

**Stephan Kröner¹, Marcus Penthin¹, Elisabeth Schüller¹, Eva
S. Fritzsche¹ Stephanie Welsch² und Sabine Martschinke^{2,3}
(Hrsg.)**

„(In-)formelle Lernprozesse in (non-)formalen Bildungssettings“

**Tagung des Zentralinstituts für Lehr-Lernforschung
vom 01. bis 03. Februar 2015
am Standort Nürnberg
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg**

Programm und Abstracts

¹ Lehrstuhl für Empirische Unterrichtsforschung, FAU,

² Promotionskolleg "Bildung als Landschaft", Universität Bamberg

³ Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik II, FAU

Herzlich Willkommen zur Tagung,

das Team des Lehrstuhls für Empirische Unterrichtsforschung – zugleich Geschäftsstelle des Zentralinstituts für Lehr-Lernforschung, organisiert die Tagung gemeinsam mit dem Promotionskolleg „Bildung als Landschaft“. Dieses Kolleg wird von der Böckler-Stiftung gefördert, und von Annette Scheunpflug, inzwischen Universität Bamberg, Sabine Martschinke und Bärbel Kopp (beide FAU) geleitet. Frau Welser, die wissenschaftliche Koordinatorin des Kollegs, hat uns als Mitorganisatorin der Tagung tatkräftig unterstützt. Zusätzlichen Schwung bekommt die Tagung zudem durch das Promotionskolleg der Bayerischen Geographiedidaktiker, das von Stefan Applis, FAU, eingeladen wurde und dessen Mitglieder dieses Jahr zum zweiten Mal als Teilnehmende und Beitragende dabei sind.

Die einzelnen Beiträge in den thematischen Foren und den Postersessions sind ein Kernbestandteil der Tagung, aber es kommt noch mehr hinzu: Vor allem konnten wir mit Christiane Wiezorek, Ludwig Stecher und Ulrich Deinet drei ausgewiesene Expertinnen und Experten als Keynote-Speaker gewinnen. Und wir haben dieses Jahr außerdem erstmals das Beitragsformat des „runden Tisches“ erprobt, bei dem Promovierende und Habilitierende die von ihnen geplanten Projekte zur Diskussion stellen können, bevor sie die umsetzen.

Das Rahmenprogramm bilden eine sehr individuelle und auf das Tagungspublikum zugeschnittene Führung im Schulmuseum durch dessen Leiter Mathias und ein Gesellschaftsabend im Roten Saal in St. Paul.

Das Kongress-Organisationsteam dankt den Kolleginnen und Kollegen Gerhard Riemann & Annette Scheunpflug, Bärbel Kopp & Beate Hofmann, Stephan Kröner, Eva S. Fritzsche, Roswitha Sommer-Himmel & Ralf Kuckhermann, Elisabeth Schüller, Annette Scheunpflug & Uwe Kranenpohl für die Übernahme von Moderationen sowie Claudia Reinerth und den studentischen Hilfskräften des Lehrstuhls für Empirische Unterrichtsforschung (Natalie Schiele, Eva Wojciechowski, Belma Çelik, Lisa Birnbaum, Amelie Hacker und Timo Hauenstein) für die Übernahme des Kongress-Sekretariats und die Unterstützung bei der Tagungsorganisation inklusive Tagungswebsite.

Für das Tagungs-Organisationsteam

Stephan Kröner

Detailprogramm

SONNTAG, 1. Februar 2015

14.00-	Vorprogramm:	Führung: Matthias Rösch
15.30	Führung in Schulmuseum und Museum Industriekultur Thema: <i>Spickzettel</i>	Adresse: Äußere Sulzbacher Straße 62
	Treff um 13.45 vor dem Schulmuseum	90491 Nürnberg

MONTAG, 2. Februar 2015

08.00 –			
09.00	Anmeldung		Foyer
09.00 –	Eröffnung (Stephan Kröner, ZiLL-Sprecher), Grußworte Rainer		1.042
09.45	Trinczek (Dekan Philosophische Fakultät und Fachbereich Theologie), Annette Scheunpflug (Promotionskolleg "Bildung als Landschaft") und Stefan Applis (Promotionsprogramm bayerischer Geographiedidaktiker) und Einführung in das Tagungsprogramm		
09.45 –	Forum I: Person, Diversität und Biographie		
11.45	Session 1		
	<i>Moderation: Gerhard Riemann & Annette Scheunpflug</i>		
	Stufen zum Erfolg. Übergangsszenarien von männlichen Lernenden in Risikolebenslagen zu erfolgreichen Bildungskarrieren	Michael Richter	0.014
	Prozessstrukturen und Lernprozesse in der Biografie von jungen Menschen im Arbeitslosengeld II-Bezug: erste Fallstudien	Veronika Leicht	0.014
	Zugänge zur ästhetischen Praxis im Jugendalter	Claudia Kühn	0.014
	Session 2		
	<i>Moderation: Bärbel Kopp & Beate Hofmann</i>		
	Lehrjahre. Bildungsbiografien benachteiligter Jugendlicher in regulären Ausbildungsverhältnissen	Nina Erdmann	1.033
	Diversität in Bildungsbiographien zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko	Julia Reimer, Sevgi Söyler	1.033
	Schule und Heim - eine biographieorientierte sozialpädagogische Bildungsforschung	Benjamin Strahl	1.033
11.45 –	Pause		
12.00			

MONTAG, 2. Februar 2015 (Fortsetzung)

12.00 –	Hauptvortrag I: <i>Bildung und Biografie. Formale und nonformale Bildungssettings als Gelegenheitsstrukturen für biografische Lern- und Bildungsprozesse</i>	Christine Wiezorek	1.042
13.00 –	Mittagspause		
14.30 –	Moderierte Postervorträge		
15.30	Session 1 Moderation: Stephan Kröner		
	<i>Person, Diversität und Biografie</i>	Gutschik, Schüller, Weißmüller, Rahn, Birnbaum, Hauenstein, Penthin, Reichert, Cle- menz, Pitter, Mach- Würth, Lambrecht, Mil- ler, Kröner	Vor dem Hörsaal 1.042
	Session 2 Moderation: Eva S. Fritzsche		
	<i>Organisation und Raum</i>	Staudner, Stroh, Löffel- holz, Schöps, Wimmer, Meindel, Pfirmann, Graf	Foyer
	<i>Pädagogische Professionalität</i>	Resenberger, Reinke, Grießhammer, Endres, Kloha, Reutlinger, Feul- ner, Kastl	Foyer
15.30 –	Kaffeepause		Foyer
16.00 –	Hauptvortrag II: <i>Formelle und informelle Bildungs- und Lernprozesse zusammendenken – Herausforderungen für Theorie und Empirie</i>	Ludwig Stecher	1.042
17.30 –	Kreatives für Promovierende und Interessierte		1.033
18.00	ZiLL- Mitgliederversammlung		0.014
20.00	Gesellschaftsabend an der FAU Erlangen – Nürnberg	St. Paul, Roter Saal, Dutzendteich- straße 24 90478 Nürnberg	

DIENSTAG, 3. Februar 2015

09.00 –	Forum II: <i>Organisation und Raum</i>		
11.30	<i>Moderation: Roswitha Sommer-Himmel & Ralf Kuckhermann</i>		
	„Unterricht, da muss man leise sein und hören, was die Lehrerin sagt“ - Die Entwicklung des Bildes von Schule und Lernen aus Kindersicht.	Isabell Kasan- mascheff	0.014
	Klassenmanagement aus Lehrer- und Schülerperspektive	Gabriele Peitz	0.014
	Globales Lernen? Möglichkeiten und Grenzen der Erfahrung des globalen Raumes durch Kinderpatenschaften	Marina Wage- ner	0.014
	Zwischen Flexibilisierung und Unterstützung. Diskurse zu räumlich und zeitlich entgrenzten Bildungskonzepten	Matthias Lind- ner	0.014
	Offenheit als Bedingung der „Arena der Vermittlung“. Der pädagogische Raum im Medium beruflicher Selbstbeschreibungen in Experteninterviews und Gruppendiskussionen	Nikolaus Meyer	0.014
11.30 –	Kaffeepause		
11.45			
11.45 –	Hauptvortrag III: <i>Die Bedeutung des Konzepts der Aneignung für formelle und informelle Bildungsprozesse</i>	Ulrich Deinet	1.042
12.45			
12.45 –	Mittagspause		
14.00			
14.00 –	Diskussionsrunden („round tables“)		
15.00			
	Session 1 Moderation: Eva S. Fritzsche		
	Autonomiegewährung als Bedingungsfaktor von Lern- und Leistungs- emotionen	Stefan Markus	0.014
	Von Bildungsräumen und Aneignungsoptionen erwachsener Men- schen mit einer geistigen Behinderung	Marion Wüch- ner-Fuchs	0.014
	Session 2 Moderation: Elisabeth Schüller		
	Die Verbindung non-formaler Bildungsgelegenheiten am historischen Ort mit formalen Bildungsangeboten	Karl-Hermann Rechberg	1.033
	Spuren lebensbegleitender Bildung	Stefanie Gandt	1.033
15.00 –	Forum III: <i>Pädagogische Professionalität</i>		
17.00	<i>Moderation: Annette Scheunpflug & Uwe Kranenpohl</i>		
	Artikulationen des Theatralen - Grenzgänge pädagogischer Profession- alität im Schultheater	Benjamin Jöris- sen & Tanja Klepacki	0.014
	Lernen neben Facebook, WhatsApp und Co - ein Thema für ein inno- vatives Lehr-Lern-Konzept an der Hochschule (KLeFoLa)	Klaudia Kramer	0.014
	Externe Akteure am Lernort Schule: NGO-Bildungsreferenten und Polizeibeamte im Vergleich	Lena Bernhardt & Jürgen Kepura	0.014
	Die Tätigkeit in der Kindertagespflege als Ergebnis von Lernprozessen - empirische Befunde und offene Fragen	Juliane Noack Napoles & Helza Ricarte Lanz	0.014
Ab	Ausklang		
17.00			

Forum I - Session 1

Montag, 2. Februar von 09.45 - 11.45 Uhr

1 - Person, Diversität und Biographie

Raum: 0.014

Vortrag 1

STUFEN ZUM ERFOLG. ÜBERGANGSSZENARIOEN VON MÄNNLICHEN LERNENDEN IN RISIKOLEBENSLAGEN ZU ER-FOLGREICHEN BILDUNGSKARRIEREN

Michael Richter

Die Inhalte, Organisationsformen und Orte (In-)formeller Bildung sowie die an ihr beteiligten Personengruppen rücken spätestens seit der Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages 2007 zunehmend ins Bewusstsein der Bildungsforschenden, Professionellen und (Kosten-)Träger. Eine besondere Rolle bezüglich der subjektbezogenen Perspektive auf informelle als auch formelle Bildungsprozesse nehmen männliche Lernende ein, die sowohl im öffentlichen als auch wissenschaftlichen Diskurs aktuell verstärkt als "Bildungsverlierer" wahrgenommen werden (Lingard et al., 2002). Das vorgestellte Forschungsvorhaben, welches in das Promotionskolleg "Bildung als Landschaft" eingebettet ist, hat zum Ziel, nicht die vorhandenen Defizite, sondern die protektiven Faktoren und ihre Wirkweisen zu untersuchen, die sich fördernd auf die Bildungskarrieren von Jungen zwischen 12 und 25 Jahren in Risikolebenslagen erweisen, da in Deutschland die Bildungsbeteiligung und der Kompetenzerwerb besonders eng an die familiären Lebensverhältnisse geknüpft sind. Die Kategorien "soziale Risikolagen", "finanzielle Risikolagen" sowie "bildungsfernes Elternhaus" gelten als Risikofaktoren, die sich belastend auf die Entwicklung und Bildung von Kindern auswirken können (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Der Auswahl dieser Gruppe innerhalb der Gesamtheit aller männlichen Lernenden liegt die Annahme zu Grunde, dass an ihnen spezifisch männliche Invulnerabilität zu beobachten ist. Dabei sollen neben den formellen Bildungsorten und formellen Lernprozessen, wie beispielsweise das ehrenamtliche Engagement in Jugendverbänden, in den Blick genommen werden (s.a. Leipziger Thesen, 2002; 14. Kinder- und Jugendbericht, 2013; Oelkers, 2014). Informelle Bildung wird dabei nicht mehr als Ergänzung formeller Bildung gesehen, sondern als ihr integraler Bestandteil und ihre Basis (Rauschenbach, 2012). Das Forschungsvorhaben ist als qualitativ-hypothesengenerierende Studie angelegt. Um zu einem umfassenden Verständnis möglicher protektiver Faktoren von Jungen in Risikolebenslagen zu kommen, wurde als Datenerhebungsverfahren das narrative Einzelinterview (Schütze, 1987)

ausgewählt. Darüber hinaus werden die für die Befragten bedeutsamen formellen und informellen Bildungsorte durch narrative Landkarten (Behnken & Zinnecker, 2010) als ergänzende Kontextinformation erhoben. Die Auswertung der Daten erfolgt vor dem methodologischen Hintergrund der Wissenssoziologie Mannheims (1980) mit der dokumentarischen Methode der Interpretation (Bohnsack, 2010; Nohl, 2006). Über einen von Beginn an durchgeführten systematischen fallinternen und -externen Vergleich konnten erste rekonstruktive Befunde generalisierend verdichtet werden. Diese verweisen unter anderem auf die hohe Bedeutung des innerfamiliären Konsenses, Bildung als Vehikel für gesellschaftlichen Aufstieg zu begreifen. So wird die erfolgreiche Nutzung formeller und informeller Bildungsangebote als kollektives innerfamiliäres Projekt begriffen, in dem die Solidarität einen höheren Stellenwert als die Selbstverwirklichung einnimmt. Diese und weitere erste Befunde sollen im Rahmen eines Vortrags in Panel I "Person, Diversität und Biographie" vorgestellt werden. Im Falle der Ablehnung gilt dieses Abstract gleichzeitig für eine Bewerbung um eine Posterpräsentation.

Vortrag 2

PROZESSSTRUKTUREN UND LERNPROZESSE IN DER BIOGRAFIE VON JUNGEN MENSCHEN IM ARBEITSLOSENGELD II-BEZUG: ERSTE FALLSTUDIEN

Veronika Leicht

Ein junger Mensch, der sich ohne finanzielle Unterstützung der Familie im Übergangssystem befindet oder trotz Abschluss keine Arbeitsstelle oder einen Studienplatz hat, kann Arbeitslosengeld II beantragen und wird vom Jobcenter betreut. Während dieser Lebensphase, in der bei anderen Jugendlichen das Lernen in formellen Settings wie Schule und Arbeitswelt stattfindet, machen die jungen Menschen Erfahrungen im Umfeld des Jobcenters mit Mitarbeitern der Behörde und in „Maßnahmen“. Die Forschungsfrage des vorliegenden Dissertationsprojekts richtet sich auf die Rekonstruktion und das Verständnis darauf, welche Entwicklungen in der gesamten Biografie stattfinden, um so die Erfahrungen und Lernprozesse in der Lebensphase, in der Betreuung durch das Jobcenter stattfindet, besser verstehen zu können. In Termini der sozialwissenschaftlichen Biografieanalyse richtet sich dabei ein besonderes Augenmerk auf die unterschiedlichen „Prozessstrukturen des Lebensablaufs“ (Schütze 1981) der betroffenen Jugendlichen. Zwar gibt es empirische Belege, die verstehende Zugänge zur Situation von Jugendlichen im SGB II-Bezug in aktuellen Studien geschaffen haben (z. B. Schreyer/Zahradnik/Götz 2012), aber der Blick auf die gesamten lebensgeschichtlichen Zusammenhänge und die Beziehung zu begleitenden Professionellen fehlt bisher. Deshalb werden nach dem Konzept des „theoretical sampling“ (Glaser/Strauss 1967) autobiographisch-narrative Interviews mit den als Zielgruppe definierten Jugendlichen erhoben und durch interaktionsgeschichtlich-narrative Interviews (Riemann 2000) mit den genannten Professionellen (Vermittler, Maßnahmebetreuer etc.) ergänzt. Weitere Triangulation und Vertiefung des Aspektes der Beratungssituationen erfolgt durch die Analyse von Gesprächen zwischen Professionellen bzw. Mentoren und den jungen Menschen. In diesem Vortrag werden die Ergebnisse eines aus den genannten Datenmaterialien entwickelten kontrastiven Vergleichs zweier sehr unterschiedlicher Fallstudien präsentiert. Während es im ersten Fall um langfristige und einschneidende Erfahrungen mit unterschiedlichen Instanzen sozialer Kontrolle geht, wird im zweiten Fall der zeitweilige Arbeitslosengeld II-Bezug eher in seiner Relevanz abgestuft und die Selbstidentifikation als "Nicht-Hartz IV" aufrecht erhalten. Die ersten Schritte einer Theoriebildung werden vorgestellt und diskutiert.

Literatur:

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory, Chicago.

Riemann, Gerhard (2000): Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld der sozialen Arbeit. Weinheim: Juventa.

Schreyer, Franziska; Zahradnik, Franz; Götz, Susanne: Lebensbedingungen und Teilhabe von jungen sanktionierten Arbeitslosen im SGB II. In: Sozialer Fortschritt 9/2012. Online verfügbar unter <http://www.sozialerfortschritt.de/zeitschrift/aktuelles>, zuletzt geprüft am 19.10.2012.

Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufes. In: Joachim Matthes, Arno Pfeifenberger und Manfred Stosberg (Hg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67-156.

Vortrag 3

ZUGÄNGE ZUR ÄSTHETISCHEN PRAXIS IM JUGENDALTER

Claudia Kühn

In dieser Studie stehen ästhetische Praktiken in Biographien Jugendlicher im Mittelpunkt. Ausgehend von einem weiten ästhetischen Bildungsverständnis wird hier jugendkulturelle Praxis in den Blick genommen, die sich in spezifischen konjunktiven Erfahrungsräumen ereignet und ein besonderes Potenzial für das Gelingen von Bildungsbiographien bereit hält (Bütow 2013). In Anlehnung an die These der „Ästhetisierung des Alltagslebens“ (Schulze 1993) gehören ästhetische Praktiken (Musik, Kunst, körperliche Inszenierungen) mehr denn je zum Alltag junger Menschen, sei es in produktiven, rezeptiven oder kommunikativen Formen. Jugendliche treten in einen ästhetischen Selbstbildungsprozess ein, indem sie sich differenziertes Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten über bestimmte Praktiken aneignen. Jugendszenen fungieren dabei als „Bildungs- und Sozialisationsinstanzen“ (Harring u.a. 2010) und stehen im Mittelpunkt der Betrachtung. Hintergrund der Studie ist die Beobachtung, dass sich die kulturelle Teilhabe in einem (gesamtgesellschaftlichen) Wandel befindet und damit der Anspruch, ästhetische Bildung für alle zu ermöglichen, vor neuen Herausforderungen steht. So sollen Jugendliche selten Interesse an und Zugang zu kulturellen Angeboten finden, was zugleich mit Ängsten um das „Kulturpublikum von Morgen“ verbunden wird (Keuchel/Laure 2012). Bei genauer Betrachtung fällt aber auf, dass sich die ästhetische Aneignungspraxis Heranwachsender ausdifferenziert und verändert. Wenn ästhetische Bildung als ein konstitutiver Teil der Allgemeinbildung (Schmidt 2012) und als Schlüsselfaktor der Integration (Bundesregierung 2007) begriffen wird, dann gilt es, diese näher in den Blick zu nehmen. Verschiedene (Evaluations-) Studien geben Aufschluss darüber, welche ästhetischen Praktiken für Jugendliche bedeutsam sind und welche Angebote sie nutzen (z. B. Grgic/Züchner 2013). Es ist jedoch wenig darüber bekannt, wie sich der Zugang zur ästhetischen Praxis genau ereignet. So wird beklagt, dass die „Gestaltung und Qualität der Zugänge“ ungeklärt bleibt (Rat für Kulturelle Bildung 2014, S. 19). An diese kaum erforschte Fragestellung soll der Vortrag anknüpfen und dabei spezifisch die Hinwendung zu jugendlichen Vergemeinschaftungsformen (Jugendszenen) fokussieren. Exemplarisch wird anhand von drei Fällen aufgezeigt, wie unterschiedlich sich der individuelle Zugang zur ästhetischen Praxis ereignet und welche Bedeutung dabei formalen, non-formalen und informellen Settings zukommt. Erste tentative Ergebnisse verdeutlichen, wie Freunde oder szenespezifische Orientierungsfiguren den Zugang zur ästhetischen Praxis im Jugendalter

(mit)bestimmen und dass trotz impliziter Abwertung (non-)formale Settings gezielt genutzt werden. Die vorgetragene Ergebnisse sind Teil des Forschungsprojekts „Ästhetische Praktiken in Biographien Jugendlicher“. Die Studie ist im Paradigma qualitativ-rekonstruktiver Sozialforschung verortet. Um den Zugang zu ästhetischen Praktiken rekonstruieren zu können, wurden autobiographisch-narrative Interviews (Schütze 1983) mit männlichen Jugendlichen geführt. Die dokumentarische Methode (Bohnsack 2001) wird zur Auswertung der Interviews (Nohl 2012) herangezogen. Mit dem biographie- und milieuspezifischen Erkenntnisinteresse knüpft die Fragestellung an Forschungen verschiedener Fachdisziplinen an (Jugendforschung, Ästhetische Bildung). Sie verknüpft zudem Forschungen zur Verhältnisbestimmung des informellen und formellen Lernens im Jugendalter.

Forum I - Session 2

Montag, 2. Februar von 09.00 - 09.45 Uhr

1 - Person, Diversität und Biographie

Raum: 1.033

Vortrag 1

LEHRJAHRE. BILDUNGSBIOGRAFIEN BENACHTEILIGTER JUGENDLICHER IN REGULÄREN AUSBILDUNGSVERHÄLTNISSEN

Nina Erdmann

Übergänge in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zeigen zentrale Probleme erwerbsarbeitszentrierter Gesellschaften und stellen ein beständiges Thema in der Sozialforschung. Es geht um nichts weniger als die Frage, wie gesellschaftliche Teilhabe durch den Erwerb eines Berufs- oder Studienabschlusses möglich wird. Für Jugendliche ohne akademische Ambitionen stellt sich die Frage nach Teilhabemöglichkeiten bereits mit der Suche nach einem Ausbildungsplatz. Die Übergänge benachteiligter Jugendlicher in reguläre Ausbildung werden in der aktuell auffindbaren empirischen Forschung vor dem Hintergrund spezifischer Differenzkategorien wie Migration, niedriger Bildungsabschluss, etc. in großen Panelstudien untersucht (bspw. Gaupp et al 2008, Diehl et al 2009, Ulrich 2011). Gleichzeitig gibt es eine Vielzahl von empirischen Studien, die sich der Erforschung der beruflichen Übergänge benachteiligter Jugendlicher im sogenannten Übergangssektor widmen (bspw. Giese 2011, Pühr 2011). Die empirische Forschung zum Übergang in die Berufsausbildung beleuchtet nur am Rand die sozialen Konstruktionsprozesse einer Benachteiligung und deren Thematisierung im (bildungs)-biografischen Erleben (Pfahl 2011). Aktuelle Studien, die sich dezidiert mit Bildungsprozessen benachteiligter Jugendlicher befassen, richten den Fokus auf die Verschränkung von Benachteiligungen und ihren Auswirkungen auf Bildungsprozesse, nehmen jedoch keine bildungsbiografische Perspektive ein (vgl. Rose 2012, Wischmann 2011, el-Mafaalani 2012). Eine bildungsbiografische und prozessanalytische Perspektive nimmt Klaus (2014) ein, fokussiert jedoch den Prozess des Ausbildungsabbruchs in dualen Ausbildungen. An diese Leerstelle schließt das hier vorgestellte Forschungsprojekt theoriegenerierend an. Es nimmt Bildungsbiografien benachteiligter Jugendlicher in regulären dualen Ausbildungen in den Blick und rekonstruiert, wie Benachteiligungs- und Bildungsprozesse biografisch sichtbar und für das erlebende und gestaltende Subjekt relevant werden. Als gegenstandsangemessenes Vorgehen für eine prozessanalytisch orientierte Fragestellung wurde die Datenerhebung und -auswertung nach der

Methodologie Fritz Schützes für Erzählanalysen gewählt (Schütze 1983, 1987, 2007). Darüber hinaus werden interaktionsgeschichtlich-narrative Interviews mit Auszubildenden geführt, um in der Analyse die Perspektive der Ausbildungsbetriebe einzubinden (Riemann 2000). Für die Konzeption eines theoriegeleiteten Samplingprozesses (Strauss/Glaser 1964) wurden benachteiligende Faktoren nicht im Vorfeld definiert. Eine Orientierung erfolgte an den Zuschreibungen der Akteure im Forschungsfeld im Sinne einer Orientierung an "first order constructs" nach Schütz (1971). Im Vortrag werden erste Ergebnisse an den Bildungsbiografien zwei junger Frauen gezeigt, die beide als Alleinerziehende eine duale Ausbildung absolviert haben. Der Vergleich zweier unter formalen Gesichtspunkten ähnlich gelagerter Biografien ermöglicht es, Differenzen in Benachteiligungszuschreibungen und Benachteiligungserleben und deren Beziehung zu relevanten Bildungsprozessen im Sinne einer minimalen Kontrastierung sichtbar zu machen. Ein besonderes Augenmerk gilt den informellen Lern- und Bildungsprozessen in den Biografien, die vor dem Hintergrund der Fremdzuschreibung einer Benachteiligung als Alleinerziehende in Ausbildung diskutiert werden.

Vortrag 2

DIVERSITÄT IN BILDUNGSBIOGRAPHIEN ZWISCHEN BILDUNGSCHANCE UND BILDUNGSRISIKO

Julia Reimer & Sevgi Söyler

Häufig werden "Migrant_innen" und als fremdartig wahrgenommene Minderheiten als vermeintlich homogene Gruppen verstanden, ohne die vorhandene Heterogenität und Diversität an Lebens- und auch Bildungsbedingungen zu erkennen. Die im Vergleich zu Kindern aus deutschen Familien schlechteren Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte (Bos/Tarelli et al. 2012, Bos/Wendt et al. 2012, Klieme et al. 2010) oder Minderheitenzugehörigkeit (Strauß 2011, Lücken-Klaßen/Meixner 2004) im deutschen Bildungswesen - erweitert um den Verweis auf Diskriminierungserfahrungen v. a. bei türkeistämmiger Migrationsgeschichte - sind mehrfach empirisch belegt. Einige qualitativ forschende Arbeiten untersuchen jedoch insbesondere auch "gelungene Bildungsprozesse" (vgl. u. a. El-Mafalaani 2012, Rose 2012), um nicht zuletzt einen wissenschaftlichen Perspektivenwechsel im Bereich der Migrations- und Bildungsforschung herbeizuführen. Dabei wird eine fallanalytische Perspektive eingenommen und die Überprüfung des Kompetenzwettbewerbs durch einen Blick auf individuelle Bildungsprozesse, die auch am Bildungsort Schule, aber nicht ausschließlich dort stattfinden, ergänzt. Dieser "andere Blick auf Bildung" (vgl. DJI 2012) macht neue Potentiale der Förderung von Bildungsanregungen sichtbar (vgl. DJI 2012; Büchner/Brake 2013). Der Vortrag schließt hier an und geht der Frage nach, welche Potentiale in Bildungsbiographien von jungen Menschen mit Migrationsgeschichte erkannt werden können, wenn informelle Lernprozesse und non-formale Bildungsorte in den Blick genommen werden. Zur Beantwortung werden im Vortrag erste Befunde zweier rekonstruktiver Studien, welche im Rahmen des Promotionskollegs "Bildung als Landschaft" Bildungsprozesse im Kontext von Migration, Ethnizität und Gender untersuchen, in gebündelter Form zusammengeführt. Die zentralen Fragestellungen der Projekte sind prozessanalytisch und theoriegenerierend (im Sinne von Glaser und Strauss 1967) angelegt und fragen danach, wie Biographien von Menschen mit Migrationsgeschichte oder Minderheitenzugehörigkeit sich entfalten - in diesem Fall: Biographien von "bildungserfolgreichen" türkeistämmigen Männern und Frauen der ersten, zweiten und dritten Generation und von Frauen, die der Sinti- und Roma-Minderheit angehören und in Deutschland aufgewachsen sind. Nach einer kurzen Einführung in die theoretischen Rahmungen und Fragestellungen der Projekte wird die Vorstellung erster Ergebnisse der empirischen Arbeiten, die mit narrativ-autobiographischen Interviews gewonnen und mit einem narrationsanalytischen

Verfahren (vgl. u. a. Schütze 1983) ausgewertet wurden, das Hauptgewicht des Vortrags bilden. Erste Ergebnisse beider Studien zeigen die hohe Bedeutung, die non-formalen Bildungsorten zukommt, insbesondere der Familie, aber auch Vereinen oder Selbstorganisationen. Zudem wird deutlich, dass Menschen mit Migrationsgeschichte oder Minderheitenzugehörigkeit nicht zwingend Identitätskonflikten unterworfen sind, sondern im Sinne der Entwicklung einer bikulturellen Identität (vgl. u. a. Badawia 2002) flexible Wege gefunden werden. Die Arbeiten veranschaulichen, wie sich Beziehungen zwischen jungen Menschen und Unterstützer_innen entwickeln und gestalten, durch die im Kontrast zu Diskriminierungserfahrungen bedeutsame Zugehörigkeitserfahrungen gemacht werden.

Vortrag 3

SCHULE UND HEIM - EINE BIOGRAPHIEORIENTIERTE SOZIALPÄDAGOGISCHE BILDUNGSFORSCHUNG

Benjamin Strahl

Im folgenden Beitrag steht die Frage im Zentrum, inwieweit formale Bildungsprozesse in non-formalen Bildungsarrangements relevant werden und demzufolge bearbeitet werden (müssen). Hierzu werden mittels eines biographieanalytischen Vorgehens die Wechselwirkungen von formalen und non-formalen Bildungsherausforderungen und -leistungen sichtbar gemacht. Anhand der biographischen Erzählung von ehemaligen Heim- und Pflegekindern, die ein Studium aufgenommen oder absolviert haben wird herausgearbeitet, inwieweit allgemein biographische Herausforderungen mit schulbezogenen Themen in Wechselwirkung stehen. Vor dem Hintergrund einer unterschiedlichen Verortung von informellen und formellen Bildungsprozessen, in formalen und non-formalen Bildungsarrangements, scheint es interessant und auch notwendig, das Verhältnis unterschiedlicher Bildungsprozesse und deren Verortung zu untersuchen. Forschungszugang und -methodik: Die Zielgruppe der ehemaligen Heim- und Pflegekinder ist deshalb interessant, da es sich um eine vulnerable Gruppe handelt, die in besonderem Maße von Bildungsbenachteiligung betroffen ist. So kann anhand von Befunden zur schulischen Situation junger Menschen in stationären Hilfen zur Erziehung von diesen als "Bildungsverlierern" (Pothmann 2007) gesprochen werden. Während die formale Bildung somit ein offensichtliches und notwendigerweise zu bearbeitendes Thema darstellt, es sich jedoch beim Feld der Jugendhilfe um ein außerschulisches Bildungsarrangement handelt, werden bislang insbesondere non-formale (außerschulische) Bildungsprozesse ins Zentrum des allgemeinen Interesses gestellt. Um sowohl schulische, als auch "alltägliche" Bildung in den Blick zu bekommen, werden biographische Interviews mit - ehemals fremduntergebrachten - Studierenden sequenzanalytisch und mit Blick auf ihre Schul- sowie Erziehungshilfelaufbahn untersucht. Erkenntnisse: Non-formale Bildungsprozesse, wie die Bearbeitung biographischer Krisen, stehen in Wechselwirkung mit formalen Bildungsprozessen. So kann der Erfolg in Schule dazu verhelfen, problematische Lebensverhältnisse zu bewältigen und Perspektiven zu entwickeln. Andersherum können biographische Krisen - die etwa zur Herausnahme aus der Herkunftsfamilie führen - bedingen, dass die Herausforderungen durch formale bzw. schulische Bildung nur schwer bewältigt werden können. Neben der Präsentation der eigenen Forschung und Ergebnisse - die im Rahmen eines Forschungsprojektes zu Higher Education without Family Support, wie auch im

eigenen Dissertationsprojekt stattfand und -findet - verortet sich der Beitrag im Kontext eines internationalen Diskurses um Bildung & stationären Hilfen zur Erziehung. Dies ist insofern interessant, da aus einer internationalen Perspektive (insb. die angelsächsisch geprägte Perspektive mit UK und USA) weniger die Herausforderungen, als vielmehr die Chancen und Möglichkeiten, wie Resilienz, thematisiert werden. Die Beachtung internationaler Forschungsbemühungen ermöglicht somit einen zusätzlichen Erkenntnisgewinn für die (deutsche) Bildungsdebatte

Poster - Session 1

Montag, 2. Februar von 14.30 - 15.30 Uhr

1 - Person, Diversität und Biographie

Raum: 1. Stock vor Hörsaal 1.042

Nummer 1

HEIMATVORSTELLUNGEN VON KINDERN - EINE QUALITATIV-REKONSTRUKTIVE STUDIE

Lisa Gutschik

Heimat liegt im Trend, sie ist „schrill“ und „cool“ (Egger, 2014). Andererseits wirkt der Heimatbegriff vor dem Hintergrund der Globalisierung nicht mehr zeitgemäß, zudem auch heute, aufgrund der nationalsozialistischen Vergangenheit, noch anrühlich und bedenklich (vgl. Vorkoeper, 2005). In Deutschland ist der Begriff „Heimat“ unterschiedlich belegt und entzieht sich einer klaren Definition (vgl. Mitzscherlich, 2014). Versuche der Begriffsklärung finden sich in verschiedenen Disziplinen. Im allgemeinen Alltagsverständnis hat Heimat einen räumlichen Kristallisationskern. Zeitgenössische Heimatforscher sehen Heimat jedoch als überwiegend dynamischen, sozialen Raum, den der Mensch sich auch neu schaffen kann und der geprägt ist von Freundschaften, Nachbarschaften und Netzwerken (vgl. Cremer und Klein, 1990). Empirische Befunde wie Erwachsene ihre Heimat wahrnehmen und welches Heimatgefühl sie haben, liegen vor: Greverus kommt zu dem Ergebnis, dass Heimat ein Lebensstil ist, in dem die Bedürfnisse nach Identität, nach materieller und emotionaler Sicherheit sowie nach Aktivität und Stimulation erfüllt werden und dass man sich diesen Lebensaktivitäten aneignen und gestalten kann (vgl. Greverus, 1995). Mitzscherlich (vgl. Mitzscherlich, 1997) rekonstruierte drei zentrale Bedürfnisse, die Heimat bei Erwachsenen ausmachen: (1) das Gefühl des sozialen Eingebundenseins, (2) das Gefühl der Sicherheit und (3) soll Heimat einen überindividuellen Sinnzusammenhang stiften. Empirische Untersuchungen in der Jugendforschung zeigen, dass Jugendliche mit schlechten Ressourcenlagen, dazu neigen, ihre Heimat gewalttätig zu besetzen. Maffesoli beschreibt in seiner Studie, wie Jugendliche Stämme bilden und ihre Räume gegen andere verteidigen. Asbrand rekonstruierte die handlungsleitenden Orientierungen Jugendlicher in einer globalisierten Welt. Für Kinder liegen zum Themenbereich Heimat keine Forschungsbefunde vor. Auf dieses Forschungsdesiderat wurde mit diesem Dissertationsprojekt reagiert. Es wird Fragen nachgegangen, wie Kinder sich in ihrer Heimat und ihrem Nahorientieren, wie sie ihre Heimat sehen und empfinden, wie gegenwärtige Globalisierungstrends ihre Lebenswelten beeinflussen, welche Orientierungen für sie in diesem handlungsleitend sind, was von ihnen als vertraut, angenehm oder

unangenehm und hemmend empfunden wird. Rekonstruiert werden somit subjektive Heimatvorstellungen von Kindern und ihre handlungsleitenden Orientierungen hinsichtlich Heimat. Mit meiner Studie soll auch ein Beitrag zu den „new social childhood studies“ geleistet werden, in der Kinder als eine eigenständige Bevölkerungsgruppe betrachtet werden, als Subjekte ihres Lebens und nicht mehr als Abhängige, die auf diesen Status erst vorbereitet werden müssen (vgl. Heinzel, Kränz-Nagl, Mierenhoff, 2007). Zur Bearbeitung der Fragestellung wurden Gruppendiskussionen mit Kindern geführt und die empirischen Daten mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (Bohnsack, 2014) interpretiert. Die ausgewählten Forschungsmethoden wurden reflektiert und modifiziert, um Kindern und Kindheit in der Forschungssituation besser zu entsprechen (vgl. Honig, 2009). Die Datenerhebung wurde entsprechend dem theoretical sampling nach Glaser und Strauss durchgeführt. Auf dem präsentierten Poster sollen das Forschungsdesign und bisherig rekonstruierte Forschungsergebnisse vorgestellt und diskutiert werden.

Nummer 2

„... EIN ROSAROTER HUND MIT 20 BEINEN“ – WAS BEWEGT KINDER DAZU UND WAS HINDERT SIE DARAN, IN IHRER FREIZEIT KÜNSTLERISCH AKTIV ZU SEIN?

Elisabeth Schüller

Malen und Basteln ist unter Kindern eine weit verbreitete Beschäftigung (Jänsch & Schneekloth, 2013). Mit dem Malen beginnen Kinder bereits sehr früh, meist sobald sie einen Stift halten können. Später kommt das Basteln und Gestalten mit verschiedenen Materialien hinzu. Dabei gibt es Kinder, die derartigen Aktivitäten sehr häufig nachgehen, und Kinder, die sich weniger gern mit diesen Dingen auseinandersetzen. Wie der Literatur zu entnehmen ist, hat die Beschäftigung mit künstlerischen Aktivitäten einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Kinder: Neben der Erfahrung von Autonomie im gestalterischen Prozess sind auch der Vorstellungskraft der Kinder keine Grenzen gesetzt, zudem erwerben sie dabei selbstregulative Kompetenzen (vgl. Corpley, 2006; Sternberg, 1985). Um derartige Prozesse optimal unterstützen zu können, bedarf es zunächst Wissen darüber, was Kinder überhaupt dazu bewegt oder daran hindert in ihrer Freizeit künstlerisch tätig zu werden. Das Ziel der vorliegenden Studie war es demnach, auf Basis qualitativer Interviews mit Grundschulkindern der 2. und 3. Klasse (N = 26) deren Beweggründe für und gegen das künstlerische Gestalten zu identifizieren. Den theoretischen Rahmen bildete die Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (1991, 2012). Als Ergebnis der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews kann ein differenziertes Kategoriensystem zu den Gründen für und gegen die Ausübung künstlerischer Aktivitäten von Kindern in deren Freizeit präsentiert werden (Beurteilerübereinstimmung berechnet mit Cohens $\kappa = .91$). Persönliche Charakteristika und Beweggründe (z. B. wahrgenommene Fantasie, Autonomie und intrinsischer Wert bei der Ausübung künstlerischer Aktivitäten) stellten sich ebenso als relevante Gründe heraus wie auch Aspekte der sozialen Umwelt (wahrgenommene Meinung wichtiger Bezugspersonengruppen) oder anderer Umweltfaktoren (z. B. Verfügbarkeit von Zeit). Die Inhalte des Kategoriensystems werden vor dem Hintergrund bereits existierender Forschung diskutiert.

Literatur:

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organisational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.

Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. In P. A. M. Lange, A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Hrsg.), *Handbook of theories of social psychology* (S. 438-459). London, UK: Sage.

Corpley, A., 2006. Kreativität und Kreativitätsförderung, in: Rost, D.H. (Ed.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 3. ed. Beltz, Weinheim, pp. 366-373.

Jänsch, A. & Schneekloth, U. (2013). Die Freizeit: vielfältig und bunt, aber nicht für alle Kinder. In S. Andresen & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie* (S. 135-167). Weinheim: Beltz.

Sternberg, R.J., 1985. *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press, New York, NY.

Nummer 3

ZUR BIOGRAPHISCHEN BEDEUTSAMKEIT DES SCHULFORMWECHSELS IN DER SEKUNDARSTUFE I

Eva Weißmüller

Während der Schulformwechsel als Konsequenz der allgemeinen Selektions- und Zuweisungsfunktion des Bildungssystems verstanden und weitgehend akzeptiert wird stellt diese pädagogische Maßnahme für die betroffenen Schüler ein einschneidendes Erlebnis dar, das bereits im Schuljahr vor der eigentlichen Auf- bzw. Abstufung beginnt und noch weit über den tatsächlichen Schulformwechsel hinaus andauert. Für das Promotionsvorhaben ist die Verbindung zwischen der institutionellen Logik organisatorisch vorstrukturierter Muster der Schullaufbahn und den biographischen Prozessen und Zusammenhängen zentral. Bislang vorgelegte Studien setzen sich zumeist quantitativ mit einzelnen Übergängen oder der gesamten Schullaufbahn auseinander und geben kaum Hinweise auf die subjektive Bearbeitung von schulischen Selektionsprozessen (Cortina/Trommer 2003). Qualitative Studien zur biographischen Auseinandersetzung mit schulischen Karriereverläufen liegen erst in Ansätzen vor (vgl. Helsper 2006). Das Promotionsvorhaben rückt die biographische Relevanz des Schulformwechsels im Sekundarbereich in den Mittelpunkt. Wie wird der Schulauf- bzw. abstieg biographisch verarbeitet? Wie fügt sich der Schulformwechsel in die Gesamtbiographie ein? Um sich den skizzierten Fragestellungen zu verschiedenen Prozessstrukturen des Lebenslaufs annähern zu können, werden autobiografisch-narrative Interviews geführt, in denen die ehemaligen Schüler als Experten ihrer selbsterlebten Geschichte einen Einblick in die Komplexität ihrer Erfahrungen gewähren. Interviewt werden junge Erwachsene ab 21 Jahren, die zwischen Klasse 6 und 10 auf eine niedrigere Schulform herabgestuft wurden oder in eine höhere Schulform aufgestiegen sind. Deren sukzessive Auswahl erfolgt im Rahmen des Theoretischen Samplings (Glaser & Strauss 1967) vor dem Hintergrund erster Auswertungen mit der Narrationsanalyse nach Schütze (1983, 2008). Die bisherigen Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Schule nur unzureichend dazu imstande ist, biographische und andere soziale Prozesse der Schüler hinreichend zu berücksichtigen und aufzufangen. Dramatische Verlaufskurvenentwicklungen – die in der Adoleszenz als Normalität gelten dürften – werden zumeist nur schemenhaft wahrgenommen oder gar ignoriert. Die Aufmerksamkeit der Bildungsverantwortlichen richtet sich vornehmlich auf formelle und gesetzte Rahmenbedingungen (z. B. Curricula, Lernmittel) sowie auf messbare und vergleichbare Formen des Lernens (insb. Bildungszertifikate). Demgegenüber werden formelle und informelle Lernprozesse in ihrer

Wechselwirkung kaum in den Blick genommen, obwohl gerade informelle Lernprozesse ein hohes Unterstützungspotential für die Entwicklung effektiver Bewältigungsstrategien anzustoßen vermögen. Im Tagungspanel I zum Thema „Biographie, Diversität und Person“ sollen erste rekonstruktive Befunde in Form einer Posterpräsentation zur Diskussion gestellt werden.

Literatur:

Cortina, K./Trommer, L. (2003): Bildungswege und Bildungsbiographien in der Sekundarstufe. In: Cortina, K. et al. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der BRD.

Glaser, B./Strauss, A. L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. New York. Helsper, W./Kramer, R.- T. (2006): Erfolg und Versagen in der Schulkarriere. In: Werkstatthefte des ZSL, Heft 26. Halle.

Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview, in: Neue Praxis 3.

Schütze, F. (2008): Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives. In: European Studies on Inequalities and Social Cohesion.

Nummer 4

DIGITALE KOMPETENZ: INFORMELLE BILDUNG IM WEB 2.0

Benjamin Rahn

Das Forschungsprojekt mit dem Arbeitstitel DIGITALE KOMPETENZ: Informelle Bildung im Web 2.0 beschäftigt sich mit der Texterstellung jugendlicher Nutzer im Internet. Im Speziellen geht es um die Web2.0-Anwendung Weblog (Blog), in der Nutzer Texte zu selbst gewählten Themen schreiben („bloggen“). Cleffmann et al. (2012: 34) beschreiben den Blog „als Papier und Bleistift des 21. Jahrhunderts“. Gemäß der These „Schreiben lernt man nur durch schreiben“ (Altenburg 1997: 5) wird Bloggen als Schreibprozess verstanden, der eine Verknüpfung zwischen traditionellen (schreiben) und modernen (Medienkompetenz) Kulturtechniken beim Erstellen eines Blogs zur Folge hat. Nicht nur wegen des Gestaltungsspielraums in Blogs (Dengler 2011), sondern insbesondere wegen der bestehenden Hinweise, dass über diese Art der Onlinenutzung virtuelle Räume als Lernorte zu verstehen sind (Treumann et al. 2007 / Hugger & Walber 2010), setzt das Forschungsprojekt am subjektiven Erleben jugendlicher Blogger vor dem Hintergrund informeller Bildung an. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie sich der Prozess des Bloggens auf die Schreibführung und die Schreibentwicklung der jugendlichen Blogger auswirkt. Eine zentrale These ist, dass aus dem Schreiben von Blogs Kompetenzen erweitert und erworben werden, die sich in Qualität, Stil und den Strategien des Schreibens niederschlagen. Diese Entwicklung wird im Rahmen des Forschungsprojektes anhand von zwei zentralen Fragen untersucht: (1) Wie verändern sich Satzbau, Wortwahl und Semantik im Laufe der Erstellung mehrerer Blog-Artikel? (2) Wie werden Veränderungen des eigenen Schreibprozesses von den einzelnen Bloggern subjektiv wahrgenommen? Zur Beantwortung der Fragestellung dient ein Mixed-Methods Design auf zwei Ebenen. Im ersten Schritt werden Blogs mit unterschiedlichen Themen-Kategorien mittels Websuche über einschlägige Bloganbieter (blogger, wordpress, blogbar, blog-web) ermittelt, wobei kommerzielle Blogs (Corporate Blogs) nicht berücksichtigt werden. Die Vorauswahl der zu analysierenden Blogtexte erfolgt nach der Lesbarkeit eines Blogartikels und wird mittels Flesch-Index (Flesch 1951) vorgefiltert. Zunächst wird von einer Auswahl von 12 Blogautoren und dabei von fünf je Artikel über einen Zeitraum von 12 Monaten ausgegangen. Die gefilterten Blogbeiträge werden jeweils im Umfang des gesamten Artikels in eine Analysesoftware eingetragen, in der eine Kodierung nach Lexikalität, Syntax und Kommunikation hinterlegt wird. Zur Eingabe in die Software werden acht Betrachtungspunkte zur Textanalyse nach Dürscheid (2010) herangezogen (u.a. Orthographie,

Verwendung von Symbolen und Sonderzeichen). Die Auswertung gibt anschließend einen Überblick über die Veränderung des Schreibens des jugendlichen Bloggers und Aufschluss über die Entwicklung des Schreibprozesses. In einem zweiten Schritt werden die Blogger in einem strukturierten Leitfadeninterview zu ihrer Schreiberfahrung während des Bloggens befragt. Dies soll Aufschluss über das individuelle Erleben des Schreibens in einem öffentlichen Kontext geben. Die gewonnenen Daten werden mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2008) ausgewertet. In einem letzten Schritt sollen Textanalyse und Interviewergebnisse miteinander in Bezug gesetzt werden, so dass die Auswertung der erstellten Artikel mit der subjektiven Betrachtung der Texterstellung ein Gesamtbild über den informellen Lernort Blog zeichnet.

Nummer 5

MOBIL IM STUDIUM – WIESO EIGENTLICH (NICHT)?

Lisa Birnbaum, Peter Müller, Marcus Penthin & Stephan Kröner

Viele Studierende streben einen Auslandsaufenthalt während des Studiums an, weil sie darin berufliche Vorteile und das Potenzial zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit sehen (vgl. Teichler et al. 2011). In der vorliegenden Studie wurden deutsche Studierende gefragt, welche individuellen Gründe und Hindernisfaktoren für die Entscheidung, ins Ausland zu gehen, ausschlaggebend sind, welche Personen einen dabei unterstützen und was die Umsetzung erleichtert oder erschwert. Diese Befragung geschah mittels teilstrukturierter schriftlicher Interviews, die mit N = 30 Studierenden mit und ohne Auslandserfahrung aus fünf Fakultäten und verschiedener Fachrichtungen geführt wurden. Die Zusammensetzung der Stichprobe wurde systematisch nach den Faktoren Geschlecht, Fakultätszugehörigkeit und Auslandserfahrung erstellt. Daraus vorliegende prospektive und retrospektive Teilnehmeraussagen wurden mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet, wobei die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991) als Ausgangsbasis diente.

Es konnte ein ausdifferenziertes Kategoriensystem erstellt werden, welches auf einer fundierten theoretischen Basis die verschiedenen Beweggründe, die förderlich oder hinderlich für Auslandsmobilität sind, abdeckt. Als besonders positiv wurden die vielfältigen Erfahrungen und Kompetenzzuwächse, welche mit einer Auslandserfahrung einhergehen, genannt. Organisatorische und finanzielle Aspekte stellen die größten Herausforderungen dar. Außerdem wirkt sich die wahrgenommene Einschätzung des sozialen Umfelds auf die Bewertung des Verhaltens aus, indem die Meinungen von Familienmitgliedern oder Beziehungspartner(inne)n die eigene Entscheidung beeinflussen. Ergebnisse aus der bisherigen Forschung zum Thema lassen sich problemlos in die entstandene Systematisierung einordnen, womit das theoriebasierte Kategoriensystem bestätigt wird. Das Zustandekommen und der Zusammenhang dieser Motive lassen sich daraus noch nicht ableiten. Dem müsste in weiteren empirischen Untersuchungen nachgegangen werden.

Literatur:

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50. S. 179-211.

Mayring, P (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., akt. und überarb. Aufl. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

Teichler, U./Ferencz, I./Wächter, B. (2011). *Mapping mobility in European higher education. Volume II: Case studies.* Brüssel.

Nummer 6

WARUM GEHE ICH (NICHT) ZUR VORLESUNG?

Timo Hauenstein

Zwischen dem regelmäßigen (fachunabhängigen) Vorlesungsbesuch und dem Lernerfolg von Studierenden wurde bereits in Anikeeff (1954) ein positiver Zusammenhang nachgewiesen. Ergebnisse aktueller Studien wie Meulenbroek (2013) und Chen (2014) unterstützen diesen Befund für Fächer mit starkem mathematischen Anteil (Wirtschaftswissenschaften und Mathematik). Der Einfluss des Besuchs einer Übungsveranstaltung jedoch wurde bisher noch für kein spezifisches Fach untersucht.

Ziel der vorliegenden Studie war eine qualitative Bestandsaufnahme der Gründe mithilfe der theory of planned behavior nach Ajzen (1991) für und gegen den Vorlesungsbesuch im Vergleich zum Übungsbesuch. Außerdem wurde in einem quantitativen Ansatz untersucht, ob das Geschlecht, die Studiendauer oder die selbsteingeschätzte Mathematikkompetenz Einfluss auf den Vorlesungs- bzw. Übungsbesuch haben.

Als Erhebungsmethode wurde ein online-gestützter Fragebogen, der von zwei Mathematikursen (Elemente der Analysis I und Erweiterungsmodul Analysis) der FAU Erlangen-Nürnberg im Sommersemester 2014 bearbeitet wurde, gewählt. Die Antworten der N=101 Teilnehmer wurden inhaltsanalytisch nach Mayring (2010, 2013) ausgewertet.

Das Kategoriensystem bestand aus den drei deduktiv gesetzten Prädiktorstrukturen "Einstellung", "Subjektive Norm" und "Wahrgenommene Verhaltenskontrolle". Die wichtigste Unterkategorie war 'Erklärungen / Bemerkungen / Fragen', welche das interaktive Moment der Vorlesungen und Übungen aufgriff, zum Beispiel die Möglichkeit, Fragen zu stellen und diese auch (direkt) beantwortet zu bekommen.

Die quantitative Untersuchung legt nahe, dass Geschlecht (T-Test: Vorlesungsbesuch $p=.94$, Übungsbesuch $p=.08$), Studiendauer (T-Test: Vorlesungsbesuch $p=.09$, Übungsbesuch $p=.32$) und die selbsteingeschätzte Mathematikkompetenz (Varianzanalyse, ANOVA: Vorlesungsbesuch keine Varianzgleichheit, Übungsbesuch $p=.62$) den Vorlesungs- und Übungsbesuch nicht beeinflussen.

Im Vergleich zwischen Vorlesung und Übung sind also gute Erklärungen der wichtigste Grund, die Vorlesung oder Übung zu besuchen. Damit ist gerade die Qualität der Didaktik des Dozenten sowohl in Vorlesung als auch Übung entscheidend für den Erfolg der Lehrveranstaltung.

Literatur:

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 50(2):179–211.

Anikeeff, M. (1954). The relationship between class absences and college grades. *Journal of Educational Psychology*. 45:244–249.

Chen, Q. und Okediji, T. O. (2014). What is behind class attendance in college economics courses? *Applied economics letters*. 21(6):433–437.

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse : Grundlagen und Techniken*. Beltz Pädagogik. Beltz, Weinheim [u.a.], 11. Auflage.

Mayring, P. (2013). *Qualitative Inhaltsanalyse*. In Flick, U., von Kardoff, E., und Steinke, I., Hrsg., *Qualitative Forschung*, S. 468–475. Rowohlt.

Meulenbroek, B. und van den Bogaard, M. (2013). Attendance and attainment in a calculus course. *European journal of engineering education*. 38(5):532–542

Nummer 7

**SYSTEMATISCHE ERHEBUNG DER GRÜNDE FÜR EINE ÜBERSCHREITUNG DER REGELSTUDIENZEIT –
WEITERENTWICKLUNG EINES BESTEHENDEN FRAGEBOGENS DURCH DIE AUSWERTUNG OFFENER
ANTWORTEN**

Marcus Penthin, Eva S. Fritzsche & Stephan Kröner

Laut statistischem Bundesamt schlossen im Jahr 2011 nur 39% der Hochschulabsolventen an deutschen Hochschulen innerhalb der Regelstudienzeit ab, dabei überzogen 24% aller Studierenden die Regelstudienzeit um mehr als zwei Semester (Brugger et al., 2013). Um einen umfassenden Überblick über die Gründe von solch verlängerten Studienzeiten zu erhalten, wurden zunächst aus der Literatur vorliegende Einzelbefunde zu Gründen problematischer Studienverläufe systematisiert und zu einem vorläufigen Kategoriensystem entwickelt. In einem zweiten Schritt wurden Daten aus geschlossenen und offenen Antworten einer Studierendenbefragung an einer deutschen Universität herangezogen (N = 1906), anhand derer das vorläufige Kategoriensystem überarbeitet und umfassend weiterentwickelt wurde. Vor allem erwies sich die Auswertung der offenen Antwortmöglichkeit auf die Frage nach den Gründen einer Überschreitung der Regelstudienzeit als sehr lohnenswert. Die Aussagen von n = 565 Studierenden aus der offenen Antwortkategorie trugen im Rahmen einer deduktiv-induktiven qualitativen Inhaltsanalyse (Beurteilerübereinstimmung $\kappa = .76$) maßgeblich zur Konstruktion eines auf bis zu drei Gliederungsebenen ausdifferenzierten Kategoriensystems mit den folgenden Hauptkategorien bei: (1) „Studienbedingungen an der Hochschule“ (z. B. Aussagen zu Problemen bzgl. des Studienaufbaus, Mängel in der Studienorganisation oder der Qualität der Lehre). (2) „Individuelle Eingangsvoraussetzungen“ (z. B. zeitintensives Studierverhalten durch u.a. Erwerb von Kompetenzen über den Studienplan hinaus, fehlende interne Ressourcen, nicht-studienbezogene Verzögerungen). (3) „Persönliche Lebensbedingungen“ (z. B. schwierige Vereinbarkeit mit einer Erwerbstätigkeit, gesundheitliche Probleme, familiäre Herausforderungen). Die qualitativen Auswertungen zeigten zum einen Aspekte auf, die in bisherigen Fragebögen noch nicht berücksichtigt wurden (beispielsweise eine gewollte Überschreitung der Regelstudienzeit um sich über die Prüfungsordnung hinaus weiterzubilden) und zum anderen lieferten diese gezielt Hinweise für die Überarbeitung schon vorhandener geschlossener Fragen. Deshalb wurden in einem dritten Schritt auf Basis der erstellten Systematik 21 Items konstruiert, welche die gesamte Bandbreite der genannten möglichen Gründe einer verlängerten Studiendauer abdecken und die nun in einer Onlineumfrage pilotiert und auf deren

Konstruktvalidität hin überprüft werden. Um die inhaltliche Validität zusätzlich abzusichern, werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch hier gebeten in einem offenen Antwortfeld noch aus ihrer Sicht nicht berücksichtigte Aspekte bzgl. einer Überschreitung der Regelstudienzeit anzugeben. Bisher nahmen an der noch laufenden Umfrage N = 137 Personen aus verschiedenen Fachbereichen unterschiedlicher Hochschulen teil, welche über entsprechende Gruppen in den sozialen Netzwerken, über E-Mailverteiler der Hochschulen und über die Dozenten verschiedener Lehrveranstaltungen gewonnen werden konnten. Im Falle einer erfolgreichen Skalenkonstruktion soll es Hochschulen mit diesem Instrument ermöglicht werden, valide und ökonomisch die an ihrem Standort auf den verschiedenen Ebenen liegenden Ursachen einer Regelstudienzeitüberschreitung zu identifizieren.

Nummer 8

LEBENSZIELE UND PERSÖNLICHKEITSMERKMALE

Antje Reichert

Die Reformbemühungen im Hochschulsektor innerhalb des Bologna-Prozesses haben bisher nicht dazu geführt, dass die Studienerfolgs- und Studienabbruchquoten nachhaltig sinken (Brugger et al., 2013). Auf individueller Ebene trägt vor allem eine erhebliche Unsicherheit der meist jungen Erwachsenen im Prozess der Studienfachwahl zu ineffizientem Studierverhalten bei (Heine, 2010; Meinefeld, 2007) und erhöht somit das Risiko für Studienverzögerungen und -abbrüche. Potenziell bedeutsame Variablen auf individueller Ebene von denen sich die jungen Erwachsenen mutmaßlich leiten lassen sind berufliche Interessen und Lebensziele, da diese entscheidenden Einfluss auf Motivation, Verhalten und Erleben haben (Heckhausen & Heckhausen, 2010). Im Rahmen der Entwicklung eines Testinstrumentes zur Erhebung der Person-Umwelt-Passung wurden anhand von N = 1.011 Studierenden die Skalen zu Lebensziel-Dimensionen pilotiert. Die faktorielle Validität der Lebensziel-Skalen von Studierenden wurde überprüft. Ein zehnfaktorielles Modell war den Daten angemessen (Macht / Ansehen, Wirtschaftlicher Erfolg / Wohlstand, Leistung / Geistige Fitness, Attraktivität / Beliebtheit, Abwechslung / Hedonismus, Bindung zu Partner und Peers, Altruismus / Gemeinschaftsgefühl, Körperliche Gesundheit / Fitness, Sicherheit und Selbstannahme / Spiritualität; CFI = .96, TLI = .96, RMSEA = .07). Die Passung dieses Modells war besser als die eines Generalfaktormodells. In Folgestudien sollen im nächsten Schritt die Zusammenhänge zwischen den extrahierten Lebensziel-Dimensionen mit den Persönlichkeitsmerkmalen der Studierenden exploriert werden (operationalisiert durch die BIGTWO, Agency und Communion, wie sie sich aus den BIG FIVE Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit ergeben). Außerdem soll die Kriteriumsvalidität der entwickelten Lebensziel-Skalen anhand der Korrelation zwischen Person-Umwelt-Passung und Studienzufriedenheit und anderen studienbezogenen Kriterien erhoben werden. Konsequenzen für die Forschung zur Passung von Person und Umwelt werden diskutiert.

Literatur:

Brugger, P., Threin, M., & Wolters, M. (2013). Hochschulen auf einen Blick. Ausgabe 2013. Statistisches Bundesamt (Ed.).

Heckhausen, J., & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation und Handeln* (S. 1-9): Springer Berlin Heidelberg.

Heine, C. (2010). Informationsverhalten und Entscheidungsfindung bei der Studien- und Berufswahl: Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr vor dem Erwerb der Hochschulreife: Hannover : HIS.

Meinefeld, W. (2007). Studienabbruch und Studienfachwechsel in der Soziologie: Ein Blick hinter die Zahlen. *Soziologie*, 36(1), 45-62. doi: 10.1007/s11617-007-0249-7

Nummer 9

**AUSWIRKUNGEN EINER QUALIFIZIERUNGSMÄßNAHME IM FREIWILLIGEN ENGAGEMENT
JUGENDLICHER AM BEISPIEL DER JUGENDEITERAUSBILDUNG**

Frank Clemenz

Freiwilliges Engagement ist eine Bildungsressource für Heranwachsende im außerschulischen Kontext. Dieser non-formaler Bildungsort beinhaltet eine große Bandbreite von Gelegenheiten für informelle Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Diese gewinnen zunehmend Relevanz in bildungspolitischen Diskussionen und in der pädagogischen Forschung (u.a. Otto/Rauschenbach 2008; BMBF 2014). Freiwillig engagierte Jugendliche können ihre personalen und sozialen Kompetenzen in Vereinen, Verbänden und Organisationen erweitern und aktualisieren, u.a. durch das Lernen in sozialen Bezügen, das Lernen durch Verantwortungsübernahme und „learning by doing“ (vgl. Düx et al. 2008; Hansen 2008; Neuber 2010). Eine Reihe von Qualifikationsmaßnahmen wird für verschiedene freiwillige Tätigkeitsbereiche angeboten, um die Engagierten zu begleiten und zu fördern. Eine Möglichkeit der Qualifizierung für freiwillig engagierte Jugendliche ist die bundesweite Jugendleiterausbildung. Sie wird durch die Vergabe der Jugendleitercard (kurz Juleica) abgeschlossen. Diese zertifiziert die Befähigung sich als Jugendleiter/in zu engagieren und legitimiert somit die Jugendlichen gegenüber Eltern und Behörden. Inwieweit die Jugendleiterausbildung die Kompetenzentwicklung der freiwillig engagierten Jugendlichen (im Alter von 15-20 Jahren), speziell im personalen und sozialen Bereich, begünstigt, soll in dieser Studie untersucht werden. Mit dieser Studie kann der Wert des jugendlichen Engagements für ihre Entwicklung und für die Gesellschaft empirisch belegt werden. Gerade junge Menschen im Alter von 14 bis 30 Jahren sind eine sehr aktive zivilgesellschaftliche Gruppe. 35% dieser Altersgruppe sind freiwillig in Sport, Jugendarbeit und den Rettungsdiensten engagiert (Freiwilligen survey 2009). Dieser non-formaler Bildungsbereich ist bisher in seiner Bedeutung für die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen wenig erforscht (vgl. u.a. Neuber 2010). Diese Forschungslücke soll mit der vorzulegenden Studie bearbeitet werden. Mittels einer Panelbefragung zu drei verschiedenen Erhebungszeitpunkten bewerten die Teilnehmenden der Jugendleiterausbildung anhand eines Fragebogens ihre Kompetenzen. Die zu untersuchenden Kompetenzbereiche werden durch etablierte, psychologische Skalen erhoben. Damit werden u.a. Veränderungen der Perspektivenübernahme, der Selbstreflexion, der Selbstwirksamkeitserwartung und dem Konfliktlösungsverhalten untersucht.

Nummer 10

**STEIGERUNG DER SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG VON JUGENDLICHEN AM BEISPIEL VON
FREIWILLIG ENGAGIERTEN KONFIRMANDENTEAMERN/-INNEN IN BAYERN**

Judith Pitter

Die empirische Forschung hat hinsichtlich des Stellenwertes von außerschulischen Jugendbildungsfeldern als Ort von Bildungsprozessen oder hinsichtlich des Lernpotenzials durch Freiwilligenengagement erst vorläufige Einsichten vorzuweisen. Aus früheren Studien ist bekannt, dass Kompetenzgewinn aus informellen Bildungsprozessen das formelle Lernen am Lernort Schule, aber auch das informelle Lernen in Familie und Freundeskreis positiv beeinflusst. Doch die bisherigen Untersuchungen lassen das Wirkungspotential von freiwilligem Engagement nur schemenhaft erkennen, da diese Studien entweder retrospektiv angelegt sind (Düx, Prein, Sass und Tully 2009), so dass die Ergebnisse durch vielfältige Einflüsse verzerrt sind, oder sie sind allein im Kontext der formalen Bildungsangebote verankert (Youniss & Yates 1997). Es fehlen in Deutschland Studien, die die Auswirkungen von jugendlichem Engagement im Längsschnitt untersuchen sowie eine Differenzierung von Kontextmerkmalen der Tätigkeit einerseits und der Personenmerkmale der engagierten Jugendlichen andererseits vornehmen (Reinders 2009, 2013). Am Beispiel von Jugendlichen, die sich bayernweit in der Konfirmandenarbeit der Evangelisch-Lutherischen Kirche engagieren, und die gleichzeitig als Schüler/-innen weiterführende Schularten besuchen, soll untersucht werden, ob deren subjektive Gewissheit, auch schwierige Situationen aufgrund der eigenen Kompetenzen bewältigen zu können, während der Konfiteamerzeit wächst. Das Konzept der Selbstwirksamkeit gilt als anerkannter Parameter für Wohlbefinden, Leistung und Gesundheit. Das Vertrauen in die eigenen Handlungsmöglichkeiten (perceived self-efficacy) beeinflusst motivational-volitionale Prozesse in allen Lebensbereichen und damit auch den Verlauf von informellen und formellen Lernprozessen und der Persönlichkeitsentwicklung (Schwarzer & Jerusalem 2002). Die Studie prüft, ob die Selbstwirksamkeitserwartung von Konfirmandenteamern/-innen im Vergleich zu einer nicht freiwillig engagierten Kontrollgruppe stärker steigt. Dazu wurde in einer Pilotierungsstudie ein quantitatives Instrument weiterentwickelt und mit einer Stichprobe von N = 97 auf seine Qualität hin geprüft. In der Hauptstudie werden Jugendliche (N = 200) im Alter von 13 bis 15 Jahren zu zwei Zeitpunkten über einen Zeitraum von einem Jahr mit einer nicht engagierten Gruppe in ihrer allgemeinen, schulischen, sozialen und kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer, Jerusalem und Satow, Schwarzer 2003) miteinander verglichen. Auf der Basis der erhobenen Daten

sollen zusätzlich zehn Einzelinterviewpartner/-innen ausgewählt werden, um neben den veränderten Selbstwirksamkeitserwartungen auch Wechselwirkungen von Settings und Lernprozessen sowie relevante Kovariate für weitere Forschungen zu identifizieren. Das Poster zeigt neben Forschungsstand und -frage besonders die Pilotierung des Fragebogens und die Anlage der Studie.

Nummer 11

**LERNPROZESSE VON LEHRKRÄFTEN FÜR AUFBAU UND OPTIMIERUNG
GESUNDHEITSERHALTENDER RESSOURCEN**

Julia Mach-Würth

Das vorliegende Dissertationsvorhaben geht der Frage nach, welche Lernprozesse Lehrerinnen und Lehrer absolvieren, um zu einem für sie optimalen Setting aus sozialen und personalen Ressourcen zu gelangen, das sie in ihrem Beruf dauerhaft gesund und handlungsstark erhält. Forschungsergebnisse von Herzog (2007) geben Aufschluss über die Faktoren, die einer Lehrkraft bei der Bewältigung von beruflichen Beanspruchungen helfen. Döring-Seipel und Dauber (2013) zeigten, dass Lehrkräfte im Lauf ihrer beruflichen Tätigkeit dann psychisch und physisch gesund bleiben, wenn sie über persönliche und soziale Ressourcen verfügen. Wie Lehrkräfte allerdings zu diesen persönlichen und sozialen Ressourcen kommen, welche Lernprozesse zu solch einem für die Lehrkraft optimalen Setting führen, ist bisher noch nicht empirisch untersucht. Da aber nach Schaarschmidt (2004) Gesundheit als Voraussetzung für dauerhafte Handlungstärkte von Lehrenden gesehen werden kann, sind gerade diese Lernprozesse sowohl im Hinblick auf die individuelle berufliche Weiterentwicklung und Professionalisierung von Lehrkräften als auch für die institutionelle Lehrerbildung von großer Bedeutung. Auf dieses Forschungsdesiderat wird mit dem folgendem Dissertationsprojekt reagiert: Durch eine empirische Untersuchung werden die Lernprozesse von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf Aufbau und Optimierung eines gesundheitserhaltenden Settings erfasst. Dabei soll zum einen herausgearbeitet werden, ob Lehrkräfte bereits zu Beginn ihrer beruflichen Laufbahn über gesundheitserhaltende Ressourcen verfügen, oder ob Aufbau und Aufrechterhaltung eines Ressourcensettings durch intentionale und nicht intentionale Lernprozesse im Verlauf der beruflichen Tätigkeit erfolgen. Des Weiteren soll das Forschungsprojekt darüber Aufschluss geben, welche Lernprozesse bei Lehrkräften erfolgten, die sich ein Setting aus gesundheitsfördernden Ressourcen im Lauf ihrer beruflichen Tätigkeit aufgebaut haben. Dem Begriff des Lernens liegt im vorliegenden Forschungsprojekt die Sichtweise der naturwissenschaftlichen Anthropologie zugrunde. Lernen wird dabei als Anpassung des Menschen an seine Umwelt sowie als Maximierung der eigenen Fitness verstanden (Scheunpflug, 2005). Zur Datenerhebung werden narrative Einzelinterviews durchgeführt und mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet, weil der Schwerpunkt auf der Analyse individueller Biographien liegt. Gemäß dem Theoretical Sampling werden so lange Kontrastfälle bei den Lehrerinnen und Lehrern gesucht, bis

weitere Datenerhebung zu keinem Erkenntnisgewinn mehr führen würde. Im Rahmen der Posterpräsentation sollen der Problembereich mit dem Forschungsstand, die Fragestellung und das methodische Design des Forschungsvorhabens dargestellt werden.

Nummer 12

**UNTERSTÜTZUNG DURCH DAS ELTERNBILDUNGSPROGRAMM HIPPY IM ÜBERGANGSPROZESS
VOM ELEMENTAR- ZUM PRIMARBEREICH AUS DER PERSPEKTIVE TEILNEHMENDER KINDER**

Daniela Lambrecht

Aus Ergebnissen diverser Schulleistungsstudien wurde deutlich, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund geringe Chancen auf schulischen Erfolg haben. Zentrale Bedeutung für erfolgreiche Bildungsbiographien wird dem Übergang vom Elementar- zum Primarbereich (Deutscher Städtetag 2011) zugesprochen, der Familien und Kinder vor große Herausforderungen stellt und zum kritischen Lebensereignis (Niesel 2004) werden kann. Mit der Zielsetzung der erfolgreichen Integration bildungsbenachteiligter Kinder durch die Vermittlung von wichtigen Kompetenzen und durch die Stärkung des informellen Lernorts Familie, sind in den letzten Jahren vermehrt Förderprogramme entstanden. Diese Förderprogramme sollen wichtige Kompetenzen als Voraussetzung für eine Teilhabe und Erfolg im Bildungssystem sicherstellen, um eine gesicherte Ausgangsposition in der Gesellschaft zu haben. Eines dieser Förderprogramme ist das niedrigschwellige kindergartenergänzende Vorschulerziehungsprogramm HIPPY, das sich als Integrationsprogramm hauptsächlich an sozial benachteiligte Familien mit Migrationshintergrund richtet. Es unterstützt als Hausbesuchsprogramm für Eltern mit Vorschulkindern das gemeinsame Spielen und Lernen, indem nach der Devise *parents as first teachers* gemeinsam Arbeitsblätter und Vorlesebücher in aufeinander folgenden Lerneinheiten zur Förderung der sprachlichen und kognitiven Kompetenz behandelt werden. Das Dissertationsprojekt geht der Frage nach, wo und in welchen Bereichen sich Kinder, die am Elternbildungsprogramm HIPPY in Nürnberg teilnehmen, durch das Programm im Übergangsprozess vom Elementar- zum Primarbereich im Hinblick auf vermittelte Schulfähigkeitskriterien unterstützt fühlen und wo nicht. Im Mittelpunkt der Evaluationsstudie steht die subjektive Wahrnehmung der Kinder als Akteure im Übergangsprozess, um rückschließend wichtige Einflussfaktoren für diesen Prozess aufdecken zu können. Zur Erfassung der individuellen subjektiven Wahrnehmung über das HIPPY-Material und deren Anwendbarkeit im Unterricht wurde unter Einsatz der *Between-Method-Triangulation* (Mey, 2011) eine leitfadentinterview-Mischform mit einem offenen Interviewteil und einem strukturiertem Fragebogenteil ausgewählt. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, um Offenheit für die Sichtweisen und Wahrnehmungen der Kinder zu gewährleisten und gleichzeitig vergleichbares Datenmaterial über alle Kinder gewinnen zu können. Der offene, retrospektive Interviewteil bietet durch seine

Flexibilität die Möglichkeit, den subjektiven Sichtweisen der Kinder näher zu kommen. Der strukturierte Interviewteil gestattet durch die standardisierte Form und durch einheitliche Antwortkategorien den Gegenstandsbereich differenzierter zu betrachten. Die klare Struktur, die festgelegten Fragen und die einheitliche Ratingskala ermöglichen die Beleuchtung von individuellen Einstellungen zum Material, zur Anwendbarkeit in der Schule und deren Vergleich. Der Erhebungszeit wurde für Februar und März 2015 angesetzt. Die Auswertung erfolgt mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2002). Das Dissertationsprojekt und der methodische Einsatz der Between-Method-Triangulation sollen unter Beachtung der Kindheitsforschung im Rahmen der Diskussionsrunde vorgestellt und diskutiert werden.

Nummer 13

**DIE BILDUNGSBIOGRAPHISCHE BEDEUTUNG VON STANDORTPROJEKTEN IM AUSLAND FÜR
FORMELLE UND INFORMELLE LERN- UND BILDUNGSPROZESSE**

Thomas Miller

Standortprojekte sind nach § 35 des achten Sozialgesetzbuches ein fester Bestandteil des Jugendhilferepertoires und werden zum Teil als letzte Möglichkeit gesehen, deutsche, delinquente Jugendliche in die Gesellschaft zu reintegrieren (vgl. Felka/Harre 2011). Die Lebensgeschichten der davon betroffenen Jugendlichen zeichnen sich durch langjährige „Jugendhelferkarrieren“ und die damit verbundenen Stigmatisierungen, aber auch durch das Scheitern im formalen Schulsystem (Wendelin 2011) aus – damit werden sie zu Bildungsverlierern unserer Gesellschaft. Das besondere Betreuungssetting im Ausland, das eine klare Abgrenzung zum Ursprungsmilieu erzwingt und weit entfernt von Ballungsgebieten erfolgt, soll dem Jugendlichen neue Bildungsperspektiven ermöglichen, wobei das Setting als formaler und non-formaler Lern- und Bildungsort fungiert, um so eine Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie anzuregen. Verfolgt man den öffentlichen Diskurs, so wird ersichtlich, dass ein Kind, um das Schulsystem erfolgreich durchlaufen zu können, auf vorgängige, begleitende und somit auf informelle Lernprozesse (Dohmen 2001) angewiesen ist. In diesem Zusammenhang verweist die Literatur auf die Wichtigkeit des komplexen Zusammenspiels informellen und formellen Lernens, das eine essentielle Wirkung auf die Entwicklungsprozesse des Individuums einnimmt und letztlich erst soziale Anschlussfähigkeit und kulturelle Teilhabe entwickeln lässt (vgl. Düx/Rauschenbach 2010). Witte (2009) zeigt, dass die Erziehungsmaßnahme im Ausland einen massiven Eingriff in die Lebensgeschichte der Teilnehmer darstellt und nur mit intensiver Biographiearbeit positiv Einfluss nimmt. Als Wirkfaktor stellt er die Beziehung zwischen Jugendlichen und Betreuer als fundamentales Element der pädagogischen Arbeit im Ausland dar. Auf eine signifikant höhere schulische Leistungsfähigkeit der Teilnehmer in Standortprojekten im Vergleich zu Kontrollgruppen in Inlandsmaßnahmen verweist die InHaus Studie (2011). Klawe (2010) belegt, dass alle befragten Jugendlichen in Standortprojekten einen Schulabschluss absolvieren konnten und unter spezifischer Berücksichtigung der kulturellen Einflussfaktoren des Gastlandes eine höhere Wirkung der Maßnahme zu verzeichnen ist. Auf der quantitativen und qualitativen Forschungsgrundlage fügt Wendelin (2011) die drei Dimensionen Distanz, Vermeidung und Einflussfaktoren des Gastlandes als entscheidende Wirkfaktoren hinzu. So haben bereits durchgeführte Studien Wirkungen und spezifische Wirkfaktoren in Standortprojekten im Ausland

herausgearbeitet, die zum Teil einen messbaren Schulerfolg nachweisen, der bis dahin bei diesem Klientel im Inland nicht erzielbar war. Jedoch wurde dieser Wandel nicht unter dem Gesichtspunkt des im Ausland entstehenden formellen und informellen Lernens untersucht. Das hier vorgestellte Promotionsvorhaben geht daher der Frage nach, inwieweit Standortprojekte die Lebensgeschichte der Teilnehmer beeinflussen und welche bildungsbiographischen Veränderungsprozesse angestoßen werden. Dabei wird ein besonderer Schwerpunkt auf das Zusammenspiel formellen und informellen Lernens in den Biographien gelegt. Die Datenerhebung und -auswertung erfolgt nach der von Fritz Schütze (1983, 1987, 2007) entwickelten Erzählanalyse, die Stichprobengenerierung nach dem Verfahren des theoretical sampling von Glaser & Strauss (1968).

Nummer 14

**WOHNORTWECHSEL FÜR DAS STUDIUM – EINE PILOTSTUDIE ZUR ORTSVERBUNDENHEIT VON
STUDIERENDEN IM RAHMEN EINES SEMINARS ZU FORSCHENDEM LERNEN AN DER FAU**

Kröner, Stephan; Pardali, Elena; Penthin, Marcus & Wasko, Lilian

Viele Universitäten in Deutschland rekrutieren ihre Studierenden aus dem jeweiligen Umland. Nur ein Teil der Studierenden wechselt für das Studium seinen Wohnort. In dieser Pilotstudie wurde exploriert, inwieweit die Wahl des Wohnorts während des Studiums (a) mit den sozialen Bindungen am Herkunftsort, (b) der Neigung zur Wohnortveränderung und (c) der Verbundenheit mit dem Studienort kovariiert.

Dazu wurden für diese Studie folgende Skalen ins Deutsche übertragen: (a) „Zufriedenheit mit Herkunft und Familie“ (z.B.: „Friends from my home town frequently visit me at college“; McAndrew, 1988) und (b) „Wunsch nach Veränderung“ („I like going places where no-one knows me“; McAndrew, 1988) sowie (c) eine Skala zur Ortsverbundenheit von Hidalgo & Hernandez (2001; Beispielitem: „I identify with this neighbourhood“).

Im Rahmen eines Methodenseminars des Studiengangs Erziehungswissenschaftlich-Empirische Bildungsforschung wurden Daten einer vom Lehrstuhl des Erstautors initiierten Online-Befragung mit den genannten Skalen ausgewertet, an der N = 267 Studierende der Philosophischen Fakultät der FAU teilgenommen haben. Als Prädiktor wurde erhoben, ob es sich bei den Studierenden um Tagespendler aus der Metropolregion („Tagespendler“; n = 97), Zugezogene aus der Metropolregion („regional Zugezogene“; n = 53) oder Zugezogene von außerhalb der Metropolregion („überregional Zugezogene“ n = 118) handelt. Als Kriterien wurden die eingangs benannten Skalen verwendet.

Erste Auswertungen zeigen, dass die Tagespendler die geringste Neigung zur Wohnortveränderung aufwiesen, bei den regional Zugezogenen war dieser Wunsch dagegen statistisch signifikant stärker ausgeprägt und fiel bei den überregional zugezogenen nochmals statistisch signifikant stärker aus. Hinsichtlich der sozialen Bindungen an den Herkunftsort und der Verbundenheit mit dem Studienort zeigten sich dagegen keine überzufälligen Unterschiede zwischen den Gruppen. Mögliche Ursache-Wirkungs-Verhältnisse sowie Konsequenzen für die Forschung zur Diagnostik von Ortsverbundenheit werden diskutiert.

Literatur:

Hidalgo, M.C., & Hernandez, B. (2001). Place attachment: conceptual and empirical questions. *Journal of Environmental Psychology*, 21, 273-281.

McAndrew, F.T. (1998). The measurement of „rootedness“ and the prediction of attachment to home-towns in college students. *Journal of Environmental Psychology*, 18, 409-417.

Poster - Session 2

Montag, 2. Februar von 14.30 - 15.30 Uhr

2 - Organisation und Raum

Raum: Foyer

Nummer 1

DER EINSATZ VON TAGEBÜCHERN ZUR SICHTBARMACHUNG SUBJEKTIVER LERNGELEGENHEITEN IM GANZTAG

Stephanie Staudner

Im Schnittfeld formellen und informellen Lernens nimmt die Ganztagschule eine besondere Stellung ein. Mit dem deutlichen Ausbau der letzten Jahre, insbesondere in Bayern, geht eine Wandlung des formalen Lernorts Schule hin zu einem Lebensort von Kindern und Jugendlichen einher, der große Herausforderungen an die Institution Schule und ihre Partner im Sozial stellt. Die Integration non-formaler Lernangebote löst eine Entwicklung aus, in die viele Hoffnungen und Erwartungen gesellschaftlicher und bildungspolitischer Art gesetzt werden - die Forderung nach gerechteren Zugängen zu und in Bildung ist nur eine davon (vgl. Holtappels 2009, Wiere 2011). Dem kann die Schule jedoch nicht alleine nachkommen, eine solche Entwicklung gelingt nur durch die Einbettung in eine Bildungslandschaft. Meine Forschungsarbeit widmet sich dem Mehrwert, den Ganztagsgrundschulen aus Sicht der Schüler/-innen im Zusammenspiel mit außerschulischen Bildungsorten in deren konkreter Lebens-, Alltags- und Freizeitgestaltung haben. Dieser Mehrwert hat Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Lerngelegenheiten, die unabhängig von der sozialen Herkunft in Ganztagschulen initiiert und gefördert werden. Der aktuelle Forschungsstand belegt einerseits nur geringe Auswirkungen des Ganztags auf den formalen Schulerfolg, andererseits aber deutliche Fortschritte bei der sozio-emotionalen Entwicklung von Ganztagschüler/-innen (vgl. Radisch et al. 2008, Züchner/Fischer 2014). Die hier vorgestellte Arbeit fokussiert daher nicht den Output, sondern die Qualität der Prozesse, die diesen Ergebnissen zugrunde liegen. In kontrastierender Weise werden Freizeitpraktiken, Lernorte und Bildungsgelegenheiten von Ganztags- und Regelkindern einer Grundschule mit gebundenem Ganztagsangebot in Oberbayern gegenübergestellt. Welche Bildungsanlässe und Unterstützungsangebote werden Kindern in Ganztagsklassen zusätzlich geboten, die das Potenzial haben, gelingende Bildungsbiographien zu ermöglichen? Welchen Mehrwert bieten Ganztagschulen in der Verschränkung formaler und non-formaler Angebote vor dem Hintergrund eines erweiterten Bildungsbegriffs über die verlängerte Betreuungszeit hinaus (vgl. Oelkers 2013, Rauschenbach et al. 2012)? Im Schnittfeld von Kindheits-

und Schulforschung wurde ein gestuftes Forschungsdesign entwickelt, das eine Zuspitzung auf den subjektiv wahrgenommenen Nutzen des Ganztagsangebots für die Schüler/-innen ermöglicht. Hierzu werden zur Datenerhebung speziell entwickelte, teilstrukturierte Tagebücher und materialgestützte Kinderinterviews eingesetzt, die unterschiedliche Lernformen aus der Wahrnehmung der Kinder heraus sichtbar machen (vgl. Fuhs 2012, Gläser-Zikuda 2001, Zeiher/Zeiher 1994). Die Daten sollen im weiteren Verlauf inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Die Gestaltung und den Einsatz dieser Erhebungsinstrumente möchte ich im Rahmen der Veranstaltung an ausgewählten Fallbeispielen anhand einzelner Tagebücher in den Fokus nehmen. Es soll diskutiert werden, welche Chancen und Grenzen das damit erhobene Datenmaterial aufweist.

Nummer 2

**DER KONSTRUKTIVISTISCHE UNTERRICHT - DISKURSANALYSE IN ALLGEMEIN- UND
FACHDIDAKTISCHEN VERÖFFENTLICHUNGEN**

Michael Stroh

Die Strömung des Konstruktivismus wurde in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts in der Allgemeinen Didaktik und später auch in den schulrelevanten Fachdidaktiken rezipiert und diskutiert. In der vorliegenden (noch nicht abgeschlossenen) Studie wird der Diskurs über konstruktivistischen Unterricht in fach- und allgemeindidaktischen Veröffentlichungen, primär anhand von Artikeln in Fachzeitschriften für Fachdidaktik und schulpraktischen Zeitschriften, im Zeitraum von 1990 bis 2010 untersucht. Dazu werden Methoden der qualitativen Textanalyse im Sinne der Semiotik verwendet und in den theoretischen Rahmen der Grounded Theory eingebettet. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen die von den Autoren der Artikel beschriebenen Vorstellungen eines konstruktivistischen Unterrichts und wie sich diese innerhalb und zwischen den verschiedenen Schulfächern unterscheiden sowie die jeweilige Kontextualisierung und Funktionalisierung der Referenzialität auf den Begriff "konstruktivistisch".

Nummer 3

PRÄKONZEPTE VON GRUNDSCHULKINDERN ZU ÖKONOMISCHEN SACHVERHALTEN

Emel Löffelholz, Holger Arndt & Bärbel Kopp

Vor dem Hintergrund der Notwendigkeit ökonomischer Bildung auch für jüngere Kinder soll mit der vorgelegten Untersuchung für die Primarstufe eruiert werden, welche ökonomischen Gegenstandsfelder zu behandeln sind. Hierfür werden zunächst Bildungsstandards bzw. bildungsstandardähnliche Dokumente der DeGÖB (2006), von Kaminski & Eggert (2008), von Retzmann et. al. (2010) und von der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2012) im Hinblick auf zu thematisierende Gegenstandsbereiche analysiert. Hieraus werden Analysekatégorien abgeleitet und auf die Lehrpläne bzw. Bildungsstandards des Fachs Sachunterricht der Bundesländer angewendet. Dies ermöglicht einen systematisierenden Vergleich der heterogenen Situation der Ökonomischen Bildung in Deutschland. Im Ergebnis wird deutlich, wie stark einzelne Inhaltsfelder in Deutschland repräsentiert sind. Weiterhin lässt sich der Stellenwert der Ökonomischen Bildung in den einzelnen Bundesländern identifizieren, woraus sich u.a. Ansatzpunkte für Verbesserungen auf der curricularen Ebene ableiten lassen.

Nummer 4

**IMPLEMENTATIONSSTRATEGIEN UND -HEMMNISSE IM BILDUNGSWESEN - DAS BEISPIEL DER
BILDUNGSSTANDARDS GEOGRAPHIE DER DGfG**

Andreas Schöps

Mit der Entwicklung von Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss durch die KMK mit Beschluss vom 15.10.2004 veränderte sich die Konzeption von Lehrplänen und subsequent der Unterricht in den Fächern Deutsch, Mathematik, Englisch bzw. Französisch, Biologie, Chemie und Physik in allen Ländern der BRD in mitunter substanziellem Maße. Andererseits blieben Fächer, die z. T. nicht in allen Schularten bzw. Bundesländern Teil des verpflichtenden Fächerkanons sind, von dieser Entwicklung (zunächst) unberührt. Dies veranlasste letztendlich die Deutsche Gesellschaft für Geographie, 2006 mit den "Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Schulabschluss" eine komplementäre, in allen (schul-)geographischen Verbänden abgestimmte Empfehlung zu entwickeln und diese über alternative Strukturen im erweiterten schulischen Kontext (Lehramtsausbildung, Seminarbildung, Lehrerfortbildung) quasi-formell zu implementieren. Ein erheblicher Erfolg dieses Vorgehens zeichnet sich mittlerweile insofern ab, als da in aktuellen (bzw. gerade in der Entwicklung befindlichen) Lehrplangenerationen in mehreren Ländern der BRD eben diese Bildungsstandards Geographie ihren Niederschlag finden und damit letztendlich auch auf formeller Ebene implementiert werden. Das hier vorgestellte laufende Habilitationsprojekt beschäftigt sich mit der Frage, welche Strategien einer solchen Implementation zugrunde liegen, welche Prozesse hemmend bzw. fördernd sein können und welche konkrete Präsenz und potenzielle Wirksamkeit die Bildungsstandards Geographie der DGfG letztendlich über eine alternative, quasi-formelle Implementationsstrategie erreicht haben. Dabei wird am Beispiel der Schulart Gymnasium mithilfe eines Methodenmixes aus quantitativen und qualitativen Methoden der empirischen (Sozial-)Forschung konkret untersucht, (1) inwieweit sich Inhalte und Konzepte der Bildungsstandards in den formellen und damit verbindlichen Vorgaben der einzelnen Länder der BRD wie z. B. den Lehramtsprüfungsordnungen oder den Lehrplänen bislang wiederfinden, (2) welche Strategien eine erfolgreiche Implementation begleitet bzw. (3) welche Hemmnisse diese verhindert bzw. verzögert haben. Letztendlich soll auf diesem Wege ein Beitrag zur Frage geleistet werden, wie schulische Lernprozesse und -umgebungen über Innovationen höheren Konsolidierungsgrades außerhalb von formellen Strukturen mitgestaltet werden bzw. werden können.

Nummer 5

**ANALYSE VON PORTFOLIONUTZUNG DURCH STUDENTEN UND IDENTIFIKATION VON
LERNSTRATEGIEN**

Bastian Wimmer & Albert Ziegler

Die vorliegende Studie hat zum Ziel mit Hilfe eines e-Portfolios die von Studierenden in einer Vorlesung verwendeten metakognitiven und kognitiven Strategien sowie Strategien des Ressourcenmanagements zu identifizieren. Studenten zweier Vorlesungen (A und B, NA = 85 und NB = 44) wurden gebeten auf freiwilliger Basis in wöchentlichen Abständen ihre Lernaktivitäten und Lernzielplanungen im e-Portfolio zu dokumentieren und zusätzlich, ebenfalls im wöchentlichen Turnus, einen Selbstberichtsfragebogen auszufüllen. Es wurde im Vorfeld angenommen, dass (1) die teilnehmenden Studierenden in der Prüfung aufgrund der wöchentlichen Arbeit mit dem Portfolio und den Vorlesungsinhalten bessere Ergebnisse erzielen würden, ebenfalls wurde erwartet, dass (2) der differenzierte Einsatz von Strategien eher gering ausfallen würde und meist kognitive Lernstrategien zur Anwendung kommen würden. Ein Vergleich der Prüfungsergebnisse bestätigte die erste Annahme. Die Teilnehmer des Portfolios schnitten im Durchschnitt mit mehr Punkten ab, als die Studierenden, die die Vorlesung ohne Portfolio verfolgten. In Vorlesung A lag die Punktezahl mit durchschnittlich 2.63 Punkten und in Vorlesung B mit 2.39 Punkten bei Portfolioteilnehmern höher als bei den restlichen Studierenden. Aktuell wird noch das Ziel verfolgt mit aufwendigen Textmining Analysen Ergebnisse zu Annahme (2) zu gewinnen.

Nummer 6

**ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSPARTNERSCHAFT ZWISCHEN KINDERTAGESSTÄTTEN UND ELTERN
BILDUNGSBENACHTEILIGTER KINDER**

Ute Meindel

Armut, Bildungsferne und Arbeitslosigkeit der Eltern sind Risikofaktoren für Bildungserfolge von Kindern (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008; Hurrelmann / Andresen 2010; Henry-Hutmacher / Borchart 2008). Es lassen sich deutliche Hinweise finden, dass die vorschulische Förderung durch Eltern und Kindertageseinrichtung dazu beitragen können, Bildungsbenachteiligung von Kindern abzubauen (Tietze 2005; Hurrelmann / Andresen 2010; Liegle 2006; Hasselhorn / Schneider / Schöler 2012). Die partnerschaftliche Kooperation dieser beiden wesentlichen Bildungsorte der frühen Kindheit tragen dazu bei, die individuelle Förderung und frühkindliche Bildung von Kindern zu optimieren (Liegle 2006; Textor 2006; Kebbe 2009). Gerade sozial benachteiligte Familien können durch die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in ihrer Erziehungstätigkeit, bei der Alltagsbewältigung und bei der Verbesserung familiärer Ressourcen durch die Kindertageseinrichtung unterstützt werden (Viernickel 2009). Eine gelingende Praxis zeigt der Early Excellence Ansatz aus England, der seit 2000 auch in Deutschland verbreitet wird (Whalley 2007, 2008). Die Dissertation untersucht mit folgender Forschungsfrage, inwieweit das neue Paradigma der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Praxis mit Eltern bildungsbenachteiligter Kinder umgesetzt ist: „Wie nehmen Eltern bildungsbenachteiligter Kinder die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit der Kindertageseinrichtung wahr?“. Dabei wird vor allem die Perspektive der Eltern eingenommen, um herauszufinden, welche Angebote im Rahmen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sie in der Kita vorfinden, wie sie die Zusammenarbeit mit den Fachkräften erleben und wo auf Elternseite unerfüllte Wünsche und Erwartungen zu finden sind. Bei den Leitungen der drei bis vier beteiligten Einrichtungen wird in einer weiteren Erhebung erörtert, welches Verständnis der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sie zugrunde legen, welche Erfahrungen sie mit Eltern bildungsbenachteiligter Kinder machen und unter welchen institutionellen Rahmenbedingungen sie die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft umsetzen. Zur Erhebung werden qualitative Leitfadenterviews zur Befragung der 12 - 16 Eltern und der drei bis vier beteiligten Leitungskräfte eingesetzt (Przyborski / Wohrab-Sahr 2010). Mittels qualitativer

Inhaltsanalyse werden die Daten interpretativ ausgewertet (Mayring 2003). Die Daten der Elternbefragung können vor dem Hintergrund der Antworten und Einschätzungen der Leitungen der Kindertageseinrichtungen interpretiert und ein Kategoriensystem entwickelt werden. Auf der ZiLL-Jahrestagung sollen das Untersuchungsdesign und erste Zwischenergebnisse vorgestellt und diskutiert werden

Nummer 7

ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSPARTNERSCHAFTEN IN DER GRUNDSCHULE

Catherine Pfirmann

Große internationale Bildungsstudien wiesen in den letzten Jahren auf deutliche Defizite und verstärkte Bildungsbenachteiligung im deutschen Bildungssystem hin. Demnach hängt der Bildungserfolg stark von der sozialen Lage des Elternhauses ab (PISA 2000). Zahlreiche Kinder und Jugendlichen wachsen in Deutschland in einer oder mehreren Risikolagen (Armut, bildungsfernes Elternhaus, Arbeitslosigkeit) auf (vgl. BMBF 2012). Trotz der häufig schwierigen Lebensumstände der einzelnen Familien gilt das Elternhaus in den meisten Fällen immer noch als wichtigste Erziehungs- und Bildungsinstanz. Wie notwendig die Zusammenarbeit von Schule und Familie ist, unterstreichen u. a. PISA-Begleituntersuchungen. Im Ergebnis wirkt sich der familiäre Einfluss doppelt so stark auf den schulischen Erfolg aus wie der Einfluss von Schule, Lehrkräften und Unterricht (OECD 2001, S.356f.). Ohne Einbeziehung der Eltern laufen deshalb Initiativen und Bemühungen zugunsten der Kinder und Jugendliche seitens pädagogischer Fachkräfte ins Leere. An diesem Punkt setzt die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als neues Konzept der Elternarbeit an. Eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist als partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern auf gleicher Augenhöhe zu verstehen und verfolgt das Ziel, die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung bestmöglich zu fördern und zu unterstützen. Traditionelle Elternarbeit hingegen manifestiert in der Regel das wahrgenommene Machtgefälle zwischen Schule und Eltern und reicht nicht aus, um im partnerschaftlichen Miteinander kindliche Entwicklung zu unterstützen. Ob auch schulische Elternarbeit zum Schul- und Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen beitragen kann, bleibt mit Blick auf die Elternarbeitsforschung zunächst noch ungeklärt. Zahlreiche Befunde weisen darauf hin, dass Elternarbeit förderlich ist. Problematisch ist jedoch, dass nicht hinreichend belastbare Aussagen vorliegen, wie diese Elternarbeit von den beteiligten Akteuren wahrgenommen wird und welche Erwartungen und Interessen, insbesondere Eltern bildungsbenachteiligter Kinder formulieren. Mit meinem Dissertationsprojekt, angesiedelt im Rahmen des Promotionskollegs "Bildung als Landschaft", werde ich deshalb folgenden Forschungsfragen nachgehen: Wie nehmen Eltern die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Grundschule wahr und welche Erwartungen und Bedürfnisse formulieren Sie? Sind die Erwartungen und Bedürfnisse kompatibel und welche gemeinsame Sicht auf Erziehungs- und Bildungspartnerschaft kann gefunden werden? Welche

Probleme hinsichtlich gemeinsamer Zielsetzung auf Augenhöhe sind aus den unterschiedlichen Perspektiven ableitbar? Das Hauptaugenmerk bei der Auswertung liegt hierbei auf Eltern bildungsbenachteiligter Schüler. Mit Hilfe qualitativer Leitfadeninterviews (vgl. Mayring 2002, Flick 2007) werden im ersten Schritt die Perspektiven der Befragten, hinsichtlich Wahrnehmung, Erwartungen und Interessen, in Bezug auf Erziehungs- und Bildungspartnerschaften erhoben, um im zweiten Schritt zu überprüfen, inwieweit eine gemeinsame Sicht auf Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gefunden werden kann bzw. welche Probleme sich ggf. ableiten lassen. Im round table soll die Anlage der Studie und die Stichprobe vorgestellt und diskutiert werden.

Nummer 8

SOZIALRAUMBEZOGENE BILDUNGSVERSTÄNDNISSE VON AKTEURINNEN IN BILDUNGSLANDSCHAFTEN

Levke Graf

In der Diskussion um das deutsche Bildungssystem herrscht Einigkeit darüber, dass die Schule das Ziel der Herstellung von Chancengleichheit verfehlt. Hieraus folgen Forderungen nach einer Veränderung des Systems über den Ausbau von Ganztagschulen. Weil dies durch die Ressourcen von Schule nicht bewältigt werden kann, wird die Kooperation von Schule und anderen Bildungsträgern angestrebt. Dies ist jedoch selten durch eine Auseinandersetzung mit den Ressourcen und Ergänzungspotentialen dieser Bildungssettings fundiert. In der Diskussion um die Einführung von Bildungslandschaften wird eine solche Ergänzung durch das Zusammenspiel unterschiedlicher Bildungskontexte im Rahmen des Sozialraums angestrebt. Um einer derartigen ressourcenorientierten Ergänzung gerecht werden zu können, sind spezifische Bildungs- und Sozialraumverständnisse der professionellen AkteurInnen vonnöten. Zu diesen zählen die Anerkennung der Gleichwertigkeit formaler, non-formaler und informeller Bildungskontexte und deren Wechselwirkung untereinander und der Aneignungsaktivitäten Jugendlicher in ihren individuellen Sozialräumen. In der Empirie erweist sich die Ausgestaltung von Bildungslandschaften als problematisch. Mit wenigen Ausnahmen wird von der Schule als Zentrum der Bildungslandschaft ausgegangen, was zur Addition außerschulischer Angebote führt. Eine Öffnung zum Sozialraum gelingt selten. Selbstbildungs- und sozialräumliche Aneignungsaktivitäten von Jugendlichen werden kaum beachtet. Diese Studienergebnisse weisen darauf hin, dass es eine Differenz zwischen den konzeptionellen Grundlagen von Bildungslandschaften und den Bildungs- und Sozialraumverständnissen der darin agierenden AkteurInnen sowie deren Umsetzung in die Praxis existiert. Bisher liegt kaum Forschung vor, die sich explizit mit den Verständnissen von Bildung und Sozialraum von AkteurInnen in Bildungslandschaften befasst. Das Anliegen der Dissertation ist, diese Verständnisse aufzudecken und zu untersuchen, ob sie mit den Leitbildern von Bildungslandschaften vereinbar sind. Zudem wird der Frage nachgegangen, wie diese Verständnisse in der täglichen Arbeit umgesetzt werden und wie sie untereinander und mit den Verständnissen der AdressatInnen kongruieren. Durch den Einbezug der AdressatInnen und der Aneignung ihrer Sozialräume wird einerseits die Bedeutung der Partizipation von AdressatInnen anerkannt und andererseits die eigenständige Bedeutung des Sozialraums als Bildungsverdeutlicht. Dies geht über die in der Planung

wie auch in der Forschung dominierende Betrachtung des Sozialraums als Rahmenbedingung von Bildungslandschaften hinaus. Für die Erhebung werden je zwei Bildungslandschaften in Hamburg und Nürnberg ausgewählt. Die professionellen AkteurInnen dieser Bildungslandschaften sowie die jugendlichen AdressatInnen und deren Eltern werden als ExpertInnen befragt. Als Erhebungsmethoden dienen Leitfadeninterviews mit Fachkräften sowie Fokusgruppeninterviews mit AdressatInnen, die durch die qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Als Ergänzung werden Vignetten, die Nadelmethode sowie Sozialraumbegehungen angewandt. So wird der Zugang zu den impliziten Bildungs- und Sozialraumverständnissen über Erzählungen aus der Praxis erleichtert. Es soll diskutiert werden, auf welche Weise die Aneignungsaktivitäten von Jugendlichen im öffentlichen in die Untersuchung methodisch noch stärker mit einbezogen werden.

Poster - Session 3

Montag, 2. Februar von 14.30 - 15.30 Uhr

3 - Pädagogische Professionalität

Raum: Foyer

Nummer 1

WIDER DIE LÖSUNGSERWARTUNG: HANDELN TROTZ NICHTWISSEN?! VOM UMGANG MIT KOMPLEXEN THEMEN IM GEOGRAPHIEUNTERRICHT IM KONTEXT EINER BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

Claudia Resenberger

Viele Themen aus dem Bereich Bildung für Nachhaltige Entwicklung sind durch ein hohes Maß an faktischer und ethischer Komplexität gekennzeichnet. Einfache Antworten können dem Gegenstand nur selten gerecht werden. Einerseits sind die Zusammenhänge zu komplex und viele Informationen außerdem unzugänglich, andererseits mangelt es oft an wissenschaftlicher Evidenz. Zudem müssen unterschiedliche Wertmaßstäbe berücksichtigt werden. Nach der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG) ist das Fach Geographie aufgrund seiner interdisziplinären Ausrichtung besonders geeignet, komplexe Themen zu behandeln und daher verpflichtet, BNE fest im Unterrichtsalltag zu verankern. Dieser Anspruch stellt Lehrer vor eine große Herausforderung. Komplexe Inhalte sollen zwar in ihrer gesamten Komplexität und Widersprüchlichkeit behandelt, aber auch zielgruppengerecht reduziert werden. Der Lehrer soll die Urteilskompetenz seiner Schüler fördern und sie zu nachhaltigem Handeln führen, obwohl er in vielen Fällen selbst nicht wissen kann, welche Handlungsalternative letztendlich die nachhaltigere ist. Bislang gibt es kaum empirische Studien, die den Umgang mit gesellschaftspolitisch relevanten und zugleich hochkomplexen Themen in der Unterrichtspraxis untersuchen. Wird das damit verbundene Dilemma überhaupt als solches empfunden und welche Rolle spielen dabei epistemologische Überzeugungen? Auch das professionelle Selbstverständnis der Lehrer dürfte in diesem Kontext eine zentrale Einflussgröße darstellen. Im Rahmen meines Dissertationsprojekts möchte ich mittels episodischer Interviews mit Geographielehrern an bayerischen Gymnasien erfassen, inwiefern Persönlichkeitsmerkmale der Lehrkraft ihren Umgang mit komplexen Themen beeinflussen und welche Strategien und Methoden sie anwenden, um diesen Themen gerecht zu werden. Aus den Ergebnissen soll eine problemorientierte Handlungsempfehlung für die Unterrichtspraxis abgeleitet werden.

Nummer 2

PROFESSIONELLE HANDLUNGSKOMPETENZ VON AKTEUREN IN DER BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG (BNE)

Verena Reinke

Mit dem Beschluss des Global Action Programme (GAP) als Nachfolgeaktivität der UN-Dekade im Herbst 2014 haben sich noch zu erforschende Felder in der BNE konkretisiert: Die Rolle der Multiplikatoren bildet hier einen zentralen Aspekt, da BNE ohne kompetente Ausbilder nicht effektiv praktiziert werden kann. Doch über welche Kompetenzen verfügen Multiplikatoren, die entweder als Lehrkraft in Schulen oder in non-formellen Bildungseinrichtungen tätig sind? Auf den einschlägigen Theorien zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (vgl. Shulman 1986) basierend wurde für den Fachunterricht die Bedeutung des kognitiven Professionswissens durch empirische Studien exemplarisch nachgewiesen (vgl. Kunter et al. 2011). Inwieweit dieser Befund sich auch auf Lehrkräfte übertragen lässt, die BNE unterrichten, ist unklar. Für den non-formellen Bereich gibt es ebenfalls keine Untersuchung, die Auskunft darüber gibt, über welche professionelle Handlungskompetenz die Multiplikatoren verfügen. Spielt hier kognitives Wissen eine wichtige Rolle oder sind es eher motivationale Aspekte? Das Erkenntnisinteresse des Projektes liegt in der Messung der professionellen Handlungskompetenz schulischer und non-formeller BNE-Akteure im Vergleich. Gemessen wird diese Kompetenz mit einem standardisierten Messinstrument, das basierend auf den Theorien zur professionellen Handlungskompetenz und Kompetenzkonzepten der BNE entwickelt wurde und Skalen von Items zu den verschiedenen Bereichen der Handlungskompetenz umfasst. Im Vorfeld wurden hypothesengenerierende Interviews geführt. Die Stichprobe besteht aus Geographielehrkräften (n = 50) und Multiplikatoren (n = 50) in Umweltzentren und Weltläden. Die Durchführung der Studie findet Anfang 2015 statt, sodass erste Ergebnisse im Vortrag diskutiert werden können.

Literatur:

De Haan, G. et al. (2008): Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen. Berlin, Heidelberg: Springer.

Kunter, M. et al. (2011): Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogrammes Coactiv. Münster: Waxmann.

Shulman, L.S. (1986): Those who understand: Knowledge growths in teaching. In Harvard Educational Review, Jg. 51, H. 57, S.1-22.

UNESCO(2014): Global Action Programme on ESD. <http://www.unesco.org/new/en/unesco-world-conference-on-esd-2014/esd-after-2014/global-action-programme/> (24.11.14).

Nummer 3

SUBJEKTIVE THEORIEN VON FREIWILLIGEN / EHRENAMTLICHEN AN GANZTAGSSCHULEN

Heike Griebßhammer

In der hier vorgestellten Studie geht es um subjektiv schulbezogene Theorien von Freiwilligen, die sich ehrenamtlich an Ganztagschulen engagieren. Von der Politik und Öffentlichkeit gefordert und gefördert, hat sich die Zahl der schulischen Ganztagsangebote in Deutschland seit 2002 verdreifacht und zu einem Ausbau in allen 16 Bundesländern geführt (vgl. Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend 2013, Tillmann et al. 2008, Rother 2004). Dieser Ausbau führt zu einer Vielzahl neuer Akteure im schulischen Kontext (vgl. Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend 2013), so z. B. pädagogische Professionelle aus der Sozialen Arbeit - insbesondere der Jugendarbeit - und anderen pädagogischen Handlungsfeldern sowie viele weitere Kooperationspartner, die als Freiwillige / Ehrenamtliche an Ganztagschulen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebote durchführen. Während die Frage nach den mit diesen Kooperationsanforderungen einhergehenden Veränderungsprozessen im Selbst- und Fremdverständnis von schulischen und außerschulischen Professionellen aktuell empirisch breit untersucht wird (vgl. Speck et al. 2011, Klieme et al. 2010, Tillmann et al. 2008, SPD Bundestagsfraktion 2004), ist dies für die Kooperationspartner "Freiwillige / Ehrenamtliche" bisher noch weitgehend unbeleuchtet (vgl. Speck et al. 2011, Schüpbach 2010, Deinet und Icking 2009). Auf dieses Desiderat reagiert die hier vorgelegte qualitative Studie, die die Perspektive von freiwilligen Gruppenleitungen an Ganztagschulen in den Blick nimmt und deren schulbezogenen subjektiven Theorien im Kontext von Kooperation genauer untersucht. Insbesondere stehen dabei folgende Forschungsfragen im Mittelpunkt: Welche subjektiven Theorien äußern freiwillige Gruppenleitungen in Bezug auf ihr Selbstverständnis, in Bezug auf die Institution Schule und in Bezug auf die Lehrertätigkeit? Welche Themenbereiche sind darüber hinaus für die freiwilligen Gruppenleitungen von Bedeutung und welche subjektiven Theorien werden in diesem sichtbar? Welche Muster zeigen sich insgesamt in den subjektiven Theorien von freiwillig / ehrenamtlich tätigen Gruppenleitungen an Schulen? Methodisch orientiert sich diese Arbeit an einem qualitativen, hypothesengenerierenden Forschungsdesign. Als Methode der Datenerhebung kommen Leitfadenterviews mit erzählgenerierenden Frageimpulsen zum Einsatz (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2012, Fessler 2010, Hopf 2008). Die freiwillig tätigen Gruppenleitungen werden dabei einzeln befragt und im Rahmen eines Theoretischen Samplings (Glaser und Strauss 1998) nach und nach ausgewählt. Bisher

wurden drei Interviews mit drei freiwilligen Gruppenleitungen geführt. Die Auswertung der Daten erfolgt durch die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, die es ermöglicht, im Wechsel von Deduktion und Induktion die subjektiven Theorien der Freiwilligen zu ihrer Tätigkeit an Ganztagschulen, ihrem eigenen Selbstverständnis sowie zur Zusammenarbeit mit pädagogisch Professionellen herauszuarbeiten. Ziel dieser Studie ist es, einen empirischen Beitrag zum Professions- und Kooperationsdiskurs an Ganztagschulen zu leisten und diesen dabei um die Perspektive der freiwillig tätigen Kooperationspartner zu erweitern. Auf der Jahrestagung sollen insbesondere im Rahmen eines Posters das Forschungsdesign der Studie sowie das genaue methodische Vorgehen präsentiert und zur Diskussion gestellt werden.

Nummer 4

**PROFIS FÜR BILDUNG - EINE UNTERSUCHUNG ZU HANDLUNGSLEITENDEN ORIENTIERUNGEN
PÄDAGOGISCH PROFESSIONELLER, DIE IN BILDUNGSKONTEXTEN ARBEITEN, IN DENEN SICH
FORMALE UND NON-FORMALE BILDUNG BERÜHREN**

Magdalena Endres

Seit über vierzig Jahren sind Religionspädagoginnen der ELKB als pädagogische Professionelle gleichzeitig in Schule und Kirchlicher Bildungsarbeit (z. B. Kinder- und Jugendarbeit) eingesetzt. Sie arbeiten im Spannungsfeld von formeller und informeller Bildung und ihren verschiedenen Bildungsorten und müssen sich scheinbar mit unterschiedlichen Professionslogiken auseinandersetzen. Sie verfügen dadurch über eine Kompetenz, die aktuell durch die Entwicklung von Bildungslandschaften, Ganztagschulen und (damit einhergehend) durch die Weiterentwicklung und Veränderung von Bildungsangeboten und -gelegenheiten von besonderem Interesse sein dürfte. In Diskursen in der Schulpolitik (Speck et al. 2011), aber auch Erziehungswissenschaft (Lüders et al. 2010) und im sozialpädagogischen Bereich (Maykus 2012) wird erörtert, was in der Profession von Religionspädagoginnen seit jeher angelegt ist: die Verknüpfung und Überschneidung informeller und formeller Bildungsprozesse sowie non-formaler und formaler Bildungsorte. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung eines „ganzheitliche[n] Bildungsverständnis[es]“ (BAG Jugendsozialarbeit 2005: 4; vgl. auch 14. Kinder- und Jugendbericht 2013) liegt es an den pädagogisch Professionellen, durch ihr Handeln in beiden Bereichen mögliche Wechselwirkungen als Chancen für Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen zu analysieren, zu fördern und organisatorische wie inter- und intrapersonale Begrenzungen zu reflektieren. Zur Berufsgruppe der Religionspädagoginnen gibt es jedoch keinen wissenschaftlich-empirisch geführten Diskurs darüber, wodurch sich die Profession - und damit ihr Handeln - auszeichnet und welche Auswirkungen der Berufskontext auf das Professionsverständnis hat - im Gegensatz zu den vielfältigen professionstheoretisch ausgerichteten empirischen Untersuchungen in der Lehrerbildung (Helsper/Böhme 2008; Terhart et al. 2011) und Sozialen Arbeit (Heite 2008; Biermann et al. 2013). Diese Studie nimmt daher das Professionsverständnis von Religionspädagoginnen empirisch in den Blick. Von besonderem Interesse ist dabei, welche Orientierungen der Professionellen ihr Arbeiten in Bildungskontexten anleitet, in denen formale und non-formale Bildungsgelegenheiten konvergieren. Das Forschungsdesign ist hypothesengenerierend und qualitativ-rekonstruktiv ausgerichtet. Als Form der Datenerhebung wurden narrative Einzelinterviews mit Religionspädagoginnen ausgewählt, über die durch

Erzählungen ein Zugang zur alltäglichen Handlungspraxis gefunden werden kann. Die Auswertung basiert methodologisch und methodisch auf dem Verfahren der dokumentarischen Methode der Interpretation (Bohnsack 2010, Nohl 2012), die es erlaubt, nicht nur das explizit verfügbare Wissen in den Blick zu nehmen, sondern darüber hinaus methodisch regelgeleitet einen rekonstruktiven Zugang zu den impliziten, handlungsleitenden Orientierungen schafft. Im Rahmen der Tagung sollen das methodische Vorgehen sowie erste fallvergleichende Interpretationen vorgestellt und diskutiert werden.

Nummer 5

"UND DANN HAB ICH MIR DIE ALEXANDRA GEHOLT." - DER KONTAKTAUFBAU ALS ZENTRALES ELEMENT VON INTERAKTIONSPROZESSEN IN DER SCHULSOZIALARBEIT

Johannes Kloha

Schulsozialarbeit hat sich zunehmend als ein Regelangebot nonformaler Bildung am formalen Bildungsort Schule etabliert (vgl. u.a. Olk / Speck 2009, S. 914). Ob dieses Angebot für Schüler/-innen relevant wird, entscheidet sich in hohem Maß in der konkreten Interaktion mit dem/der Schulsozialarbeiter/-in (vgl. Bauer/Bolay 2013). Als zentraler Faktor in diesem Prozess erscheint dabei die Herstellung einer ausreichenden Vertrauensbasis (vgl. Zeller 2013). Im Rahmen dieses Vortrags soll nun der Frage nachgegangen werden, welche Bedeutung dabei die Art der Kontaktaufnahme zwischen Schulsozialarbeiter/-innen und Schüler/-innen erlangt. Diese Fragestellung ist eingebettet in ein breiteres Forschungsvorhaben, in dem Arbeitsprozesse von Schulsozialarbeiter/-innen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund untersucht werden. Es knüpft an eine wachsende Forschungslandschaft zur Schulsozialarbeit. Thematische Schwerpunkte bilden dabei etwa die Perspektive der Nutzer/-innen (Streblov 2005) oder die interprofessionelle Kooperation (Bolay et al. 2004). Genaue Analysen des konkreten professionellen Handelns liegen dagegen kaum vor. Dies gilt umso mehr für das Handeln von Schulsozialarbeiter/-innen im interkulturellen Kontext, obwohl der Migrationshintergrund von Schüler/-innen einen wichtigen Begründungszusammenhang für die Einrichtung von Schulsozialarbeit darstellt (vgl. etwa Spies/Pötter 2011). Somit reagiert das vorliegende Forschungsprojekt auf ein doppeltes Desiderat. Zunächst geht es der Frage nach, welche Aufgaben und Problemstellungen das Handeln von Schulsozialarbeiter/-innen strukturieren. Darauf aufbauend fragt es, ob und wie Aspekte von Migration innerhalb dieser Arbeitsprozesse bedeutsam werden. Der Analyse zugrunde liegt ein interaktionistisch orientiertes Verständnis von professionellem Handeln (vgl. Strauss 1985, Schütze 2000), bei dem gerade schwierige und widersprüchliche Handlungssituationen im Zentrum des Interesses stehen. Der Fragestellung wird mit einem qualitativ-rekonstruktiven Verfahren nachgegangen. Die empirische Basis bilden in erster Linie interaktionsgeschichtlich-narrative Interviews (vgl. Riemann 2000) mit Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern über deren Arbeit mit Schüler/-innen oder Familien mit Migrationshintergrund. Das Sample wird erweitert durch autobiographische Interviews mit Schüler/-innen, die Kontakt zu Schulsozialarbeit hatten. Die Interpretation der Daten geschieht auf der Grundlage erzählanalytischer Verfahren (vgl. Schütze 1987) und ist geprägt von einem Wechselspiel zwischen detaillierten

Einzelfallstudien und systematischen fallübergreifenden Kontrastierungen. Im Vortrag werden zentrale Momente des Kontaktaufbaus herausgearbeitet. So lassen sich Kontaktsituationen dahingehend differenzieren, ob dem Kontakt bereits ein Problem zugrunde liegt oder ob er in einem "unproblematischen" Zusammenhang entsteht (etwa einem Klassenprojekt). Insbesondere im schulischen Kontext ist daneben die Frage nach dem Grad der Freiwilligkeit des Kontakts relevant. Die Ergebnisse werden schließlich vor dem Hintergrund professionstheoretischer Überlegungen zu "Arbeitsbögen" professionellen Handelns diskutiert (u. a. Strauss 1985). Das Konzept des "Vertrauensarbeitsbogens" (Tiefel 2012) bietet dabei einen ersten heuristischen Zugang zum Verständnis dieser Phänomene innerhalb nonformaler Bildungsprozesse.

Nummer 6

KLEFOLA

Marold Reutlinger & Albert Ziegler

Das KlefoLa Konzept an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg verbindet die universitäre Ausbildung von zukünftigen Lehrkräften und die Fortbildung von Lehrkräfte im Themenbereich der pädagogischen Psychologie. Hierbei verknüpft das innovative Lehrkonzept die theoretische Ausbildung mit einer direkten praktischen Umsetzung im schulischen Setting. Insbesondere soll hier dem „trägen Wissen“ der universitären Lehramtsausbildung (vgl. König & Seifert, 2012) und der geringen Effektivität von „One-Shot-Fortbildungen“ (Lipowsky, 2011; Wahl, 2001) entgegengewirkt werden. Hierzu nehmen Lehrkräfte und Studierende an gemeinsamen Theoriesitzungen an der Universität teil und setzen die erlernten Inhalte in einer folgenden Praxisphase an der Schule in Unterrichtseinheiten in Lehrteams, bestehend aus einer Lehrkraft und einem Studierenden, um. Die direkte praktische Umsetzung ermöglicht es Studierenden, neue Konzepte gemeinsam mit einer/m ExpertIn zu erproben und schon frühzeitig während der Studienphase einen Einblick in die Expertenkultur von Lehrkräften zu ermöglichen. Insbesondere die 1-zu-1 Situation ermöglicht bereits in den Anfangssemestern ein individuelles Feedback auf persönliche Stärken und Schwächen hinsichtlich des Berufsziels. Zusätzlich zum KlefoLa-Konzept sollen qualitative Ergebnisse hinsichtlich des Lernerfolges und des persönlichen Nutzens dieser Lernumgebung für Studierende präsentiert werden.

Nummer 7

**MOBILES ORTSBEZOGENES LERNEN MIT GEOGAMES - ÜBERPRÜFEN VON RAUMWAHRNEHMUNG
UND MOTIVATION MIT DEM DBR-ANSATZ**

Barbara Feulner

Im Rahmen meines Dissertationsprojekts entwickle ich in einer Interventionsstudie nach dem Design-based Research-Ansatz (DBR) eine Lehr-Lernumgebung. Inhaltliches Ziel ist die Förderung einer differenzierteren Raumwahrnehmung bei Schülerinnen und Schülern, durch bewusste Exploration eines Raumausschnittes. Dabei werden - je nach Schwerpunkt und Zielgruppe - z. B. Aspekte wie die Konstruiertheit von Räumen oder subjektive Kartographie behandelt. Dafür verwende ich so genannte Geogames, deren konzeptionelle Entwicklung am Lehrstuhl für Angewandte Informatik der Universität Bamberg stattfindet (vgl. Schlieder et al. 2006). Im Bereich des mobilen ortsbezogenen Lernens stellen Geogames eine neue Methode der Geographiedidaktik dar, durch welche Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zur spielerischen Exploration eines kleinen Raumes und dessen Strukturen gegeben wird. In einem zyklischen Prozess nach dem Design-based Research Ansatz (DBR) (vgl. Tulodziecki et al. 2013) erarbeite ich die Spielinhalte und teste die Unterrichtssequenz mit Schulklassen. Bei der theorie- und empiriegeleiteten Entwicklung spielen u.a. die Einhaltung der Bedingungsfaktoren zur Erzeugung einer selbstbestimmten Motivation (vgl. Deci & Ryan 2002) und die Berücksichtigung des Modells der raumbezogenen Handlungskompetenz (vgl. Reuschenbach 2011) eine entscheidende Rolle. Auf Grundlage einer qualitativen Untersuchung in Form leitfadengestützter Interviews und einer auch quantitativ ausgerichteten Begleitforschung mittels standardisierter Fragebögen wird die Intervention in einem iterativen Forschungsprozess weiterentwickelt und erneut im praktischen Einsatz getestet. Die Studie zielt auf eine praxistaugliche Lösung für den Unterrichtseinsatz ab, zudem soll ein Beitrag zur fachdidaktischen Theoriebildung generiert werden. Ziel ist es, den Transfer von Forschungsergebnissen in den Unterricht zu stärken und das Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis zu fördern.

Literatur:

Deci, E. & Ryan, R. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Reuschenbach, M. (2011): Räume (be)greifen! Raumkonzepte für den Erwerb raumbezogener Handlungskompetenz. *Geographie heute*, 32(291/292), 33-39.

Schlieder, C., Kiefer, P. & Matyas, S. (2006): Geogames - Ortsbezogene Spiele als neue Form des Edutainment. In: i-com: Zeitschrift für interaktive und kooperative Medien 5(3), 5-12.

Tulodziecki, G., Grafe, S. & Herzig, B. (2013): Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik. Theorie-Empirie-Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Nummer 8

**ENTWICKLUNG AGILER PRAKTIKEN FÜR PROJEKTE IM INFORMATIKUNTERRICHT MIT HILFE EINES
DESIGN BASED RESEARCH ANSATZES**

Petra Kastl

Projekte spielen im Informatikunterricht der Sekundarstufe eine besondere Rolle. Sie ermöglichen Schülerinnen und Schülern einen Einblick in professionelle Vorgehensweisen bei der Entwicklung komplexer Systeme. Aufgrund der wissenschaftlichen Verankerung von Vorgehensmodellen in der Informatik, wird bislang für Projekte im Unterricht überwiegend ein Modell verwendet, in dem die Ideen des projektbasierten Lernens mit dem lange Zeit in der IT-Brache dominanten Wasserfallmodell verwoben wurden. Praxisberichte beschreiben jedoch in Schulprojekten ähnliche Probleme (wie unbeendete Projekte oder nicht übernommene Verantwortung), wie sie im professionellen Bereich auftreten. Inzwischen werden in professionellen Projekten zunehmend agile Methoden zur Vermeidung der Probleme und zur flexiblen Gestaltung eingesetzt. Einzelne Veröffentlichungen beschreiben exemplarisch, dass diese neue Herangehensweise auch im Unterricht gewinnbringend eingesetzt werden kann.

Ein erstes umfassendes Modell für den Unterricht stellt einen Satz adaptierter Praktiken bereit, der es erlauben soll agile Elemente flexibel und leicht einzusetzen. Theoretische Überlegungen dazu lassen vermuten, dass Lernende und Lehrende davon gleichermaßen profitieren. Beispielsweise sollen einzelne Elemente Schülerinnen und Schüler beim eigenständigen Planen und Arbeiten unterstützen und die Lehrkraft entlasten. Andere sollen Kommunikation und soziales Lernen fördern und der Lehrkraft einen Einblick in den Lern- und Arbeitsprozess sowie in soziale Prozesse gewähren. Die Flexibilität des Modells soll Lehrkräften eine individuelle Anpassung an den Kontext ermöglichen, so dass Schülerinnen und Schüler den Prozess als sinnhaft und glaubwürdig erleben.

Um Probleme bei der Umsetzung zu vermeiden, soll der theoretisch gewonnene Satz agiler Praktiken in einem forschungsgeliteten Prozess praktisch erprobt und weiterentwickelt werden. Hierbei soll untersucht werden, in wie fern sich die zu Grunde liegenden theoretischen Überlegungen in der Praxis zeigen und ausgestalten.

Das Forschungsvorhaben wird mit einem Design Based Research Ansatz umgesetzt, der Theorie und Praxis verbindet und es ermöglicht, Interventionen in realen Situationen zu untersuchen. So können auch Dispositionen und soziale Kompetenzen der Lernenden und die Lehrerrolle in die Untersuchung

einbezogen werden. Der Forschungsprozess verläuft zyklisch und der Entwurf der Interventionen ist flexibel, so dass am Ende ein nutzbares Artefakt vorliegt. In jedem Zyklus führen erfahrene Lehrkräfte individuell an ihren Kontext angepasste agile Projekte durch und beobachten den Projektverlauf. Zentral sind die Bündelung spezifischen Wissens und ein enger Austausch in den Workshops. Hier werden die einzelnen Fäden der Implementierung zusammengeführt, analysiert und reflektiert. Sie sind auch Kristallisationspunkt für die Weiterentwicklung sowie für neue Ideen und Motivationen.

Die Datenerhebung findet ebenfalls in jedem Zyklus statt und umfasst Leitfadeninterviews, exemplarische Projektdokumentationen und -ergebnisse sowie die Ergebnisse des Workshops. Neben Fallstudien, die die Interventionen bezüglich möglichst vieler beeinflussender Faktoren beschreiben, werden mit Hilfe einer formativen Analyse die theoretischen Überlegungen, die Ergebnissen aus den Workshops und die Beobachtungen in den Interventionen auf Konsistenz geprüft.

Forum II

Dienstag, 3. Februar von 09.00 - 11.30 Uhr

2 - Organisation und Raum

Raum: 0.014

Vortrag 1

„UNTERRICHT, DA MUSS MAN LEISE SEIN UND HÖREN, WAS DIE LEHRERIN SAGT“ - DIE ENTWICKLUNG DES BILDES VON SCHULE UND LERNEN AUS KINDERSICHT.

Isabelle Kasanmascheff & Sabine Martschinke

Das Forschungsprojekt „Die Entwicklung des Bildes von Schule und schulischem Lernen im Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule“ innerhalb des Graduiertenkollegs „Bildung als Landschaft“ konzentriert sich auf den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich - insbesondere auf die Perspektive von Kindern. Die Sichtweisen von Eltern, ErzieherInnen sowie Lehrkräften werden ergänzend hinzugenommen. Die hypothesengenerierende Längsschnittstudie will die Frage beantworten, wie sich die Vor- und Einstellungen von Kindern zu verschiedenen Kontexten (Einschulungserleben, Schule, Lernen, Schulleben usw.) im Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule entwickeln. Dabei wird das Augenmerk zusätzlich auf mögliche Akteure gelegt, die dieses Bild von Schule und Lernen mitprägen. Im Sinne des Transitionsansatzes wird der Übergang als eine gemeinsame und systemische Aufgabe aller Beteiligten in den Familien, im sozialen Umfeld des Kindes und in den Bildungseinrichtungen verstanden (z.B. Griebel & Niesel). Im Vortrag werden das Studiendesign sowie die eingesetzten qualitativen und quantitativen Erhebungsinstrumente vorgestellt. Die zentrale Datengrundlage bilden die Kinderinterviews. Hierzu werden die Kinder zu zwei Messzeitpunkten (MZP 1 vor und MZP 2 nach der Einschulung) in einem material- und bildgestützten Leitfadenterview befragt. Ergänzend kommen Fragebögen zum Einsatz, die die Perspektiven von Eltern, ErzieherInnen und Lehrkräften mitefassen. Erste Auswertungen der Kinderinterviews mit der qualitativen Inhaltsanalyse beziehen sich auf die Entwicklung von Konzepten der Kinder hinsichtlich Lerninhalten sowie Unterrichtsabläufen zwischen den beiden Messzeitpunkten. In einer weiteren Ergebnisdarstellung soll die Rolle der Eltern, Geschwister sowie der pädagogischen Fachkräfte in der Kindertagesstätte und der Lehrkräfte in Bezug auf die Entwicklung des Bildes von Schule und schulischem Lernen skizziert werden.

Vortrag 2

KLASSENMANAGEMENT AUS LEHRER- UND SCHÜLERPERSPEKTIVE

Gabriele Peitz

Klassenmanagement gilt als wichtige Voraussetzung für schulisches Lernen (Helmke, 2007) und als wesentliche Komponente von Lehrerkompetenzen (Baumert & Kunter, 2011; Bromme, 1997). Dabei geht es weniger um die Bewahrung von „Ruhe und Disziplin“, sondern um die Herstellung und Aufrechterhaltung einer Lernumwelt, die zur Maximierung der aktiven Lernzeit der Schüler beiträgt (Emmer & Stough, 2001; Helmke, 2007). Entsprechend umfassen aktuelle Konzepte des Klassenmanagements nicht nur Strategien der Störungsintervention, sondern stellen präventive und proaktive Elemente (z. B. die Etablierung von Verhaltenserwartungen und -abläufen in Form von Regeln und Routinen, Strategien der Prozess-Steuerung) in den Vordergrund und betonen die Bedeutung der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern als wichtige Bedingung für effektiven Unterricht (Emmer & Evertson, 2013; Ophart & Thiel, 2008). Die Effektivität des Klassenmanagements und die Akzeptanz der Interventionen auf Seiten der Schüler sollten nach Dollase (2012) aber auch davon abhängen, ob die Wahrnehmungen beider Parteien hinreichend übereinstimmen. Dieser Punkt ist bislang allerdings noch weitgehend ungeklärt. Diese Frage wird in der vorliegenden Studie untersucht. Hierfür wurde im Rahmen einer Fortbildung das Klassenmanagementverhalten von 50 Lehrkräften sowohl aus Lehrer- als auch aus Schülerperspektive (N = 1142) mittels Fragebogen (KODEK von Ophart & Thiel, 2013) erfasst. Es zeigt sich eine hohe Übereinstimmung für die Wahrnehmung des Ausmaßes von Unterrichtsstörungen, deutlich geringere Übereinstimmungen für die einzelnen Facetten des Klassenmanagements. In Klassen mit hohem Störniveau weisen Lehrkräfte eine Überschätzung des eigenen Klassenmanagement-Verhaltens - gemessen an den Einschätzungen ihrer Klasse - auf. Die Befunde werden mit Blick auf mögliche Konsequenzen von Wahrnehmungsdiskrepanzen sowie die Validität von Schüler- und Lehrerurteilen bei der Einschätzung des Klassenmanagements diskutiert und Folgerungen für die Professionalisierung von Lehrkräften in diesem Bereich gezogen.

Vortrag 3

GLOBALES LERNEN? MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER ERFAHRUNG DES GLOBALEN RAUMES DURCH KINDERPATENSCHAFTEN

Marina Wagener

Mit einer Kinderpatenschaft unterstützen Spender die Arbeit einer Organisation für das Umfeld eines Kindes im globalen Süden und erhalten im Gegenzug Informationen zum Patenkind sowie die Möglichkeit des Briefkontakts. Patenschaften sind niedrigschwellige Handlungsoptionen zur Beteiligung an globalen Entwicklungsbestrebungen und dabei gleichzeitig eine Form von Nord-Süd-Beziehung. Für an ihr beteiligte Personen - hier Jugendliche an deutschen Schulen, die als Gruppe eine Patenschaft finanzieren - stellt die Kinderpatenschaft eine informelle Lerngelegenheit in der Auseinandersetzung mit weltgesellschaftlichen Fragen dar (Scheunpflug; 2005). Aus diesem Grund betonen Patenschaftsorganisationen das Potenzial der Kinderpatenschaft für das Globale Lernen, eine an den Leitbildern Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit orientierte pädagogische Reaktion auf die Herausforderungen der Globalisierung sowie der Entwicklung zur Weltgesellschaft. Zentral ist für das Globale Lernen die Eröffnung eines globalen Lernraums, es zielt ab auf die Auseinandersetzung mit dem durch Komplexität geprägten globalen Raum. Obwohl Kinderpatenschaften in der Vergangenheit vermehrt im Fokus der entwicklungspädagogischen Diskussion standen (vgl. Scheunpflug 2007; Jefferess 2002, Tallon&Watson; 2014), gab es bisher keine empirische Studien, die die im Rahmen einer Kinderpatenschaft stattfindenden Lernerfahrungen hinsichtlich weltgesellschaftlicher Fragen zum Gegenstand haben. Vor dem Hintergrund des Globalen Lernens im formalen Schulunterricht (z. B. BMZ&KMK; 2012) ist besonders das patenschaftsbezogene Lernen von Jugendlichen von Interesse. Die Lernerfahrungen, die auf den von Jugendlichen geteilten Erfahrungen mit der Kinderpatenschaft beruhen und sich als kollektive weltgesellschaftliche Orientierungen beschreiben lassen, sind daher Gegenstand dieses hypothesengenerierenden Forschungsprojektes. Die Erhebung von weltgesellschaftlichen Orientierungen geschieht durch ein rekonstruktives Forschungsdesign, die Datenerhebung ist geleitet durch das Prinzip des theoretischen Samplings (Strauss&Glaser; 1964). Da der Fokus auf kollektiven Lernerfahrungen liegt, werden Gruppendiskussionen mit Jugendlichen geführt, auf dessen Basis die Rekonstruktion der Orientierungen durch die dokumentarische Methode (Bohnsack; 2010) erfolgt. Bisher wurden sieben Fälle ausführlich im komparativen Vergleich ausgewertet. Im Zentrum des Vortrags stehen erste Ergebnisse zur Rolle des Globalen in den Orientierungen. Hierbei wird insbesondere der Befund der

Nicht-Räumlichkeit diskutiert: Trotz Teilhabe an der Kinderpatenschaft zeigt sich nur beschränkt globalräumlicher Orientierungsgehalt. Die Jugendlichen verorten die Patenschaft größtenteils im Kontext persönlicher Wohltätigkeit, in welchem der globalen Dimension von Entwicklungsproblemen kaum Bedeutung zukommt. Im Vortrag wird der Frage nach dem Potenzial der formalen Organisation Schule für die konstruktive Bündelung formeller und informeller Lernprozesse bezüglich des globalen Raums nachgegangen, da erste Ergebnisse darauf hinweisen, dass die Patenschaft und die im Rahmen des Unterrichts stattgefundenen Auseinandersetzungen mit Entwicklungsfragen weitestgehend unverbunden nebeneinanderstehen.

Vortrag 4

ZWISCHEN FLEXIBILISIERUNG UND UNTERSTÜTZUNG. DISKURSE ZU RÄUMLICH UND ZEITLICH ENTGRENZTEN BILDUNGSKONZEPTEN

Matthias Lindner

In der Diskussion über das deutsche Bildungswesen rücken zunehmend Bildungsprogramme in den Fokus, die formale und non-formale Lernorte integrieren und Bildungsprozesse formeller und informeller Art gleichermaßen thematisieren. Mit den Konzepten der Bildungslandschaften wird der Versuch unternommen, Bildung sowohl zeitlich als auch räumlich über die Schule hinaus zu denken (Bollweg/Otto 2011; Deinet 2011). In der Literatur werden im Kontext einer Hinwendung zum Sozialbildungsgerechtigkeit und Subjektorientierung genannt. Allerdings werden auch divergierende, teilweise sogar widersprüchliche Anliegen deutlich: So scheinen sich für die Kommunen durch die Regionalisierung des Bildungsbereichs neue Möglichkeiten der Steuerung zu ergeben (Olk/Stimpel 2011). Zudem verstehen sie Bildung als Faktor im Standortwettbewerb (Mack 2007; Bleckmann/Durdel 2009). Auch die - vor allem von Seiten der Jugendhilfe - diskutierten subjektorientierten Potenziale non-formaler Bildung weisen in Zusammenhang geänderter Anforderungen an Bildung Widersprüchlichkeiten auf: Wissen soll nicht mehr als rein fachliche und für den Beruf nützliche Ausbildung an einen passiv Lernenden vermittelt werden. Vielmehr soll die Fähigkeit geschaffen werden, selbständig und aktiv am Prozess der Bildung zu partizipieren. In Kombination mit der Etablierung eines investiven Sozialstaates (Solga 2012) scheint das selbständige individuelle Beobachten künftiger Entwicklungen ebenso wie die Bereitschaft, sich diesen flexibel anzupassen, immer notwendiger. Die Freiheiten flexibler Bildung drohen in einen Anspruch umzuschlagen. Hier lohnt die Perspektive der Gouvernamentalität (Bröckling/Lemke/Krasman 2012): Das Erlernen erfolgreicher Selbstregierung (Foucault 2012) könnte verstärkt zum Bildungsziel und Bildungslandschaften zum dafür notwendigen pädagogischen Programm avancieren. Meine Forschungsarbeit nimmt im empirischen Zugang zwei Perspektiven ein und verfolgt dementsprechend zwei methodische Ansätze: Zum einen soll die Frage nach Zielvorstellungen, Interessen und Beweggründen von Akteuren von Bildungslandschaften beantwortet werden. Hierzu werden Leitfadenterviews mit Expert_innen durchgeführt. Es werden Mitarbeiter_innen kommunaler Ämter, Personen aus verschiedenen Leitungsebenen und Pädagog_innen von Projekten zur Entwicklung einer Bildungslandschaft befragt. Die Auswertung dieser Interviews folgt den Regeln der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010). Zum anderen soll den Wissensbeständen und

Deutungen der Akteure nachgegangen werden. Dabei wird auf Methoden der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse (Keller 2011; Jäger 2012) zurückgegriffen. Der Datenkorpus besteht aus pädagogischen Konzeptionspapieren, Selbstdarstellungen einzelner Projekte, politischen Programmatiken, Grundsatz- oder Positionspapieren unterschiedlicher Think Tanks und Stiftungen sowie Verträgen oder programmatischen Erklärungen politischer Akteure auf regionaler, nationaler und europäischer Ebene. In meinem Beitrag findet eine Einschränkung auf die ersten Ergebnisse dieses diskursanalytischen Zugriffs statt. Der Fokus liegt dabei auf der Darstellung ausgewählter Diskursstränge zu Bildungslandschaften. Innerhalb dieser Diskursstränge sollen Sagbarkeitsfelder aufgezeigt und Diskurs- und Sprecherpositionen identifiziert werden.

Vortrag 5

OFFENHEIT ALS BEDINGUNG DER „ARENA DER VERMITTLUNG“. DER PÄDAGOGISCHE RAUM IM MEDIUM BERUFLICHER SELBSTBESCHREIBUNGEN IN EXPERTENINTERVIEWS UND GRUPPENDISKUSSIONEN

Nikolaus Meyer

Die Erwachsenenbildung und das in ihr befindliche Personal werden immer wieder als heterogene Gruppierung beschrieben, die weder über eine einheitliche Berufsausbildung noch über eine Art gemeinsamen Ethos verfügen (vgl. Nittel 2010). Dabei werden als Referenzrahmen immer wieder die „old established professions“ genutzt. Grundlage dieses Abstracts soll im weiteren Verlauf aber das Konzept der sozialen Welt sein (vgl. Strauss 1990). Dieser „sozialwissenschaftliche Ansatz“ ist von Anselm Strauss (1990, 1993) ursprünglich entwickelt worden, um die Flüchtigkeit und Fragilität sozialer Gebilde zu erfassen (Nittel 2011, S. 12). Gleichzeitig bietet dieses Konzept eine Vielzahl von Dimensionen zur Erfassung der jeweiligen sozialen Welt an, so beispielsweise Innen- und Außenarenen. Diese dienen einerseits der Selbstverständigung und des Diskurses nach innen sowie andererseits Räume der Verständigung mit den Außenwelten (ebd., S. 17). Im Rahmen der Tagung werden erste Ergebnisse aus fünf Experteninterviews und drei Gruppendiskussionen mit Erwachsenenpädagogen im Hinblick auf die darin beschriebene Bedingung Offenheit als Konstitutionsmerkmal einer „Arena der Vermittlung“ vorgestellt und diskutiert. So beschreiben die Experten - in dem mit Hilfe der Grounded Theory ausgewerteten Material (vgl. Strauss et al. 1996) - den Akt der Vermittlung als eine Art Raum, der aufgrund spezifischer Strukturen und Zugangsmechanismen gemeinsam zum pädagogischen avanciert. Innerhalb dieses Raumes verorten die Erwachsenenbildner das fragile pädagogische Handeln, dass nur unter der Bedingung der Privatheit möglich scheint. So verfügt diese Arena offenbar über eine spezifische Semi-Permeabilität, die nur den Teilnehmern sowie dem Erwachsenenbildner Zutritt gewährt. Gleichzeitig erfordert dieser „der Vermittlung“ die Offenheit des Erwachsenenbildners, da nur unter dieser Bedingung ein Zutritt möglich ist. Im Rahmen des geplanten Vortrags wird einerseits die Konstitution eines spezifisch pädagogischen Raumes skizziert und andererseits ein wesentliches Merkmalen des Gelingens von Lernprozessen fokussiert.

Literatur:

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse, Weinheim/Basel 2007.

Nittel, D. (2010): Verwerfungen im unvollendeten Projekt der Professionalisierung. In: Hessischer Volkshochschulverband (Hrsg.): Hessische Blätter für Volksbildung. H. 1, Frankfurt am Main.

Nittel, Dieter (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 2011.

Nuissl, Ekkehard (2010): Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Arnold/Nolda/Nuissl: Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn Strauss, Anselm L. (1978): A Social World Perspective. In: Studies in Symbolic Interaction. Volume 1. Greenwich.

Strauss, A. (1990): A Social Word Perspective. In: Strauss (Hrsg.): Creating Sociological Awareness. New Brunswick/London.

Strauss, A./Corbin J. (1996): Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim

Weidenhaus, Gunter (2013): Relationale Raumkonzeptionen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 03/2013. Lernräume und Lernorte. Bielefeld

Diskussionsrunde - Session 1

Dienstag, 3. Februar von 14.00 - 15.00 Uhr

1 - Person, Diversität und Biographie

Raum: 0.014

Nummer 1

AUTONOMIEGEWÄHRUNG ALS BEDINGUNGSFAKTOR VON LERN- UND LEISTUNGSE MOTIONEN

Stefan Markus

Aktuelle Erkenntnisse der Pädagogik und Psychologie (Pekrun et al., 2002; Götz, 2004; Hagenauer, 2011; Gläser-Zikuda et al., 2005) geben Hinweise darauf, wie entscheidend Emotionen im Lernprozess sind. Bei der Entstehung von Lern- und Leistungse motionen wird unter anderem angenommen, dass sich die von SchülerInnen empfundene Autonomie als Grundbedürfnis des Menschen (Deci & Ryan, 1985) auf die Appraisals der Lernenden und damit auf deren Emotionen im Unterricht auswirkt (Pekrun, 2006). Die vorliegende Untersuchung will auf Basis der Kontroll-Wert-Theorie (Pekrun, 2006) diejenigen Kriterien der Motivations- und Unterrichtsqualitätsforschung (Helmke, 2009; Ditton, 2000) extrahieren, die für einen emotionsgünstigen Unterricht entscheidend sind. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf die schülerperzipierte Autonomiegewährung gelegt, da dieses Merkmal ein verbindendes Element der zugrundeliegenden Theorien darstellt. Ziel der Gesamtuntersuchung ist es, zur Varianzaufklärung von Autonomiegewährung als Bedingungs faktor von Lern- und Leistungse motionen beizutragen. In drei Teilstudien wird sich dem emotionsgünstigen Grad an Autonomiegewährung genähert. Eine Gliederung der Selbstbestimmungsmöglichkeiten in verschiedene Dimensionen der Öffnung von Unterricht (Peschel, 2002) erlaubt es, die Auswirkungen der Autonomiegewährung differenziert zu betrachten. Die Teilstudien 1 und 2 untersuchen im quasi-experimentellen Längsschnitt-Design durch Variation der organisatorischen, methodischen und sozialen Offenheit des Unterrichts die Unterschiede im emotionalen Erleben der SchülerInnen (N = 136 bzw. N = 108) sowie deren Bewertung von Unterrichtsqualitätsmerkmalen. In einem Pretest-Posttest-Design wurden mittels Fragebogen zu Beginn und am Ende der untersuchten Unterrichtssequenz die Trait-Einschätzungen der SchülerInnen sowie der LehrerInnen erhoben. Mit Hilfe von parametrischen Tests bzw. Varianzanalysen sollen Unterschiede im emotionalen Befinden sowie dessen Bedingungs faktoren sowohl längsschnittlich als auch zwischen den Versuchsgruppen betrachtet werden. Bei Teilstudie 3 handelt es sich um eine Querschnittuntersuchung, welche die Zusammenhänge der Lern- und Leistungse motionen mit Autonomiegewährung,

Unterrichtsqualitätsmerkmalen sowie Persönlichkeitsmerkmalen der SchülerInnen durch lineare und multiple Regressionsanalysen aufzeigen will. Der Fragebogen für die einmalige Erhebung ($N \geq 800$) wurde parallel zu den bereits verwendeten Instrumenten konstruiert und erweitert. Ein Modell zur Wirkung von Autonomiegewährung auf die Appraisals und das emotionale Erleben der Lernenden soll unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur der Daten getestet werden. Dieses Modell geht davon aus, dass sowohl Grad als auch Dimension der Autonomiegewährung in Abhängigkeit von personalen Faktoren (schulisches Selbstkonzept, fachspezifische Selbstwirksamkeit, Vorwissen, Valenz, Bezugsnormorientierung) Einfluss auf die Lern- und Leistungsemotionen (Freude, Stolz, Angst, Ärger, Scham, Langeweile) nehmen. Zur Diskussion steht hierbei das methodische Vorgehen in der Auswertung der drei Teilstudien. Es soll sich um die Fragen drehen, wie Ergebnisse aus den ersten beiden Studien für die Generierung des Modells nutzbar gemacht werden können, und welches Vorgehen (regressions- vs. faktoranalytisch) zur Überprüfung des Modells zu präferieren ist. Die Komplexität der Einflussfaktoren stellt hierbei eine große Herausforderung dar.

Literatur:

Arnold, M. (2002). Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess. München: Ernst Vögel.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A., Hornstein, W., Terhart, E. (Hrsg.). Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz, 73-92.

Gläser-Zikuda, M., Fuß, S., Laukenmann, M., Metz, K. & Randler, C. (2005). Promoting students' emotions and achievement – Instructional design and evaluation of the ECOLE-approach. Learning and Instruction, 15 (5), 481-495.

Götz, T. (2004). Emotionales Erleben und selbstreguliertes Lernen bei Schülern im Fach Mathematik. München: Utz.

Hagenauer, G. (2011). Lernfreude in der Schule. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. In: Educational Psychology Review, 18 (4), S. 315–341.

Pekrun, R., Götz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. Educational Psychologist, 37(2), 91-105.

Peschel, F. (2002). Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider.

Roth, G. (2011). Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klatt-Cotta.

Spitzer, M. (2006). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum.

Nummer 2

**VON BILDUNGSRÄUMEN UND ANEIGNUNGSOPTIONEN ERWACHSENER MENSCHEN MIT EINER
GEISTIGEN BEHINDERUNG**

Marion Wüchner-Fuchs

Damit kognitiv eingeschränkte Menschen an unserer Gesellschaft teilhaben können, müssen sie in der Lage sein, sich ihre Lebenswelt aktiv anzueignen. Chancen und Möglichkeiten der Aneignung von (sozialen) Räumen sind allerdings unterschiedlich verteilt. So wird etwa die soziale Ungleichheit im für geistig behinderte Menschen zu einer speziellen Aneignungshürde und kann zu Segregation und Exklusion führen. Menschen halten sich im Laufe eines Tages an unterschiedlichen Orten auf und erschaffen selbst verschiedene Räume, bzw. partizipieren an solchen. Blickt man auf das Altersspektrum 18 - 27 Jahren und fragt nach Lernen, kann die Schule als formale Vermittlungsinstanz von Wissen keine Antworten geben. Während das Lernen am Bildungsort „Förderschule“ gut untersucht ist, bleibt es weithin unklar, an welchen Orten und an welchen Bildungsräumen schulentlassene Menschen mit einer geistigen Behinderung partizipieren. Gleichwohl gilt auch für Menschen mit geistiger Behinderung das Recht auf lebenslanges Lernen. Entsprechend müssen für diese Zielgruppe non-formale Bildungsorte mit ihren jeweiligen Lerngelegenheiten in den wissenschaftlichen Fokus rücken. Die hier vorgestellte Dissertation beantwortet deshalb unter anderem folgende Fragen: Wo verbringen junge Erwachsene mit geistiger Behinderung ihr berufliches und privates Leben? Mit wem kommen sie zusammen, wie bewegen sie sich im (Sozial-)und auf welche Möglichkeitsräume zur Aneignung treffen sie? Bisher wurden 27 leitfadengestützte Interviews mit geistig behinderten jungen Erwachsenen im Alter von 18 - 27 Jahren durchgeführt. Die Gespräche wurden teilweise mit Hilfe von Piktogrammen visualisiert und strukturiert, in einigen Fällen war eine assistierende Person anwesend. Alle Daten werden inhaltsanalytisch nach dem Ansatz von Philipp Mayring ausgewertet (2010). Im Rahmen der Materialbetrachtung besteht mein nächster Schritt darin, vor allem anhand von Martina Löws Raumsoziologie (2001) die Transkripte hinsichtlich vorhandener Orte und Räume zu überprüfen. Der relationale Raumbegriff erscheint mir geeignet, die Lebenswelt geistig behinderter Menschen mit ihren sozialen Zusammenhängen, Beziehungen und Interaktionen darzustellen. In meinem Vortrag möchte ich den bis dahin erfolgten Textanalyseprozess von und Ort vorstellen und versuchen, die Ergebnisse mit den Konzepten der sozialräumlichen Aneignung nach Ulrich Deinet (2014) und des „guten Lebens“ nach dem Capability Approach von Martha Nussbaum (2010) in Bezug zu setzen.



in Kooperation mit dem:



**FRIEDRICH-ALEXANDER
UNIVERSITÄT
ERLANGEN-NÜRNBERG**

Diskussionsrunde - Session 2

Dienstag, 3. Februar von 14.00 - 15.00 Uhr

2 - Organisation und Raum

Raum: 1.033

Nummer 1

DIE VERBINDUNG NON-FORMALER BILDUNGSGELEGENHEITEN AM HISTORISCHEN ORT MIT FORMALEN BILDUNGSANGEBOTEN

Karl-Hermann Rechberg

Während sich die historische Bedeutung an KZ-Gedenkstätten auf die Opfer konzentriert, liegt der Fokus an Orten wie dem ehemaligen Reichsparteitagsgelände in Nürnberg auf den Täterinnen und Tätern. Pädagogische Arbeit an sogenannten Täterorten ist jedoch mit besonderen didaktischen Herausforderungen verbunden, wie beispielsweise die Gefahren unvermittelter Identifikation oder stereotyper Erklärungsmodelle (vgl. Jelitzki & Wetzel, 2010). Allerdings kommt unter den diversen, größtenteils quantitativ orientierten empirischen Untersuchungen an Orten zur Geschichte des Nationalsozialismus (vgl. Pampel 2007, 2011) bislang keine Fragestellung vor, die mit eher qualitativ ausgerichteter Erkenntnisinteresse Lernerfahrungen von Schülerinnen und Schülern an „Täterorten“ erforscht. Auf dieses Desiderat reagiert die Studie, die im Rahmen eines qualitativ-hypothesengenerierenden Forschungsdesigns kollektive Lernerfahrungen von jungen Menschen an Täterorten empirisch in den Blick nimmt. Datengrundlage bilden Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern, die gemeinsam im Rahmen eines pädagogisch strukturierten Lernangebots das ehemalige Reichsparteitagsgelände besucht haben. Die Auswertung erfolgt mit der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (1991). Auf diese Weise werden kollektive Orientierungen der Wahrnehmung und Verarbeitung eines Täterort-Besuchs herausgearbeitet. Ziel der Untersuchung ist auch, Impulse für die weitere Gestaltung der pädagogischen Maßnahmen vor Ort zu erlangen, welche die Perspektive der Schüler auf empirischer Grundlage in den Blick nehmen. Die Untersuchung wird im Rahmen eines Diskussionsforums besprochen. Es werden Teile der Auswertung einer Testgruppe von jungen Erwachsenen vorgestellt. In dieser Gruppe wird deutlich, dass der Geländerundgang die Teilnehmenden mit einer ganz eigenen Sicht auf ihren eigenen Wohnort konfrontiert hat. Was beispielsweise bisher eher als Naherholungsgebiet wahrgenommen wurde, wird nun zum Ort einer „dunklen Vergangenheit“. Dabei konkurrieren die Bedeutungen, die der historische Ort bei den Teilnehmenden bislang auf einem v.a. informellen Bildungsprozess

erlangt hat, mit Inhalten des eher formalen Bildungsangebots der Geländeführung. Die Teilnehmenden berichten in diesem Zusammenhang auch von Auswirkungen der Bildungsmaßnahme auf das Erleben ihres Naherholungsgebietes. Hieraus ergibt sich die Frage, inwiefern es sich lohnt, die Untersuchung stärker auf die veränderte Wahrnehmung des öffentlichen Raums unter den vorgestellten Bildungsangeboten zu lenken. Die Ergebnisse einer derart zugespitzten Untersuchung könnten wichtige Impulse zur Gestaltung des pädagogischen Raums des ehemaligen Reichsparteitagsgelände sowohl in formaler als auch non-formaler Hinsicht liefern. Diese Frage soll im Forum diskutiert werden.

Literatur:

Bohnsack, R. (1991): Rekonstruktive Sozialforschung, Opladen.

Jelitzki, J. & Wetzel, M. (2010): Über Täter und Täterinnen sprechen, Berlin.

Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens, Frankfurt a.M. Pampel, B. (2007): „Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist“, Frankfurt a.M.

Pampel, B. (2011): Erschrecken - Mitgefühl - Distanz, Leipzig.

Nummer 2

SPUREN LEBENSBEGLEITENDER BILDUNG

Stefanie Gandt

Die Ergebnisse der PISA Studie attestierten, dass Bildung hierzulande von Ungleichheit geprägt ist. Gehört man einer niedrigen Schicht an, so ist die Wahrscheinlichkeit aus dem vorgezeichneten, bildungsarmen Lebensverlauf ausbrechen zu können, gering (Klieme et al. 2010). Und trotzdem gelingt es manch einem Schüler, aus bildungsfernem Milieu, einen überraschenden Wandel in der Biografie zu durchlaufen. Eine Studie von Becker und Schuchart liefert erste Befunde, dass Bildungserfolg stärker von individuellen Entscheidungskalkülen abhängt, als von Leistungsunterschieden (Becker und Schuchart 2010). Buchholz et al. (2012) zeigen in ihrem Aufsatz den positiven Zusammenhang zwischen einem positiven Selbstbild leistungsschwacher Jugendlicher und der Chance eine Ausbildungsstelle zu finden. In ihrer Studie wird deutlich, dass eine positive Selbstwirksamkeit als Erfolgsfaktor definiert werden kann (Buchholz et al. 2012). Jugendliche berichten in der Studie von Gaupp (2013) von einschneidenden Ereignissen und von relevanten Personen in ihren ÜbergangsbioGRAFien, die zu Erfolg oder Misserfolg führten. Neben Familie und Schule gibt es unzählige Faktoren, die Einfluss nehmen auf den kurz- und langfristigen Erfolg eines Menschen. Nach PISA konzentriert sich die Öffentlichkeit sehr stark auf das Thema Schulqualität und Schulorganisation und weniger auf das Potential, dass außerschulische Institutionen haben (Solga und Becker 2012, S.9). Vorliegendes Forschungsvorhaben möchte dazu beitragen diese Lücke zu schließen. Es gibt zahlreiche außerschulische Institutionen, die unterschiedliche Zwecke verfolgen. Neben Sportvereinen und kirchlichen Institutionen, gibt es private Initiativen oder auch Vereine, die sich speziell um Jugendliche aus sozial schwachem Milieu kümmern. Als Modell für die Untersuchung dient ein sonderpädagogischer Hort in Stadt X welcher eine Vielzahl an informellen Bildungsmöglichkeiten bietet und ein sehr langfristig ausgerichtetes pädagogisches Konzept verfolgt. Vorliegendes Forschungsvorhaben betreibt mikroskopische, qualitative Bildungsforschung, die die individuellen Entwicklungen Jugendlicher aufzeigt und Hinweise darauf liefert, ob und in welchem Umfang außerschulische Institutionen, und damit verbunden deren Akteure, in den Biografien der Absolventen Spuren hinterlassen. Entscheidend ist dabei, wie auf Grund der Komplexität jedes einzelnen Lebens unterschiedliche Gegebenheiten unterschiedlich verarbeitet werden. Die individuelle Bedeutung der Ereignisse und Personen wird zu neuen Theorien führen (Marotzki 2008; Meinefeld 2008). Die skizzierten Fragen werden mit Hilfe der Narrationsanalyse untersucht. Diese erscheint als geeignete Methode, um den Lebenszyklus einer Kohorte, in diesem Fall Jugendliche im

institutionellen Übergang von Schule in Beruf (oder weiterführende Schule), mit einem gemeinsamen sozialen Merkmal, nämlich der Abstammung aus sozial benachteiligtem Milieu und dem Besuch des Hortes zu untersuchen (Schütze 1983, S.283). Es wurden bisher rund 16 autobiografische, narrative Interviews mit jungen Erwachsenen geführt, die den Hort in der Vergangenheit besucht und bereits abgeschlossen haben. Aktuell wurde die erste Fallstudie verfasst. Die methodische Umsetzung innerhalb der Arbeit und die ersten Ideen für die Konstruktion eines theoretischen Modells würde ich gerne in einer Diskussionsrunde reflektieren. Anmerkung: Literaturverzeichnis in ausführlichem Exposé

Forum III

Dienstag, 3. Februar von 15.00 - 17.00 Uhr

3 - Pädagogische Professionalität

Raum: 0.014

Vortrag 1

ARTIKULATIONEN DES THEATRALEN – GRENZGÄNGE PÄDAGOGISCHER PROFESSIONALITÄT IM SCHULTHEATER

Benjamin Jörissen & Tanja Klepacki

Künstlerisch-ästhetische Unterrichtsgegenstände unterscheiden sich von anderen durch ihren paradoxalen Charakter: Denn „Kunst“ und künstlerische Prozesse sind – in ihren unterschiedlichsten Ausprägungen – einerseits gegenstandsformig (d.h. vorfindbar, erfahrbar). Insofern können sie – wie jeder andere „Gegenstand“ (im Sinne von Lerninhalt) – zum Gegenstand propositionaler unterrichtlicher Artikulation werden. Andererseits aber sperren sich Kunstwerke wie künstlerische Prozesse auf gleich zweierlei Weise gegen ihre begrifflich-identifikative Zergliederung: erstens aufgrund der prinzipiellen Unauflösbarkeit und propositionalen Unübersetzbarkeit ihrer sinnlich-ästhetischen Erfahrungsgehalte; zweitens, insbesondere seit der Moderne, durch ihre Fokussierung auf einen ästhetisch autonomen Formdiskurs, der sich nicht durch „neutralen“ oder „objektiven“, etwa kunstwissenschaftlichen, propositionalen Diskurs auflösen, sondern allenfalls aufzeigen lässt. Wenn aber Unterricht, mit Klaus Prange (2005) gesprochen, als Organisation eines artikulierten Zeigens im Hinblick auf ein gewünschtes Lernen auf „Lerninhalte“ – sprich „Gegenstände“ – angewiesen ist, so stellt die formal-symbolische Autonomie künstlerischer Artikulation (Ausdruck) für ihre unterrichtliche Artikulation (Zergliederung) ein grundsätzliches Problem dar. Formales Lernen und informelle Erfahrungs- und Bildungsprozesse sind untrennbar - und auch unsteuerbar – miteinander verbunden. Diese wohlbekanntes Problematik verschärft sich dort, wo neben der Rezeption und Produktion von „Kunst“ sowie den entsprechenden theoretischen und historiografischen Grundlagen, dezidiert performative, also darstellerische Prozesse, die sich durch eine Struktur der doppelten Negation (Schechner 1990) von Ich, Nicht- Ich und Nicht-Nicht-Ich auszeichnen, zum Gegenstand von Unterricht werden, so wie es im Schultheater der Fall ist. Das Erlernen theatraler Darstellungsfähigkeiten und -fertigkeiten, ist von vielfachen Identitäts- und Subjektivationsprozessen der an einer Theaterproduktion beteiligten SchülerInnen nicht zu trennen. Ebenso sind die Lehrenden nicht nur Vermittler, sondern sie sind aufgrund der theatralen

Aufführungsorientierung nicht weniger als ihre SchülerInnen Teil des theatralen Prozesses: auch ihre professionelle Identität als FachlehrerInnen und Kunst- respektive Theaterschaffende (Spielleiter/Regisseure etc.) steht in den Themen, Formen und dem Gelingen der Aufführungen in besonderem Maße auf dem Spiel. Wie ist aus der Perspektive pädagogischer Professionalität diese grundlegende Verschränkung von formalem Lehren und Lernen einerseits, von informellen Subjektivations- und Bildungsprozessen andererseits zu beurteilen? Der Beitrag demonstriert anhand empirischer Analysen eines ethnographischen Forschungsprojekts vorhandene Strategien des Umgangs mit den oben beschriebenen Problemstellungen und diskutiert vor diesem Hintergrund Desiderate und Potenziale.

Vortrag 2

LERNEN NEBEN FACEBOOK, WHATSAPP UND CO - EIN THEMA FÜR EIN INNOVATIVES LEHR- LERN-KONZEPT AN DER HOCHSCHULE (KLEFOLA)

Kludia Kramer

Wie hängen die Nutzung von Online-Communities mit dem Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern zusammen? Diese Frage stellten sich Lehramtsstudierende und Lehrkräfte im Rahmen von KLeFoLa, ein Teilprojekt von QuiS „Qualität in Studium und Lehre“ (zur Weiterentwicklung der Lehrqualität an der Hochschule). Das KLeFoLa-Projekt (Kombinierte Lehrerfortbildung und Lehramtsausbildung) hat das übergeordnete Ziel, Lehramtsstudierenden Lerngelegenheiten zu bieten, in denen Wissen über theoretische Konzepte mit Praxisanforderungen verknüpft werden kann; der Aufbau flexibler und anwendbarer Handlungskompetenzen wird damit angeregt. Zunächst wurden auf der Basis theoretischer Konzepte zu motivationalen Handlungskonflikten (Manfred Hofer, 2005), Konzepten zu Volition und Handlungskontrolle (Julius Kuhl, 2006) und zu selbstreguliertem Lernen und Lernstrategien (Monique Boekaerts, 1999) ca. 200 Schülerinnen und Schüler zum Mediennutzungs- und Lernverhalten befragt. Die Ergebnisse der empirischen Studie zeigen, dass die vermehrte Nutzung von Online-Communities aber auch die vermehrte Nutzung von Messenger-Apps wie WhatsApp mit eher lageorientiertem und oberflächlicherem Lernverhalten zusammenhängen. Die Ergebnisse dieser Studie werden im Vortrag berichtet. Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse haben Lehrkräfte und Lehramtsstudierende im Rahmen von „KLeFoLa“ auf der Basis psychologischer Konzepte (Selbstregulation, Motivation, Volition, Lernen) Medienselbstmanagement-Coachingmodule für Schülerinnen und Schüler der 8. bis 10. Klasse entwickelt und erprobt. Die Lernziele dieser Module beziehen sich auf folgende Themen:

1. Reflexion der eigenen Mediennutzung;
2. Medien und Motivation: Attraktivität der Medien, Selbstmotivierungsstrategien;
3. Medien und Lernen: Mythos Multitasking, motivationale Interferenzen, selbstreguliertes Lernen.

Lehramtsstudierende führen diese Coachings an der kooperierenden Schule mit Schülerinnen und Schülern durch und erhalten so die Gelegenheit der unmittelbaren Verknüpfung von Theorie und Praxis. Damit wird in diesen KLeFoLa-Seminaren nicht nur der Aufbau von deklarativem Wissen,

sondern auch der Aufbau von (Handlungs-)Kompetenzen im Sinne der Standards für Lehrerbildung (KMK, 2004) erreicht. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die Ziele für die Lehramtsstudierenden weitgehend erreicht werden konnten. Anhand umfangreicher Portfolios zeigen sie, dass die theoretischen Konzepte durchdrungen und praktische Implikationen erkannt und erprobt werden. Die Seminarkonzeption wird durchwegs positiv bewertet. Auch die von den Lehramtsstudierenden durchgeführten Coachings für Schülerinnen und Schülern wurden von diesen positiv evaluiert. Die Akzeptanz war durchwegs hoch, auch der Nutzen wurde von den Schülerinnen und Schülern als hoch eingeschätzt. Ein Metagedächtnistest ergab darüber hinaus differenziertere Befunde. Einige Schülerinnen und Schüler erreichten die Lern- und Coachingziele auf metakognitiver Ebene sehr gut, andere zeigten in einigen Bereichen noch weiteren Coachingbedarf. Die Ergebnisse werden diskutiert und es wird ein Ausblick gegeben.

Vortrag 3

EXTERNE AKTEURE AM LERNORT SCHULE: NGO-BILDUNGSREFERENTEN UND POLIZEIBEAMTE IM VERGLEICH

Lena Bernhardt & Jürgen Kepura

Nichtregierungsorganisationen (NGOs) und Polizeibehörden arbeiten in Schulen. Während NGOs beim Globalen Lernen mitwirken, geht es Polizeibehörden um Präventionsarbeit. Die einen wollen Lernende auf das komplexe Leben in einer Weltgesellschaft vorbereiten, die anderen deviantes Verhalten verhindern und potenzielle Opfer davor schützen. Trotz unterschiedlicher thematischer und institutioneller Ausrichtung nehmen beide Gruppen eine ähnliche Rolle ein: Sie sind externe Akteure am Lernort Schule, die außerdem in der empirischen Forschung wenig beachtet sind. Daher wird in beiden Projekten hypothesengenerierend untersucht, mit welchen Orientierungen die Berufsgruppen Bildungsreferenten/-innen bzw. Polizeibeamte/-innen (PVB) in der Institution Schule agieren. Die strukturellen Gemeinsamkeiten bieten die Möglichkeit, zwei Forschungsprojekte gemeinsam zu diskutieren, die am formalen Lernort Schule jeweils ein anderes Bildungssetting beleuchten als die schultypisch dominante Lehrer-Schüler-Interaktion. Der Vortrag ist auf den Vergleich von Orientierungen der PVB und Bildungsreferenten in deren schulischer Arbeit fokussiert. Weder im Diskurs um pädagogische Professionalität, noch in den Fachdiskursen der Polizeiforschung bzw. des Globalen Lernens werden Orientierungen thematisiert, die die beforschten Gruppen in ihrem schulischen Wirken leiten. Vorliegende Studien über NGO-Mitarbeitende befassen sich lediglich mit deren pädagogischen Idealen oder Herausforderungen in der Bildungsarbeit (z. B. Smith, 2008; Marshall, 2005). Polizeiliches Wirken ist von Eingriffen in das Leben von Menschen geprägt, pädagogische Orientierungen blieben bisher unerforscht, liegen also im Verborgenen. Die Erfahrungen der NGO-Mitarbeitenden, die meist als Einzelpersonen an Schulen unterwegs sind, werden mit narrativen Einzelinterviews erhoben. PVB hingegen handeln aus kollektiven Organisationsstrukturen heraus; mit ihnen wurden Gruppendiskussionen geführt. Die Daten beider Projekte werden mit der dokumentarischen Methode in einer gemeinsamen Forschungswerkstatt ausgewertet (Bohnsack 2010, Nohl 2012). Die Auswahl der Personen bzw. der Gruppen orientiert sich jeweils am Theoretical Sampling (Glaser & Strauss, 1967). Die ersten Interpretationsergebnisse lassen Orientierungen erkennen, die für das Handeln der externen Akteure leitend sind. Unabhängig von Berufsbiografien - Mitarbeitende in NGOs und PVB könnten kaum unterschiedlicher sein - wird eine ähnliche Standortgebundenheit sichtbar: NGO- bzw. polizeitypische Modelle des Handelns,

Sinnkonstruktionen und andere Orientierungsschemata werden auf pädagogisches Handeln am Lernort Schule übertragen. PVB bleiben bspw. weiterhin im polizeilichen Eingriffsmodus verankert, NGO-Mitarbeitende repräsentieren ihre Organisationen im Modus von Fachexperten oder Fundraisern. In der verbreiteten Abstinenz von Diskursen zu Lerninhalten und -prozessen deutet sich eine begrenzte Ausprägung genuin pädagogischer Orientierungen an.

Literatur:

Bohnsack, R. (2010). Rekonstruktive Sozialforschung.

Glaser, B. & Strauss, A.L. (1967). The Discovery of Grounded Theory. Marshall, H. (2005). Developing the Global Gaze In Citizenship Education.

Nohl, A.-M. (2012). Interview und dokumentarische Methode.

Smith, M.B. (2008). International NGOs and their Northern constituencies.

Steffen, W. (2014). Kriminalprävention braucht Präventionspraxis, Präventionspolitik und Präventionswissenschaft.

Vortrag 4

DIE TÄTIGKEIT IN DER KINDERTAGESPFLEGE ALS ERGEBNIS VON LERNPROZESSEN - EMPIRISCHE BEFUNDE UND OFFENE FRAGEN

Juliane Noack Napoles & Helza Ricarte Lanz

Die Kindertagespflege gilt vor dem Gesetz als „eine gesetzlich anerkannte Betreuungsform im familiennahen Umfeld. Sie ist hinsichtlich der qualitativen Voraussetzungen und Maßstäbe gleichrangig mit der Betreuung in einer Kindertageseinrichtung oder einer Kindertagesstätte“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2010, S. 9). Bezüglich der Ausbildung der jeweils dort Tätigen zeigt sich jedoch ein eklatanter Widerspruch: Während seit zehn Jahren die elementarpädagogische Ausbildung akademisiert wird, ist es andererseits möglich aus einem fachfremden Beruf mit einer Umschulung von 160 Stunden eine Tätigkeit in der Kindertagespflege aufzunehmen (vgl. Ricarte Lanz/Noack Napoles 2015). Unsere explorative Studie, in der wir mit drei Tagesmüttern fokussiert-narrative Interviews und mit einer Tagesmutter ein Experteninterview durchgeführt haben, legt die Vermutung nahe, dass es sich bei der Entscheidung in der Kindertagespflege tätig zu sein, um das Ergebnis mehrdimensionaler sowohl formeller als auch informeller Lernprozesse in sowohl non-formalen als auch formalen Bildungssettings handelt. Die Bedeutung deren Analyse liegt vor allem darin begründet, dass sich die Kindertagespflege aufgrund der derzeitigen Zugangsbedingungen zu diesem beruflichen Feld aus der Sicht der dort Tätigen als eine neue berufliche Perspektive darstellt, die sich als nicht-normativer Übergang konzipieren lässt (ebd.). Die Analyse und damit das Verstehen solcher Übergangs- und Lernprozesse können den Professionalisierungsbemühungen der Kindertagespflege auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse über die Tagespflegepersonen dienen. Da ein Beruf durch spezifische professionelle Handlungskompetenzen charakterisiert ist und diese im Bereich der Kindertagespflege als pädagogischer Beruf mit „Erziehungs- und Bildungsauftrag“ (Heitkötter et al. 2010, S. 2) im Konzept der pädagogischen Bildung (Beyer 2002) kumuliert, stellen sich dezidiert Fragen danach, was je nach wissenschaftlicher Provenienz als pädagogische Haltung, pädagogischer Takt, pädagogische Persönlichkeit etc. erscheint. Dabei spielen immer bereits durchlaufene informelle und formelle Lernprozesse eine Rolle, die wiederum die Basis für die Umschulung zur Kindertagespflegeperson sind. Diese unterschiedlichen Perspektiven, die zugleich das Thema der Tagung darstellen, haben wir aus heuristischen Gründen wie folgt kategorisiert: Lernprozesse - Bildungssetting / informell - formell / non-formal – formal. Unser Anliegen ist es auf der Basis der fokussiert-narrativen Interviews die

jeweiligen Lernerfahrungen der Tagesmütter im Sinne unseres heuristischen Modells vorzustellen und in Beziehung zu der subjektiven Bedeutsamkeit zu setzen, die sie für die Tagesmütter einerseits hinsichtlich ihrer Entscheidung in der Tagespflege tätig zu sein und andererseits bezüglich der Tätigkeit selbst besitzen. Abschließend wollen wir der Frage nachgehen, welche Konsequenzen sich daraus - auch wenn es sich (zunächst) nur um die Ergebnisse einer ersten explorativen Studie handelt - für die Professionalisierung der Kindertagespflege ergeben können.