



Fachtagung der SGL-Arbeitsgruppe Bildung junger Kinder

Interaktion als Dreh- und Angelpunkt erfolgreichen Lehrens und Lernens

Datum: Freitag, 30. August 2024

Abstractband

Programm

Zeit	Programmpunkt
9.00	Begrüssung durch Kathrin Krammer, Rektorin PH Luzern
9.15	Keynote I: Prof. Dr. Susanne Viernickel (Universität Leipzig)
10.30	Parallelsession I
12.00	Mittagessen
13.00	Kultureller Beitrag: Theatrale Performance vom Zentrum Theaterpädagogik
13.45	Parallelsession II
15.30	Keynote II: Prof. Dr. Regina Remsperger (Hochschule Fulda)
16.45	Schluss der Tagung

Liebe Tagungsteilnehmende

Es freut mich, dass Sie Interesse haben, sich im Sommer 24 einen Tag intensiv mit dem Thema Interaktion zu beschäftigen, sich anregen zu lassen von den Überlegungen und Erkenntnissen anderer und sich mit den eigenen Gedanken in die Diskussionen einzubringen. Wir konnten aufgrund der Eingänge ein interessantes und vielseitiges Programm zusammenstellen. Sie können in den zwei Parallelsessions jeweils wählen, ob Sie Workshops besuchen oder ein Minisymposium. Wir haben jeweils zwei in unseren Augen zueinander passende Workshops in den gleichen Zeitslot eingeteilt. In den Workshops ist nebst der Präsentation und Diskussion explizit vorgesehen, dass Materialien o.ä. gemeinsam bearbeitet werden. Bei den Minisymposien werden drei Beiträge präsentiert, anschliessend leitet eine DiskutantIn/ein Diskutant in die Diskussion ein.

Ich freue mich, Sie an der Pädagogischen Hochschule Luzern willkommen zu heissen und wünsche Ihnen im Namen des ganzen Organisationskomitees einen anregungsreichen Tag.

Lucia Amberg

Tagungsleitung

Inhaltsverzeichnis

1	Parallelsession I	13
1.1	Beitrag 1: 2 Workshops	13
	Bildungs- und Lerngeschichten im Zyklus 1: Chancen und Herausforderungen	13
	LOMs (LösungsOrientierung macht Schule).....	15
1.2	Beitrag 2: 2 Workshops	16
	PhysikSPIEL: Physik im Freispiel des Kindergartens entdecken, begleiten und fördern	16
	Von- und miteinander Mathematik lernen: Was zeichnet wirkungsvolle Gespräche zwischen Schüler:innen aus?.....	17
1.3	Beitrag 3: 2 Workshops	18
	Interaktion zu Bildern aus der Kunst im Zyklus 1. – Die Entfaltung von Bildbedeutungen im Raum zwischen Bild und Betrachter:innen.	18
	Multimodale Interaktionen im Kindergarten während der Covid-19 Pandemie.....	20
1.4	Beitrag 4: zwei Workshops.....	21
	Interaktionsqualität in der Sportspielbegleitung.....	21
	Die Professionalisierung von Lehrpersonen-Schüler*innen-Interaktionen zur gesteigerten Unterrichtsqualität.....	22
1.5	Beitrag 5: Minisymposium	24
	Praktiken zur Herstellung einer Verbindung zum Unterrichtsgegenstand	24
	Interaktion als zentraler Bestandteil mathematischer Erfahrungen.....	25
	Interaktive Sprachbildung: Philosophieren mit Kindern im Zyklus 1	26
1.6	Beitrag 6: Minisymposium	27
	Interaktion im kindlichen Spielen – drei Perspektiven	27
1.7	Beitrag 7: Minisymposium	30
	Das geteilte Verständnis von Lernen und Spielen.....	30
2	Parallelsession II	35
2.1	Beitrag 1: zwei Workshops.....	35
	Kooperationen zum Übergang von der Vor- in die Volksschule -Multiprofessionelle und interdisziplinäre Zusammenarbeit im Übergang	35
	FELMAS - Trainingsprogramm für Eltern zur Förderung der Selbstregulation von Kindern mit Migrationshintergrund.....	36
2.2	Beitrag 2: zwei Workshops.....	37
	Interaktionen in wert- und normhaltigen Gesprächskontexten.....	37
	Die Mathematik als Gegenstand der Interaktion: Kinder im Gespräch, mit Kindern im Gespräch	38
2.3	Beitrag 3: Minisymposium	39
2.4	Beitrag 4: Minisymposium	42
	„Sprechen und Zuhören“ in (vor-) schulischen Alltags- und Fachgesprächen – Potenziale für den Erwerb und die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten untersuchen.....	42
2.5	Beitrag 5: Minisymposium	45
	Digitalität und Interaktion im Zyklus 1	45
2.6	Beitrag 6: Minisymposium	48

Keynote I: Die Bedeutung von Interaktionen für das psychische und soziale Wohlbefinden junger Kinder

Susanne Viernickel – Universität Leipzig

Abstract

Die Gewährleistung des Wohlbefindens von Kindern ist eine Kernaufgabe frühpädagogischer Fachkräfte. Dabei geht es nicht nur darum, Kinder vor Gefahren, Risiken und Stress zu schützen; Wohlbefinden ist erst umfassend gegeben, wenn kindlichen Bedürfnissen u.a. nach emotionaler Sicherheit, Autonomie, Kompetenz und Teilhabe zuverlässig entsprochen werden kann. Im Vortrag wird erläutert, welche Bedeutung täglich wiederkehrende Interaktionserfahrungen mit Erwachsenen und Peers für die Herstellung und Aufrechterhaltung des psychischen und sozialen Wohlbefindens haben und wie dieses wiederum mit (Selbst-)Bildungsprozessen zusammenhängt. Sind pädagogische Fachkräfte für kindliche Signale von Wohlbefinden bzw. von Unwohlsein oder Stress sensibilisiert, gelingt es ihnen eher, unterstützend zu agieren und einen „circle of wellbeing“ in Gang zu setzen.

Keynote II: Feinfühlig Interaktionen stärken – Lernende Kinder begleiten und schützen

Regina Remsperger-Kehm – Hochschule Fulda

Abstract

Kinder sind darauf angewiesen, dass pädagogische Fachkräfte sie in ihren Bildungsprozessen mit einem feinfühligem, sensitiv-responsivem Interaktionsverhalten begleiten. In unseren Studien berichten Kita-Fachkräfte jedoch sehr bewegt darüber, dass Interaktionen manchmal nicht gelingen und Kinder durch das Verhalten der Fachkräfte auch verletzt werden. Die detaillierten Beschreibungen der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern bieten wichtige Hinweise, um Kinder zu schützen und ihr Lernen zu unterstützen. Der feinfühlige Umgang mit Kindern ist hierfür die Grundlage. Der Schutz und die Unterstützung von Kindern kann jedoch durch die feinfühlig Kommunikation zwischen allen weiteren Akteur*innen in den Bildungsorganisationen zusätzlich gestärkt werden.

Prof. Dr. Regina Remsperger-Kehm ist Sozialpädagogin und Erziehungswissenschaftlerin. Sie lehrt und forscht als Professorin für Frühkindliche Bildung an der Hochschule Fulda. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachkraft-Kind-Interaktionen, Begleitung der Bildungsprozesse von Kindern, Kinderrechte, Kinderschutz, Gesundheitsförderung, Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung.

Formate:



Im **Workshop** wird ein Einblick in ein laufendes Forschungs- oder Entwicklungsprojekt gegeben. Der Bezeichnung entsprechend handelt es sich dabei um einen Einblick in eine Werkstatt: Nach einem Einstiegsreferat werden offene Fragen gemeinsam diskutiert, vorhandene Materialien werden gesichtet, erprobt und besprochen. Der Einstiegsteil in einen Workshop dauert ca. 25 Minuten, für die Sichtung und Erprobung von Materialien und die Diskussion sind 15 Minuten vorgesehen, insgesamt also 40 Minuten. Pro Timeslot werden zwei Workshops durchgeführt.

Im **Minisymposium** werden Zwischen- oder Schlussergebnisse von Forschungs- oder Entwicklungsprojekten präsentiert. Ein Minisymposium umfasst drei einander inhaltlich und/oder methodisch ergänzende oder kontrastierende Beiträge. Auf diese drei Einblicke in die Resultate aktueller Forschungs- und Entwicklungsprojekte folgt ein kurzer Input einer Diskutant:in, der die Beiträge in passender Form verbindet und die Diskussion einleitet und moderiert. Der Beitrag im Rahmen eines Minisymposiums umfasst ein Referat von max. 20 Minuten. Es kann ein einzelner Beitrag oder ein ganzes Minisymposium eingegeben werden. Einzelbeiträge werden von uns zu Symposien zusammengestellt, für die so zusammengestellten Minisymposien liegt das Organisieren der Diskutant:in/des Diskutanten bei uns. Bei Eingabe eines ganzen Minisymposiums muss berücksichtigt werden, dass die Beiträge aus mindestens zwei Hochschulen stammen.

Kurzzusammenfassungen der Workshops und Minisymposien

Durch Anwählen des Titels eines Beitrags kommen Sie direkt zur ausführlichen Beschreibung.

Parallelsession I:

Beitrag 1: Bildungs- und Lerngeschichten im Zyklus 1: Chancen und Herausforderungen
2 Workshops

Ursina von Schulthess

Die „Bildungs- und Lerngeschichten“, das Beobachtungsverfahren im ersten Praktikum wird vorgestellt. Der Fokus des Workshops liegt auf dem Erzählen der Bildungs- und Lerngeschichte, also der Interaktion zwischen Studentin/Student und dem Kind. Auf welche Aspekte soll geachtet werden und welche Herausforderungen zeigen sich beim Erzählen der Lerngeschichte für das junge Kind?

LOMs (LösungsOrientierung macht Schule)

Karin Schmid, Dr. Stefan Niedermann, Arno Ulber

Wie können im Kindergarten und der Schule Interaktionen gestaltet werden, damit Ressourcen und Lösungen im Fokus stehen?

Mit dem Entwicklungsprojekt LOMs (LösungsOrientierung macht Schule) der Pädagogischen Hochschule Graubünden wird das Potential des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes auf Schule und Kindergarten übertragen und konkrete Umsetzungen für den Unterricht entwickelt.

Beitrag 2: PhysikSPIEL: Physik im Freispiel des Kindergartens entdecken, begleiten und fördern
2 Workshops

Dr. Sabine Campana, Susanne Metzger, Franziska Detken, Michaela Celeryn

Die Fachkompetenz der Lehrperson ist die Grundlage für eine flexible Spielbegleitung und gehaltvolle Lehrpersonen-Kind-Interaktionen. Der Workshop gibt Einblick in ein Projekt zur spielintegrierten Physikförderung und in die Voraussetzungen gelingender Spielbegleitung im Kindergarten.

Von- und miteinander Mathematik lernen: Was zeichnet wirkungsvolle Gespräche zwischen Schüler:innen aus?

Simona Geissbühler, Prof. Dr. Kurt Hess

Im Forschungsprojekt «Lernen im Gespräch» (LeiG) wird untersucht, inwiefern und wie Schüler:innen mit- und voneinander Mathematik lernen. Der Workshop vermittelt einen Einblick in das Projekt. Die Teilnehmenden diskutieren entlang von Videosequenzen die Frage, was ein wirkungsvolles Gespräch zwischen Schüler:innen auszeichnet.

Beitrag 3: Interaktion zu Bildern aus der Kunst im Zyklus 1. – Die Entfaltung von Bildbedeutungen im Raum zwischen Bild und Betrachter:innen.
2 Workshops

Dr. Anja Morawietz Dalla Torre, Sarah Hostettler-Zehr

Sprechen über und Handeln zu Bildern (Bildrezeption) stellt eine Kompetenzdimension des Schulfachs Bildnerisches Gestalten dar.

Anhand eines Fallbeispiels zeigt der Tagungsbeitrag, wie sich in einem konkretem schulischen Gespräch über Kunst ein Resonanzraum zwischen Bild und allen beteiligten Betrachter:innen eröffnet, in dem vielschichtige Interaktion möglich wird.

Multimodale Interaktionen im Kindergarten während der Covid-19 Pandemie

Dr. Edina Krompák, Patricia Schubiger-Grenacher

Der Beitrag stellt die Ergebnisse des Forschungsprojekts «Multimodales Spielen und Lernen während der Covid-19 Pandemie» (2019-2023) vor. Darunter werden die vier verschiedenen Diskurstypen der multimodalen Interaktion im Kindergarten erläutert und diskutiert, wie die Beteiligten die multimodale Interaktion erlebten und nutzten.

Beitrag 4: Interaktionsqualität in der Sportspielbegleitung

2 Workshops

Raphäel Mathis M.A.

Der Workshop beleuchtet die Verbindung zwischen dem Kompetenzaufbau in Sportspielen und der Begleitung während dem Freispiel. Reflexionsfragen und das Prozessmodell der Freispielbegleitung werden genutzt, um das taktische Verständnis zu entwickeln. Das CLASS-Verfahren analysiert die Interaktionsqualität während des Spielunterbruchs. Es werden Strategien erarbeitet, um die Interaktionsqualität während der Spielunterbrechungen zu steigern.

Die Professionalisierung von Lehrpersonen-Schüler*innen-Interaktionen zur gesteigerten Unterrichtsqualität

Dr. Cécile Tschopp, Karin Dürr, Dr. Robert Langnickel

Lernförderliche Lehrpersonen-Schüler*innen-Interaktionen sind von herausragender Bedeutung für Lernprozesse. Eine entsprechende Sensibilisierung und Professionalisierung angehender schulischer Heilpädagog*innen und Lehrpersonen ist zentral. Im Workshop wird diskutiert, was Interaktionen lernförderlich macht, ob und wie diese sich bei unterschiedlichen Lernausgangsbedingungen der Kinder unterscheiden und wie dies in Praxis und Ausbildung von SHP/LP einfließen kann.

Beitrag 5: Praktiken zur Herstellung einer Verbindung zum Unterrichtsgegenstand

Minisymposium

Sabina Staub

Kindergartenlehrpersonen setzen in der Interaktion mit Kindergartenkindern verschiedene Praktiken ein, die eine Verbindung zum Unterrichtsgegenstand ermöglichen. Kinder, die sich nicht der gültigen Norm entsprechend verhalten, laufen jedoch Gefahr, als inkompetent adressiert zu werden. Im Beitrag wird anhand eines Fallbeispiels aufgezeigt und diskutiert, wie auf eine solche Adressierung verzichtet werden kann.

Interaktion als zentraler Bestandteil mathematischer Erfahrungen

Dorothea Mayer, Barbara Drollinger-Vetter

Damit Kinder im Kindergarten in einer mathemathikhaltigen Situation tatsächlich mathematische Erfahrungen machen können, ist die Interaktion mit einer kompetenteren Person zentral. Anhand eines Beispiels wird aufgezeigt, weshalb sogenannte „Verstehenselemente“ dabei eine wichtige Rolle spielen.

Interaktive Sprachbildung: Philosophieren mit Kindern im Zyklus 1

Sinja Ballmer, lic. phil., Lee Ann Müller, Sandra Buchmann

Der Beitrag präsentiert ein Entwicklungsprojekt zur Förderung der sprachlichen Kompetenzen beim Philosophieren mit Kindern. Durch die Entwicklung und Umsetzung von Unterrichtssequenzen, die sich in Unterrichtsthemen integrieren, betont das Projekt nicht nur den bewussten Umgang mit Sprachhandlungen, sondern auch die Wortschatzförderung.

Beitrag 6: Interaktion im kindlichen Spielen – drei Perspektiven

Minisymposium

Das kindliche Spiel: Einfluss, Perspektiven Wirkung und Entwicklung

Prof. Dr. Christina Schulze, Ines Wenger, Thomas Morgenthaler

Das kindliche Spiel ist die Hauptbeschäftigung von Kindern. Einen Einblick in die Perspektive von Kindern und deren Bedürfnisse werden anhand des Teilprojekts P4Play ermöglicht. Ferner wird auch der Blick auf Spielplätze gerichtet.

Die Stärkung der Eltern-Kind-Interaktion im gemeinsamen Spiel

Prof. Christina Koch, Simone Schaub

Die Eltern-Kind-Interaktion wirkt massgeblich auf die kindliche Entwicklung. Im Beitrag werden Zusammenhänge mit der Familienorientierung und dem Wohlbefinden der Bezugspersonen aufgezeigt.

Die Stärkung einer positiven Beziehung und Interaktion wird in der Heilpädagogischen Früherziehung im gemeinsamen Spiel angeleitet und realisiert.

Peer-Interaktionen: Emotionen und Reaktionen auf emotionsbezogene Verhaltensweisen zwischen Vorschulkindern im dyadischen Spiel

Prof. Dr. Carine Burkhardt Bossi, Tatiana Diebold, Sonja Perren, Pablo Nischak, Sonja Lorusso

Interaktionserfahrungen unter Kinder finden oft im Spiel statt. In diesem Beitrag werden videographierte dyadisch Spielsequenzen und die emotionalen Fähigkeiten betrachtet, wie der Umgang mit den eigenen Emotionen und das angemessene Reagieren auf die Emotionen anderer im Spiel mit Roboter-Käfern. Dabei interessiert der Einfluss der Gleichaltrigen für die Dynamik im Spiel.

Beitrag 7:
Minisymposium

Das geteilte Verständnis von Lernen und Spielen

Welche Rollen übernehmen Fachpersonen während des freien Spiels? Ein Vergleich zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung und Zusammenhänge mit dem kindlichen Spielverhalten

Cornelia Rüdüsüli, Corina Wustmann Seiler, Patricia Lannen, Isabelle Duss

In einer quantitativen Studie werden die Rollen von 62 Fachpersonen während des freien Spiels in Selbst- und Fremdeinschätzung untersucht und in Bezug auf das kindliche Spielverhalten analysiert. Die Resultate zeigen, dass die Selbst- und Fremdeinschätzung mehrheitlich übereinstimmt, die Rollen jedoch kaum mit dem Spielverhalten der Kinder in Zusammenhang stehen.

Entwicklung eines gemeinsamen Berufsverständnisses durch professionellen Wissensaustausch

Dr. phil. Janine Hostettler Schärer

Durch die Möglichkeit eines professionellen Wissensaustauschs könnten Fach- und Lehrpersonen ein explizites kollaboratives Berufsverständnis aufbauen. Dies wird diskutiert im Hinblick auf die Frage wie Wissen aus Aus- und Weiterbildung Einzug in die Berufspraxis der Schulen und Betreuungseinrichtungen finden kann.

Sustained Shared Thinking mit mehreren Kindern in Alltagssituationen

Alexandra Waibel

In einer qualitativen Studie werden Mikroprozesse in polyadischen Sustained Shared Thinking-Interaktionen (SST - Siraj-Blatchford et al. 2002) untersucht und Ergebnisse anhand von Alltagssituationen wie Mahlzeiten präsentiert. Die Resultate zeigen, dass Kindergartenlehrpersonen Exploration und Prozessorientierung als Querschnittsdimension bei der Gestaltung von SST einsetzen sowie Kombinationen von mehreren unterschiedlichen Strategien anwenden.

Parallelsession II:

Beitrag 1:
2 Workshops

Kooperationen zum Übergang von der Vor- in die Volksschule -Multiprofessionelle und interdisziplinäre Zusammenarbeit im Übergang

Kathrin Blum, Monika Hürlimann

Das Entwicklungsprojekt ÜVoS – Übergang von der Vor- in die Volksschule verstärkt die Kooperation zwischen Institutionen der frühkindlichen Bildung und Betreuung (Kita und Spielgruppe) und der Volksschule (Kindergarten und schulergänzende Betreuung) mit Fokus auf der Optimierung des Übergangs insbesondere für Kinder und Familien, bei denen ein erschwerter Wechsel antizipiert wird.

FELMAS - Trainingsprogramm für Eltern zur Förderung der Selbstregulation von Kindern mit Migrationshintergrund

Dr. Sog Yee Mok, Prof. Dr. Francesca Suter

Sozio-emotionale Fähigkeiten sind Teil der Selbstregulation und wichtig für gelingende Interaktionen. In diesem Workshop wird ein Trainingsprogramm zur Förderung der sozio-emotionalen Fähigkeiten von Kindern vorgestellt und diskutiert.

Beitrag 2:
2 Workshops

Interaktionen in wert- und normhaltigen Gesprächskontexten

Flurina Alther, Dominik Helbling, Deborah Bernhard

Das Forschungsprojekt Na_φNo untersucht Interaktionen zwischen Lehrperson und Schüler:innen in wert- und normhaltigen Gesprächskontexten. Konkret werden dabei Gespräche zu Nachhaltigkeitsthemen im Zyklus 1 untersucht. Im Workshop wird das Forschungsprojekt vorgestellt und vier aus der Theorie abgeleitete Kriterien diskutiert, um Interaktionen zu Werten und Normen zu analysieren.

Die Mathematik als Gegenstand der Interaktion: Kinder im Gespräch, mit Kindern im Gespräch

Sandra von Grünigen Mota Campos

Sprachliche Fähigkeiten sind für das verstehensorientierte Lernen im Fach Mathematik zentral. Im Workshop wird gezeigt und diskutiert, wie es gelingen kann, dass Kindergartenkinder untereinander bzw. mit der Lehrperson über ihr Verstehen, ihre Vorgehensweisen und Erkenntnisse im Austausch sind.

Beitrag 3:
Minisymposium

Welche Rolle hat die Verspieltheit von Fachpersonen in pädagogischen Interaktionen für die Entwicklung und das Lernen 2- bis 6-jähriger Kinder? Ergebnisse aus längsschnittlichen Analysen

Prof. Dr. Corina Wustmann Seiler, Cornelia Rüdüsüli, Isabelle Duss, Patricia Lannen,

In der vorliegenden Studie wird die Verspieltheit von Fachpersonen in pädagogischen Interaktionen in Kitas und Kindergärten in ihrer längsschnittlichen Bedeutung für die Kompetenzentwicklung 2- bis 6-jähriger Kinder untersucht. Im Beitrag werden die Ergebnisse aufgezeigt und die Relevanz der Verspieltheit von Fachpersonen für die Gestaltung von pädagogischen Interaktionen diskutiert.

Professionelle Spiel- und Lernbegleitung von vier- bis achtjährigen Kinder im altersgemischtem Unterrichtssetting

Eva Pawlus

Im Beitrag wird das eigene Dissertationsprojekt "Spiel- und Lernbegleitung in Basisstufenklassen" vorgestellt. Die Datenerhebung ist seit Juni 2023 abgeschlossen: Aktuell werden die Daten ausgewertet. Der Fokus an der Tagung soll bei der Videoanalyse bezogen auf die Interaktionsqualität liegen, die anhand von Videoaufnahmen (in Spiel- und Lernumgebungen) gezeigt werden kann.

«Banking Time»: Interaktionsgestaltung zur Verbesserung der Beziehungsqualität und Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten

Dr. phil. Alex Neuhauser, Lars Mohr

«Banking Time» ist eine Methode, die über die Verbesserung der Interaktionsqualität zwischen Lehrperson und Lernenden zu einer Reduktion auffälligen Verhaltens führen soll. Es werden Befunde aus über 80 Einzelfallstudien präsentiert. Die Ergebnisse zeigen, dass bereits eine vierwöchige Banking-Time-Intervention positive Effekte auf die Beziehung hat und sich die Verhaltensauffälligkeiten reduzieren.

Beitrag 4:
Minisymposium

„Sprechen und Zuhören“ in (vor-) schulischen Alltags- und Fachgesprächen – Potenziale für den Erwerb und die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten untersuchen

Alltagsgespräche im Kindergarten als Bildungsgelegenheiten – das erwerbsunterstützende Lehrpersonenhandeln im Fokus

Claudia Hefti, Dieter Isler

Mittels Videosequenzanalysen von Alltagsgesprächen im Kindergarten wurden Mikroprozesse sprachlicher Bildung untersucht, um das erwerbsunterstützende Handeln der Lehrpersonen konzeptionell zu erfassen. Das daraus resultierende Konstrukt wurde als Einschätzungsinstrument EULE operationalisiert und erfolgreich empirisch überprüft. Ziel ist es, die Interaktionsqualität von Kindergarten-Lehrpersonen noch gezielter anzuregen und unterstützen.

Lernen im Gespräch - wie Kinder in peerinteraktiven Unterrichtssituationen miteinander und voneinander lernen

Prof. Dr. Stefan Hauser, Claudine Giroud

"Im Beitrag werden Unterrichtssituationen im Deutschunterricht des Zyklus 1 untersucht, in denen Lernen über den Austausch mit anderen stattfindet. Die Basis dafür stellt die Analyse von authentischen Unterrichtssituationen dar, in denen sich die Schüler:innen (inter-)aktiv mit einem Lerngegenstand auseinandersetzen. Ziel ist es, fachdidaktische Gelingensbedingungen für kooperative Lernformen herauszuarbeiten."

Einander zuhören – personenvermitteltes Zuhören in schulischen Interaktionen

Dr. Nadine Nell-Tuor

Im Beitrag werden Peer-Interaktionen sowie Interaktionen zwischen Kindern und Lehrpersonen darauf hin betrachtet, welches Zuhörverhalten die Schüler:innen in unterschiedlichen Interaktionssituationen zeigen. Hierzu dienen Videoaufnahmen aus Deutschschweizer Primarschulklassen. Basierend auf den Befunden werden in Kooperation mit Lehrpersonen Hilfsmittel für den Unterricht entwickelt. Ein Fokus liegt dabei auf der Vermittlung von Zuhörstrategien.

Beitrag 5:
Minisymposium

Digitalität und Interaktion im Zyklus 1

Erfassung von Interaktionsqualität während Bilderbuchbetrachtungen mit digitalen und analogen Medien

Dr. Silvana Kappeler Suter, Johanna Quiring, Eva Heuss

Es wird ein Instrument vorgestellt, mit dem Interaktionsqualität während Bilderbuchbetrachtungen mit Fokus auf die Sprachförderung gemessen werden kann – und das nicht nur für Bilderbuchbetrachtungen mit Printmedien, sondern auch mit Bilderbuchapps. Diskutiert wird, welche Aspekte bei der Entwicklung eines solchen Instruments beachtet werden müssen und wie Herausforderungen begegnet werden kann.

Tablet-Computer und Interaktionsqualität im Kindergarten

Dr. Ueli Studhalter, Priska Jossen, Marco Seeli, Prof. Dr. Annette Tettenborn

Die vorliegende Fallstudie untersuchte die Auswirkungen des Tablet-Computereinsatzes auf die Interaktionsqualität zwischen Lehrpersonen und Kindern im Konstruktionsspiel. Im Kindergarten wurden Interaktionsepisoden mit und ohne Tablet videografisch aufgezeichnet und anhand etablierter Konzepte der Interaktionsqualität analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass Tablet-unterstützte Interaktionen eine längere Dauer haben und die Qualitätsaspekte zwischen Lehrpersonen variieren.

Digitale Bildung im Kindergarten: Sustained Shared Playing

Dr. Lena Hollenstein, Prof. Dr. Franziska Vogt

Wie kann Spielbegleitung im Fantasie- und Rollenspiel gestaltet werden, damit Kinder sich als aktiv Handelnde der digitalen Transformation erleben? Mittels multimodaler Interaktionsanalyse wurden Videodaten zur Spielbegleitung im Rahmen von eigens entwickelten Freispielimpulsen zur digitalen Transformation analysiert. Die Ergebnisse werden mit der Konzeptualisierung der Spielbegleitung als "sustained shared playing" verdichtet.

Beitrag 6:
Minisymposium

Zielperspektive hohe Interaktionsqualität: Bedeutung - Zugehörigkeit - Coaching

Bedeutung von Interaktionen für das Erleben von Zugehörigkeit

Carmen Kosorok, Prof. Dr. Angelika Schöllhorn, Barbara Weiss

Das Erleben von Zugehörigkeit in der frühen Kindheit ist sowohl für das individuelle Wohlbefinden als auch für die kindliche Entwicklung, das Lernen und das Sozialverhalten hoch bedeutsam. Wie aber wird Zugehörigkeit hergestellt und welche Bedeutung kommt dabei den Interaktionen zu?

Verbesserte Unterrichtsinteraktionen durch MyTeachingPartner™ -Coaching

Dr. phil. Simona Altmeyer, Dr. phil. Katharina Antognini, Ramona Eberli

Die Qualität von Unterrichtsinteraktionen ist für die schulische und psychosoziale Entwicklung aller Lernenden massgebend. Deshalb sollte für einen wirksamen Unterricht gezielt an der Interaktionsqualität gearbeitet werden. Die Studienergebnisse zeigen, dass das MyTeachingPartner™ -Coaching zu einer

signifikanten Verbesserung der Lernunterstützung führt, was eine stufenübergreifende Diskussion über wirksamen Unterricht anzuregen vermag.

Interaktionsqualität in der Lehrpersonenausbildung im Zyklus I

Prof. Karin Fasseing Heim, Barbara Weiss

Hohe Interaktionsqualität ist ein zentraler Faktor für erfolgreiches schulisches Lernen. Wie aber können Lehrpersonen bereits im Studium die notwendigen Kompetenzen erwerben und differenzieren? Erste Erfahrungen aus dem Entwicklungsprojekt «Interaktionsqualität im Fokus» zeigen, wie Studierende im Verlauf ihres Bachelorstudiums ihre Interaktionsqualität aufbauen.

1 Parallelsession I

1.1 Beitrag 1: 2 Workshops

Bildungs- und Lerngeschichten im Zyklus 1: Chancen und Herausforderungen

Ursina von Schulthess, lic phil I – PH Luzern

„Bildungs- und Lerngeschichten“ in der Ausbildung; Erzählen der Bildungs- und Lerngeschichte; Interaktion Studierende und junges Kind; entwicklungsspezifische Herausforderungen

Seit dem Studienjahr 2021/22 wird an der PH Luzern von den Studierenden aller Studiengänge das Beobachtungsverfahren Bildungs- und Lerngeschichten im ersten Praktikum umgesetzt. Die Bildungs- und Lerngeschichten sind ein dialogisches, ressourcenorientiertes Beobachtungsverfahren nach Carr (Carr, 2001; Leu, 2019). Die Beobachtungen werden entlang vorgegebener Kriterien analysiert. Aus den Beobachtungen wird eine Lerngeschichte entwickelt, welche der Schülerin/dem Schüler mit dem Fokus auf deren vorhandenen Ressourcen von den Studierenden erzählt wird.

Im Rahmen der Planung und Umsetzung von Lerngeschichten erfolgen auf verschiedene Ebenen Interaktionen (Studierende – Praxislehrperson; Studierende untereinander im Rahmen eines Peerfeedbacks; Studierende – Schülerin/Schüler beim Erzählen der Lerngeschichte). Im Fokus des Workshops steht die Interaktion zwischen der Studentin/dem Studenten und dem jungen Kind, und zwar beim Erzählen der Lerngeschichte.

Folgende Aspekte werden vorgestellt und diskutiert:

- Wie wird das Beobachtungsverfahren der „Bildungs- und Lerngeschichten“ konkret umgesetzt?
- Wie kann die Interaktion bzw. das Erzählen der Lerngeschichte beim jungen Kind gestaltet werden?
- Welche entwicklungsspezifischen Aspekte sind in der Interaktion mit dem jungen Kind herausfordernd (z.B. Sprache / Setting / Fragen an das Kind / zeitlicher Umfang)?
- Woran lässt sich erkennen, dass die angestrebte Ressourcenorientierung und die Unterstützung der Lernmotivation für das junge Kind in der Lerngeschichte tatsächlich zum Tragen kommt?
- Welche Herausforderungen zeigen sich aus der Sicht der Studierenden in der Interaktion mit dem jungen Kind beim Erzählen der Lerngeschichte?

Es werden Lerngeschichten, die von Studierenden für Kinder der Schuleingangsstufe verfasst wurden, angeschaut. Dabei wird die Kommunikation, die Ressourcenorientierung und inwieweit die Lernmotivation für das Kind unterstützt wird, gemeinsam diskutiert.

Literaturverzeichnis:

Carr, M. (2001). Assessment in early childhood settings. Learning stories. London u.a.: SAGE Publications.

De Boer, H. ; Reh, S. (2012). Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer Verlag.

Delfos, M.F. (2015). «Sag mir mal...» Gesprächsführung mit Kindern». Weinheim. Beltz Verlag.

Fraefel, U. (2020). Praktiken professioneller Lehrpersonen. Mit dem Aufbau zentraler Praktiken zur erfolgreichem Handeln im Unterricht. Bern: Verlag AG hep.

König, A. (2014). Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst gestalten. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.

Leu, H.R.; Fläming, K.; Frankenstein, Y.; Koch, S.; Pack, I.; Schneider, K.; Schweiger, M. (2012). Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozess in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen (5. Aufl.) Weimar, Berlin: verlag das netz.

Reusser, K. & Fraefel, U. (2017). Die Berufspraktischen Studien neu denken. Gestaltungsformen und Tiefenstrukturen. In: U. Fraefel & A. Seel (Hrsg.).

Konzeptionelle Perspektiven schulpraktische Studien. Partnerschaftsmodelle Praktikumskonzepte – Begleitformate (11- 42). Münster: Waxmann.

Viernickel, S. & Völkel, P. (2017): Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. Herder: Freiburg.

Vygotsky, L. (1987), Ausgewählte Schriften. Band 21: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit, Köln: Pahl Rugenstein.

LOmS (LösungsOrientierung macht Schule)

Karin Schmid – PH Graubünden, Stefan Niedermann – PH Graubünden, Arno Ulber – PH Graubünden

Lösungsorientierung, herausfordernde Situationen meistern, Gespräche führen, Lernbegleitung

Wie können im Kindergarten und der Schule Interaktionen gestaltet werden, damit Ressourcen und Lösungen im Fokus stehen?

Um komplexe und herausfordernde Situationen im schulischen Kontext bewältigen zu können, kann es hilfreich sein, sich auf Möglichkeiten, Lösungen, Ressourcen und Potentiale zu fokussieren anstatt auf Probleme und Defizite.

Mit dem Entwicklungsprojekt LOmS (LösungsOrientierung macht Schule) der Pädagogischen Hochschule Graubünden wird das Potential des systemisch-lösungsorientierten Ansatzes auf Schule und Kindergarten übertragen und konkrete Umsetzungen für den Unterricht entwickelt. Ziel des Projektes ist es, Lehrkräften in komplexen Schulalltagssituationen unterstützende Werkzeuge und Perspektiven anzubieten. Diese Angebote konzentrieren sich auf Klassen- und Gesprächsführung, Umgang mit schwierigen und herausfordernden Situationen sowie die Förderung überfachlicher Kompetenzen. Konkret bedeutet dies:

systemisch- lösungsorientiert...

- ... Interaktionen gestalten
- ... Gespräche führen
- ... Schülerinnen und Schüler beim Lernen begleiten
- ... fachliche und überfachlich Kompetenzen fördern
- ... herausfordernde Situationen meistern

Ziel des Workshops ist der aktive Austausch: Wir stellen nicht nur Methoden, Werkzeuge und erste Umsetzungserfahrungen vor, sondern möchten diese auch aktiv diskutieren und gemeinsam neue Ideen konstruieren.

Literaturverzeichnis:

Furman, B. (2011). Ich schaffs! Spielerisch und praktisch Lösungen mit Kindern finden - Das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten (4. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.

Hegemann, T. & Dissertori Psenner, B. (Hrsg.) (2018). "Ich schaffs!" in der Schule. Das lösungsfokussierte 15-Schritte-Programm für den schulischen Alltag. Heidelberg: Carl-Auer.

Hubrig, C. & Herrmann, P. (2010). Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung (3. Aufl.). Heidelberg: Carl-Auer.

Vogt, M. (Hrsg.) (2015). WOWW in Aktion. Lösungsfokussierte Praxis macht Schule. Dortmund: verlag modernes lernen.

1.2 Beitrag 2: 2 Workshops

PhysikSPIEL: Physik im Freispiel des Kindergartens entdecken, begleiten und fördern

Dr. Sabine Campana – PH Zürich, Susanne Metzger – PH FHNW / IBW, Franziska Detken – PH Zürich,
Michaela Celeryn – PH Weingarten (DE)

Spielbegleitung, Physik, Kindergarten

Das Spiel im Kindergarten steckt voller physikalischer Phänomene. Die Vorstellungen, welche die Kinder dabei aufbauen, bilden eine wichtige Grundlage für die gesamte spätere naturwissenschaftliche Kompetenzentwicklung.

Die Begleitung und die Förderung des naturwissenschaftlichen Lernens im Spiel stellen hohe Ansprüche an die Lehrperson. Im interdisziplinären Forschungs- und Entwicklungsprojekt PhysikSPIEL unterstützen Physikdidaktikerinnen und Erziehungswissenschaftlerinnen Kindergartenlehrpersonen dabei, Interaktionen so zu gestalten, dass Kinder intensiv lernen, ohne dass der selbstbestimmende und intrinsisch motivierte Charakter des Spiels verloren geht. Auf der Grundlage von fachlicher und fachdidaktischer Kompetenz erkennt die Lehrperson gehaltvolle Spielsituationen. In geteilten Denkprozessen mit dem Kind wendet sie die korrekten Begriffe an, im Spieltutoring stellt sie anschlussfähige Fragen oder weist auf interessante Phänomene hin. Für das Mit- oder Parallelspiel verfügt sie über einen reichen Fundus von Handlungsmöglichkeiten und als Umgebungsgestalterin passt sie das Angebot fortlaufend mit reichhaltigen Materialien an. Das führt dazu, dass Kinder sich und anderen immer wieder neue Fragen stellen und neue Spielmöglichkeiten entdecken.

Der Workshop gibt Einblick in die im Projekt entwickelten Spielangebote und zeigt, wie auf Fachexpertise aufbauende Lehrpersonen-Kind-Interaktionen das Spiel und das Lernen intensivieren.

Literaturverzeichnis:

Brückmann, M., Kölbach, E., Metzger, S. & Hild, P. (2015). Fachdidaktische Weiterbildungen in den Naturwissenschaften: Ausgangslage und Ziele einer praxisorientierten Professionalisierung. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2), 246-255.

Oppermann, E., Brunner, M., Eccles, J. S. & Anders, Y. (2018). Uncovering young children's motivational beliefs about learning science. Journal of Research in Science Teaching, 55(3), 399–421.

Schomaker, C. & Wadepohl, H. (2022). Fachkräfte und Kinder im Dialog. Vertiefungsband kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag. Weinheim: Beltz Juventa.

Steffensky, M., Anders, Y., Barenthien, J., Hardy, I., Leuchter, M., Oppermann, E. et al. (2019). Early Steps into Science - EASI Science. Wirkungen früher naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Fachkräften und Kindern. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.), Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf pädagogische Fachkräfte und Kinder. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Von- und miteinander Mathematik lernen: Was zeichnet wirkungsvolle Gespräche zwischen Schüler:innen aus?

Simona Geissbühler – PH Zug, Prof. Dr. Kurt Hess, –PH Zug

Mathematikunterricht, Mathematisches Lernen von- und miteinander, Peerinteraktionen

Sozio-konstruktivistische Lerntheorien stellen Peerinteraktionen in ein Zentrum von Lernprozessen, in welchen singuläre Wissens- und Verstehenszusammenhänge ko-konstruiert werden (Seel, 2016). Darin spielt die Auseinandersetzung mit anderen Zugängen, Vorstellungen und Lösungsansätzen insofern eine entscheidende Rolle, als kognitive Konflikte oder Irritationen wesentlich dazu beitragen, vorläufige und vorübergehende Konzepte um- und ausbauen zu können (Piaget & Fatke, 1985). Auch der Fachbereichslehrplan Mathematik des Lehrplans 21 verweist mit den Handlungsaspekten Benennen, Argumentieren und Darstellen auf die Relevanz von Peerinteraktionen (D-EDK, 2014). Bislang gibt es aber nur wenige Studien, die sich mit Lernprozessen innerhalb von Peerinteraktionen im Mathematikunterricht Ende Zyklus 1 auseinandergesetzt haben (vgl. bspw. Gysin, 2017). Anknüpfend an diese Ergebnisse soll im aktuell laufendem Forschungsprojekt «Lernen im Gespräch» weitere fachdidaktische und interaktionsanalytische Erkenntnisse bezüglich des von- und miteinander Lernens im Mathematikunterricht gewonnen werden.

Im Workshop werden zuerst zentrale Aspekte peerinteraktiven mathematischen Lernens dargestellt. Daraus hervorgehende Kriterien leiten die exemplarische Analyse ausgewählter Unterrichtssequenzen. Anschliessend wird die Frage, was ein mathematisch wirkungsvolles Gespräch zwischen Schüler:innen auszeichnet und welche Bedingungen dazu beitragen, diskutiert.

Literaturverzeichnis:

D-EDK (2018). Fachbereichslehrplan Mathematik. Lehr-plan 21. Abgerufen von https://zg.lehrplan.ch/container/ZG_DE_Fachbereich_MA.pdf

Gysin, B. (2017). Lerndialoge von Kindern in einem jahr-gangsgemischtem Anfangsunterricht Mathematik. Chancen für eine mathematische Grundbildung. Münster: Waxmann.

Piaget, J. & Fatke, R. (Hrsg.) (1985). Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Geist und Psyche. (2. Aufl.) Vol. 42258. Frankfurt a. M.: Fischer.

Seel, N. (2016). Psychologie des Lernens. Lehrbuch für Pädagogen und Psychologen. (2. aktual. und erw. Aufl.). München: Reinhardt.

1.3 Beitrag 3: 2 Workshops

Interaktion zu Bildern aus der Kunst im Zyklus 1. – Die Entfaltung von Bildbedeutungen im Raum zwischen Bild und Betrachter:innen.

Dr. Anja Morawietz Dalla Torre – PH Zürich, Sarah Hostettler-Zehr – PH Zürich

Bildrezeption, Resonanzraum, praxistheoretische Perspektive

Die bewusste Rezeption von Bildern stellt in den ersten Schuljahren einen verbindlichen Teil des Unterrichts im Bildnerischen Gestalten (BG) dar. Die Bildrezeption ist im Schweizer Lehrplan 21 ausgewiesen als «Bilder imaginieren, erleben, wahrnehmen, analysieren, interpretieren (Rezeption)» (D-EDK 2016, 5f.). In der aktuellen fachdidaktischen Literatur wird Bilderschliessung für die frühen Schuljahre als dialogischer Prozess beschrieben, in dem die subjektiven Anknüpfungspunkte der Kinder mit ihren Erfahrungs- und Lebenswelten eine wichtige Rolle spielen (Rottmann und Otto 1997; Bertscheit 2001; Uhlig 2011; Preuß und Hofmann 2016; Lieber et al. 2023). Diese fachdidaktischen Konzepte skizzieren vielfältige Gelegenheiten zur, welche die Kinder aktiv mitgestalten.

Anhand eines Fallbeispiels zeigt der Tagungsbeitrag, wie sich in einem konkretem schulischen Gespräch über Kunst ein Resonanzraum zwischen Bild und allen beteiligten Betrachter:innen eröffnet. Dabei lässt die hermeneutisch ausgerichtete Videoanalyse unter praxistheoretischer Perspektive (Rabenstein und Steinwand 2016) zuerst klar werden, dass die pädagogische Ordnung mit ihrer Rollenverteilung (Breidenstein 2010) die schulische Interaktion massgeblich strukturiert. Diese Tatsache wird in fachdidaktischen Konzepten zur Bildrezeption Interaktion kaum mitbedacht und zieht eine gewisse Durchkreuzung fachdidaktischer Idealvorstellungen nach sich. Von dieser Prämisse ausgehend zeigt sich dann aber auch, welche Chancen Bilder aus der Kunst in Kombination mit einer umsichtigen Gesprächsführung durch die Lehrperson bergen. Sie ermöglichen einen aktiven, von persönlichem Interesse geleiteten Dialog, der sich interpersonal verankert in den Dimensionen des Selbst-, Mit- und Weltbezugs (Krautz 2013, S. 10) zu entfalten vermag.

Literaturverzeichnis:

Bertscheit, Ralf (2001): Bilder werden Erlebnisse. Mitreißende Methoden zur aktiven Bild-betrachtung in Schule und Museum. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Breidenstein, Georg (2010): Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 6, S. 869-887. In: Zeitschrift für Pädagogik 56. DOI: 10.25656/01:7174.

D-EDK (2016): Lehrplan21: Gestalten. Hg. v. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). Online verfügbar unter https://zh.lehrplan.ch/container/ZH_DE_Fachbereich_GES.pdf, zuletzt geprüft am 9.7.23.

Krautz, Jochen (2013): Ich, Wir, Welt. Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. Hildesheim: Universität Hildesheim (Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung der Universität Hildesheim, Heft 8/2013).

Lieber, Gabriele; Morawietz, Anja; Richter, Sabine; Uhlig, Bettina (2023): Kunst auf Augenhöhe. Bildgespräche mit Kindern in Kindergarten und Grundschule. 1. Auflage. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag GmbH.

Preuß, Kristine; Hofmann, Fabian (Hg.) (2016): Kunstvermittlung im Museum. Ein Erfahrungsraum. 1. Auflage. Münster: Waxmann Verlag GmbH (Waxmann-E-Books Europäische Ethnologie). Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830985457>.

Rabenstein, Kerstin; Steinwand, Julia (2016): Praktiken der Differenz(re)produktion im individualisierten Unterricht. Ethnographische Videobeobachtungen. In: Udo Rauin, Matthias Herrle und Tim Engartner

(Hg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. Weinheim: Beltz Juventa (Grundlagentexte Methoden), S. 242–262.

Rottmann, Karin; Otto, Gunter (1997): Bilder erzählen Geschichten. In: Kunst und Unterricht (218), S. 22–38.

Uhlig, Bettina (2011): Bildgespräche mit Kindern: Überlegungen zur Methodik und Didaktik des dialogischen Bildverstehens. In: Johannes Kirschenmann, Christoph Richter und Kaspar H. Spinner (Hg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. 1. Auflage. München: kopaed (Kontext Kunstpädagogik, Band 28), S. 349–371.

Multimodale Interaktionen im Kindergarten während der Covid-19

Pandemie

Dr. Edina Krompák – PH Luzern, Patricia Schubiger –PH Luzern

multimodale Interaktion im Kindergarten, Covid-19 Pandemie, Multimodalität, Diskurstypen

Das Forschungsprojekt «Multimodales Spielen und Lernen während der Covid-19 Pandemie» (2019-2023) untersucht die multimodalen Interaktionen zwischen den Lehrpersonen, Kindern und ihren Eltern in einem Deutschschweizer Kindergarten während des Covid-19-Lockdowns. Aufgrund des Covid-19-Lockdowns wurden Lern- und Lehrpraktiken sowie die Interaktion zwischen den Bildungsbeteiligten virtuell. Unabhängig von Schulstufen setzten die Bildungsakteurinnen und -akteure multimodale Ansätze wie WhatsApp-Nachrichten, Videos und Fotos ein, um mit den Lernenden und ihren Eltern zu kommunizieren und Lern- und Lehrprozesse zu ermöglichen (Huber et al., 2020; Langmeyer et al., 2020). In Anlehnung an das Konzept der sozialen Semiotik (van Leeuwen, 2005; Bezemer und Kress, 2016) betrachten wir Multimodalität als eine Kombination von unterschiedlichen semiotischen Mitteln wie zum Beispiel Bild, Text und Klang (van Leeuwen, 2005: 281). Darüber hinaus sind die schriftlichen und visuellen Zeichen in der Interaktion miteinander verflochten und komplementär und treten als multimodales Ensemble auf (Bezemer & Kress, 2016: 26).

Die Studie befasst sich mit den folgenden Forschungsfragen: Wie beeinflusst die Covid-19 Pandemie die Lern- und Lehrpraktiken sowie die Interaktion zwischen Lehrpersonen, Kindern und ihren Eltern? Welche multimodalen Ansätze ergeben sich in den virtuellen Interaktionen zwischen den Teilnehmenden?

Die ex post facto erhobenen Daten (Cohen et al., 2007) umfassen multimodale Daten wie schriftliche WhatsApp- und Audionachrichten, Videos und Fotos sowie Interviews mit dreizehn Kindern und ihren Eltern. Zur Analyse der multimodalen Daten verwendeten wir den konversationsanalytischen Ansatz (Sidnell, 2010) sowie die dokumentarische Methode von Bohnsack (2011). In der Präsentation stellen wir die vier verschiedenen Diskurstypen der multimodalen Interaktion im Kindergarten vor und erläutern, wie die Beteiligten die multimodale Interaktion erlebten und nutzten.

Literaturverzeichnis:

Bezemer, J. and Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge.

Bohnsack, R. (2011). *Qualitative Bild- und Videointerpretation: Die dokumentarische Methode* (2. Auflage). Budrich.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge.

Huber, S.G., Günther, P.S., Schneider, N., Helm, G., Schwander, J.A. and Pruitt, J. (2020).

COVID-19 - aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung: Erste Befunde des Schul- Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Waxmann.

Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M. & Winklhofer, U. (2020). *Kind sein in Zeiten von Corona: Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im*

Frühjahr 2020. München: Deutsches Jugendinstitut.

<https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/29753-kind-sein-in-zeiten-von-corona.html> (acceded September 2021).

Sidnell, J. (2010). *Conversation analysis: An introduction*. Wiley-Blackwell. van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.

1.4 Beitrag 4: zwei Workshops

Interaktionsqualität in der Sportspielbegleitung

Raphaël Mathis – PH Thurgau

Interaktionsqualität, TGfU

Der Workshop «Interaktionsqualität in der Sportspielbegleitung» zielt darauf ab, die Synergieeffekte zwischen dem Aufbau von Kompetenzen in Sportspielen und der Freispielbegleitung zu beleuchten.

Kinder haben ein natürliches Bedürfnis zum Spielen (Steinmann et al., 2014), was auch für das Erlernen neuer Sportspiele gilt. Der integrative Ansatz zur Vermittlung von Sportspielen, der aktuell als einflussreichste Lehrmethode für die Einführungsphase verschiedener Sportspiele gilt (Memmert & Schwab, 2013), erfüllt diese Anforderung.

Die renommiertesten integrativen Methoden umfassen die Heidelberger Ballschule, das Kasseler Modell und das 'Teaching Games for Understanding'-Konzept (Julius, 2020), das auf Bunker und Thorpe (1982) zurückgeht und im deutschsprachigen Raum von Wurzel (2008) weiterentwickelt wurde. Bei diesem Sportspielvermittlungskonzept wird das Spiel über das taktische Verständnis gelehrt und gelernt. Ausgangslage ist immer das Spiel oder eine «spielechte» Form davon (Baumberger & Müller, 2011). Mit Reflexionsfragen, während Spielunterbrüchen wird das taktische Verständnis entwickelt.

Für die Begleitung dieses Lernprozesses kann das Prozessmodell der Freispielbegleitung von Burkhardt Bossi et al. (2009) genutzt werden.

Die Aussagen der Lehrperson während dem Spielunterbruch können im CLASS Beobachtungsverfahren von Hamre et al. (2014) analysiert werden. Insbesondere die Dimensionen "Qualität des Feedbacks" und "Förderung von Lernen und Entwicklung" erreichen laut Perren et al. (2016) vergleichsweise niedrige Mittelwerte. Daher scheint es anspruchsvoll zu sein, diese Dimensionen in hoher Qualität umzusetzen.

Im Workshop werden die Teilnehmenden diesen Prozess praktisch erfahren und selbst durchführen. Nach einer Analyse mit dem CLASS-Verfahren werden Strategien erarbeitet, um die Interaktionsqualität während der Spielunterbrechungen zu steigern.

Literaturverzeichnis:

Baumberger, J., & Müller, U. (2011). Sportspiele spielen + verstehen: ein Lehrmittel für das 5. bis 9. Schuljahr. bm-sportverlag.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. Bulletin of Physical Education, 18(1).

Burkhardt Bossi, C., Lieger, C., & von Felten, R. (2009). Spielen als Lernprozess planen, begleiten und beobachten. Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Hamre, B., Paro, K., Pianta, R., & LoCasale-Crouch, J. (2014). Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, Infant. Brookes Publishing Company.

Julius, P. (2020). Integrative Sportspielvermittlung im Grundschulalter. Universität Kassel.

Memmert, D., & Schwab, S. (2013). Integrative Sportspielvermittlung. In A. Güllich & M. Krüger (Eds.), Sport Das Lehrbuch für das Sportstudium (pp. 557-561). Springer Verlag.

Perren, S., Frei, D., & Herrmann, S. (2016). Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz. Frühe Bildung, 5(1), 3-12. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000242>

Steinmann, P., Brönimann, D., Lauber, S., Schluep, M., Hartmann, T., Kern, R., Wilhelm, C., & Richard, T. (2014). J+S-Kindersport Spielen. Bundesamt für Sport BASPO.

Wurzel, B. (2008). Was heißt hier „spielgemäß“? Ein Plädoyer für das „Taktik-Spielkonzept“ bei der Vermittlung von Sportspielen. *sportunterricht*, 57, Pages. <http://www.fssport.de/texte/Wurzelspiel.pdf>

Die Professionalisierung von Lehrpersonen-Schüler*innen-Interaktionen zur gesteigerten Unterrichtsqualität

Dr. Cécile Tschopp – PH Luzern, Karin Dürr – PH Luzern, Dr. Robert Langnickel – PH Luzern

*Lehrpersonen-Schüler*innen-Interaktionen, Beobachtungsinstrument Classroom Assessment Scoring System® (CLASS), schulische Heilpädagogik*

Lernförderliche Lehrpersonen-Schüler*innen-Interaktionen (L-S-Interaktionen) sind von herausragender Bedeutung für das Wohlbefinden und den Lernerfolg aller Schüler*innen (Pianta & Hamre, 2009; Aldrup et al., 2018). Die Sensibilisierung angehender schulischer Heilpädagog*innen (SHP) für diese Thematik ist eine zentrale Aufgabe ihrer Ausbildung (Leidig et al., 2021). Dabei ist es nicht nur entscheidend, dass SHP die Bedeutung lernförderlicher L-S-Interaktionen vollumfänglich verstehen, sondern auch konkret wissen, wie diese L-S-Interaktionen im Schulalltag optimiert werden können.

Um Studierende des Masterstudiengangs SHP an der Pädagogischen Hochschule Luzern gezielt zu schulen, nutzen wir in zwei Modulen das Beobachtungsinstrument Classroom Assessment Scoring System® (CLASS), ein standardisiertes, evidenzbasiertes Instrument zur reliablen und validen Messung der Qualität von L-S-Interaktionen, respektive zur Analyse und Beschreibung der Interaktions- und Unterrichtsqualität im Klassenzimmer (Pianta & Hamre, 2009). Das Instrument ist developmentssensitiv und entsprechend für verschiedene Altersstufen spezifisch angepasst (Teachstone).

Im interaktiven Workshop fokussieren wir auf die Stufe Vorschule/Basisstufe (4-8 Jahre), die im Beobachtungsinstrument CLASS neu in einer Gruppe zusammengefasst wird (Teachstone, 2024). Dabei diskutieren wir basierend auf den Ergebnissen des gegenwärtigen Entwicklungsprojekts zur Nutzung des Beobachtungsinstruments CLASS in der Heilpädagogik, was L-S-Interaktionen lernförderlich macht, ob und wie diese sich bei unterschiedlichen Lernausgangsbedingungen der Kinder unterscheiden und wie dies in Praxis und Ausbildung von (angehenden) Lehrpersonen einfließen kann. Zusätzlich werden kulturspezifische Aspekte beleuchtet, da das Beobachtungsinstrument CLASS u.a. in den USA entwickelt wurde. Der Workshop bietet Raum für intensiven Austausch über die Implementierung dieser Erkenntnisse in verschiedenen Ausbildungssettings und Altersstufen.

Literaturverzeichnis:

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136.

Leidig, T., Bolz, T., Niemeier, É., Nitz, J., & Casale, G. (2021). Erfassung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung – ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis. *ESE*, 3(3), 30–51.

Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119.

Teachstone. The CLASS® System. Birth through Secondary. Retrieved from <https://info.teachstone.com/hubfs/CLASS-System-Paper-FINAL.pdf?t=1495735615702>

PH LUZERN **PÄDAGOGISCHE** **HOCHSCHULE**

Teachstone (2024). CLASS® 2nd Edition Pre-K-3 Manual Options. Teachstone Training, LLC.
Retrieved from: <https://store.teachstone.com/class-2nd-edition-pre-k-3-manual-options/>

1.5 Beitrag 5: Minisymposium

Praktiken zur Herstellung einer Verbindung zum Unterrichtsgegenstand

Sabina Staub – PH Zug

Unterrichtsgegenstand, Adressierung, Dokumentarische Methode, Auffangzeit

Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie Kindergartenlehrpersonen in der Interaktion mit Kindergartenkindern eine Verbindung zum Unterrichtsgegenstand herstellen. Im Sinne des didaktischen Dreiecks besteht eine zentrale Aufgabe von Lehrpersonen darin, eine „Wissens- und Lehr-Lern-Kultur“ (Reusser et al., 2013, S. 123) als Bindeglied zwischen den Polen „Gegenstand“ und „Lernende“ zu fördern (vgl. z. B. Reusser & Pauli, 2010).

Videografierte Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Kindern während der sog. Auffangzeit wurden hierzu einerseits aus praxistheoretischer Perspektive (vgl. Reckwitz, 2003) im Hinblick darauf untersucht, welche Praktiken Lehrpersonen einsetzen. Andererseits wurde aus anerkennungstheoretischer Perspektive (vgl. Butler, 2009) rekonstruiert, von welchen normativen Horizonten die Interaktionen und Praktiken gerahmt sind. Dabei handelt es sich um implizite Wissensbestände, die den Beforschten in der Regel nicht reflexiv zugänglich sind. Im Rahmen einer dokumentarischen Videointerpretation (vgl. Asbrand & Martens, 2018) wurde der Zugang zu impliziten Wissensbeständen der untersuchten Lehrpersonen ermöglicht und handlungsleitendes Wissen explizit gemacht.

Durch die Interpretation von Videosequenzen konnten verschiedene Praktiken rekonstruiert werden, die für die Herstellung einer Verbindung zum Unterrichtsgegenstand bedeutsam sind. Diese Praktiken sind in unterschiedliche normative Horizonte eingebettet. Es konnte gezeigt werden, dass einzelne Kinder ständig Gefahr laufen, der geltenden Norm nicht zu entsprechen und als inkompetente Kinder adressiert zu werden. Ausgehend davon, dass die Lehrperson eine Rahmungsmacht hat, den Unterrichtsgegenstand zu bestimmen, wird in diesem Beitrag anhand von zwei kontrastierenden Fällen aufgezeigt und diskutiert, wie eine Wissens- und Lehr-Lern-Kultur gepflegt werden kann, ohne die Kinder als inkompetent zu adressieren. Bei diesem Beitrag handelt es sich um einen Einblick in eine abgeschlossene Dissertation.

Literaturverzeichnis:

Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. Springer VS.

Butler, Judith (2009). Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Suhrkamp.

Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. Zeitschrift für Soziologie, 32(4), 282–301.

Reusser, Kurt, Pauli, Christine & Elmer, Anneliese (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2.

Reusser, Kurt, Stebler, Rita, Mandel, Debbie & Eckstein, Boris (2013). Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. [https://edudoc.ch/record/108236/files/Rabenstein, Kerstin; Steinwand, Julia \(2016\): Praktiken der Differenz\(re\)produktion im individualisierten Unterricht. Ethnographische Videobeobachtungen. In: Udo Rauin, Matthias Herrle und Tim Engartner \(Hg.\): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. Weinheim: Beltz Juventa \(Grundlagentexte Methoden\), S. 242–262.](https://edudoc.ch/record/108236/files/Rabenstein_Kerstin_Steinwand_Julia_2016)

Rottmann, Karin; Otto, Gunter (1997): Bilder erzählen Geschichten. In: Kunst und Unterricht (218), S. 22–38.

Uhlig, Bettina (2011): Bildgespräche mit Kindern: Überlegungen zur Methodik und Didaktik des dialogischen Bildverstehens. In: Johannes Kirschenmann, Christoph Richter und Kaspar H. Spinner (Hg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. 1. Auflage. München: kopaed (Kontext Kunstpädagogik, Band 28), S. 349–371.

Interaktion als zentraler Bestandteil mathematischer Erfahrungen

Dorothea Mayer – PH Zürich, Barbara Drollinger-Vetter – PH Zürich

Mathematische Erfahrungen, Verstehenselemente, Interaktion

Frühe mathematische Bildung gilt als bedeutsame Grundlage für das spätere Lernen von Mathematik in der Schule (Benz et al., 2015; Krajewski & Schneider, 2009), weshalb eigene mathematische Erfahrungen im Kindergarten als zentral erachtet werden (Hasemann & Gasteiger, 2014). Solche Erfahrungen können jedoch nur in Situationen mit mathematischem Potenzial gemacht werden, die sich im Freispiel wie auch in Alltagssituationen spontan ergeben oder von der Lehrperson gezielt geplant werden können. Des Weiteren herrscht breiter Konsens darüber, dass mathematische Erfahrungen im Kindergarten handelnd erfolgen sollten und der Austausch über diese mit anderen Kindern und der Kindergartenlehrperson essenziell sei (Hasemann & Gasteiger, 2014; Krammer, 2017). Welcher Art die Erfahrungen der Kinder sein sollen und worüber konkret gesprochen werden soll, bleibt aber oft vage. Aus diesem Grund besteht die Gefahr, dass im Kindergarten selbst in Situationen mit mathematischem Potenzial nur kindgemässe, aber kaum sachgerechte und fachlich anschlussfähige Erfahrungen gesammelt werden können (Gasteiger, 2017).

Im Beitrag wird an einem konkreten Beispiel aufgezeigt, was erforderlich ist, damit Kinder tatsächlich mathematische Erfahrungen machen können. Einen entscheidenden Faktor dafür stellt die auf den mathematischen Inhalt bezogene Interaktion zwischen dem lernenden Kind und einer kompetenteren Person (Kind oder erwachsenes Gegenüber) dar, die je nach Situation auch nonverbal, beispielsweise über Gesten, erfolgen kann (Fthenakis, 2009; Vygotsky, 1978). Es wird argumentiert, dass die Interaktion auf zentrale Verstehenselemente (Drollinger-Vetter, 2011) des zu erwerbenden mathematischen Konzepts gerichtet sein muss, um Kindern erste mathematische Basiserfahrungen zu ermöglichen. Vor diesem Hintergrund wird beispielhaft aufgezeigt, wie eine Interaktion von hoher fachdidaktischer Qualität aussehen könnte.

Literaturverzeichnis:

Benz, C., Peter-Koop, A. & Grüßing, M. (2015). Frühe mathematische Bildung: Mathematiklernen der Drei- bis Achtjährigen. Springer Spektrum.

Drollinger-Vetter, B. (2011). Verstehenselemente und strukturelle Klarheit. Fachdidaktische Qualität der Anleitung von mathematischen Verstehensprozessen im Unterricht. Waxmann.

Fthenakis, W. (2009). Ko-Konstruktion: Lernen durch Zusammenarbeit. *Kinderzeit*, 3, 8–13.

Gasteiger, H. (2017). Frühe mathematische Bildung – sachgerecht, kindgemäß, anschlussfähig. In S. Schuler, C. Streit & G. Wittmann (Hrsg.), *Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule* (S. 9–26). Springer.

Hasemann, K. & Gasteiger, H. (2014). *Anfangsunterricht Mathematik*. Springer.

Krammer, K. (2017). Die Bedeutung der Lernbegleitung im Kindergarten und am Anfang der Grundschule. In S. Schuler, C. Streit & G. Wittmann (Hrsg.), *Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule* (S. 107–123). Springer.

Krajewski, K. & Schneider, W. (2009). Early development of quantity to number-word linkage as a precursor of mathematical school achievement and mathematical difficulties: Findings from a four-year longitudinal study. *Learning and Instruction*, 19(6), 513–526.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

Interaktive Sprachbildung: Philosophieren mit Kindern im Zyklus 1

Lee Ann Müller – PH Zug, Sandra Buchmann – PH Zug, Sinja Ballmer – PH Zug

Philosophieren mit Kindern, Wortschatz, Sprachhandlungen

Die Forschung betont, dass regelmässiges Philosophieren sprachliche Kompetenzen von Kindern fördert (Alt, 2019; Michalik, 2018). Die Offenheit beim Philosophieren erfordert eine flexible Herangehensweise der Lehrperson, zugleich ist aber aus sprachdidaktischer Sicht eine geplante oder situative sprachliche Unterstützung unerlässlich (Neugebauer & Nodari, 2012). In diesem Spannungsfeld verfolgt das Entwicklungsprojekt das Ziel, sprachsensiblen Unterricht für das Philosophieren mit Kindern zu konzipieren und zu erproben. Das Projekt setzt auf die Zusammenarbeit mit ERG-Dozierenden und Lehrpersonen, um sowohl sprach- als auch philosophiedidaktischen Ansprüchen gerecht zu werden.

Im Beitrag werden die Daten und Zwischenergebnisse zum Zyklus 1 vorgestellt: Für zwei Kindergartenklassen und eine erste Klasse wurden Unterrichtslektionen entwickelt und durchgeführt, die grob wie folgt aufgebaut waren: Einer gezielten sprachlichen Vorentlastung zu Wortschatz und Sprachhandlungen folgte ein philosophisches Gespräch zum aktuellen Unterrichtsthema (Feilke, 2014; Neugebauer & Nodari, 2012; Trevisan & Helbling, 2020; Ulrich, 2022). Alle Lektionen wurden aufgezeichnet und transkribiert, um die Sprachverwendung zu analysieren und die Interaktionen während der Vorentlastung mit jenen während dem philosophischen Gespräch zu vergleichen.

Erste Zwischenergebnisse unterstreichen die Annahme, dass es eine Herausforderung darstellt, die Kinder gezielt auf das philosophische Gespräch vorzubereiten, damit sie aktiv teilnehmen können, ohne dass ihre Gedanken eingeschränkt werden. Dennoch konnte aufgrund der Einbettung in eine grössere Unterrichtseinheit nebst den spezifischen Sprachhandlungen auch der Wortschatz gefördert werden. Erste Beobachtungen zeigen, dass sich diese Einbettung als zielführend erwiesen hat: Die Schülerinnen und Schüler konnten das Thema durch ihr sprachliches und inhaltliches Vorwissen aufgreifen und sich zu stufengerechten, philosophischen Fragen äussern.

Literaturverzeichnis:

Alt, K. (2019). *Sprachbildung im philosophischen Gespräch mit Kindern. Eine empirische Untersuchung in der Vorschule*. Opladen-Berlin-Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.). *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11–34). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Michalik, K. (2018). Empirische Forschung zu Wirkungen philosophischer Gespräche mit Kindern. In H. de Boer & K. Michalik (Hrsg.). *Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven* (S.7–32). Opladen-Berlin-Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Neugebauer, C. & Nodari, C. (2012). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld*. Bern: Schulverlag plus.

Trevisan, P. & Helbling, D. (2020, 2. Auflage). *Nachdenken und vernetzen in Natur, Mensch, Gesellschaft. Studienbuch für den kompetenzorientierten Unterricht im 1. und 2. Zyklus*. Bern: hep.

Ulrich, W. (2022). Konzeptionelle und empirische Grundlage. In I. Pohl & W. Ulrich (Hrsg.). *Wortschatzarbeit (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 7)*, 3., aktualisierte und erweiterte Aufl. (S. 18–29). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

1.6 Beitrag 6: Minisymposium

Interaktion im kindlichen Spielen – drei Perspektiven

Beitrag 1: Das kindliche Spiel: Einfluss, Perspektiven Wirkung und Entwicklung

Prof. Dr. Christina Schulze – ZHAW Gesundheit, Institut für Ergotherapie, Ines Wenger – ZHAW,
Thomas Morgenthaler – ZHAW

P4Play, Spielplatz, Perspektive der Kinder

Spiele sind die Hauptbeschäftigung von Kindern. Über das Spiel nehmen Kinder Kontakt mit der Aussenwelt auf und interagieren zuerst mit den Bezugspersonen, mit Objekten und mit anderen Kindern. Das Spiel ist ein wichtiger Bestandteil in den verschiedenen Lebensumwelten von Kindern und wird als ein zentraler Bereich der Kindheit anerkannt. Es trägt einen massgeblichen Beitrag zur Entwicklung und zum Wohlbefinden der Kinder bei. Spiel wird von verschiedenen Fachdisziplinen wie beispielsweise von Pädagogik und Medizin untersucht.

Obwohl es unterschiedliche Definitionen des Spiels gibt und es keinen einheitlichen Konsens über deren Benennung beispielsweise der verschiedenen Spielformen gibt, ist seine Bedeutung für die Gesundheit, die Entwicklung und das Wohlbefinden unumstritten. Besonderes Interesse findet das Spiel aus der Perspektive der Kinder als ein Recht auf Spiel.

Diese Präsentation zielt darauf ab, einen Einblick in das Verständnis von Spiel als zentrale Betätigung von Kindern in Bezug auf die Interaktion zu geben. Die Präsentation veranschaulicht, wie das Spiel aus der Perspektive von Kindern erlebt wird. Ergebnisse aus verschiedenen Teilprojekten des EU finanzierten P4Play Projekts werden illustriert. Sie beschreiben die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder. Sie zeigen, wie Kinder im Spiel interagieren und welche Bedeutung das Spiel für sie hat. Auch das Spiel im Aussenbereich und die Nutzbarkeit von Spielplätzen für Nutzerinnen mit verschiedenen Bedürfnissen wird beschrieben.

Literaturverzeichnis:

Ray-Kaesler, S., & Lynch, H. (2017). 12 Occupational Therapy Perspective on Play for the Sake of Play. De Gruyter Open Poland, 155-165

Wenger, I., Schulze, C., Lundström, U., & Prellwitz, M. (2021). Children's perceptions of playing on inclusive playgrounds: A qualitative study. Scandinavian Journal of Occupational Therapy, 28(2), 136-146.

Whitman, E. (2018). The impact of social play on young children.

Beitrag 2: Die Stärkung der Eltern-Kind-Interaktion im gemeinsamen Spiel

Prof. Christina Koch – Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, HfH, Simone Schaub – HfH

Heilpädagogische Früherziehung, Eltern-Kind-Interaktion, Coaching im Spiel

In der Heilpädagogischen Früherziehung werden Familien mit Kindern mit Beeinträchtigung begleitet. Ziel ist es, die Bezugspersonen des Kindes in ihren Kompetenzen zu stärken und sie zu befähigen, Situationen zu schaffen, welche das Kind in seiner Entwicklung und Teilhabe zu unterstützen (Lütolf & Venetz 2018). Die kindliche Entwicklung hängt massgeblich von einer förderlichen Beziehung und Interaktion mit den Bezugspersonen ab (Sarimski et al. 2021). Eltern-Kind-Interaktionen sind wiederum abhängig vom elterlichen Wohlbefinden (Trivette, Dunst & Hamby 2010).

Eine aktuelle Pilotstudie der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik untersuchte mit kontrollierten Einzelfallstudien während 10 Wochen täglich das Wohlbefinden von 18 Müttern und 3 Vätern vor und während der Anfangsphase der Heilpädagogischen Früherziehung (Koch & Schaub 2023). Die Ergebnisse weisen eine hohe Heterogenität unter den Familien aus, welche auf Zusammenhänge mit dem Befinden vor Beginn der Heilpädagogischen Früherziehung und den familiären Ressourcen verweisen.

Die Begleitung des kindlichen Spiels eignet sich, um die Eltern-Kind-Interaktionen nachhaltig zu stärken. Im professionellen Coaching der Bezugspersonen werden intermediäre Räume geschaffen, die die vorhandenen Ressourcen, die Familienorientierung und das Befinden der Bezugspersonen berücksichtigen. Es gilt für die Bedeutsamkeit des gemeinsamen Spielens zu sensibilisieren, gelingende Interaktionen aufzuspüren, positiv zu aktivieren und das Zutrauen der Eltern in ihre eigenen Fähigkeiten zu festigen (Hauser 2013; Koch & Ernst 2021).

Literaturverzeichnis:

Koch, C. & Ernst, K. (2021): Spielen – (k)eine Selbstverständlichkeit. Individualisierte Spielbegleitung im Kontext der Heilpädagogischen Früherziehung.

Koch, C., & Schaub, S. (2023, September 14–16). Die Wirksamkeit der Frühförderung: Pilotstudie mit kontrollierten Einzelfallstudien [Konferenzvortrag]. 22. Symposium Frühförderung, Köln, Deutschland.

Beitrag 3: Peer-Interaktionen: Emotionen und Reaktionen auf emotionsbezogene

Verhaltensweisen zwischen Vorschulkindern im dyadischen Spiel

Prof. Dr. Carine Burkhardt Bossi – PH Thurgau, Tatiana Diebold – PH Thurgau, Sonja Perren – Universität Konstanz, Pablo Nischak – PH Thurgau, Sonja Lorusso – PH Thurgau

Peer, Gleichaltrige, dyadische Spiel, Emotion, Emotionsregulation, Videoanalyse

Die Entwicklung der emotionalen Kompetenz ist ein wichtiger Meilenstein im Vorschulalter und wird durch die sozialen Erfahrungen des Kindes mitbestimmt. Emotionale Fähigkeiten, wie das Erkennen und Regulieren der eigenen Emotionen und das angemessene Reagieren auf Emotionen anderer, sind wichtig für positive Peer-Beziehungen und können mit dem Wohlbefinden und den schulischen Fähigkeiten zusammenhängen. Die Forschung zur Emotionsregulation in der Kindheit zeigt, dass Erfahrungen mit Interaktionspartnern (Eltern und Fachleuten) das Verständnis von Emotionen und Emotionsregulationsstrategien beeinflussen und unterstützen können. Interaktionserfahrungen mit Gleichaltrigen wurden bisher kaum berücksichtigt. Das greift die EmU-Studie (Emotionen unter Kindern) auf (Diebold et al., 2023). Die vorliegende Studie untersucht (1) Welchen Einfluss haben Gleichaltrige (Spielpartner) auf die Emotionen und Emotionsregulationsstrategien von Vorschulkindern in einem dyadischen Spiel? (2) Wie reagieren Gleichaltrige (Spielpartner) auf die Emotionen der Zielkinder?

Insgesamt wurden 113 2,5- bis 5-jährige Kinder in Schweizer Spielgruppen während halbstandardisierten dyadischen Spielepisoden beobachtet (N_{dyad}=180). Der Emotionsausdruck, die Emotionsmodulation und die Reaktionen der Kinder wurden anhand eines standardisierten Beobachtungsmanuals (ERSS) bewertet. Um diesen Verlauf der Spielsituation zu erfassen, werden ausgewählte videographierten Spielsituationen mit dem Kriterium der hohen Intensität des emotionalen Ausdrucks (nach dem ERSS-Rating (Nischak et al., 2023)) ausgewählt. Diese Teilmenge von Spielepisoden wird qualitativ-rekonstruktiv mit der Dokumentarischen Methode analysiert. Vorläufige Datenanalysen zeigen, dass die Dynamik des Emotionsausdrucks und der Reaktionen je nach Spielpartner stark variieren kann. Erste Ergebnisse werden vorgestellt und im Hinblick auf Potenziale des Peer-Einflusses bei der Förderung früher Emotionsregulationskompetenz diskutiert.

Literaturverzeichnis:

Diebold, T., Burkhardt Bossi, C., Nischak, P., Lorusso, S., & Perren, S. (2023). Emotionen und Emotionsregulation im Vorschulalter: Was zeigt sich im dyadischen Spiel? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 29(09), 2–8. <https://doi.org/10.57161/z2023-09-01>

Nischak, P., Lorusso, S., Diebold, T., Burkhardt, C., & Perren, S. (2023). Development and Validation of the Emotion Regulation Scoring System (ERSS) An Observational Tool to Assess Emotion Regulation in Preschoolers in Play Situations with Peers. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31119.56488>

1.7 Beitrag 7: Minisymposium

Das geteilte Verständnis von Lernen und Spielen

Beitrag 1: Welche Rollen übernehmen Fachpersonen während des freien Spiels? Ein Vergleich zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung und Zusammenhänge mit dem kindlichen Spielverhalten

Cornelia Rüdüsüli – PH Zürich, Corina Wustmann Seiler, Patricia Lannen, Isabelle Duss

Spielbegleitung, Spielverhalten, Rollen, Kita und Kindergarten, Fremd- und Selbsteinschätzung

Fachpersonen in Kindertageseinrichtungen (Kitas) und Kindergärten nehmen bei der Begleitung des freien kindlichen Spiels unterschiedliche Rollen ein. Das Spektrum umfasst passive Rollen (Onlooker, Uninvolved), reaktive Rollen (Tutor, Classroommanager) und proaktive Rollen (Co-Player, Director; z.B. Johnson et al., 2005). Dabei wechseln Fachpersonen die Rollen situativ. Dennoch ist eine Tendenz zu bestimmten Rollenpräferenzen sichtbar (Ivrendi, 2017; Rüdüsüli et al., 2023). Bislang wurden die Rollen sowohl in Fremd- als auch in Selbsteinschätzung untersucht (z.B. Gaviria et al., 2017; Wustmann Seiler et al., 2022). Die Fremdeinschätzung bildet die situativ beobachtete Spielbegleitung ab, während die Selbsteinschätzung subjektive Wahrnehmungen der Fachpersonen erfasst. Wilcox-Herzog (2002) zeigte auf, dass Selbst- und Fremdeinschätzung nicht übereinstimmen. Die Selbst- und Fremdeinschätzung wurde hierbei allerdings nicht differenziert erfasst und bezog sich lediglich auf eine Auswahl von Rollen.

In Bezug auf das Spielverhalten von Kindern zeigen empirische Befunde, dass Kinder dann weniger gut ins Spiel hineinfinden, wenn die Fachperson unbeteiligt und nicht präsent ist oder wenn die Fachperson das Spiel zu direktiv begleitet. Fachpersonen, welche in den Rollen als Co-Player oder Tutor agieren, können hingegen die Qualität des kindlichen Spiels steigern (Enz & Christie 1993; Perren et al., 2019).

In der vorliegenden Studie wurden die Rollen von 62 Fachpersonen während des freien Spiels in Kitas und Kindergärten der Schweiz in Selbst- und Fremdeinschätzung differenziert erfasst. Zudem wurden sie mit dem Spielverhalten von 393 2- bis 6-jährigen Kindern in Zusammenhang gebracht. Vorläufige Ergebnisse zeigen, dass die Häufigkeit der Rollen in Selbst- und Fremdeinschätzung mehrheitlich signifikant korreliert. Zusammenhänge mit dem kindlichen Spielverhalten sind jedoch kaum sichtbar. Auf dieser Grundlage wird die Bedeutung der Rollen in der Spielbegleitung diskutiert.

Literaturverzeichnis:

Enz, B., & Christie, J. F. (1993). Teacher play interaction styles and their impact on children's oral language and literacy play. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, Charleston, USA. Verfügbar unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366015.pdf> (22.08.2021)

Gaviria-Loaiza, J., Han, M., Vu, J. A., & Hustedt, J. (2017). Children's responses to different types of teacher involvement during free play. *Journal of Childhood Studies*, 42(3), 4-19.

Johnson, J., Christie, J., & Wardle, F. (2005). *Play, development, and early education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Ivrendi, A. (2020). Early childhood teacher's roles in free play. *Early Years*, 40(3), 273-286.

Perren, S., Sticca, F., Weiss-Hanselmann, B., & Burkhardt Bossi, C. (2019). Let us play together! Can play tutoring stimulate children's social pretend play level? *Journal of Early Childhood Research*, 17(3), 205-210.

Rüdisüli, C., Duss, I., Lannen, P., & Wustmann Seiler, C. External assessment of teachers' roles during children's free play and its relation to types of children's play. *Frontiers in Education*, Vol.8.

Wilcox-Herzog, A. (2002). Is there a link between teachers' beliefs and behaviors? *Early Education and Development*, 13(1), 81-106.

Wustmann Seiler, C., Rüdisüli, C., & von Felten, R. (2022). Was braucht ihr für euer Spiel – darf ich mitspielen? Selbstwahrgenommene Spielbegleitung von Lehrpersonen in Schweizer Kindergärten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 70(2), 123-136.

Beitrag 2: Entwicklung eines gemeinsamen Berufsverständnisses durch professionellen Wissensaustausch

Dr. phil. Janine Hostettler Schärer – PH St. Gallen

job crafting, kollaborative Berufsverständnis, professioneller Wissensaustausch

Das Konzept des «job crafting» (übersetzt als Aufbau eines professionellen Berufsverständnisses) bietet eine spannende Möglichkeit zu verstehen, wie Menschen ihre Arbeit so gestalten, dass sie diese als bedeutsam empfinden und sie einem aus persönlicher Sicht wichtigen Zweck dient (Berg et al. 2013; Demerouti & Bakker 2014). Dieser Beitrag wendet dieses Konzept in der frühen Bildung an und präsentiert Resultate einer Fallstudie in einer kanadischen Kindertagesstätte. Diese zeigen auf, dass Fachpersonen zwar ein individuelles Verständnis für die Anforderungen ihrer Arbeit, individuelle Überzeugungen und Werte entwickeln (durch individuelle Lebenserfahrung und die professionelle Aus- und Weiterbildung), aber auch ein gemeinsames Verständnis, während sie ihre Arbeit in täglichen informellen Gesprächen gemeinsam gestalten.

Diese Resultate werden diskutiert und kontrastiert mit dem Vorschlag einer expliziten gemeinsamen Gestaltung eines Berufsverständnisses durch professionellen Wissensaustausch. Solche professionellen Wissensaustauschtreffen könnten zu einer beruflichen Entwicklung und zur Verbesserung der Arbeitszufriedenheit von Fach- und Lehrpersonen beitragen. In einer solchen Umgebung könnten auch gerade junge, respektive frisch ausgebildete, Fach- und Lehrpersonen ihr neu gelerntes und aktuelle Wissen ins Team der Kita oder Schule einbringen. Um ein explizites kollaboratives Berufsverständnis zu entwickeln, brauchen Fach- und Lehrpersonen sowie deren Vorgesetzte förderliche Arbeitsbedingungen wie Möglichkeiten und Unterstützung für professionellen Wissensaustausch, professionelle Reflexion, ständige Fortbildung und somit kontinuierliche berufliche Entwicklung.

Literaturverzeichnis:

Andrew, Y. 2015. “I’m Strong Within myself’: Gender, Class and Emotional Capital in Childcare.” *British Journal of Sociology of Education* 36 (5): 651–668. doi:10.1080/01425692.2013.835711.

Berg, J. M., J. E. Dutton, and A. Wrzesniewski. 2013. “Job Crafting and Meaningful Work.” In *Purpose and Meaning in the Workplace*, edited by Z. S. Byrne, M. F. Steger, and B. J. Dik, 81–104. Washington, DC: American Psychological Association.

Colley, H. 2006. “Learning to Labour with Feeling: Class, Gender and Emotion in Childcare Education and Training.” *Contemporary Issues in Early Childhood* 7 (1): 15–29. doi:10.2304/ciec.2006.7.1.15.

Demerouti, E., and A. B. Bakker. 2014. “Job Crafting.” In *An Introduction to Contemporary Work Psychology*, edited by J. de Jonge, M. C. W. Peeters, and T. W. Taris, 414–433. Hoboken NJ: John Wiley & Sons Ltd.

Dyer, M. A. 2018. “Being a Professional or Practicing Professionally.” *European Early Childhood Education Research Journal* 26 (3): 347–361. doi:10.1080/1350293X.2018.1462999.

- Edwards, L. N. 2016. "Looking After the Teachers: Exploring the Emotional Labour Experienced by Teachers of Looked After Children." *Educational Psychology in Practice* 32 (1): 54–72. doi:10.1080/02667363.2015.1112256.
- Egert, F., R. G. Fukkink, and A. G. Eckhardt. 2018. "Impact of In-Service Professional Development Programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Meta-Analysis." *Review of Educational Research* 88 (3): 401–433. doi:10.3102/0034654317751918.
- Elfer, P. 2012. "Emotion in Nursery Work: Work Discussion as a Model of Critical Professional Reflection." *Early Years* 32 (2): 129–141. doi:10.1080/09575146.2012.697877.
- Elfer, P. 2015. "Emotional Aspects of Nursery Policy and Practice – Progress and Prospect." *European Early Childhood Education Research Journal* 23 (4): 497–511. doi:10.1080/1350293X.2013.798464.
- Elfer, P., and K. Dearnley. 2007. "Nurseries and Emotional Well-Being: Evaluating an Emotionally Containing Model of Professional Development." *Early Years* 27 (3): 267–279. doi:10.1080/09575140701594418.
- Fitzgerald, M. M., and R. Theilheimer. 2013. "Moving Toward Teamwork Through Professional Development Activities." *Early Childhood Education Journal* 41 (2): 103–113. doi:10.1007/s10643-012-0515-z.
- Harwood, D., A. Klopper, A. Osanyin, and M.L. Vanderlee. 2013. "It's More Than care': Early Childhood educators' Concepts of Professionalism." *Early Years* 33 (1): 4–17. doi:10.1080/09575146.2012.667394.
- Havnes, A. 2018. "ECEC Professionalization – Challenges of Developing Professional Standards." *European Early Childhood Education Research Journal* 26 (5): 657–673. doi:10.1080/1350293X.2018.1522734.
- Hedegaard, M. 2009. "Children's Development from a Cultural–Historical Approach: Children's Activity in Everyday Local Settings as Foundation for Their Development." *Mind, Culture, and Activity* 16 (1): 64–81. doi:10.1080/10749030802477374.
- Hostettler Schärer, J. 2018. "How Educators Define Their Role: Building 'Professional' Relationships with Children and Parents During Transition to Childcare: A Case Study." *European Early Childhood Education Research Journal* 26 (2): 246–257. doi:10.1080/1350293X.2018.1442041.
- Hostettler Schärer, J. (2023). Professionalization in early childhood education: how do educators craft their work? *EARLY YEARS: An International Research Journal*. DOI: 0.1080/09575146.2023.2179023. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09575146.2023.2179023>
- Jensen, B., and R. L. Iannone. 2018. "Innovative Approaches to Continuous Professional Development (CPD) in Early Childhood Education and Care (ECEC) in Europe: Findings from a Comparative Review." *European Journal of Educational Research* 53 (1): 23–53. doi:10.1111/ejed.12253.
- Leana, C., E. Applebaum, and I. Shevchuk. 2009. "Work Process and Quality of Care in Early Childhood Education: The Role of Job Crafting." *Academy of Management Journal* 52 (6): 1169–1192. doi:10.5465/amj.2009.47084651.
- Manning-Morton, J. 2006. "The Personal is Professional: Professionalism and the Birth to Threes Practitioner." *Contemporary Issues in Early Childhood* 7 (1): 42–52. doi:10.2304/ciec.2006.7.1.42.
- McMullen, M., and S. Dixon. 2009. "In Support of a Relationship-Based Approach to Practice with Infants and Toddlers in the United States." In *Participatory Learning in the Early Years*, edited by D. Berthelsen, J. Brownlee, and E. Johansson, 109–128. London: Routledge.
- Melasalmi, A., and J. Husu. 2016. "The Content and Implementation of Shared Professional Knowledge in Early Childhood Education." *Early Years* 36 (4): 426–439. doi:10.1080/09575146.2016.1149692.

Osgood, J. 2010. "Reconstructing Professionalism in ECE: The Case for the 'Critically reflective' Emotional Professional." *Early Years* 30 (2): 119–133. doi:10.1080/09575146.2010.490905.

Ryan, S., and M. Whitebook. 2012. "Making the Case. Why Credentialing and Certification Matter." In *Handbook of Early Childhood Education*, edited by R. C. Pianta, 92–110. New York: Guildford Press.

Ryan, S., and M. Whitebook. 2015. "More Than Teachers: The Early Care and Education Workforce." In *Handbook of Early Childhood Education*, edited by R. C. Pianta, 92–110. New York: Guildford Press.

Shaker, E. 2009. "Editorial. Caring for and Educating Children: From the Personal to What's Possible." In *Our Schools/Our Selves. Beyond Child's Play: Caring for and Educating Young Children in Canada*, edited by E. Shaker, 7–12. Ottawa, ON, Canada: Canadian Centre for Policy Alternatives.

Urban, M. 2008. "Dealing with Uncertainty: Challenges and Possibilities for the Early Childhood Profession." *European Early Childhood Education Research Journal* 16 (2): 135–152. doi:10.1080/13502930802141584.

Ward, U. 2018. "How Do Early Childhood Practitioners Define Professionalism in Their Interactions with Parents?" *European Early Childhood Education Research Journal* 26 (2): 274–284. doi:10.1080/1350293X.2018.1442043.

Beitrag 3: Sustained Shared Thinking mit mehreren Kindern in Alltagssituationen

Alexandra Waibel – PH St. Gallen

Sustained Shared Thinking, Polyade, Alltagssetting

Alltagssettings wie Mahlzeiten oder Anziehen sind ein fester Bestandteil des Tagesablaufs in Institutionen der Frühen Bildung. Zugleich zeigen Studien, dass die Interaktionsqualität in Alltagssituationen häufig auf einem niedrigen Durchschnittsniveau liegt (Wildgruber et al. 2016; Reyhing et al. 2019; Dwyer & Harbaugh 2020). Sustained Shared Thinking-Interaktionen (SST) wurden als Faktor guter Interaktionsqualität identifiziert (Siraj-Blatchford et al. 2002), sind jedoch in der Praxis frühpädagogischer Institutionen selten beobachtbar (Luthardt et al. 2021) und werden in Studien meist in dyadischen Situationen analysiert. Da viele Interaktionen in Kindergruppen erfolgen, fokussiert die vorliegende Forschungsstudie auf polyadische SST-Interaktionen. Über ein exploratives qualitatives Forschungsdesign werden Mikroprozesse mithilfe Linguistischer Gesprächsanalyse (Brinker & Sager 2010), Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996) und grafischen Visualisierungen (Waibel 2021) analysiert, um Bedingungen und Strategien zu identifizieren, mit denen Kindergartenlehrpersonen SST in Kindergruppen gestalten. Die verwendeten Daten beinhalten Videografie und Informationen zur Familiensprache der Kinder aus der internationalen "SprKiDS" Studie (Vogt et al. 2019). Analysiert wurden 10 SST-Sequenzen in verschiedenen Settings und variierenden Gruppengrößen mit einem Sample von 10 Kindergartenlehrpersonen und 43 ein- und mehrsprachigen Kindern. Im vorliegenden Beitrag werden Ergebnisse anhand von Alltagssettings vorgestellt. Die Resultate ergaben, dass Kindergartenlehrpersonen Exploration und Prozessorientierung als Querschnittsdimension bei der Gestaltung von SST zeigen und Kombinationen von mehreren unterschiedlichen Strategien einsetzen. Es konnten diesbezüglich keine Unterschiede bei ein- und mehrsprachigen Kindergruppen sowie bei Alltagssettings im Vergleich zu Spielsettings festgestellt werden. Mögliche Implikationen für die Praxis der Frühen Bildung werden im Beitrag diskutiert.

Literaturverzeichnis:

Brinker, K., & Sager, S. F. (2010). *Linguistische Gesprächsanalyse*. Berlin: Schmidt.

Dwyer, J., & Harbaugh, A. G. (2020). Where and when is support for vocabulary development occurring in preschool classrooms? *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(2), 252-295.

Luthardt, J., Bormann, I., & Hildebrandt, F. (2021). Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu anregenden Interaktionen in Kindertagesstätten. *Frühe Bildung*, 10(3), 151–160.

Reyhing, Y., Frei, D., Burkhardt Bossi, C. & Perren, S. (2019). Die Bedeutung situativer Charakteristiken und struktureller Rahmenbedingungen für die Qualität der unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktion in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(1), 33–47.

Siraj-Blatchford, I., Muttock, S., Sylva, K., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years (Research Report 356)*. Nottingham: Department for Education and Skill.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (1996). *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

Vogt, F., Löffler, C., Haid, A., Zaugg, A., Frick, E., Bohnert-Kraus, M., Eckhardt, O., Quiring, J., von Albedyll, L., Waibel, A., & Zumtobel, M. (2019). Zentrale Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt SpriKiDS – Sprachförderung im Kindergartenalltag in Dialekt und Standardsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit. Zusammenfassung für die trinationale SpriKiDS Tagung vom 23. November 2019. Rorschach: Pädagogische Hochschule St.Gallen.

Waibel, A. (2021). The Visualisation of Polyadic Sustained Shared Thinking Interactions: A Methodological Approach. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 22(2), Art. 4.

Wildgruber, A., Wertfein, M., Wirts, C., Kammermeier, M., & Danay, E. (2016). Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung*, 5(4), S. 206-213.

2 Parallelsession II

2.1 Beitrag 1: zwei Workshops

Kooperationen zum Übergang von der Vor- in die Volksschule - Multiprofessionelle und interdisziplinäre Zusammenarbeit im Übergang

Kathrin Blum – FBB Stadt Luzern, Monika Hürlimann – FBB Stadt Luzern

Übergang; Sozialraum; Frühkindliche Bildung und Betreuung

Fachpersonen aus Kindergarten, schulergänzender Betreuung, Kindertagesstätten und Spielgruppen erkennen zunehmend die Notwendigkeit einer guten Kooperation im Übergang von Kindern aus der Vorschule in die Volksschule. Unterstützende Massnahmen kommen insbesondere Kindern mit ungleichen Chancen zugute, bei denen Schwierigkeiten im Übergang antizipiert werden.

Viele noch sehr junge Kinder erleben vertikale Übergänge. Diese sind mit Anpassungsleistungen seitens der Kinder und auch der ganzen Familie verbunden (Wustmann Seiler & Panitz 2022, S.8). Übergänge besitzen einerseits einen bedrohlichen Charakter und die Gefahr von Brüchen. Andererseits wird ein Übergang jedoch erfolgreich bewältigt, kann sich dies positiv auf die Entwicklung auswirken und die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass nachfolgende Anforderungen gelingend bewältigt werden (Weber-Liel 2021, S.22). Jesacher-Rössler und Berkemeyer (2021, S.6) weisen darauf hin, dass eine anschlussfähige Übergangsorganisation und eine enge Kooperation speziell für Kinder mit besonderen Bedürfnissen zentral ist.

Das Entwicklungsprojekt Übergang von der Vor- in die Volksschule – ÜVoS legt den Fokus auf die Zusammenarbeit zwischen den vorschulischen Institutionen und der Volksschule. Sie orientiert sich damit am sozialraumorientierten Ansatz. Der Bereich Frühkindliche Bildung und Betreuung, die Bildungsdirektion mit der Volksschule und die Schule Littau Dorf der Stadt Luzern setzen sich seit 2020 mit Fragen des Übergangs auseinander und setzen verschiedene Massnahmen mit begleitender Evaluation um. Die Auswertung zeigt: Grundlagen für eine gelingende Zusammenarbeit sind

- 1.) ein gemeinsames Verständnis von Bildung junger Kinder,
- 2.) die Klärung der Rollen und Zuständigkeiten der Fachpersonen, Akteurinnen und Akteure sowie ihrer Funktionsweise und gesellschaftspolitischer Anbindung,
- 3.) das Wissen um gesetzliche Bestimmungen und Richtwerte und
- 4.) Gestaltungsmöglichkeiten des Übergangs in tragfähigen Kooperationen.

Literaturverzeichnis:

Jesacher-Rössler L. & Berkemeyer, N. (2021). Übergänge gestalten. In L. Jesacher-Rössler & N. Berkemeyer (Hrsg.), Journal für Schulentwicklung, 1/2021, 5-6.

Weber-Liel, D. (2021). Bildungsübergänge für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Journal für Schulentwicklung, 1/2021, 21-32.

Wustmann Seiler, C. & Panitz, K. (2022). Horizontale Übergänge am Schulanfang: Perspektiven, Handlungsbedarfe und Visionen [elektronische Version]. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6979410>

**FELMAS - Trainingsprogramm für Eltern zur Förderung der
Selbstregulation von Kindern mit Migrationshintergrund**

Dr. Sog Yee Mok – PH Graubünden, Prof. Dr. Francesca Suter – PH Graubünden

Sozio-emotionale Fähigkeiten, Selbstregulation, Training

Studien zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund weniger Selbstregulationsstrategien kennen als Kinder ohne Migrationshintergrund (Alivernini et al., 2019). Eine hohe Selbstregulation hilft sozial-emotionale Fähigkeiten in sozialen Interaktionen zu fördern, so können beispielsweise Kinder mit einer hohen Selbstregulation besser mit Frustration oder Ärger in Spiel- und Lernsituationen mit anderen Kindern umgehen (Morris et al., 2017). Da Eltern mittels Trainings ihre Kinder bei der Selbstregulation unterstützen können, wurden im Rahmen des FELMAS-Projekts (www.felmas.ch) ein Training für Mütter mit Migrationshintergrund zur Verbesserung der Selbstregulation bei ihren Kindern entwickelt und in einem Prä-Posttest-Design (Fragebogen und Interviews) erprobt.

Die 6-wöchigen Trainings umfassten Übungen zu den Themen «Planen und Ziele setzen», «Merkfähigkeit und Konzentration» und «Kontrolle von Gefühlen», die in drei Präsenzsitzungen und online Selbstlernphasen pro Training erprobt wurden. Das Thema Kontrolle von Gefühlen kann für prosoziale Interaktionen mit anderen Kindern in Spiel- und Lernsituation hilfreich sein. Das neu konzipierte Übungsmaterial umfasst für Mütter Anleitungsvideos, Übungskarten sowie Zusatzmaterial zu den Übungen und für Kinder Cartoon-artige Videos und Übungen. Alle Materialien und Trainings stehen auf Deutsch, Albanisch, Portugiesisch und Türkisch zur Verfügung. Ob sich die Selbstwirksamkeit der Mütter zur Förderung der Selbstregulation ihrer Kinder und die Selbstregulation der Kinder durch das Training verändert hat, wird im Jahr 2024 ausgewertet. Im Workshop an der Tagung wird das Trainingsmaterial zur Förderung der sozio-emotionalen Kompetenzen der Kinder vorgestellt diskutiert.

Literaturverzeichnis:

Alivernini, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Chirico, A., & Lucidi, F. (2019). The use of selfregulated cognitive strategies across students with different immigrant backgrounds and gender. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(5), 652–664.

Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houltberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233-238.

2.2 Beitrag 2: zwei Workshops

Interaktionen in wert- und normhaltigen Gesprächskontexten

Flurina Alther – PH Luzern, Dominik Helbling – PH Luzern, Deborah Bernhard – PH Luzern

Gespräche, Werte und Normen, BNE

Mit Flugzeug oder Zug in die Ferien? Vegi oder Fleisch? AKW oder Solarpanels? Freizeitpark oder Naturschutzgebiet? Sobald es in Gesprächen um Fragen einer Nachhaltigen Entwicklung geht, spielen Normen und Werte zwangsläufig eine Rolle. Dies gilt auch für kindorientiertere Fragen wie: Wem gehört die Natur? Was macht Abfall zu Abfall? Sollen wir Äpfel oder Bananen essen? Das Forschungsprojekt Na_φNo widmet sich diesem Thema und untersucht das situative Handeln von Lehrpersonen des Zyklus 1 hinsichtlich Normen und Werten im Unterricht zu Nachhaltigkeit. Es geht darum, wie Lehrpersonen Normen und Werte in Gesprächssituationen zu Nachhaltigkeit konzeptualisieren, wie sie mit den Lernenden interagieren und inwiefern sie diese an Aushandlungsprozessen partizipieren lassen. Besonders im Fokus stehen dabei die Interaktionen zwischen Lehrperson und Schüler:innen hinsichtlich Normen und Werten in Klassengesprächen.

Aus der Theorie können vier Kriterien hergeleitet werden, um Interaktionen zu Normen und Werten im Nachhaltigkeitskontext zu analysieren: Die hohe Komplexität und Kontroversität von Nachhaltigkeitsthemen erfordert (1) eine Erörterung relevanter Sachverhalte in Bezug auf das ethische Problem und (2) die transparente Erschliessung unterschiedlicher Positionen (Ohl, 2013). Ansätze der Politischen Bildung und der Philosophiedidaktik postulieren (3) eine klare Explikation von Werten und Normen im Unterricht zu kontroversen Themen (Bussmann & Haase, 2016; Hand, 2020; Knight, 2020; Wehling, 1977) und schliesslich (4) die Partizipation der Lernenden, da die Gültigkeit von Normen nur in Aushandlungsprozessen geklärt und auch erlernt werden können (Benoist-Kosler & Stoltenberg, 2023; Unicef, 1989).

Im Workshop wird in das Forschungsprojekt Na_φNo eingeführt. Anschliessend diskutieren die Teilnehmenden die vier aus der Theorie abgeleiteten Kriterien hinsichtlich ihrer Eignung für die Analyse von Interaktionen in Gesprächen zu Nachhaltigkeit.

Literaturverzeichnis:

Benoist-Kosler, B., & Stoltenberg, U. (2023). Kinder als Akteure nachhaltiger Entwicklung: Eine rekonstruktive Studie philosophischer Gespräche von Kindern. Budrich Academic Press. <https://doi.org/10.3224/96665059>

Bussmann, B., & Haase, V. (2016). Was heisst es, Indoktrination zu vermeiden? Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 87–99.

Hand, M. (2020). Moral education in the community of inquiry. Journal of Philosophy in Schools, 7(2). <https://doi.org/10.46707/jps.v7ii.118>

Knight, S. (2020). The role of directive moral teaching: Reply to Michael Hand's 'Moral education in the community of inquiry'. Journal of Philosophy in Schools, 7(2). <https://doi.org/10.46707/jps.v7ii.123>

Ohl, U. (2013). Komplexität und Kontroversität. Praxis Geographie, 43, 4–7.

Unicef. (1989). Konvention über die Rechte des Kindes. Vereinte Nationen.

Die Mathematik als Gegenstand der Interaktion: Kinder im Gespräch, mit Kindern im Gespräch

Sandra von Grünigen Mota Campos – PH Zürich

Mathematik, Kindergarten, Sprachmittel, Eigenproduktionen

Im Fach Mathematik begegnen Kinder vielfältigen Problemen und Aufgabenstellungen, denen zentrale Verstehenskonzepte zugrunde liegen. Damit sich Kinder über ihr Verstehen, ihre Vorgehensweisen und Erkenntnisse beim Bearbeiten dieser Aufgaben austauschen können, müssen sie sowohl über die nötigen Sprachmittel als auch über kommunikative Fähigkeiten verfügen. Lehrpersonen können mathematische Gespräche im Unterricht einerseits dazu nutzen, das verstehensorientierte mathematische Lernen der Kinder zu unterstützen und andererseits deren Erwerb von Sprach- und Kommunikationsmitteln zu fördern.

Im Workshop werden im ersten Teil Merkmale eines verstehensorientierten und sprachbewussten Mathematikunterrichts dargelegt. Anschliessend erhalten die Teilnehmenden Einblick in Materialien für die Kindergartenstufe, die gleichzeitig fachliches und sprachliches Lernen im Fokus haben. Die Materialien wurden im Zusammenhang mit dem Projekt QUIMS¹ entwickelt.

Anhand von ausgewählten Unterrichtssituationen wird gezeigt, wie Eigenproduktionen von Kindern Ausgangspunkte für wertvolle Gespräche sein können. So können in Klassengesprächen oder in Gesprächen zu zweit diese Eigenproduktionen dafür genutzt werden, mathematiktypische Tätigkeiten wie Beschreiben, Vergleichen oder Interpretieren zu erlernen oder deren Anwendung zu sichern.

Im zweiten Teil wird ausgehend von Filmauszügen darüber diskutiert, wie (weitere) ergiebige Ausgangssituationen geschaffen werden können, in denen junge Kinder dazu angeregt werden, sich selbstständig oder angeleitet mit anderen Lernenden in einen fachlichen Dialog zu begeben.

Literaturverzeichnis:

Götze, Daniela. 2015. Sprachförderung im Mathematikunterricht. Berlin: Cornelsen.

Götze, Daniela. 2021. Sprachbildender Mathematikunterricht. Grundschule Deutsch 71, 44–45.

Prediger, Susanne und Lena Wessel. 2012. Darstellungen vernetzen. Ansatz zur integrierten Entwicklung von Konzepten und Sprachmittel. Praxis der Mathematik in der Schule 54(45), 28–33.

Prediger, Susanne. 2015. Wortfelder und Formulierungsvariation - Intelligente Spracharbeit ohne Erziehung zur Oberflächlichkeit. Lernchancen 18(104), 10–14.

Prediger, Suanne. 2016. Wer kann es auch erklären? Sprachliche Lernziele identifizieren und verfolgen. Mathematik differenziert 2, 6–9.

Prediger, Susanne. 2020. Sprachbildender Mathematikunterricht. Ein forschungsbasiertes Praxisbuch. Berlin: Cornelsen.

Verboom, Lilo. 2012. Ich kann das jetzt viel besser bedrücken. Praxis der Mathematik in der Schule 54(45), 13–17.

¹ Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS): QUIMS ist ein Programm zur Schul- und Unterrichtsentwicklung, mit dem Ziel Bildungsbenachteiligungen zu reduzieren. Es unterstützt Schulen mit vielen Schülerinnen und Schülern aus fremdsprachigen, zugewanderten und sozial benachteiligten Familien.

2.3 Beitrag 3: Minisymposium

Beitrag 1: Welche Rolle hat die Verspieltheit von Fachpersonen in pädagogischen Interaktionen für die Entwicklung und das Lernen 2- bis 6-jähriger Kinder? Ergebnisse aus längsschnittlichen Analysen

Prof. Dr. Corina Wustmann Seiler – PH Zürich, Cornelia Rüdüsüli – PH Zürich, Isabelle Duss – Marie Meierhofer Institut für das Kind Zürich, Patricia Lannen – Marie Meierhofer Institut für das Kind Zürich

Verspieltheit, Fachpersonen, Kindliche Entwicklung

Erwachsene, welche viel Verspieltheit zeigen, werden als humorvoll, fröhlich und sozial offen beschrieben. Sie gestalten Interaktionen spielerisch-flexibel und versuchen, Probleme auf spielerische Art zu lösen (Proyer et al., 2018). Bislang existieren jedoch nur wenige Befunde zur Verspieltheit von Fachpersonen in pädagogischen Interaktionen (z.B. Canaslan-Akyar & Sevimli-Celik, 2022; Hurme et al., 2023). Ihre Verspieltheit zeigt sich beispielsweise darin, inwiefern sie Alltagssituationen mit Kindern spielerisch gestalten, indem sie schwierige Situationen in Spass verwandeln und improvisieren, bei Konflikten anpassungsfähig und ideenreich handeln oder gemeinsam mit ihnen herumalbern und Geschichten erfinden. Die bestehenden Studien belegen, dass verspieltere Fachpersonen motivierter sind, Spiel- und Lernsettings mit Kindern kindzentriert und flexibel zu gestalten (Tegano et al., 1999). Darüber hinaus finden sich positive Zusammenhänge mit der kindlichen Spielqualität sowie mit der Übergangs- und Stressbewältigung junger Kinder (Pinchover, 2017; Jung, 2011). Die Verspieltheit von Fachpersonen kann helfen, Kinder in Spiel- und Lernsituationen zu integrieren und ihre Entwicklungs- und Lernprozesse adaptiv zu begleiten.

In der vorliegenden Studie werden längsschnittliche Zusammenhänge zwischen der Verspieltheit von Fachpersonen in Kindertageseinrichtungen und Kindergärten und der Kompetenzentwicklung zwei- bis sechsjähriger Kinder untersucht. An der Studie nahmen 62 Fachpersonen und 393 Kinder teil. Die Verspieltheit der Fachpersonen wurde anhand eines Fragebogens erfasst (T1). Die sozio-emotionalen und kognitiven Kompetenzen der Kinder wurden zu zwei Zeitpunkten mit einem Jahr Abstand (T1, T2) über Fragebögen für Eltern und Fachpersonen sowie Entwicklungstests erhoben.

An der Tagung werden die Ergebnisse präsentiert sowie die Relevanz der Verspieltheit von Fachpersonen diskutiert, wie sie ihre Verspieltheit zur Gestaltung von pädagogischen Interaktionen nutzen können.

Literaturverzeichnis:

Canaslan-Akyar, B. & Sevimli-Celik, S. (2022). Playfulness of early childhood teachers and their views in supporting playfulness. *Education 3-13*, 50(1), 1–15.

Hurme, T., Siklander, S. P. A., Kangas, M., & Melasalmi, A. (2023). Pre-service early childhood teachers' perceptions of their playfulness and inquisitiveness. *Frontiers in Education, Section Educational Psychology*, 8, <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2023.1102926/full>

Jung, J. (2011). Caregivers' playfulness and infants' emotional stress during transitional time. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1397–1407.

Pinchover, S. (2017). The Relation between teachers' and children's playfulness: A pilot study. *Frontiers in Psychology*, 8, 2214. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02214>

Proyer, R. T., Gander, F., Bertenshaw, E., & Brauer, K. (2018). The positive relationships of playfulness with indicators of health, activity, and physical fitness. *Frontiers in Psychology*, 9, 1440. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01440>

Tegano, D. W., Groves, M. M., & Carol E. Catron, C. E. (1999). Early childhood teachers' playfulness and ambiguity tolerance: Essential elements of encouraging creative potential of children. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20(3), 291-300.

Beitrag 2: Professionelle Spiel- und Lernbegleitung von vier- bis achtjährigen Kinder im altersgemischten Unterrichtssetting

Eva Pawlus – PH Luzern/PH Heidelberg

Spiel- und Lernbegleitung, Interaktionsqualität, Spiel

Das Forschungsvorhaben fokussiert auf die Qualität der Spiel- und Lernbegleitung durch Lehrpersonen in Basisstufenklassen (altersdurchmischte Klassen mit vier- bis achtjährigen Kindern). Es wird untersucht, inwiefern lehrpersonenbezogene Voraussetzungen diese Qualität beeinflussen. Spiel- und Lernbegleitung definiert sich hier als dialogisch-entwickelnder Interaktionsprozess zwischen Lehrpersonen und Kindern, mit dem Ziel, kognitiv anzuregen und emotional zu unterstützen.

Im Herbst 2022 wurden rund 90 Basisstufenlehrpersonen zu ihren Voraussetzungen (berufsbezogene Überzeugungen zum Spielen und Lernen sowie zur Heterogenität, das Professionswissen und die soziodemographischen Merkmale der Lehrpersonen) befragt. Als Grundlage für die Fragebogenerhebung dienten Forschungsarbeiten von Imlig (2019) sowie Mischo, Wolstein und Peters (2020). Aus dieser Gruppe meldeten sich rund 30 Lehrpersonen freiwillig für die Videoaufnahmen, die zwischen Januar und Juni 2023 stattfanden. Die Lehrpersonen wurden in Spiel- und Lernumgebungen (z.B. zum Thema "Bahnhof" oder "Spital") gefilmt, um zu untersuchen, wie sie die Kinder während des Spiels begleiten (Spiel- und Lernbegleitung / Interaktionsqualität).

Die Videoanalyse fokussiert auf die Interaktionsqualität zwischen Lehrperson und Kind bzw. Kindergruppe. Erste Ergebnisse dieser Analyse werden am Kongress präsentiert und diskutiert, um mögliche Konsequenzen für das Unterrichten von vier- bis achtjährigen Kindern abzuleiten. Diese Ergebnisse könnten wichtige Einblicke in die Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in einem alltagsnahen und adaptiven Setting bieten.

Literaturverzeichnis:

Auswahl:

Imlig, F., Bayard, S. & Mangold, M. (2019). Situation des Kindergartens im Kanton Zürich. Zürich: Bildungsdirektion, Bildungsplanung.

Lieger, C. (2014). Professionelle Betreuung in Kindergärten: Praxistaugliche Erfassung der Betreuungsqualität. Zugl.: Weingarten, Pädag. Hochsch., Diss., 2014 u.d.T.: Lieger, Catherine: Ansätze zur Erfassung der Professionalität von Elementarpädagoginnen in der Begleitung von Freispielsituationen. Tectum-Verl.

Mischo, C., Wolstein, K. & Peters, S. (2020). Material zum Projekt „Professionelle Wahrnehmung in KiTas ProWaK: Fragebogen zum berufsbezogenen Wissen. URL: <https://osf.io/bmfzs/> (26.05.2020). DOI: 10.17605/OSF.IO/BMFZS

Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2008). 'Would you like to tidy up now?' An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/09575140701842213>

Beitrag 3: «Banking Time»: Interaktionsgestaltung zur Verbesserung der Beziehungsqualität und Reduktion von Verhaltensauffälligkeiten

Dr. phil. Alex Neuhauser – Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Lars Mohr – Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Interaktionsqualität, Herausforderndes Verhalten, Einzelfallstudien

Der Interaktionsgestaltung zwischen Kind und Lehrperson kommt für das Lernen eine zentrale Bedeutung zu (Hattie, 2010). Erleben Lehrpersonen oder Kinder das gegenseitige Verhalten als herausfordernd, dann geht damit oft eine Belastung der Beziehung einher, was wiederum Bildungsprozesse erschwert. Vor diesem Hintergrund hat die Interventionsmethode «Banking Time» (Neuhauser & Mohr, 2023) zum Ziel, belastete Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrperson zu verbessern und damit als herausfordernd erlebtes Verhalten zu reduzieren. «Banking Time» meint regelmässig stattfindende Zeitfenster, in denen dem Kind über nondirektives, feinfühliges Lehrpersonenverhalten und mit einem Set von Interaktionstechniken emotionale Sicherheit vermittelt werden soll. Im Beitrag wird ein Evaluationsprojekt vorgestellt, das die Wirksamkeit der Banking Time bei Schülerinnen und Schülern in der Deutschschweiz untersucht, hinsichtlich der Beziehung zur Lehrperson und des Auftretens von Verhaltensauffälligkeiten. Das Projekt umfasst 82 kontrollierte Einzelfallstudien mit ABE-Design aus Masterarbeiten an der Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH). Die Beziehungsqualität wurde mit der Student Teacher Relationship Scale (STRS) eingeschätzt, die Verhaltensauffälligkeiten mittels Direct Behavior Rating (DBR) sowie mit dem Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-L). Die Ergebnisse zeigen überwiegend positive Effekte, d. h. eine insgesamt abnehmende Anzahl aggressiver und oppositioneller Verhaltensweisen während der B- und E-Phase. Zugleich berichten die Lehrpersonen mehrheitlich über bessere Beziehungen zu den jeweiligen Lernenden. Banking Time scheint somit geeignet, um bei belasteten Beziehungen einen Zugang zu den Kindern zu finden und auf dieser Grundlage Bildungsprozesse zu ermöglichen. Folgerungen für die Praxis und weiterführende Forschungsfragen werden diskutiert.

Literaturverzeichnis:

Hattie, J. (2010). Visible learning. London: Routledge.

Neuhauser, A. & Mohr, L. (2023). Banking Time: Wirksamkeit einer beziehungsorientierten Intervention bei auffälligem Verhalten. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 29(4), 40-49.

2.4 Beitrag 4: Minisymposium

„Sprechen und Zuhören“ in (vor-) schulischen Alltags- und Fachgesprächen – Potenziale für den Erwerb und die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten untersuchen

Beitrag 1: Alltagsgespräche im Kindergarten als Bildungsgelegenheiten – das erwerbsunterstützende Lehrpersonenhandeln im Fokus

Claudia Hefti – PH Thurgau, Dieter Isler – PH Thurgau

Sprachbildung, Kindergarten, Interaktion

Lehr-Lernprozesse von jungen Kindern und pädagogischen Fachpersonen vollziehen sich durch Interaktion, d.h. als soziales Handeln (Weber 1984) im gemeinsamen Wahrnehmungsraum (Tomasello 1999). Bildungssprachliche Fähigkeiten wie Berichten, Erzählen oder Erklären erwerben die Kinder durch Modelllernen (Bruner 1983 [2002]): In multimodaler Interaktion mit kompetenten Sprecher:innen erfahren, erkennen, erproben und erweitern sie sprachliche Mittel und Handlungsmuster (Feilke 2014). Sprache fungiert dabei als Werkzeug des Verstehens und Denkens, als «Währung» zwischen Kommunikation und Kognition, die es ermöglicht, gesellschaftliches Wissen zu verinnerlichen (Wygotski 1934 [1986]). Durch eine hohe Interaktionsqualität können Kindergarten-Lehrpersonen solche Erwerbsprozesse noch gezielter anregen und unterstützen (Hefti et al. 2023).

Im Beitrag werden zunächst die theoretischen Grundlagen der alltagsintegrierten Sprachbildung umrissen. Anschliessend werden exemplarische Daten und Ergebnisse aus zwei komplementären Projekten vorgestellt: Videosequenzanalysen von Alltagsgesprächen ermöglichten es, Mikroprozesse sprachlicher Bildung zu beobachten und das erwerbsunterstützende Handeln der Lehrpersonen konzeptionell zu fassen (Projekt ProSpiK). Das daraus resultierende Konstrukt konnte anschliessend als Einschätzungsinstrument EULE operationalisiert und erfolgreich empirisch überprüft werden (Projekt EmTiK).

Literaturverzeichnis:

Bruner, J. S. (1983 [2002]). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.

Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & H. Feilke (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11–34). Stuttgart: Klett.

Hefti, C., Isler, D., & Sticca, F. (2023). Sprachliche Bildung in Alltagsgesprächen verstehen und unterstützen – empirische Überprüfung einer Weiterbildung für Kindergartenlehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 41(2), 269–284.

Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.

Wygotski, L. S. (1934 [1986]). *Thought and Language*. Cambridge: The MIT Press.

Weber, M. (1984). *Soziologische Grundbegriffe*. Tübingen.

Beitrag 2: Lernen im Gespräch - wie Kinder in peerinteraktiven Unterrichtssituationen miteinander und voneinander lernen

Prof. Dr. Stefan Hauser – PH Zug, Claudine Giroud – PH Zug

Kooperatives Lernen, Zyklus 1, Deutschunterricht

Wie lernen Primarschüler:innen im Zyklus 1 miteinander und voneinander? Dieser Frage geht das an der PH Zug angesiedelte Projekt «Lernen im Gespräch» (LeiG) nach. Dass kooperative bzw. peer-interaktive Lernformen einen positiven Effekt auf das Lernverhalten und Leistungsvermögen haben (können), ist in der erziehungswissenschaftlichen Literatur gut belegt (vgl. z.B. Hähn 2021; de Boer & Bonanati 2015). Es existieren aber kaum aktuelle Studien zum peer-interaktiven Lernen im (Schweizer) Primarschulunterricht. In den im Projekt untersuchten Unterrichtssituationen findet Lernen über den Austausch mit anderen statt und zielt auf die (inter-)aktive Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand (Reusser et al. 2013, S. 44). Durch die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand werden neue Informationen mit bereits bestehenden kognitiven Strukturen verknüpft und neue Wissensstrukturen aufgebaut. Richtig eingesetzt ermöglichen kooperative Lehr- und Lernformen, dass alle Schüler und Schülerinnen ihrem Lernstand entsprechend Kompetenzen aufbauen können (Lienhard-Tuggener et al. 2011, S. 73; Hess et al. 2022). Das interdisziplinär bzw. interfachdidaktisch angelegte Forschungsprojekt untersucht in den Fächern Deutsch und Mathematik Lehr- Lernprozesse in peerinteraktiven Lernsettings. Die Basis dafür stellt die Erhebung und Analyse von authentischen Unterrichtssituationen dar, wobei die Multimodalität peerinteraktiver Lernprozesse berücksichtigt wird. In diesem Beitrag werden Befunde zu fachdidaktischen Gelingensbedingungen im Deutschunterricht präsentiert und zur Diskussion gestellt.

Literaturverzeichnis:

de Boer, Heike / Bonanati, Marina (2015) (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS Verlag.

Hähn, K. (2021): Ko-Konstruktionsprozesse im inklusiven Mathematikunterricht: Ein interaktionistischer Zugang zur Beschreibung gemeinsamer Lernsituationen am gemeinsamen Gegenstand. In A. S. Steinweg (Hrsg.): Blick auf Schulcurricula Mathematik: Empirische Fundierung? Tagungsband des AK Grundschule in der GDM 2021. Bamberg: University of Bamberg Press.

Hess, Kurt / Hauser, Stefan / Buchmann, Sandra / Geissbühler, Simona & Giroud, Claudine (2022): Lernen im Gespräch – kooperative Lernsettings unter der Lupe. In: Journal für Schulentwicklung 3/22, S. 29-38.

Lienhard-Tuggener, P., Joller-Graf, K., & Mettauer Szaday, B. (2011). Rezeptbuch schulische Integration: Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule (1. Auflage). Haupt Verlag.

Reusser, K., Stebler, R., Mandel, D., & Eckstein, B. (2013). Erfolgreicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen auf der Volksschulstufe des Kantons Zürich. Wissenschaftlicher Bericht. [Wissenschaftlicher Bericht]. Institut für Erziehungswissenschaft.

Beitrag 3: Einander zuhören – personenvermitteltes Zuhören in schulischen

Interaktionen

Dr. Nadine Nell-Tuor – PH Zug

Zuhören, Zyklus 1, Unterrichtsentwicklung

In schulischen Interaktionen sind die Schüler:innen laufend gefordert, einander bzw. der Lehrperson zuzuhören. Das personenvermittelte Zuhören, also einer anwesenden Person zuzuhören, ist im Unterricht über alle Fächer hinweg eine zentrale Kompetenz. Auch Ansätze wie Accountable Talk (Michaels et al. 2010) betonen, dass das Zuhören wesentlich zum Gelingen einer Interaktion beiträgt.

Im vorgestellten Projekt werden Peer-Interaktionen sowie Interaktionen zwischen Kindern und Lehrpersonen darauf hin betrachtet, welches Zuhörverhalten die Schüler:innen in unterschiedlichen Interaktionssituationen zeigen. Hierzu dienen Videoaufnahmen aus Deutschschweizer Primarschulklassen. Basierend auf den Befunden werden in Kooperation mit Lehrpersonen Hilfsmittel für den Unterricht entwickelt. Ein Fokus liegt dabei auf der Vermittlung von Zuhörstrategien. Diese sind als effektive Werkzeuge zu betrachten, wenn es um die Entwicklung von Zuhörkompetenzen geht (vgl. Krelle 2016; ferner Philipp 2016).

Der Beitrag stellt Daten aus 1. Primarklassen ins Zentrum. Präsentiert werden Erkenntnisse aus der Videoanalyse sowie Implikationen für die Unterrichtspraxis.

Literaturverzeichnis:

Krelle, M. (2016): Dem Fahrraddieb auf der Spur. Mit Ratekrimis Zuhörkompetenzen erwerben. In: Grundschule Deutsch 52, S. 38-40.

Michaels, Sarah / O'Connor, Mary Catherine / Williams Hall, Megan / Resnick, Lauren B. (2010): Accountable Talk® Sourcebook: For Classroom Conversation that Works. Institute for learning: University of Pittsburgh.

Philipp, M. (2016): Lese- und Schreibstrategien. Zur Wichtigkeit und Wirksamkeit kognitiver Werkzeuge im Umgang mit schriftlichen Texten. SAL-Bulletin, 160, S. 5-16.

2.5 Beitrag 5: Minisymposium

Digitalität und Interaktion im Zyklus 1

Beitrag 1: Erfassung von Interaktionsqualität während Bilderbuchbetrachtungen mit digitalen und analogen Medien

Dr. Silvana Kappeler Suter – PH St. Gallen, Johanna Quiring – PH St. Gallen, Eva Heuss – PH St. Gallen

Bildbuchbetrachtung, Instrument, Interaktionsqualität

Die dialogische Bilderbuchbetrachtung ist eine wirksame Methode zur sprachlichen Förderung von Kindern, die sich im Spracherwerb befinden. Inzwischen können nicht nur analoge, sondern auch digitale Bilderbücher betrachtet werden. Die Befundlage zu den Auswirkungen auf die Interaktionsqualität während der Bilderbuchbetrachtung mit gedruckten Bilderbüchern bzw. Bilderbuchapps ist jedoch gemischt: je nach Studie resultiert eine höhere Interaktionsqualität bei den Bilderbuchapps oder bei den gedruckten Bilderbüchern. Diese gemischten Befunde sind auf die sehr unterschiedlichen Studiendesigns zurückzuführen.

Hier setzt das SNF-Projekt «Das Potential von digitalen Apps für das Dialogische Lesen – PoDiA» an. Es geht unter anderem der Frage nach, wie sich verschiedene Formate auf die Interaktionsqualität auswirken. Dabei werden nicht nur ein gedrucktes Bilderbuch und eine App verglichen, sondern es werden zwei verschiedene Versionen derselben App mit unterschiedlichen Interaktionsmöglichkeiten (Hotspots und Spiele) eingesetzt. Die Bilderbuchbetrachtungen werden von 159 angehenden Lehrpersonen mit je einem Kind im Alter von 4-5 Jahren durchgeführt und videographiert. Die Interaktionsqualität in den verschiedenen Konditionen wird anhand der Videoaufnahmen erfasst.

Ausgehend von bestehenden Analyseinstrumenten wird ein Instrument entwickelt und erprobt, um die Qualität der Interaktion einer Bilderbuchbetrachtung einzuschätzen. Im geplanten Beitrag wird das Analyseinstrument präsentiert und auf spezifische Herausforderungen bei der Entwicklung eines Instruments, das sich sowohl für die Analyse von Interaktionssequenzen unter Einbezug von digitalen Medien als auch Sequenzen unter Einbezug von analogen Medien eignen soll, eingegangen.

Literaturverzeichnis:

Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 229–239.

Flack, Z.M., Field, A.P. & Horst, J.S. (2018). The effects of shared story book reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 54(7), 1334–1346.

Gremmen, M.C., Molenaar, I., & Teepe, R.C. (2016). Vocabulary development at home: A multimedia elaborated picture supporting parent–toddler interaction. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 548–560.

Korat, O., Levin, I., Atishkin, S. & Turgeman, M. (2013). E-book as facilitator of vocabulary acquisition: Support of adults, dynamic dictionary and static dictionary. *Reading and Writing*, 27, 613 – 629.

Ozturk, G. & Hill, S. (2018): Mother–child interactions during shared reading with digital and print books. *Early Child Development and Care*, <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1538977>

Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischer, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559.

Beitrag 2: Tablet-Computer und Interaktionsqualität im Kindergarten

Dr. Ueli Studhalter – PH Luzern, Priska Jossen – PH Luzern, Marco Seeli – PH Luzern, Prof. Dr. Annette Tettenborn – PH Luzern

Tablet-Computer, Interaktionsqualität, Konstruktionsspiel

Tablet-Computer wird ein Potential zur Bereicherung der Interaktionen zwischen Lehrpersonen und den Kindern im Hinblick auf das Lernen im Bereich naturwissenschaftlicher Phänomene zugeschrieben (Fridberg, Thulin & Redfors, 2018). Etablierte Konzepte aus der Literatur – Reminiscing, Sustained-Shared Thinking und Scaffolding – werden für das Verständnis hoher Interaktionsqualität herangezogen (Eshach, Dor-Ziderman & Arbel, 2011; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj & Taggart, 2004; Zaman & Fivush, 2013). Das Ziel der vorliegenden Fallstudie war es, die Abhängigkeit des Einsatzes von Tablet-Computern in einem Lernszenario zum Konstruktionsspiel auf die Qualität der Interaktion zwischen Lehrperson und Kind zu untersuchen. Wir begleiteten zwei Lehrpersonen jeweils an 12 Halbtagen in einem videografischen Setup im Kindergarten, um Interaktionen zwischen der Lehrperson und den Kindern mit und ohne Tablet einzufangen. In einem Mixed-Methods-Ansatz isolierten wir 200 Episoden, kodierten darin die Interaktionsqualität anhand eines eigens entwickelten Manuals und verglichen Episoden mit und ohne Tablet-Nutzung miteinander. Hochwertige Interaktionen wurden als solche definiert, die über eine gewisse Dauer verfügten und die aktive Rolle von Lehrperson und Kind anhand von spezifischen Merkmalen belegen. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Tablet-unterstützten Interaktionen eine längere Dauer aufweisen und dass sich die Qualitätsaspekte stark zwischen den beteiligten Lehrpersonen unterscheiden. Die verbale Beteiligung der Kinder war in Situationen mit dem Tablet höher, unabhängig der Lehrperson. Diese Ergebnisse dieser Fallstudie werden im Kontext von technologiegestütztem Unterricht und dem Lernen in der frühen Bildung kritisch diskutiert.

Literaturverzeichnis:

Eshach, H., Dor-Ziderman, Y. & Arbel, Y. (2011). Scaffolding the “Scaffolding” Metaphor: From Inspiration to a Practical Tool for Kindergarten Teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 550–565. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9323-2>

Fridberg, M., Thulin, S. & Redfors, A. (2018). Preschool children’s Collaborative Science Learning Scaffolded by Tablets. *Research in Science Education*, 48(5), 1007–1026. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9596-9>

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj, I. & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project Technical Paper 12: The Final Report - Effective Pre-School Education.

Zaman, W. & Fivush, R. (2013). Gender Differences in Elaborative Parent–Child Emotion and Play Narratives. *Sex Roles*, 68(9), 591–604. <https://doi.org/10.1007/s11199-013-0270-7>

Beitrag 3: Digitale Bildung im Kindergarten: Sustained Shared Playing

Dr. Lena Hollenstein – PH St. Gallen, Prof. Dr. Franziska Vogt – PH St. Gallen

Spielbegleitung, Interaktionsanalyse, Sustained Shared Playing

Im Beitrag soll untersucht werden, inwieweit die Spielbegleitung im Fantasie- und Rollenspiel Potential für das Lernen der Kinder über die digitale Transformation bietet und ihnen die Möglichkeit gibt, sich als aktiv Handelnde in einer digitalen Welt zu erleben.

Um Lernprozesse und eine vertiefte Auseinandersetzung mit Themen der digitalen Transformation (z.B. autonomes Fahren, Lebensmittellabor) anzuregen, ist die Spielbegleitung der Lehrperson besonders zentral (Gaviria-Loaiza et al., 2017; Gmitrova, 2013; Perren et al., 2019). Wichtig und gleichzeitig sehr herausfordernd ist es, ein Gleichgewicht zwischen der Initiative der Kinder und lernorientierter Unterstützung herzustellen. Das Konzept der gemeinsam geteilten Denkprozesse (sustained shared thinking, Siraj-Blatchford & Sylva, 2004) kann als Leitidee dienen. Die Frage ist, wie solche gemeinsam geteilten Denkprozesse im Fantasie- und Rollenspiel zur digitalen Transformation gestaltet werden können.

15 Lehrpersonen nahmen an der explorativen Interventionsstudie teil und setzten die Fantasie- und Rollenspielimpulse in ihrem Kindergarten um (Vogt & Hollenstein, 2021). Die Umsetzungen wurden auf Video aufgezeichnet. Die Videodaten wurden strukturiert und ausgewählte Sequenzen mittels multimodaler Interaktionsanalyse (Goodwin, 2018; Mondada, 2014) vertieft analysiert.

Die Ergebnisse machen deutlich, dass Lehrpersonen in der Rolle als Spielleiter:in oder Mitspieler:in mit den Kindern gemeinsam Spielideen entwickeln und digitale Inhalte gemeinsam fokussieren. Lehrpersonen modellieren z.B. indem sie beim Lösen digitaler Probleme laut denken oder Handlungen verbalisieren, und sie initiieren Lerngelegenheiten zu digitalen Themen, indem sie nachfragen. Die Partizipation der Kinder in der aktiven Gestaltung der digitalen Welt wird so gestärkt. Solche Spielbegleitung kann als "sustained shared playing" verstanden werden und wird in Bezug auf das Potential für erfolgreiche Lernprozesse bei jungen Kindern diskutiert.

2.6 Beitrag 6: Minisymposium

Zielperspektive hohe Interaktionsqualität: Bedeutung - Zugehörigkeit - Coaching

Beitrag 1: Bedeutung von Interaktionen für das Erleben von Zugehörigkeit

Lic. Phil. Carmen Kosorok – PH Thurgau, Prof. Dr. Angelika Schöllhorn – PH Thurgau, Barbara Weiss – PH Thurgau

Zugehörigkeitserleben, Interaktionen, Ethnografie

Diversität zwischen Menschen ist in unserer Gesellschaft eine alltägliche Erfahrung und damit wird die Frage, wer dazugehört und wer nicht, bedeutsamer denn je. Für Kinder hat sich gezeigt, dass das Erleben von Zugehörigkeit sowohl für das individuelle Wohlbefinden als auch für die kindliche Entwicklung, das frühe Lernen und das Sozialverhalten hoch bedeutsam ist (z.B. Baumeister & Leary, 1995; Kyrönlampi et al., 2021; Lichtenberg et al., 2011; Over, 2016). Das Gefühl dazuzugehören unterstützt insbesondere in der frühen Kindheit Entwicklungsprozesse von Selbstkohärenz, eigener Akteurschaft sowie die sich entwickelnde Identität (Johansson & Puroila, 2021) und wird als eine Hauptquelle menschlicher Motivation gesehen (Leary & Cox, 2008; Maslow, 1968).

Wie aber wird Zugehörigkeit in der (frühen) Kindheit hergestellt? Wie erleben Kinder aus ihrer subjektiven Perspektive Zugehörigkeit im institutionellen Kontext? Und welche Bedeutung kommt dabei den Interaktionen zu? Im Rahmen des Forschungsprojekts «Zugehörigkeit in der Kindheit» wird diesem Fragen nachgegangen. Es geht darum anhand eines qualitativen Forschungszugangs zu erfahren, wie Kinder in ihrem subjektiven Erleben in Beziehungen und Interaktionen des täglichen Lebens sowie den organisatorischen und institutionellen Bedingungen von Bildungssettings Herstellungsprozesse von Zugehörigkeit erleben. Um die Alltagsaktivitäten und damit verknüpfte Formen der Handlungsfähigkeit und auch Handlungsbeschränkung der Kinder im institutionellen Kontext beschreibbar zu machen, wird ein ethnografischer Forschungsansatz gewählt. Die kindlichen Praktiken werden dabei vor Ort über mehrmalige Feldaufenthalte teilnehmend beobachtet und im Austausch mit den Kindern, aber auch Fachpersonen und Eltern vertieft erschlossen (Breidenstein, 2015).

Literaturverzeichnis:

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.

Breidenstein, G.; Hirschauer, S.; Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung* (2. Aufl.). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Johansson, E., & Puroila, A.-M. (2021). Research Perspectives on the Politics of Belonging in Early Years Education. *International Journal of Early Childhood*, 53(1), 1–8. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00288-6>

Juutinen, J., & Kess, R. (2019). Educators' narratives about belonging and diversity in northern Finland early childhood education. *Education in the North*, 26(2), 37–48. <https://doi.org/10.26203/JT1S-3B77>

Leary, M. R., & Cox, C. B. (2008). Belongingness motivation: A mainspring of social action. In J. Y. Shah & W. L. Gardner (Hrsg.), *Handbook of motivation science* (S. 27–40). The Guilford Press.

Lichtenberg, J. D., Lachmann, F. M., & Fosshage, J. L. (2011). *Psychoanalysis and motivational systems: A new look*. Routledge.

Over, H. (2016). The origins of belonging: Social motivation in infants and young children. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371(1686), 20150072. <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0072>.

Beitrag 2: Verbesserte Unterrichtsinteraktionen durch MyTeachingPartnerTM - Coaching

Dr. phil. Simona Altmeyer – Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Dr. phil. Katharina Antognini – HFH, Ramona Eberli – HFH

Interaktionsqualität, wirksamer Unterricht, Unterrichtsanalyse

Eine hohe Qualität der Unterrichtsinteraktionen, d.h. emotionale Unterstützung, Klassenführung und Lernunterstützung, tragen massgeblich zur schulischen und psychosozialen Entwicklung von allen Lernenden bei (Hamre & Pianta, 2005). Dies ist insbesondere der Fall, wenn die schulische und sozio-emotionale Entwicklung durch kindliche Risikofaktoren, wie Lernschwierigkeiten oder Verhaltensprobleme, gefährdet ist (Hamre & Pianta, 2001, 2005). Die Gestaltung eines guten Unterrichts für alle Lernenden erfordert von den Klassenlehrpersonen (KLP) und Schulische Heilpädagog*innen (SHP) das Hinarbeiten auf das geteilte Ziel möglichst hoher Interaktionsqualität im gemeinsamen Unterricht, um kindlichen Risikofaktoren entgegenzuwirken. Es stellt sich deshalb die Frage, ob und wie sich die Qualität der Unterrichtsinteraktionen im gemeinsamen Unterricht gezielt weiterentwickeln lässt.

In einem randomisierten Kontrollgruppendesign wurde die Veränderbarkeit der Qualität von Unterrichtsinteraktionen durch eine gezielte Intervention erstmals im inklusiven Unterricht untersucht. Von allen teilnehmenden Deutschschweizer Klassen (3. bis 6. Klassen) erhielten die KLP und SHP von 33 Klassen das videobasierte MyTeachingPartnerTM-Coaching zur Reflexion und Weiterentwicklung der Interaktionsqualität (Pianta et al., 2018). Die KLP und SHP von 31 weiteren Klassen dienten als aktive Kontrollgruppe. Sie reflektierten die Unterrichtsinteraktionen in einer Kooperativen Unterrichtsanalyse kollegial ebenfalls anhand ihrer Unterrichtsvideos. Die Ergebnisse einer Mehrebenenanalyse zeigen für die Interventionsgruppe eine signifikante Verbesserung der Interaktionsqualität und besonders der Lernunterstützung über die Zeit. Es wird im Beitrag diskutiert, weshalb besonders die Qualität der Lernunterstützung durch das Coaching steigt und wie die Erkenntnisse zur Gestaltung eines guten und wirkungsvollen Unterrichts für alle Altersstufen genutzt werden können.

Literaturverzeichnis:

Hamre, B. K., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949–967.

Pianta, R. C., Funk, G. W., Hadden, S. D., & Hamre, B. K. (2018). *CLASS 1-on-1 Video Coaching (MTPTM): Handbook for coaches*. Charlottesville (VA), USA: Teachstone.

Beitrag 3: Interaktionsqualität in der Lehrpersonenausbildung im Zyklus I

Prof. Karin Fasseing Heim – PH Thurgau, Barbara Weiss – PH Thurgau, Florian Kuttnig – PH Thurgau

Interaktionsqualität lernen, Reflexionsfähigkeit aufbauen, Videoanalyse

Im Rahmen der Qualitätsdebatte in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung wurde in den vergangenen Jahren immer deutlicher, welche fundamentale Bedeutung einer hohen Interaktionsqualität der Pädagoginnen und Pädagogen zukommt. Feinfühlig, wertschätzende, zugewandte Dialoge, die Interesse an der kindlichen Lebenswelt signalisieren, sie zum Erzählen ermutigen und sie in Konfliktsituationen begleiten, unterstützen die kindliche Entwicklung und ihr Lernen (Walter-Laager, et. al., 2028; Hamre, et. al., 2012). Wie aber können Lehrpersonen des Zyklus 1 bereits in ihrem Studium Fähigkeiten und Fertigkeiten aufbauen, die eine hohe Interaktionsqualität avisieren?

Im Studiengang Kindergarten-Unterstufe der PHTG wird die Interaktionsqualität der künftigen Lehrpersonen fokussiert. Dabei geht es darum, dass die Studierenden im Verlauf des sechssemestrigen Bachelorstudiums ihre eigenen Kompetenzen im Bereich der Interaktionsqualität erweitern und differenzieren. Auf der Grundlage von Beobachtungsinstrumenten zur Interaktionsqualität und einer Methodeneinführung zur sequenzanalytischen Videoanalyse (Tuma & Schnettler, 2019), videografieren sich die Studierenden in ihrem Kindergarten- und ihrem Unterstufenpraktikum in Interaktionssituationen mit Kindern. Die Videodaten analysieren sie in Peerzusammenarbeit und setzen sich Interaktionsziele. Ein zweiter Erhebungszeitpunkt ermöglichte es ihnen ihre Lernprozesse zu analysieren und mit Blick auf ihr weiteres Studium neue Lernfelder zu definieren. Der Kompetenzerwerb wird durch Präsentationen der Studierenden sichtbar gemacht. Im Beitrag wird das Entwicklungsprojekt «Interaktionsqualität im Fokus» (2021 bis 2024) vorgestellt und von den Erfahrungen der ersten Kohorte berichtet. Diese werden im Zusammenhang mit dem Aufbau reflexiver Kompetenzen und den studentischen Professionalisierungsprozessen diskutiert.

Literaturverzeichnis:

Hamre, B., Pianta, R., Burchinal, M., Field, S., Locasale-Crouch, J., Downer, J., Howes, C., LaParo, K. & Scott-Little, C. (2012). Supporting effective teacher-child interactions through coursework: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88–123.

Tuma, R. & Schnettler, B. (2019). Videographie. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, S. 1191-1202. Wiesbaden: Springer.

Walter-Laager, C., Pölzl-Stefanec, E., Gimplinger, C. & Mittiscek, L. (2018). *Guten Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen. Arbeitsmaterial für Aus-, Fort- und Weiterbildung, Teamsitzungen & Elternabende*. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.