dem Ergebnis kommen, dass nicht alle Kinder von dieser Qualität in gleichen Maße profitieren (Strehmel, 2006).

Ahnert und Harward (2008) legen in diesem Zusammenhang Ergebnisse vor, wonach der Eltern-Kind Beziehung eine eher sicherheitsgebende und der ErzieherInnen-Kind Beziehung eine explorationsunterstützende Funktion zuteil wird - damit wird auf die Bedeutung des Zusammenspiels von institutioneller und familiärer Umwelt hingewiesen. Die Autorinnen können empirisch fundieren, dass die Eltern-Kind Beziehung prädiktiv für die Selbstmotivierung und die ErzieherInnen-Kind Beziehung bedeutsam für die allgemeine Motivation der Kinder ist. Insbesondere in der Ergänzung der unterschiedlichen Beziehungserfahrungen wird damit ein optimaler Aufbau einer Lernumwelt für junge Kinder gesehen, um mit den Anforderungen der Schule gut umgehen zu können. Diese Forschungsergebnisse verweisen auf die zwingende Notwendigkeit, sowohl familiäre als auch institutionelle Lernumwelten im Kontext der Elementarpädagogik im Blick zu haben, um die Komplexität des Erziehungsgeschehens differenziert betrachten zu können.

Konkretisierung der Fragestellungen, Methodik und Inhalte des Teilprojektes

Mit dem hier vorgelegten Forschungsvorhaben wird darauf fokussiert, ob elementarpädagogische Einrichtungen mit Blick auf das Bindeverhalten bzw. über die Prozess- und Interaktionsqualität allen Kindern (mit ihren jeweils unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen) neue Erfahrungsräume eröffnen, die diese positiv in ihrer Entwicklung beeinflussen. Dabei soll an Hand der Messinstrumente ECERS-R bzw. der deutschsprachigen Adaption ‚Kindergarten-Skala‘ (KES-R) (Tietze et al., 2005) die allgemeine pädagogische Qualität der Einrichtungen auf Gruppenebene erfasst werden. Komplementär dazu wird für die familiäre Lernumwelt die HOME-Skala (Caldwell & Bradley, 1984) eingesetzt. Dadurch gelingt es einen Einblick zu bekommen in komplexe Bildungs- und Erziehungskontexte des Kindes in der Familie und im Kindergarten. Zur Analyse der Bindebeziehung resp. Beziehungsqualität in der familiären und institutionellen Umwelt kommt der Attachment Q-Set (AQS, Water, 1995) zum Einsatz. Mittels des Instruments kann die erfahrene sozio-emotionale Beziehung neben der pädagogischen Qualität erfasst werden. Die Messinstrumente KES-R, HOME sowie AQS werden zum MZP 1 eingesetzt. Eine präzise Erfassung der Interaktionsqualität wird durch eine qualitative Ergänzungsstudie zum MZP 2 sichergestellt. Dazu werden drei halbstandardisierte Interaktionssettings zwischen Eltern bzw. ErzieherIn und Kind videographiert (Bilderbuch-

betrachtung/Puzzle/Rollenspiel). Die videographierten Settings (à ca. 12 min.) werden mittels der bereits erstellten Beobachtungsinstrumente (König, 2007, 2009) kodiert und analysiert. Dadurch wird es u.a. möglich differenzierte Aussage zum Involvement bzw. der Aufmerksamkeit der Beteiligten (*joint attention*) zu machen sowie zur Explorationsunterstützung von Eltern und ErzieherInnen.

Zur Erfassung solch komplexer Erziehungsgefüge wird bei der vorliegenden Studie in Anlehnung an Mena Marcos & Tillema (2006) auf zwei Ebenen angesetzt: Neben der Erfassung der Prozessdaten über den Weg der Beobachtung (s. oben) wird ferner die Orientierungsqualität (resp. die impliziten Erziehungstheorien) über den Weg einer standardisierten Befragung erfasst (Teilprojekt C). Damit wird es also möglich, die Prozessdaten mit handlungsleitenden Erziehungsmustern gezielt in Verbindung zu setzen. Insbesondere hinsichtlich der Professionalisierung der ElementarpädagogInnen (ErzieherInnen) kommt der Erforschung dieses Bereiches eine besondere Rolle zu.

Teilprojekt B: Kompetenzentwicklung

Grundlegende theoretische Verortung des Teilprojektes

Internationale Schulleistungsstudien haben ernüchternde Ergebnisse für das deutsche Bildungssystem erbracht. Es folgte eine Welle von Analysen und Diskussionen, die auf der Basis bereits vorliegender Untersuchungen schon recht zeitnah zu Schlussfolgerungen führten. Dabei wurden nicht nur Implikationen für den Bereich der Schule als einer zentralen Bildungsinstitution abgeleitet, sondern es wurde auch auf die Bedeutung des Vorschulalters für die anschließenden Lernerfolge hingewiesen. Damit wurde mit dem Vorschulalter ein Fokus der Aufmerksamkeit um die Bildungsdiskussion in den letzten Jahren wiederentdeckt. Als generelle Empfehlungen zur Entwicklung des Bildungssystems formulierte der Arbeitsstab Forum Bildung (2002) unter anderem die Forderungen nach „früher Förderung“ und nach „individueller Förderung“. Die Umsetzung dieser Forderungen in konkrete Maßnahmen setzt allerdings Wissen über den Entwicklungsverlauf von Kompetenzen und über effektive Fördermaßnahmen voraus, die fundierte Aussagen darüber erlauben (a) welches Kind (b) in welchem Alter (c) in welchen Kompetenzen und (d) wie gefördert werden soll, um den individuellen Kompetenzerwerb nachhaltig zu erleichtern (Grube, 2006a). Weder für das Schul- noch für das Vorschulalter liegen dazu jedoch in ausreichendem Maße empirische Erkenntnisse vor. Es fehlt an längsschnittlich angelegten Untersuchungen zum einen zu den kognitiven Vorläuferfähigkeiten, zum anderen aber auch zu den sozio-emotionalen Rahmenbedingungen einer gelingenden Bildung im Kindergartenalter.

In jüngerer Zeit hat daher die Beschäftigung mit relevanten Vorläuferfertigkeiten an Bedeutung gewonnen. Dabei werden in erster Linie bereichsspezifische Vorläuferfertigkeiten betrachtet. So wurde als Voraussetzung für erfolgreichen Schriftspracherwerb u.a. die phonologische Bewusstheit als wichtiger Einflussfaktor ausgemacht (Marx, 2007) während für den Erwerb des Rechnens frühe Zahlenkenntnis und eine gute Mengenvorstellung als bedeutsam erachtet werden (Grube & Krajewski, 2007; Krajewski & Schneider, 2006). Daneben werden auch bereichsübergreifende Fähigkeiten wie Arbeitsgedächtnis und Metakognition betrachtet (Hasselhorn & Grube, 2008; Mähler, 2007). Die kognitiven Determinanten und Prädiktoren schulischer Fertigkeiten stellen jedoch nur eine Seite der Medaille dar. Sie scheinen wiederum unter anderem von sozio-emotionalen Rahmenbedingungen abhängig zu sein. Diesem Aspekt soll im vorliegenden Projekt nachgegangen werden. Im Rahmen des Gesamtprojektes ist geplant zu untersuchen, inwieweit die Prozess- und Interaktionsqualität zwischen Kindern und Eltern/ ErzieherInnen von den kognitiven Kompetenzen der Kinder beeinflusst sind und inwieweit Prozess- und Interaktionsqualität den Aufbau von kognitiven Kompetenzen auf Seiten der Kinder fördern. Dabei werden die Orientierungsqualität auf Seiten von Eltern und ErzieherInnen berücksichtigt. Die geplante Anzahl der Untersuchungseinheiten erlaubt es, ggf. auch komplexe Interaktionen zwischen den untersuchten Variablen zu finden.

Die zu untersuchenden Rahmenbedingungen (Orientierungsqualität; Teilprojekt C) sowie die Prozess- und Interaktionsqualität (Teilprojekt A) sind bereits in früheren Teilen thematisiert worden. Im Bereich der kognitiven Kompetenzen sollen Maße zu den Konzepten Arbeitsgedächtnis, phonologische Kompetenzen sowie Zahlen- und Mengenkompetenzen untersucht werden. Unter Arbeitsgedächtnis versteht man die kognitiven Ressourcen des Menschen, die das Bewussthalten und Verarbeiten von Informationen ermöglichen. Bezüglich der Kapazität des Arbeitsgedächtnisses sind erhebliche interindividuelle Unterschiede zu verzeichnen. Außerdem nimmt die Arbeitsgedächtniskapazität im Laufe der Entwicklung in Kindheit und Jugend zu. Das Arbeitsgedächtnis ist an jeder bewussten Informationsverarbeitung beteiligt, also auch an zielgerichteten Lernprozessen. Zur Charakterisierung hat sich das Arbeitsgedächtnismodell nach Baddeley (1986) bewährt. In der klassischen Variante des Modells werden drei Komponenten des Arbeitsgedächtnisses unterschieden: Die sog. zentrale Exekutive übernimmt eine Steuerungsfunktion; sie ist das Zentrum unserer bewussten Informationsverarbeitung. Als Hilffsysteme werden ein verbales (phonologische Schleife) und ein visuell-räumliches (Skizzenblock) Hilffsystem unterschieden, die z.B. beim Schriftspracherwerb und beim Erwerb von Rechenfertigkeiten jeweils unterschiedliche Bedeutung haben.

Konkretisierung der Fragestellungen, Methodik und Inhalte des Teilprojektes

Die individuell erhobenen bereichsübergreifenden und bereichsspezifischen Kompetenzen der Kinder stellen den Ausgangspunkt dieses Teilprojektes dar. Erhoben werden sollen Maße für das Arbeitsgedächtnis (zur phonologischen Schleife und zum visuell-räumlichen Skizzenblock) sowie Maße zur phonologischen Verarbeitung und zu den Zahlen- und Mengenkompetenzen. Durch die Erhebung der unterschiedlichen Teilbereiche kognitiver Kompetenzen lassen sich die o.g. Fragestellungen zu den Zusammenhängen von Prozess- und Interaktionsqualität (Kindern und Eltern/ErzieherIn), Orientierungsqualität (Eltern/ErzieherIn) und den kognitiven Kompetenzen der Kinder in ihren Wechselbeziehungen über die Zeit für die unterschiedlichen Teilkompetenzen getrennt aufgreifen.

Die Kompetenzen sollen im Rahmen des Gesamtprojektes längsschnittlich erhoben werden, und zwar zu MZP 1 und zu MZP 3. So wird gewährleistet, dass die kognitiven Kompetenzen zu MZP 1 als Korrelat der elterlichen und erzieherischen Orientierungsqualität einerseits und als Einflussfaktor der Prozess- und Interaktionsqualität (MZP 2) sowie der späteren kognitiven Kompetenzen (MZP 3) untersucht werden können. Die kognitiven Kompetenzen zu MZP 3 können auf die Einflüsse der zu früheren MZP erhobenen Maße untersucht werden. Multifaktorielle Regressionsanalysen erlauben die Untersuchung des komplexen Zusammenspiels der unterschiedlichen Determinanten. Auf diese Weise kann bestimmt werden, welche Faktoren sich günstig auf die kognitive Entwicklung auswirken.

Teilprojekt C: Orientierungsqualität

Grundlegende theoretische Verortung des Teilprojektes

Die hier fokussierte, vorschulische Interaktionsqualität und ihre Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung wird paradigmatisch aus einer dynamisch-interaktionistischen Perspektive betrachtet (u.a. Bergman, Magnusson & El-Khoury, 2003; Lerner, 2002; Magnusson, 1990, 1999). Von daher wird vor allem die Veränderung sozio-emotionaler sowie kognitiver Persönlichkeitsaspekte von jungen Kindern aufgrund des reziproken Verhältnisses zwischen Individuum und Mikrosystem (hier mit dem schwerpunktmäßigen Fokus auf ErzieherInnen) ins Blickfeld der Betrachtung gerückt.

Mit Bezug auf die frühkindliche Lebensphase und unter Berücksichtigung angrenzender Befunde zur pädagogischen Beziehung im schulischen Kontext wird der Interaktionsregulation durch ErzieherInnen ein besonderer Stellenwert im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder beigemessen. In dieser Hinsicht wird postuliert, dass vor allem implizite Erziehungstheorien (definiert als subjektive Annahmen über die Effekte erzieherischer Maßnahmen) für die eigene Person im pädagogischen Alltag handlungsleitend fungieren und somit die zentralen

personalen Bedingungsfaktoren der Interaktionsregulation markieren. Damit in bedeutsamer Verbindung stehen die individuellen Erziehungskompetenzen: Diese Erziehungskompetenzen markieren zum einen erworbene Erziehungsfertigkeiten zur Umsetzung spezifischer erzieherischer Maßnahmen, diese jeweils verbunden mit der Erziehungsbereitschaft, solche Maßnahmen dann auch in entsprechenden pädagogischen Situationen realisieren zu wollen resp. zu können. Als zentrale Kompetenzdimensionen werden die diagnostische Kompetenz (zur Kompatibilität von erzieherischen Maßnahmen für spezifische ErzieherInnen-Kind-Interaktionen, insbesondere hier Fertigkeiten zum Beobachten und Dokumentieren sowie Kenntnisse einschlägiger Assessment- und Screeningverfahren), die soziale Kompetenz (als essentiell wird an dieser Stelle vor allem die Kompetenz zur Initiierung und Förderung stabiler vertrauensvoller Beziehungen erachtet) sowie die reflexive Kompetenz (Fertigkeiten zur Selbstreflexion) beleuchtet.

Zur Bedeutung impliziter Erziehungstheorien

Anknüpfend an den Forschungsbereich subjektiver Theorien kann den impliziten Erziehungstheorien ein wesentlicher funktionalistischer Charakter dergestalt beigemessen werden, dass sie entscheidend zur Strukturierung komplexer sozialer Realität beitragen, auf diese Weise psychologische Unsicherheit reduzieren und die individuelle Handlungsfähigkeit im pädagogischen Kontext fördern. Zudem lässt sich empirisch zumindest mit Blick auf den Bereich beruflicher Aus- und Weiterbildung ihre systematische Modifizierbarkeit konstatieren (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988). Im Kontext des schulischen Lernens konnte bislang für das Konstrukt der subjektiven Theorien professionellen Handelns von Lehrkräften eine hinreichende Strukturierbarkeit aufgezeigt werden (u.a. Inhaltswissen, curriculares Wissen, Wissen über Lerner und Lernen, Kontextwissen, pädagogisches Wissen; Dann, 2008), ferner lässt sich eine hohe praktische Bedeutsamkeit subjektiver Theorien hinsichtlich solcher Aspekte wie Berufserfolg und -zufriedenheit von Lehrkräften feststellen. Replikationen oder Spezifikationen mit Blick auf die impliziten Theorien von ErzieherInnen, deren Relevanz für die Interaktionsregulation und hiermit verbundene Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung von jungen Kindern liegen bislang jedoch nicht vor. Dies erscheint für die pädagogische Praxis umso gravierender, da für die frühkindliche Erziehung die Formulierung von Erziehungszielen weniger expliziert ist. Empirische Befunde zur Realisierung der in neueren Bildungsplänen formulierten Ziele (s. Niedersächsisches Kultusministerium, 2005) in der Erziehungspraxis stehen noch weitestgehend aus (Diskowski, 2009). Somit sind die hierzu gebildeten impliziten Vorstellungen von ErzieherInnen ein wesentliches, zu erfassendes Element des pädagogischen Wissens und Handelns.

Zur Bedeutung der Erziehungskompetenzen

Erziehungsfertigkeiten für ErzieherInnen lassen sich entlang des Auftrages an Tageseinrichtungen im Rahmen des Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder (KiTaG, § 2 Abs. 3, 2002; s.a. KMK, 2004) festmachen: „Zur Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages sind die Tageseinrichtungen so zu gestalten, dass sie als anregender Lebensraum dem Bedürfnis der Kinder nach Begegnung mit anderen Kindern, Eigentätigkeit im Spiel, Bewegung, Ruhe, Geborgenheit, neuen Erfahrungen und Erweiterung der eigenen Möglichkeiten gerecht werden können.“ Zentrale hierbei relevante Kompetenzen von ErzieherInnen markieren nach Rauschenbach (2006, S. 15) „neben dem Fach- und Sachwissen auch diagnostische, reflexive, didaktische Kompetenzen mit Blick auf den Umgang mit Kindern“.

Im geplanten Teilprojekt soll in Ergänzung impliziter Erziehungstheorien, welche dem individuell vorhandenen und handlungsleitenden Anteil des Fach- und Sachwissens zugeordnet werden können, speziell die diagnostische und reflexive Komponente fokussiert werden. Ferner werden angesichts des bindungsthematischen Schwerpunkts im vorliegenden Gesamtantrag soziale Kompetenzen von ErzieherInnen ergänzt. Im Sinne eines ganzheitlichen Kompetenzbegriffs ist neben kompetenzspezifischen Fertigkeiten jeweils die Erziehungsbereitschaft von ErzieherInnen zur Umsetzung intendierter pädagogischer Handlungsmuster im tatsächlich realisierten Verhalten für jede Komponente zu ergänzen. Diese Erziehungsbereitschaft resultiert aus wahrgenommenen organisationalen Rahmenbedingungen (u.a. materielle und personelle Ressourcen, Führungskultur) und hiermit verbundenen personalen Antezedenzien (u.a. Selbstwirksamkeit, Handlungs-Ergebnis-Erwartungen, implizite Erziehungstheorien; s.u.).

Die diagnostische Kompetenz von ErzieherInnen markiert zweifelsohne eine bedeutsame - gleichwohl nicht immer vorhandene - Voraussetzung für erfolgreiches pädagogisches Handeln. So weist etwa Fried (2002) explizit auf den Mangel an diagnostischen Kompetenzen bei ErzieherInnen hin. In Abhängigkeit der konkreten Interaktionspartner haben ErzieherInnen den individuellen Erwartungen und Bedürfnissen von Kindern Rechnung zu tragen und müssen folglich differentielle Verhaltensmuster einsetzen (Schweer, 1996, 2008b). Weil nun aber eine objektive Persönlichkeitsdiagnostik im Rahmen der praktischen Berufsausübung von ErzieherInnen faktisch weitgehend ausscheidet, ist anzunehmen, dass Diagnostik mehr auf subjektiven, intuitiv geleiteten Prozessen interpersonaler Wahrnehmung beruht. Dies wiederum spricht für die situativ und personal beeinflusste Salienz bestimmter (und zwar relativ weniger) Merkmale von Kindern (u.a. Geschlecht, Migrationshintergrund, spezifische Merkmale der familiären Situation) und hiermit möglicherweise verbundene Urteilsfehler, an denen ErzieherInnen ihre Interaktionsstrategien ausrichten (zur fundamentalen Bedeutung solcher Urteilsfehler s. etwa Ingenkamp & Lissmann, 2008).

Als wesentliche Bedingungsvariable der diagnostischen Kompetenz soll im Rahmen des Teilprojektes der Differentialität der sozialen Kognition im Sinne der kognitiven Komplexität

nachgegangen werden; kognitive Komplexität wird „durch die Anzahl und Eigenschaften der Dimensionen definiert, die Individuen zur kognitiven Strukturierung von Gegenstandsbereichen verwenden“ (von Eye, 1999, S. 81). Bezogen auf die Interaktionsregulation kann kognitive Komplexität ergänzend „als Fähigkeit [...] definiert werden, soziales Verhalten in einer multidimensionalen Weise auszulegen“ (Pervin, Cervone & John, 2005, S. 491). Mit diesem Konstrukt wird also die Differenziertheit sozialer Wahrnehmung sowie die hiermit verbundene Fähigkeit zur Revidierung stereotypisierender bzw. vorurteilshafter Bewertungen von Interaktionspartnern tangiert. Kognitiv komplex strukturierte ErzieherInnen sind prinzipiell besser in der Lage, auf der Grundlage interindividueller Unterschiede von Kindern differentiell zu handeln und hierbei Urteilsverzerrungen aufgrund äußerlicher Merkmale (u.a. ethnische bzw. soziale Herkunft, Geschlecht) zu reflektieren.

Betrachtet man den wissenschaftlichen Diskurs zur Definition von Erziehungskompetenzen (u.a. Rauschenbach, 2006), so lässt sich ein weitestgehender Konsens hinsichtlich der reflexiven Kompetenz als zentraler Komponente ausmachen; reflexive Kompetenz spielt über die diagnostische Kompetenz hinaus eine besondere Rolle für die Entwicklung fall- und situationsadäquater Umgangsformen im Zuge unumgehbarer Ungewissheiten in der Praxis (u.a. Nentwig-Gesemann, 2007). An diesen Desiderata soll unter Bezug auf den für den schulischen Bereich empirisch fundierten Pygmalioneffekt (u.a. Fend, 2008) angeknüpft werden: Den ausgewählten Forschungsgegenstand markiert die Frage, inwieweit die wahrgenommene soziale Situation (und hier vor allem die wahrgenommene Familiensituation) das diagnostische Urteil der ErzieherInnen in stereotypisierender Weise beeinflusst und inwieweit kognitive Komplexität hierbei als eine zentrale Moderatorvariable fungiert. Zudem soll der Zusammenhang zwischen kognitiver Komplexität zum einen und der Reflexionsbereitschaft von ErzieherInnen zum anderen empirisch überprüft werden.

Die Förderung einer vertrauensvollen Beziehung wird in Anlehnung an zentrale bindungsthematische Postulate aus dem 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSJ, 2009) als essentielle soziale Kompetenz begriffen: Das erlebte Vertrauen zu den relevanten Bezugspersonen nimmt eine herausgehobene Rolle für den Aufbau einer positiven frühkindlichen Beziehungskultur ein und hat entsprechende Auswirkungen auf den weiteren Entwicklungs- und Lernverlauf (Schmidt-Denter, 2005) - Vertrauen fördert Selbstvertrauen und ermöglicht auf diese Weise die eigenmotivierte explorative Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt. Individuelle und soziale Ressourcen werden gestärkt, psychische Gesundheit und Wohlbefinden von Kindern auf diese Weise gefördert. Darüber hinaus wird postuliert, dass interpersonales Vertrauen zu relevanten Bezugspersonen in der frühen Kindheit einen Indikator sicherer (emotionaler) Beziehungen darstellt und in der ErzieherInnen-Kind-Beziehung kompensatorisch zu familiären Problemkonstellationen wirksam sein kann. Darüber hinaus markiert zweifelsohne auch das Vertrauen von Eltern in ErzieherInnen eine wesentliche

Voraussetzung für die kompensatorische Wirksamkeit der frühkindlichen Erziehung; entsprechende Argumentationslinien finden sich insbesondere im Rahmen der Diskussion um die Öffnung von Kindertagesstätten (u.a. Textor, 2000). Der differentiellen Vertrauenstheorie (u.a. Schweer, 1996, 2006, 2008b) folgend, sind hinsichtlich personaler Antezedentien der Vertrauensgenese vornehmlich implizite Vertrauenstheorien sowie die generelle Vertrauendenz bedeutsam: Übertragen auf den hier in Frage stehenden Untersuchungsgegenstand bedeutet dies, dass bei den Akteuren des pädagogischen Geschehens erstens die Überzeugungen von der prinzipiellen Möglichkeit eines Vertrauensaufbaus variieren, zweitens darüberhinaus die Annahmen über Indikatoren der Vertrauenswürdigkeit bei den jeweiligen Interaktionspartnern. Hieraus leitet sich zwingend bereits im Umgang mit jungen Kindern (u.a. in Abhängigkeit zum Bindungsstil der Eltern) die Anforderung eines differentiellen pädagogischen Vorgehens ab. Ferner lässt sich auch mit Blick auf die Vertrauensentwicklung postulieren, dass stereotypisierende Muster der Wahrnehmung in Abhängigkeit soziodemografischer Aspekte von Kindern (u.a. soziale Herkunft, ethnischer Hintergrund) die Initiierung und Förderung stabiler vertrauensvoller Beziehungen signifikant tangieren, weshalb also nicht alle Kinder gleichermaßen von den Potenzialen des Vertrauens in relevante Bezugspersonen profitieren werden (Schweer, 2010).

Konkretisierung der Fragestellungen, Methodik und Inhalte des Teilprojektes

In dem skizzierten Teilprojekt soll vor dem Hintergrund obiger Überlegungen die Interaktionsregulation durch ErzieherInnen unter besonderer Berücksichtigung der handlungsleitenden impliziten Erziehungstheorien sowie der Erziehungskompetenzen im Rahmen einer repräsentativen Erhebung nachgegangen werden.

Zudem kann unter Bezugnahme auf die bindungsthematischen Analysen im Rahmen der qualitativen Erhebung eine ergänzende Betrachtung des reziproken Vertrauens in der ErzieherInnen-Kind-Beziehung erfolgen. Dabei wird jeweils unterschieden zwischen dem eigenen Vertrauen bei ErzieherInnen bzw. Kindern in den Interaktionspartner sowie auf Seiten der ErzieherInnen in das erlebte Vertrauen, also das von den ErzieherInnen wahrgenommene Vertrauen der Kinder in ihre Person. Denkbar sind folgerichtig vier exponierte Konstellationen in Bezug auf das Verhältnis des Vertrauens von Kindern in ErzieherInnen (vorhanden / nicht vorhanden) zu dem in der Wahrnehmung von ErzieherInnen erlebten Vertrauen (vorhanden / nicht vorhanden), resultierende Korrelationen können in Bezug zu ausgewählten soziodemografischen Aspekten auf beiden Seiten beleuchtet werden. In Verbindung mit den erhobenen impliziten Erziehungstheorien und den Erziehungskompetenzen lassen sich dann also empirisch fundierte Implikationen ableiten, die mit Blick auf die im Projektantrag erfolgte Fragestellung zu den kompensatorischen Einflüssen des Elementarbereiches einen zentralen Beitrag liefern.

Die Durchführung des quantitativen Teilprojektes macht die Adaptation und Erweiterung bestehender Instrumente zu den impliziten Theorien von Lehrkräften für den Kontext der vorschulischen Bildung und Erziehung (implizite Erziehungstheorien) erforderlich. Ferner sind Instrumente für die thematisierten Erziehungskompetenzen erforderlich. Für vertrauensthematische Aspekte liegen aus eigenen Forschungsprojekten im Kontext des schulischen Lernens bereits hinreichend dokumentierte Ansätze vor (u.a. Schweer, 1996, 1997, 2006, 2008a), diese sind mit Blick auf junge Kinder zu adaptieren. Zur Entwicklung der quantitativen Instrumente für implizite Erziehungstheorien sowie für das Vertrauserleben von Kindern sind vor dem Hintergrund fehlender empirisch hinreichend fundierter Messinstrumente qualitative Vorstudien erforderlich. Die Instrumente sind mit Blick auf ihre zentralen Gütekriterien sowie unter dem Gesichtspunkt einer möglichst ökonomischen Durchführung zu entwickeln, sie sollen sodann im Rahmen einer repräsentativen Erhebung zum einen und einer vertiefenden Analyse zum dyadischen Vertrauen zum anderen für die Erfassung der anvisierten Persönlichkeitsaspekte sowie relevanter postulierter Zusammenhänge verwendet werden.

1.2.6 Eigene Vorarbeiten für dieses Projekt

Für den Forschungsbereich *Prozessqualität* (Teilprojekt A) wurden bereits Vorarbeiten von Anke König (Juniorprofessorin für Frühpädagogik) geleistet. Neben einer Expertise im Bereich Prozessqualität / Prävention (2003) für das Deutsche Jugendinstitut hat sie grundlegende eigenständige Forschungserfahrung um Prozessqualität im Elementarbereich differenziert zu erfassen (König, 2010). Insbesondere durch ihre Dissertation liegen umfangreiche theoriegeleitete Kategorienraster (Interaktionsqualität ErzieherIn / Arbeitsverhalten von Kindern) vor, die auch in diesem Projekt zum Einsatz kommen (König, 2007, 2009) und die quantitative Datenerhebung (ECERS-R/HOME/AQS) ergänzen.

Zum Forschungsbereich *Kompetenzentwicklung* (Teilprojekt B) bringt der Antragsteller Grube ausgiebige Erfahrungen im Bereich der Konzeptionen kognitiver Kompetenzen, ihrer Erfassung und ihrer längsschnittlichen Analyse mit. In früheren Projekten des Antragstellers wurden bereits erste Versionen der durchzuführenden Aufgaben entwickelt und erprobt. Auch für die Konzeption und Durchführung eines anvisierten Anschlussprojektes, das die im Rahmen der aktuellen Forschungsvorhabens zu untersuchenden Kinder auch zu Beginn der Grundschuljahre weiter begleiten soll, verfügt der Antragsteller über ausgiebige Vorerfahrungen.

Für den Forschungsbereich *Orientierungsqualität* (Teilprojekt C) und das dazugehörige Vertiefungsprojekt zum reziproken Vertrauen liegen umfangreiche Vorarbeiten durch die langjährige Forschungstätigkeit am Zentrum für Vertrauensforschung (ZfV; Leitung: Martin K.W. Schweer, Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie) vor. Einschlägige drittmittelgeförderte Forschungsprojekte, u.a. „Pädagogische Arbeit in Eltern-Kind-Gruppen nachhaltig sichern“ (PARENS; nifbe-Förderung) oder „Vertrauens-Managementsysteme für Innovations-Kooperationen in Produkt- und Dienstleistungsentwicklungsprozessen“ (VERMIKO; BMBF- Förderung) verweisen

neben zahlreichen einschlägigen Publikationen auf die themenspezifische Kompetenz. Der theoretische Bezugsrahmen zur Erfassung des Vertrauens als reziproker Beziehungsvariable sowie Instrumente für verschiedene Kontexte (u.a. schulisches Lernen) sind aufgrund entsprechender Vorarbeiten bereits vorhanden und empirisch gestützt.

1.2.7 Darstellung des Forschungsprogramms

Die Hauptfragestellung des Projekts fokussiert auf das Zusammenspiel von institutionellen und familiären Lernumwelten. Dabei soll geklärt werden:

Welche Bedeutung haben familiäre und vorschulische Beziehungs- und Interaktionserfahrungen für die sozio-emotionale (mit besonderer Fokussierung auf das Vertrauenserleben) und die kognitive Entwicklung junger Kinder resp. inwiefern kann dem Elementarbereich kompensatorische Wirkung zugesprochen werden?

Die Hauptfragestellung soll durch eine Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten bearbeitet werden. Neben einer quantitativen Datenerhebung (MZP 1 und 3) wird eine qualitative Ergänzungsstudie (MZP 2) eingesetzt (s. Abb. 1).

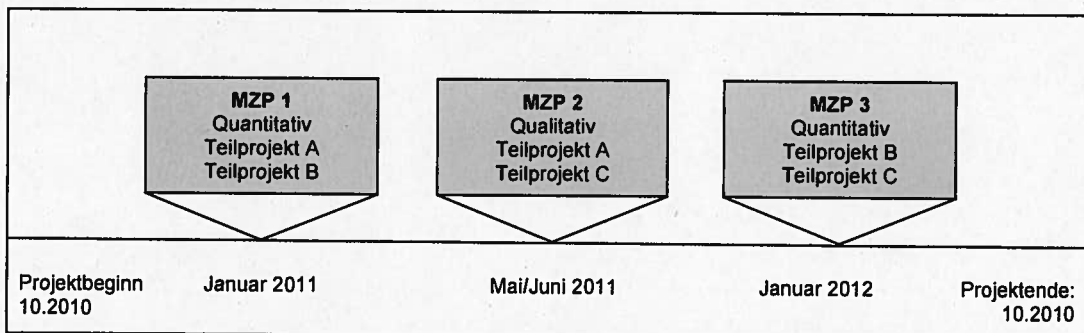


Abb. 1: Zeitplan der Erhebungswellen im Rahmen des Gesamtprojektes

Die Stichprobe (Zufallsstichprobe) setzt sich zusammen aus $n=100$ Kindergartenkindern im Alter von 4-5 Jahren sowie deren Eltern und ErzieherInnen. In Vorbereitung der Fortführung der Studie in den ersten Jahren des Schulbesuchs der Kinder ist daran zu denken, dass möglichst viele der im vorliegenden Projekt untersuchten Kinder später ein und demselben Einschulungsjahrgang angehören. In die Stichprobe werden daher Kinder der Geburtsmonate September 2005 bis September 2006 aufgenommen, weil diese Kinder planmäßig zum Schuljahr 2012/13 eingeschult werden. Das komplexe Erziehungsgefüge wird mit Blick auf die Prozess- sowie die Orientierungsebene (Eltern/ErzieherInnen) differenziert untersucht und in Verbindung gesetzt mit der Kompetenzentwicklung der Kinder. Die quantitative Erhebung des Teilprojekts C zur Orientierungsqualität wird zum MZP 3 über die angegebenen Stichprobe hinaus erweitert ($n=180$). Diesem läuft eine qualitative Vorstudie (MZP 2) voraus ($n=100$); zur Analyse des

dyadischen Vertrauens zwischen Eltern, Kindern und ErzieherInnen werden jeweils 20 Personen (n=60) befragt.

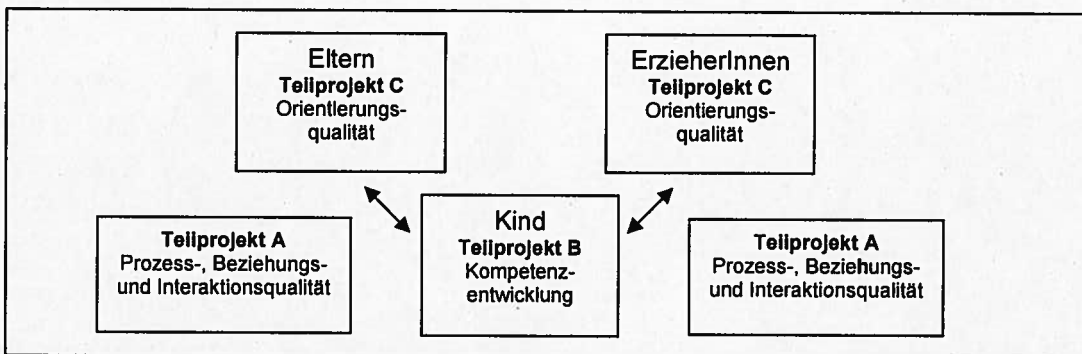


Abb. 2: Überblick über das Forschungsdesign

Es werden unterschiedliche Teilfragestellungen in den Blick genommen, um der Komplexität des Forschungsgegenstandes gerecht werden zu können (s. Abb. 2):

a) mit Blick auf die Prozessqualität (Teilprojekt A):

- In welchen Bezug stehen die pädagogische Qualität (KES-R/HOME) und die Beziehungsqualität (AQS) zueinander?
- Lassen sich über die pädagogische Qualität (KES-R/HOME) resp. die Beziehungsqualität (AQS) Rückschlüsse auf die konkrete Interaktionsqualität ziehen?
- Welchen Einfluss hat die pädagogische Qualität (KES-R/HOME) resp. die Beziehungsqualität (AQS) von familiären und institutionellen Lernumwelten auf die sozio-emotionale und kognitive Entwicklung der Kinder?
- Welchen Einfluss hat die Beziehungsqualität von familiären und institutionellen Lernumwelten (AQS) auf die sozio-emotionale und kognitive Entwicklung der Kinder?
- In welchem Verhältnis stehen die pädagogische Qualität der Institutionen (KES-R) resp. Beziehungsqualität in Bezug auf die familiären Lernumwelten?
- Welche Bedeutung hat die Aufgabenorientierung (Involvement) in Bezug auf die sozio-emotionale und kognitive Entwicklung der Kinder?

b) mit Blick auf die Kompetenzentwicklung (Teilprojekt B):

- Wie stabil ist der kognitive Entwicklungsstand über das Einjahresintervall?
- Wie hängt der kognitive Entwicklungsstand (MZP 1) mit sozio-emotionalen Variablen, Prozess-/Interaktionsqualität und Orientierungsqualität (jeweils Eltern/ErzieherIn) zusammen?
- Inwieweit lässt sich die Entwicklung kognitiver Kompetenzen (Differenzen von MZP 1 zu MZP 3) durch emotionale Variablen, Prozess-/Interaktionsqualität sowie Orientierungsqualität vorhersagen?
- Diese Fragen lassen sich jeweils getrennt für die bereichsübergreifenden (Arbeitsgedächtnis) und die bereichsspezifischen Bereiche (phonologische Verarbeitung und numerische Kompetenzen) stellen und beantworten.

c) mit Blick auf die Orientierungsqualität (Teilprojekt C):

- Wie schätzen ErzieherInnen ihre sozialen, diagnostischen und reflexiven Erziehungskompetenzen ein?
- Wie gestalten sich die impliziten Erziehungstheorien von ErzieherInnen und welche Effekte resultieren für das pädagogische Handeln?
- Welche differenzierenden Beiträge können soziodemografische Aspekte hinsichtlich der Struktur von impliziten Erziehungstheorien und Erziehungskompetenzen leisten?
- Welche Zusammenhänge lassen sich ausmachen zwischen kognitiver Komplexität und diagnostischer Kompetenz sowie zwischen kognitiver Komplexität und Reflexionsbereitschaft von ErzieherInnen?

d) mit Blick auf das dyadischen Vertrauen zwischen Eltern, Kindern und ErzieherInnen (Teilprojekt C):

- Wie kompatibel gestaltet sich die Fremdwahrnehmung zum Vertrauenserleben der Kinder seitens der ErzieherInnen (erlebtes Vertrauen) mit der Selbstwahrnehmung seitens der Kinder?
- Welche Einflüsse haben Vertrauenstendenz und implizite Vertrauenstheorien von ErzieherInnen für diesen Prozess der Fremdwahrnehmung?
- Welche differenzierenden Beiträge können soziodemografische Aspekte hinsichtlich der reziproken Beurteilung des (erlebten) Vertrauens in der ErzieherInnen-Kind-Beziehung leisten?
- In welchem Maße vertrauen Eltern den ErzieherInnen? Welche differenzierenden Beiträge leisten hierbei soziodemografische Aspekte auf beiden Seiten?

Zur Klärung der Fragestellungen werden auf den verschiedenen hier fokussierten Analyseebenen unterschiedliche Instrumente und Theoriekonstrukte mit Blick auf die zu operationalisierenden Variablen eingesetzt: Die Erhebung wird auf der Ebene der Prozessqualität mittels der direkten Beobachtung (standardisierte Beobachtungsverfahren) durchgeführt. Bei der qualitativen Ergänzungsstudie wird über drei halbstandardisierte Interaktionssettings (familiär / institutionell) die Interaktionsqualität (König, 2007, 2009) und das Involvement der Beteiligten über die Methode der Videographie erhoben und mittels qualitativer Verfahren (theoriegeleitete Instrumentarien; König 2007, 2009) analysiert.

Auf der Ebene der Kompetenzentwicklung werden Aufgaben zum Arbeitsgedächtnis, zu numerischen Kompetenzen und zur phonologischen Informationsverarbeitung durchgeführt und mit den Daten der anderen Teilprojekte gemeinsam analysiert. Obwohl hier aus Darstellungsgründen die Teilprojekte zum Teil unabhängig voneinander abgehandelt werden, wird die Beantwortung der meisten Fragestellungen auf der Basis der miteinander verbundenen Datenkomplexe geschehen.

Auf der Ebene der Orientierungsqualität (Blickpunkt Erziehungstheorien) wird zunächst auf die qualitative, darauf aufbauend auf die schriftliche quantitative Befragung der Teilnehmenden zurückgegriffen. Dazu werden umfassende Instrumentarien im Vorfeld entwickelt. Die Kompetenzen der Kinder werden über verschiedene standardisierte diagnostische Verfahren sichergestellt (s. Tab. 1).

Tab. 1: Überblick über die auf den verschiedenen Analyseebenen eingesetzten Instrumente

Analyseebene		Theoriekonstrukte / zu operationalisierende Variablen / Instrumente
Teilprojekt A		
Beziehungsqualität		▪ AQS (Waters, 1995)
Prozessqualität		▪ Familie (HOME; Caldwell & Bradley, 1984) ▪ Kindergarten (KES-RECERS-R; Harms, Clifford & Cryer, 1998)
Interaktionsqualität (Wechselseitigkeit: Instrukionsqualität / joint attention)		▪ König (2007, 2009)
Teilprojekt B		
Kompetenzentwicklung	Arbeitsgedächtnis	▪ Ziffernspanne ▪ Kunstwörtermachsprechen ▪ Satzgedächtnis ▪ Farbenspanne rückwärts ▪ Corsi-Block-Aufgabe
	Numerische Kompetenzen	▪ Aufsagen der Zahlenreihe ▪ Zählen von Objekten ▪ Vergleichen von (An-)Zahlen ▪ Operieren mit Objektmengen ▪ Transkodieren ▪ Zahlenbezogenes Alltagswissen
	Phonologische Informationsverarbeitung	▪ Reime ▪ Schnelles Benennen ▪ Silben-Segmentieren ▪ Buchstabenkenntnis
Teilprojekt C		
Orientierungsqualität	soziodemografische Aspekte	▪ U.a. Lebensalter, Geschlecht, ethnischer Hintergrund, Dauer der Berufsausübung, Qualifikation
	implizite Erziehungstheorien	▪ Pädagogische Überzeugungen: u.a. Dimensionen pädagogischen Handelns ▪ Entwicklungspsychologische Überzeugungen: u.a. zur Entwicklung kognitiver und sozio-emotionaler Persönlichkeitsaspekte unter besonderer Berücksichtigung von Vertrauensbeziehungen ▪ Kontextwissen: Wissen um Rahmenbedingungen erzieherischen Handelns, u.a. regionaler und organisationaler Rahmen, soziale Herkunft und Familiensituation von Kindern ▪ Implizite Diagnose- und Persönlichkeitstheorien: u.a. Bedeutung differentieller Interaktionsregulation, Annahmen über Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Persönlichkeit ▪ Wissen über die eigene Person: u.a. Werte und Ziele, Stärken und Schwächen, erlebte Wirksamkeit erzieherischen Handelns
	ausgewählte Erziehungskompetenzen	▪ Diagnostische Kompetenz: Beobachten und Dokumentieren, Kenntnisse einschlägiger Assessment- und Screeningverfahren, kognitive Komplexität; Bereitschaft zur Anwendung diagnostischer Kompetenz (Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sowie Handlungs-Ergebnis-Erwartungen) ▪ Soziale Kompetenz: Kenntnisse und Fertigkeiten zur Förderung der Vertrauensgenese, generelle Vertrauensstendenz; Bereitschaft zur Anwendung sozialer Kompetenz ▪ Reflexive Kompetenz: Fertigkeiten zur Selbstreflexion; Bereitschaft zur Anwendung reflexiver Kompetenz
dyadisches Vertrauen	ErzieherInnen	▪ (Erlebtes) Vertrauen in der ErzieherInnen-Kind-Beziehung, Vertrauensstendenz, implizite Vertrauentheorien, soziodemografische Aspekte
	Kinder	▪ Vertrauen in ErzieherInnen
	Eltern	▪ Vertrauen in ErzieherInnen, soziodemografische Aspekte (insbesondere Familiensituation)

1.2.8 Kooperationspartner

Prof. Dr. Lilian Fried,

Technische Universität Dortmund, Fk 12.
Professur Pädagogik der frühen Kindheit
Emil-Figge-Str. 50
44221 Dortmund
Email: lfried@fk12.uni-dortmund.de

Prof. Dr. G.M. van der Aalsvoort

University of Applied Sciences Utrecht
Fk Pädagogik / Professur Spiel
Padualaan 97
P.O. Box 14007
NL - 3584 CH Utrecht
Email: geerdina.vanderaalsvoort@hu.nl

Prof. Dr. Miriam Leuchter

PH Zentralschweiz
Professur für
Pädagogische Psychologie
Museggstrasse 37
CH - 6004 Luzern
Email: miriam.leuchter @ phz.ch

Prof. Dr. Claudia Mähler

Stiftung Universität Hildesheim
Institut für Psychologie
Marienburger Platz 22
D-31141 Hildesheim
Email: maehler@uni-hildesheim.de

1.3 Inhaltlich-strukturelle Einbindung

Aufgrund der außerordentlichen Antragstellung bietet sich keine Einbindung in eine Kohorte zeitgleicher Projekte einer Ausschreibung an. Ggf. könnte an eine Anbindung an den „Forschungsverbund Frühe Bildung und Entwicklung Niedersachsen“ gedacht werden, um die Mitarbeiter des Projektes in einschlägige Forschungskontexte zu integrieren. Das Forschungsprojekt fokussiert auf das Epizentrum gegenwärtiger Reformbemühungen in der Elementarpädagogik, die Prozessqualität. Die Ergebnisse der Studie lassen einen hohen Impuls in Richtung einer fundierten Aus- und Weiterbildung von ErzieherInnen erwarten.

1.4 Arbeits- und Zeitplan

Teilprojekt A – Prozessqualität

Zeitplan (in Klammern Dauer in Monaten)	Arbeitsplan
Oktober - Dezember 2010 (3)	<ul style="list-style-type: none"> - Kontaktaufnahme zu den vorschulischen Institutionen - Kontaktaufnahme mit den Eltern und Anwerbung der teilnehmenden Kinder (gemeinsam) - Erwerb der Erhebungsinstrumente - Schulung der UntersuchungsleiterInnen (studentische / wissenschaftliche Hilfskräfte) - Schulung ECERS-R/KES
Januar - April 2011 (4)	<ul style="list-style-type: none"> - Erhebung der Prozessqualität (ECERS-R/AQS/HOME) im Elternhaus und Kindergarten (MZP 1) - Einarbeitung in die – sowie Durchführung der Eingabe und Auswertung der Daten - Planung der teilstandardisierten Interaktionssettings (MZP 2)
Mai - Juni 2011 (2)	<ul style="list-style-type: none"> - Erhebung der Interaktionsqualität (Elternhaus/Kindergarten) (MZP 2) - Datenpräparation für die Videoanalyse - Einarbeitung in die Kodierung der Videodaten - Beobachtendentraining (Intercoderreliabilität)
Juli - September 2011 (3)	<ul style="list-style-type: none"> - Erste Analyse der Daten (Prozessqualität) - Teilnahme an internationalen Forschungskonferenzen
Oktober - Dezember 2011 (3)	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse der Beobachtungsdaten - Erste Kopplung der Daten mit den allgemeinen Qualitätsmessinstrument - Eingabe der Daten
Januar - Juni 2012 (6)	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse der Beobachtungsdaten - Kopplung der Datenebenen - (Prozess-, Orientierungsqualität sowie Kompetenzentwicklung)
Juli - September 2012 (3)	<ul style="list-style-type: none"> - Durchführung weiterer Analysen zu den Fragestellungen des Projekts - Anfertigung des Projektberichts für das Teilprojekt - Teilnahme an internationalen Tagungen

Teilprojekt B – Kompetenzentwicklung

Zeitplan (in Klammern Dauer in Monaten)	Arbeitsplan
Oktober - Dezember 2010 (3)	<ul style="list-style-type: none"> - Kontaktaufnahme zu den vorschulischen Institutionen (gemeinsam) - Kontaktaufnahme mit den Eltern und Anwerbung der teilnehmenden Kinder (gemeinsam) - Erwerb des technischen Equipments zur Erhebung der kognitiven Kompetenzen (Hard- und Software) - Vorbereitung der Erhebung der kognitiven Kompetenzen der Kinder - Schulung der Untersuchungsleiter (studentische Hilfskräfte)
Januar - April 2011 (4)	<ul style="list-style-type: none"> - Erhebung der kognitiven Kompetenzen in den unterschiedlichen Einrichtungen (MZP 1) - Einarbeitung in die - sowie Durchführung der Eingabe und Auswertung der Daten
Mai - Juni 2011 (2)	<ul style="list-style-type: none"> - Konzeption und Erstellung einer das Gesamtprojekt umfassenden Datendatei - Durchführung erster Analysen zu den Fragestellungen des Projekts
Juli - September 2011 (3)	<ul style="list-style-type: none"> - Konzeption und Planung der Erhebung der kognitiven Kompetenzen zu MZP 3
Oktober - Dezember 2011 (3)	<ul style="list-style-type: none"> - Datenaufbereitung und -auswertung
Januar - Juni 2012 (6)	<ul style="list-style-type: none"> - Erhebung der kognitiven Kompetenzen in den unterschiedlichen Einrichtungen (MZP 3) - Eingabe und Auswertung der Daten
Juli - September 2012 (3)	<ul style="list-style-type: none"> - Durchführung weiterer Analysen zu den Fragestellungen des Projekts - Anfertigung des Projektberichts für das Teilprojekt

Teilprojekt C – Orientierungsqualität

Zeitplan (in Klammern Dauer in Monaten)	Arbeitsplan
Oktober 2010 - März 2011 (6)	<ul style="list-style-type: none"> - Erstellung des qualitativen Interviewleitfadens zur Orientierungsqualität
April 2011 (1)	<ul style="list-style-type: none"> - Überarbeitung und Fertigstellung der Interviewleitfäden für die qualitative Ergänzungsstudie - Kontaktaufnahme zu den vorschulischen Institutionen
Mai - Juni 2011 (2)	<ul style="list-style-type: none"> - Durchführung der qualitativen Interviews - parallel: Transkription der Interviewergebnisse
Juli - August 2011 (2)	<ul style="list-style-type: none"> - Fertigstellung der Transkription - qualitative Inhaltsanalyse der Interviewergebnisse
September - Dezember 2011 (4)	<ul style="list-style-type: none"> - Erstellung des quantitativen Befragungsinstruments - Pretest und Revision des quantitativen Befragungsinstruments - Anberaumung der quantitativen Befragung bei den vorschulischen Institutionen
Januar 2012 (1)	<ul style="list-style-type: none"> - Durchführung der quantitativen Erhebung sowie der vertiefenden Erhebung zum dyadischen Vertrauen - parallel: Eingabe erhobener Daten
Februar - März 2012 (2)	<ul style="list-style-type: none"> - Datenaufbereitung und -auswertung
April - Juli 2012 (4)	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenstellung der Ergebnisse für den Abschlussbericht - Erstellung einer revidierten Kurzform des Erhebungsinstruments zur Orientierungsqualität
August - September 2012 (2)	<ul style="list-style-type: none"> - Anfertigung des Projektberichts für das Teilprojekt

3. Anhang

Kurzbiografien

Prof. Dr. Anke König, Juniorprofessur Frühpädagogik

Anke König verfügt über eine langjährige universitäre Erfahrung im Feld der Pädagogik der frühen Kindheit seit 2001 (08/2001-03/2008 Universität Dortmund, Prof. Dr. Lilian Fried/seit 04/2008 Universität Vechta). In diesem Zeitraum hat sie Projekterfahrung in unterschiedlichen empirischen sowie internationalen Forschungsprojekten gesammelt. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt auf international vergleichenden Studien sowie der Interaktionsforschung zwischen ErzieherIn und Kind.

Kurzvita

1996 - 2000	Studium der Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Pädagogik der frühen Kindheit und Sprecherziehung Universität Koblenz-Landau Abt. Landau
2001 -2008	Wissenschaftliche Mitarbeiterin Universität Dortmund (TU) Lehrstuhl Pädagogik der frühen Kindheit
seit 2007	Lehrbeauftragte Julius-Maximilians Universität Würzburg Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik / Elementarpädagogik
2007	Promotion zur Dr. phil. an der TU Dortmund
seit 2008	Vorstandsmitglied der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
seit 2008	Juniorprofessorin für Frühpädagogik Universität Vechta
10.2009	Ruf auf eine Professur Pädagogik der frühen Kindheit (auf Zeit) Pädagogische Hochschule Freiburg

Expertisen:

Im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts (DJI): ‚Konzeptionelle Grundlagen zu einem nationalen Bildungsbericht - Non-formale und informelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe‘: Beitrag: Prävention/Prozessqualität (2003).

Im Auftrag der Robert-Bosch Stiftung für das Projekt ‚Entwicklungen von Handreichungen für eine Didaktik und Methodik der Pädagogik der (frühen) Kindheit für frühpädagogische Studiengänge an Hochschulen‘: Impulse aus der internationalen Frühpädagogik (10.2009/01.2010).

Fünf Schlüsselpublikationen

- König, A. (2003). Prävention/Prozessqualität. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.). Non-formale und informelle Bildung in der Kinder- und Jugendhilfe. Band 2. Expertisen. München: DJI. 55-70.
- König, A. (2007). Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kind(-ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens. https://eldorado.uni-dortmund.de/bitstream/2003/24563/1/Diss_veroeff.pdf.
- König, A. (2009). Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS.
- König, A. & van der Aalsvoort, M.G. (2009). Dutch and German preschool teachers' attitudes towards professional childcare: A cultural comparison. *Early Years*, 29/3, 249-260.
- König, A. (2010). Videoanalyse als Möglichkeit, Prozessqualität differenziert zu erfassen. Eine Untersuchung zur interaktionistischen Lernumwelt im Kindergarten. Stamm, M. (Hrsg.). Frühkindliche Bildung, Erziehung und Entwicklung in der Schweiz. Zürich: Rüegger.

Prof. Dr. Dietmar Grube, Universitätsprofessur Pädagogische Psychologie (Schwerpunkt Entwicklungspsychologie)

Dietmar Grube hat seine Forschungsschwerpunkte im Bereich der Entwicklung kognitiver Kompetenzen, u.a. auch im Grundschulalter mit Blick auf deren Relevanz für die Entwicklung schulischer Fertigkeiten im Grundschulalter. Er ist mit der Durchführung längsschnittlicher Forschungsdesigns gut vertraut. Derzeit läuft ein Längsschnittprojekt unter dem Titel „Differentielle Entwicklungsverläufe kognitiver Kompetenzen im Kindergartenalter“ in gemeinsamer Leitung mit Prof. Dr. Claudia Mähler an der Universität Hildesheim.

Kurzvita

- | | |
|------------|--|
| 1983-1990 | Studium der Psychologie an der Universität Göttingen (Diplom) |
| 1990-93 | Forschungs- und Lehrtätigkeit an der Universität Göttingen |
| 1993-97 | Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Dresden |
| 1998 | Promotion zum Dr. rer. nat. an der TU Dresden |
| 1998-2009 | Wissenschaftlicher Assistent/Oberassistent an der Universität Göttingen |
| 2004 | Habilitation an der Universität Göttingen mit Verleihung der Venia Legendi für die gesamte Psychologie |
| WS 2004/05 | Verwaltung der Professur für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Universität Göttingen |
| SS 2006 | Verwaltung der Professur für Schul- und Unterrichtspsychologie, Universität Göttingen |
| 2008-2009 | Verwaltung der Professur für Pädagogische Psychologie, Universität Oldenburg |
| 2009 | Ruf auf eine Lehrprofessur „Psychologische Grundlagen in Schule und Unterricht“ an der Universität Bamberg |

- 2009 Ruf auf eine Professur für Pädagogische Psychologie an der Universität Vechta
- seit 10.2009 Professor für Pädagogische Psychologie (mit entwicklungspsychologischem Schwerpunkt) an der Universität Vechta

Fünf Schlüsselpublikationen

- Grube, D. & Krajewski, K. (2007). Vorläuferkompetenzen von mathematischem Denken. Wissen & Wachsen, Schwerpunktthema Mathematik und mathematische Förderung, Wissen (Themenportal zur frühkindlichen Bildung im Internet). Verfügbar seit März 2007 über: http://www.wissen-und-wachsen.de/page_mathematik.aspx?Page=6d56dbe4-84f4-4f21-bfae-a39f0e781522 [17.04.2007]
- Hasselhorn, M. & Grube, D. (2008). Individuelle Voraussetzungen und Entwicklungsbesonderheiten des Lernens im Vorschul- und frühen Schulalter. Empirische Pädagogik, 22(2), 113-126.
- Grube, D. (2006). Einführung in das Themenheft „Determinanten und Prädiktoren von Rechenkompetenzen bei Kindern“. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 53, 233-235.
- Grube, D. (2006). Entwicklung des Rechnens im Grundschulalter: Basale Fertigkeiten, Wissensabruf und Arbeitsgedächtniseinflüsse (Reihe Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie). Münster: Waxmann. [peer reviewed]
- Grube, D. & Hasselhorn, M. (2006). Längsschnittliche Analysen zur Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistung im Grundschulalter: Zur Rolle von Vorwissen, Intelligenz, phonologischem Arbeitsgedächtnis und phonologischer Bewusstheit. In I. Hosenfeld & F.-W. Schrader (Hrsg.), Schulische Leistung: Grundlagen, Bedingungen, Perspektiven (S. 87-105). Münster: Waxmann.

Prof. Dr. Martin Schweer, Universitätsprofessur Pädagogische Psychologie (Schwerpunkt Sozialpsychologie)

Einen Forschungsschwerpunkt der Arbeiten von Martin K.W. Schweer markiert die theoretische und empirische Analyse des Vertrauensphänomens in pädagogischen Beziehungen, zu deren Bündelung das Zentrum für Vertrauensforschung (ZfV) an der Universität Vechta 1998 gegründet wurde. Die Kompetenzen zur Konzeption und Durchführung von Evaluationen auf der Grundlage qualitativer und quantitativer Forschungsmethodik belegen einschlägige Publikationen und die erfolgreiche Durchführung diverser Forschungsprojekte zur in Frage stehenden Thematik.

Kurzvita

- | | |
|-----------|---|
| 1988 | Diplom-Psychologe |
| 1990 | Promotion zum Dr. phil. an der Universität Bochum |
| 1995 | Habilitation an der Ruhr-Universität Bochum mit Verleihung der Venia Legendi für das Fach Pädagogik |
| 1997 | Vertretungsprofessuren an den Universitäten Dortmund und Vechta |
| seit 1998 | Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogische Psychologie (C4) an der Universität Vechta |

Fünf Schlüsselpublikationen

- Schweer, M. (2010). Evaluation der Lehre. In D. H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (4. Aufl.). Weinheim: Beltz (in Druck).
- Schweer, M. (2008). Interpersonales Vertrauen und unbedingte Wertschätzung. Potenziale der Förderung pädagogischer Kompetenzen. In E. Rohmann, D. Herner & D. Fetchenhauer (Hrsg.), Positive Sozialpsychologie. Eine Festschrift für Hans-Werner Bierhoff (S. 146-165). Lengerich: Pabst.
- Schweer, M. (Hrsg.). (2008). Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge (2. völlig überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Schweer, M. (2008). Vertrauen und soziales Handeln – Eine differentialpsychologische Perspektive. In E. Jammal (Hrsg.), Vertrauen im interkulturellen Kontext (S. 13-26). Wiesbaden: VS.
- Schweer, M. (2006). Vertrauen. In D.H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (3. Aufl., S. 848-852). Weinheim: Beltz.

Literatur

- Ahnert, L. & Harwardt, E. (2008). Die Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. *Empirische Pädagogik*, 22/2, 149-159.
- Arbeitsstab Forum Bildung (2002). *Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Baddeley, A.D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Bergman, L. R., Magnusson, D. & El-Khoury, B. (2003). Studying individual development in an interindividual context. A person-oriented approach. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BMFSJ. (Hrsg.). (2009). 13. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.
- Bock-Famulla, K. (2009). Länderreport Frühkindliche Bildungssystem 2008. In: RdJB 1, 78-92.
- Brandt, W. & Wolf, B. (1985). Erziehverhalten und Lernumwelt des Kindergartens. In: Nickel, H. (Hg.). *Sozialisation im Vorschulalter*. Weinheim: VCH. 122-140.
- Dann, H. D. (2008). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. K. W. Schweer (Ed.), *Schule und Gesellschaft: Vol. 24. Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2nd ed., pp. 177-207). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diskowski, D. (2009). Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (S. 47-61). Wiesbaden.
- Early, D. M.; Bryant, D. M.; Pianta, R. C.; Clifford, R. M., Burchinal, M. R.; Ritchie, S.; Howes, C. & Barbarin, O. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 174-195.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule* (2. Aufl.). Wiesbaden.
- Fried (2002). Qualität von Kindergärten aus der Perspektive von ErzieherInnen. *Empirische Pädagogik*, 16/2, 191-209.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Grube, D. & Krajewski, K. (2007). Vorläuferkompetenzen von mathematischem Denken. *Wissen & Wachsen, Schwerpunktthema Mathematik und mathematische Förderung, Wissen* (Themenportal zur frühkindlichen Bildung im Internet). Verfügbar seit März 2007 über: http://www.wissen-und-wachsen.de/page_mathematik.aspx?Page=6d56dbe4-84f4-4f21-bfae-a39f0e781522 [17.04.2007]
- Grube, D. (2006a). Einführung in das Themenheft "Determinanten und Prädiktoren von Rechenkompetenzen bei Kindern". *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 233-235.
- Harms, Th., Clifford, R.M. & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised Edition (ECERS-R)*. New York, NY: Teacher College Press.
- Hasselhorn, M. & Grube, D. (2006). Gedächtnisentwicklung (Grundlagen). In: W. Schneider & B. Sodian (Hrsg.), *Kognitive Entwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, Serie V Entwicklungspsychologie (Bd. 2)*, S. 271-325. Göttingen: Hogrefe.
- Howes, C. & Smith, E. W. (1995). Relations Among Child Care Quality, Teacher Behavior, Children's Play Activities, Emotional Security and Cognitive Activity in Child Care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10/4, 381-404.
- Howes, C.; Burchinal, M.; Pianta, R.; Bryant, D.; Early, D.; Clifford, R. & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-Kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly* 23, 27-50.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (6. Aufl.). Weinheim.
- KMK (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf. Download: 03.06.2010.
- König, A. (2009). Interaktionsprozesse zwischen Erzieherin und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS.
- Koomen, H., van Leeuwen, M. & van der Leij, A. (2004). Does Will-being Contribute to Performance? Emotional Security, Teacher Support and Learning Behaviour in Kindergarten. *Infant and Child Development*, 13, 253-275.
- Krajewski, K. & Schneider, W. (2006). Mathematische Vorläuferfertigkeiten im Vorschulalter und ihre Vorhersagekraft für die Mathematikleistungen bis zum Ende der Grundschulzeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 246-262.
- Kugelmass, J. W. & Ross-Bernstein, J. (2000). Explicit and Implicit Dimensions of Adult-Child Interactions in a Quality Childcare Center. *Early Childhood Education Journal*, 28/1, 19-27.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, Sonderheft 11, 159-178.
- Lange, A. (2008). *Kindertagesbetreuung in Deutschland. Kennzahlen – Indikatoren – Daten*. Dortmund: TU Dortmund/DJL.
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Magnusson, D. (1990). Personality development from an interactional perspective. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 193-222). New York, NY: Guilford Press.
- Magnusson, D. (1999). Holistic interactionism: A perspective for research and personality development. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd. ed., pp. 219-251). New York, NY: Guilford Press.
- Mähler, C. (2007). Arbeitsgedächtnisfunktionen bei lernbehinderten Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(2), 97-106.
- Markus, J.; Mundy, P.; Morales, M.; Delgado, C. & Yale, M. (2000). Individual differences in infant skills as predictors of child-caregiver joint attention and language. *Social Development* 9/3, 302-315.
- Marx, P. (2007). *Lese- und Rechtschreiberwerb*. Paderborn: Schöningh.
- Mashburn, A.J.; Pianta, R.C. et al.; Hamre, B.J. & Downer, J.T. (2008). Measure of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, language and Social Skills. *Child Development*, 79/3, 732-749.
- Mena Marcos, J. & Tillema, H. (2006). Studying studies on teacher reflection and action: An appraisal of research contributions. *Educational Research Review*, 1, 112-132.

- Nationale Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network: Child Care affect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development.
- Nentwig-Gesemann, I. (2007). Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FröhpädagogInnen. *Sozial Extra*, (5-6), 20-22.
- NICHD (2002a). The interaction of child and family risk in relation to child development at 24 and 36 months. *Applied Development Science*, 6, 144-156.
- NICHD (2002b). The relation of first grade classroom environment to structural classroom features, teacher, and student behavior. *The Elementary School Journal*, 102, 367-387.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.). (2005). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Online unter www.mk.niedersachsen.de/download/4491 [03.06.2010].
- OECD (2006). Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. Paris: OECD.
- Pervin, L. A., Cervone, D. & John, O. P. (2005). *Persönlichkeitstheorien* (5., vollst. überarb. und erw. Aufl.). München: Reinhardt.
- Pianta, R.C. & La Paro (2003). Improving early school success. *Educational Leadership*, 60/7, 24-29.
- Pianta, R.C. & Nlmetz, S.L. (1991). Relationships between Children and Teachers: Associations With Classroom and Home Behaviour. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 379-393.
- Pianta, R.C. (2007) Preschool Is School, Sometimes. *Education next*, 7/1, 1-6.
- Pianta, R.C.; Niemez, S.L. & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.
- Pianta, R.C.; Payne, C.; Cox, M.J.; & Bradley, R (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, 102/3, 225-238.
- Pianta, R.C.; Stuhlman, M. W. & Hamre, B. K. (2008). Der Einfluss von Erwachsenen-Kind-Beziehung auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule. In: G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Reinhardt. 192-211.
- Rauschenbach, T. (2006). Rahmencurriculum „Frühkindliche Bildung“. http://www.profis-in-kitas.de/downloads/exper-tenrunden-rahmencurriculum/beitrag_rauschenbach-neu.pdf. Download: 03.06.2010.
- Rauschenbach, T. (2008) Neue Orte für Familien. Institutionelle Entwicklungslinien eltern- und kindfördernder Angebote. In: A. Diller, M. heitkötter & Th. Rauschenbach (Hrsg.). Familien in Zentrum. Kinderfördernde und Eltern-unterstützende Einrichtungen – Aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. München: DJI. 133-156.
- Roßbach, H.-G. & Frank, A. (2008). Bildung, Erziehung und Betreuung in der frühen Kindheit. In: W. Thole et al. (Hrsg.) Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen: Barbara Budrich. 255-269.
- Roßbach, H.-G.; Kluczniok, K. & Kuger, S. (2008). Auswirkungen eines Kindergartenbesuchs auf den kognitiv-leistungsbezogenen Entwicklungsstand von Kindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, Sonderheft 11, 139-158.
- Sammons, P. et al. (2007). Investigating the continuing influence of pre-school on children's cognitive attainment and progress and social behavioural outcomes at age 10: Results from the EPPE 3-11 longitudinal study of pre-school education in England. Unpublished Paper: Budapest: Earli-Conference.
- Schmidt, Th., Roßbach, H.-G. & Sechtig, J. (2009). Bildung in fröhpädagogischen Institutionen. In: R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.). Handbuch Bildungsforschung. 2. überarb. und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS. 351-363.
- Schmidt-Denter, U. (2005). Soziale Beziehungen im Lebenslauf: Lehrbuch der sozialen Entwicklung (4. Aufl.). Weinheim.
- Schweer, M. (1996). Vertrauen in der pädagogischen Beziehung. Bern: Hans Huber.
- Schweer, M. (1997). Eine differentielle Theorie Interpersonales Vertrauens - Überlegungen zur Vertrauensbeziehung zwischen Lehrenden und Lernenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 2-12.
- Schweer, M. (2008a). Interpersonales Vertrauen und unbedingte Wertschätzung. Potenziale der Förderung pädagogischer Kompetenzen. In E. Rohmann, D. Hemer & D. Fetschenhauer (Hrsg.), *Positive Sozialpsychologie. Eine Festschrift für Hans-Werner Blerhoff* (S. 146-165). Lengerich: Pabst.
- Schweer, M. (2008b). Vertrauen im Klassenzimmer. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule* (2. völlig überarbeitete Aufl., S. 547-565). Wiesbaden: VS.
- Schweer, M. (2010). Vertrauen in Erziehungs- und Bildungsprozessen. In M. Schweer (Hrsg.), *Vertrauensforschung 2010: A State of the Art* (Psychologie und Gesellschaft 9, S.151-172). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schweie, K. (2009). Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen und Vorschulen in Europa. In: RdJB, 1, 63-77.
- Siraj-Blatchford, I. et al. (2002). Researching Effective Pedagogy in Early Years (REPEY). Research Report No 356.
- Strehmel, P. (2007). Der Einfluss vorschulischer Betreuung auf den Schulerfolg. In: *Kinderlegen – Start in die Grundschule Bd. 3*. Ch: Alt (Hrsg.) Wiesbaden: VS. 61-79.
- Sylva, K. et al. (2003). The Effective Provision of Pre-School Education Project (EPPE). Findings from the Pre-school Period. London: Institute of Education. University London.
- Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2006). The effective provision of preschool education (EPPE) project. In: J. Van Kuyk (Ed.). *The Quality of Early Childhood Education*. Arnhem (NL): Cito. 45-56.
- Tausch, A. et al. (1973). Effekte kindzentrierter Einzel- und Gruppengespräche mit unterprivilegierten Kindergarten- und Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 20, 77-88.
- Textor, M. (2000). Kooperation mit den Eltern. Erziehungspartnerschaft von Familie und Kindertagesstätte. München: Don Bosco.
- Tietze, W., Schuster, K.-M., Genner, K. & Roßbach, H.-G. (2005). Kindergarten Skala (KES-R). 3. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Waters, E. (1995). The attachment Q-Set (Version 3.0). *Monographs of Society for Research in Child Development*, 60, 71-91.

Wilcox-Herzog, A. & Ward, S. L. (2004). Measuring Teachers' Perceived Interactions with Children: A Tool for Assessing Beliefs and Intentions. *Early Childhood Research & Practice*, 6/2. <http://ecrp.uiuc.edu/v6n2/herzog.html>.
Download: 17.07.2006.