

**HANDBUCH
EMPIRISCHE FORSCHUNG
IN DER PÄDAGOGIK
DER FRÜHEN KINDHEIT**



*Thilo Schmidt &
Wilfried Smidt (Hrsg.)*

WAXMANN

Thilo Schmidt & Wilfried Smidt (Hrsg.)

Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit



Waxmann 2018
Münster · New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3800-2

E-Book-ISBN 978-3-8309-8800-7

© Waxmann Verlag GmbH, 2018

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Těšínská tiskárna, a.s., Tschechien

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Europe.

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Thilo Schmidt und Wilfried Smidt

Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit – eine Einführung.....	9
---	---

Teil I: Methodologische und methodische Zugänge zu empirischer Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit

Marc Schulz

Qualitative Forschung.....	23
----------------------------	----

Yvonne Anders

Quantitative Zugänge.....	41
---------------------------	----

Jens Kratzmann

Mixed-Methods

Methodologie, Designs, Ergebnisintegration und deren Anwendung in der Pädagogik der frühen Kindheit	57
--	----

Teil II: Bindungsforschung

Fabienne Becker-Stoll

Bindung in der Familie	79
------------------------------	----

Johannes Huber

Bindungsentwicklung und außerfamiliäre Betreuung	101
--	-----

Teil III: Forschung zu pädagogischen Ansätzen

Frithjof Grell

Klassische frühpädagogische Ansätze	121
---	-----

Elmar Drieschner

Neuere frühpädagogische Ansätze.....	141
--------------------------------------	-----

Teil IV: Forschung zu Querschnittsaufgaben

Michael Lichtblau

Inklusive und Integrative Bildung.....	157
--	-----

<i>Melanie Kubandt</i>	
Geschlechterforschung	175
<i>Henrike Friedrichs-Liesenkötter</i>	
Medienerziehung in der Kindertagesstätte	193
<i>Peter Cloos</i>	
Zusammenarbeit mit Eltern	211

Teil V: Forschung zu Bildungs- und Förderbereichen

<i>Susanna Roux und Jutta Sechtig</i>	
Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen	231
<i>Rolf Schwarz</i>	
Förderung von Bewegung	249
<i>Franziska Egert und Michaela Hopf</i>	
Sprachliche Bildung und Förderung	273
<i>Roswitha Staeger</i>	
Ästhetische Bildung	295
<i>Simone Lehl</i>	
Mathematische Bildung und Förderung	317
<i>Anke Weber und Miriam Leuchter</i>	
Naturwissenschaftliche Bildung und Förderung	333

Teil VI: Forschung zu zielgruppenspezifischer Förderung

<i>Thilo Schmidt</i>	
Förderung in bildungsbenachteiligten Familien	351
<i>Klaus Fröhlich-Gildhoff, Maike Rönnau-Böse und Claudia Tinius</i>	
Begleitung und Unterstützung von Kindern mit herausforderndem Verhalten in Kindertageseinrichtungen	373

Teil VII: Forschung zu pädagogischer Qualität

<i>Monika Wertfein und Daniela Mayer</i>	
Pädagogische Qualität in der Tagesbetreuung für Kinder bis drei Jahre	389

Katharina Kluczniok

Pädagogische Qualität im Kindergarten 407

Jeanette Roos

Entwicklungsorientierte diagnostische Einschätzungen
in Kindertageseinrichtungen 427

Teil VIII: Forschung zur Professionalisierung des pädagogischen Personals

Tanja Jungmann

Professionalisierung der Familienbildung und der Frühen Hilfen..... 445

Wilfried Smidt und Laura Burkhardt

Professionalisierung in Kindertageseinrichtungen und
in der Kindertagespflege..... 463

Teil IX: Forschung zu Übergängen

Joachim Bensel, Gabriele Haug-Schnabel und Franziska Martinet

Der Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung..... 487

Frank Foerster und Gisela Kammermeyer

Der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule..... 507

Autorinnen und Autoren..... 527

Register 533

Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit – eine Einführung

Mit dem *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* liegt ein Übersichtswerk vor, das darauf abzielt, in gebündelter Form über den empirischen Forschungsstand in der Pädagogik der frühen Kindheit zu berichten. Die damit verbundene Frage, ob ein solches Werk zum derzeitigen Stand erforderlich ist, kann durch einen Blick zurück auf die Entwicklung der empirischen Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit zu beantworten versucht werden.

In einem umfangreich und akribisch zusammengetragenen Übersichtsbeitrag über den empirischen Forschungsstand der Pädagogik der frühen Kindheit in Deutschland konstatierten Lilian Fried und Kollegen für den Zeitraum der 1970er und 1980er Jahre noch ein erhebliches Empiriedefizit (Fried, Roßbach, Tietze & Wolf, 1992). Ein Kernaspekt in dieser kritisch-nüchternen Bestandsaufnahme bildete der offensichtliche Mangel an belastbaren empirischen Befunden zur Umsetzung und zu den Wirkungen frühpädagogischer Förderansätze auf die Entwicklung von Kindern (vgl. auch Dollase, 1978a, 1978b). Etwa 20 Jahre später wurde in einer anknüpfenden Bestandsaufnahme für den Zeitraum von 1990 bis 2010 ein teilweise verändertes Bild gezeichnet (Roux et al., 2010; vgl. auch Reyer & Franke-Meyer, 2010). Verbunden mit dem weiteren Ausbau des frühpädagogischen Betreuungs- bzw. Bildungssystems konstatierten die Autorinnen und Autoren einen zumindest zaghaften Ausbau der frühpädagogischen Forschungsinfrastruktur. Zudem stellten sie eine Zunahme an empirischen Forschungsaktivitäten etwa hinsichtlich bestehender Disparitäten bei der Inanspruchnahme frühpädagogischer Angebote, der Überprüfung bereichsspezifischer Förderprogramme und den Auswirkungen des Besuchs frühpädagogischer Einrichtungen fest. Nach wie vor konstatierten sie für die Pädagogik der frühen Kindheit in Deutschland jedoch einen geringen Korpus an Grundlagenforschung, was für ein wenig etabliertes Forschungsfeld spreche.

Seit dieser zweiten Bestandsaufnahme sind weitere Jahre vergangen, in der die frühpädagogische Forschungsinfrastruktur – wenn auch auf bescheidenem Ausgangsniveau – weiter expandierte. Indikatoren dieser Entwicklung sind beispielsweise

- die flächendeckende Einrichtung von 126 Bachelor- und Master-Studiengängen der Früh- oder Kindheitspädagogik in Deutschland mit der damit verbundenen Besetzung einschlägiger Professuren insbesondere auf Hochschulebene (WiFF Studiengangsdatenbank, o. J.; einschl. fachlich affiner Studiengänge mit früh- oder kindheitspädagogischem Schwerpunkt; Stand: 2018),
- die Gründung der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF, o. J.) 2009 mit den Publikationsreihen *WiFF Studien* und *WiFF Expertisen*,
- die Einrichtung eines *Nationalen Bildungspanels* (NEPS; Blossfeld, von Maurice & Schneider, 2011) als bundesweit und längsschnittlich angelegtes Großprojekt zur Untersuchung von Bildungsverläufen, das den frühpädagogischen Bereich ausdrücklich einbezieht, sowie die damit verbundene Gründung und Verstetigung des *Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe e.V. (LIfBi)* in Bamberg.

Mit den Peer-Review-Zeitschriften *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (seit 2006), *Zeitschrift für Grundschulforschung* (seit 2008) und *Frühe Bildung* (seit 2011) wurden in Deutschland wissenschaftliche Periodika eingeführt, die schwerpunktmäßig den Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit mitbedienen. Seit 2008 bereichert zudem die Herausgeberreihe *Forschung in der Frühpädagogik* (Verlag FEL) mit jährlichen Ausgaben den empirischen Wissensstand (Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2017). Durch die beiden Förderrichtlinien *Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (AWiFF; ausgeschrieben 2010) und *Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit* (ausgeschrieben 2017) des Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) wurden und werden weitere Akzente gesetzt.

Ferner ist ein Anstieg des nationalen und internationalen Austauschs zu empirischen Forschungsaktivitäten in der Frühpädagogik zu beobachten, was unter anderem durch einen Zuwachs an einschlägigen Vorträgen und Postern auf nationalen Fachtagungen (z.B. Fachtagungen der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der DGfE; DGfE-Kongressen) und internationalen Fachtagungen (z.B. Konferenzen der EARLI und der ECER) zum Ausdruck kommt. Auch die Gründung der jährlich tagenden Empirie-AG der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Jahr 2013 sei an dieser Stelle erwähnt.

Mit dem Zuwachs an Forschungsinfrastruktur konnten die empirischen Forschungsaktivitäten im frühpädagogischen Bereich in den letzten Jahren zwar ausgebaut werden, die ermittelten Befunde wurden bisher jedoch nur selten in umfassender Weise in Forschungsübersichten zusammengetragen. Zwar finden sich wiederkehrend Übersichtsartikel zur (empirischen) Forschung im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit (z.B. Anders & Roßbach, 2013; Grunert, 2016; König, 2018; Schmidt, Roßbach & Sechtig, 2010; Viernickel, 2015), jedoch sind diese, dem begrenzten Umfang geschuldet, zwangsläufig eklektisch und knapp gehalten. Zudem erfüllen sie meist nicht den Anspruch, sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsbefunde in größerem Umfang aufzuzeigen. Wissenschaftliche Handbücher können dazu beitragen, diese Lücke zu schließen, indem sie überblicksartig aber dennoch reichhaltig über den zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vorliegenden Forschungsstand zu bedeutsamen Themenbereichen der jeweiligen (Teil-)Disziplin berichten.

Durch das Verbinden der Systematik von Lehrbüchern einerseits mit der umfassenden Begriffs- und Themenbehandlung von Lexika andererseits sollen Handbücher sowohl das überblicksartige Einarbeiten in relevante Themen als auch das gezielte Nachschlagen bestimmter Inhalte ermöglichen. Die Besonderheiten und Qualitäten dieses spezifischen Formats zeigen sich gut in bereits vorliegenden frühpädagogisch ausgerichteten Handbüchern. Bei jeweils unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen leisten sie einen wichtigen Beitrag dazu, komplexe Wissensbestände der Pädagogik der frühen Kindheit übersichtlich zusammenzutragen und damit für eine interessierte Leserschaft leichter zugänglich zu machen. Ein frühes exponiertes Beispiel stellt zweifelsohne das von Rainer Dollase am Ausgang der ersten Bildungsreformphase in zwei Bänden herausgegebene *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik* dar (Dollase, 1978a, 1978b). Mit dem im Pädagogischen Verlag Schwann erschienenen, interdisziplinär ausgerichteten Werk, das sich „als informatives Nachschlagewerk, als Einstiegslektüre für den interessierten Fachmann“ (Dollase, 1978c, Vorwort, XI) verstand, wurde unter der Mitarbeit von über 60 fachlich

ausgewiesenen Autorinnen und Autoren der Anspruch verfolgt, den „aktuellen Entwicklungsstand der Früh- und Vorschulpädagogik [zu] dokumentieren“ (ebd.). Die auch heute noch lesenswerten und informativen theoriebezogen und empirisch ausgerichteten Beiträge decken eine große Bandbreite an Themenbereichen ab, die sich auf „Grundlagen der Früh- und Vorschulpädagogik“, „Die Erziehung des Kleinkindes in der Familie“, „Organisation, Struktur und Ziele der institutionalisierten Vorschulerziehung“, „Spezielle Probleme und Möglichkeiten vorschulischer Erziehungsinstitutionen“, „Pädagogische Möglichkeiten bei Entwicklungsstörungen im Kleinkindalter“, „Entwicklungspsychologische und forschungsmethodische Aspekte der Früh- und Vorschulpädagogik“, „Allgemeine Didaktik und Methodik der Vorschulerziehung“ und „Entwicklung und Förderung des Kleinkindes in ausgewählten Bereichen“ beziehen.

In jüngerer Zeit wurden im Zuge der etwa ab der Jahrtausendwende einsetzenden zweiten Bildungsreformphase, die wesentlich auf die bescheidenen Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern in Deutschland in internationalen Schulleistungstudien zurückgeht (Reyer & Franke-Meyer, 2010), weitere frühpädagogische Handbücher für den deutschsprachigen Raum veröffentlicht. Eine dieser Publikationen ist das von Lilian Fried und Susanna Roux herausgegebene *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*, das 2006 zunächst im Beltz-Verlag erschienen ist (Fried & Roux, 2006) und mittlerweile in der dritten, überarbeiteten und ergänzten Auflage bei Cornelsen aufgelegt wurde (Fried & Roux, 2013a). Das Handbuch, das sich vor allem an „Lehrende (Hochschule, Fachhochschule, Fachschulen) und Forschende, in der Ausbildung Befindliche und in der Praxis Tätige“ (ebd., 2013b, S. 7) richtet, deckt in der dritten Auflage mit über 40 Beiträgen ein breites Spektrum an frühpädagogischen Themen ab, die den Schwerpunkten „Kind und Kindheit“, „Programmatische“, „Konzepte zu speziellen Bildungs- und Erziehungsbereichen“, „Professionelle Hilfen“, „Institutionen“, „Beruf und Professionalisierung“ und „Ausblick“ zugeordnet werden. Die von Expertinnen und Experten verfassten Beiträge, die größtenteils als überblicksartiger Einstieg in die jeweilige Thematik angelegt sind, zeichnen sich entsprechend der angestrebten Zielgruppen durch eine gute Verständlichkeit aus. Der jeweilige Forschungsstand wird zumindest in knapper Form angesprochen.

Mit dem von Margrit Stamm und Doris Edelman herausgegebenen *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (Stamm & Edelman, 2013b) liegt seit 2013 ein weiteres Übersichtswerk vor, das bei Springer VS erschienen ist und einen, im Vergleich zum vorgenannten Werk, stärkeren Forschungsbezug aufweist. Das 59 Beiträge umfassende, interdisziplinär ausgerichtete Handbuch, das sich an eine breite Leserschaft – Forschende, Lehrende, Studierende, Bildungs- und Sozialpolitiker/innen, interessierte Laien und Eltern – richtet, hat den Anspruch „den aktuellen theoretischen und empirischen Erkenntnisstand im Bereich der frühkindlichen Bildungsforschung“ abzubilden (ebd., 2013a, S. 13). Die thematisch breit gestreuten Handbuchbeiträge, die sieben übergeordneten Schwerpunkten zugeordnet werden („Theoretische Grundlagen und Bezugsdisziplinen“, „Internationale Perspektiven“, „Institutionalisierung, Professionalisierung und Qualität“, „Frühkindliche Bildung und Familie“, „Fachdidaktische Ausrichtungen“, „Entwicklung, Prävention und Wirksamkeit frühkindlicher Bildung“, „Forschungsmethoden“), weisen – in unterschiedlicher Ausprägung – sowohl theoretische und historische als auch stärker qualitativ- und quantitativ-empirische Ausrichtungen auf.

Das von Rita Braches-Chyrek, Charlotte Röhner, Heinz Sünker und Michaela Hopf herausgegebene *Handbuch Frühe Kindheit* (Braches-Chyrek, Röhner, Sünker & Hopf, 2014b) stellt schließlich ein weiteres Werk mit Übersichtscharakter dar. Das 60 Beiträge und acht übergeordnete Themenbereiche – „Kindheit, Bildung und Gesellschaft“, „Interdisziplinäre Perspektiven auf Entwicklung und Lernen“, „Frühpädagogische Theorien und Handlungskonzepte“, „Methoden der frühen Kindheitsforschung“, „Frühpädagogische Studien und Forschungsbefunde“, „Lebenslagen und Kindeswohl“, „Professionalisierung und institutionelle Herausforderungen“, „Bildungs- und Erziehungsbereiche in der frühen Kindheit“ – umfassende Handbuch ist im Verlag Barbara Budrich erschienen. Es weist im Vergleich zu den vorgenannten Herausgaben einen stärkeren Kindheitsforschungsbezug auf, indem das Ziel verfolgt wird, „den theoretischen und empirischen Entwicklungsstand der frühen Kindheitsforschung zu repräsentieren und auf der Grundlage eines interdisziplinären Blicks eine systematische Zusammenfassung relevanter theoretischer Ansätze und systematischer Felder und Disziplinen der frühen Kindheitsforschung zu geben“ (ebd., 2014a, S. 11). Diese Zielsetzung spiegelt sich in unterschiedlicher Deutlichkeit in Schwerpunkten wie „Lebenslagen und Kindeswohl“ und „Methoden der Kindheitsforschung“ wider. Im Handbuch sind allerdings auch dezidiert frühpädagogische Beiträge aufgeführt, die sich sowohl mit theoretischen und historischen Aspekten als auch mit empirischen Studien und Forschungsbefunden befassen.

Kurz sei auch auf einige englischsprachige Herausgaben verwiesen. Das von Kathleen McCartney und Deborah Phillips herausgegebene und bei Blackwell erschienene *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (McCartney & Phillips, 2006) umfasst 30 Beiträge, die sich aus einer vorwiegend psychologischen Perspektive mit Fragen der frühkindlichen Entwicklung und Förderung befassen. Ein weiteres Herausgeberwerk ist das von Robert Pianta, W. Steven Barnett, Laura Justice und Susan Sheridan verantwortete *Handbook of Early Childhood Education*, das 2012 erstmals und 2015 in Neuauflage bei Guilford Press erschienen ist (Pianta, Barnett, Justice & Sheridan, 2015). Das Handbuch, welches sich mit seinen 27 Beiträgen auf die Situation in den USA bezieht, bietet einen guten Überblick über ausgewählte bildungspolitische sowie insbesondere forschungsbezogene frühpädagogische Themenbereiche. Erwähnt werden soll schließlich auch das 2018 bei Springer erschienene und von Marilyn Flear und Bert van Oers herausgegebene *International Handbook of Early Childhood Education* (Flear & van Oers, 2018). Das wohl deutlichste Unterscheidungsmerkmal des mit über 80 Beiträgen überaus umfangreichen Handbuchs gegenüber den vorgenannten Herausgeberwerken liegt in der Berücksichtigung zahlreicher kurzer Beiträge, in denen übersichtsartig Entwicklungen in der Frühpädagogik in ausgewählten Ländern beschrieben werden (z.B. Australien, China, Guatemala, Kanada, Russland). Hinzu kommen Beiträge u.a. zu übergreifenden theoretisch-programmatischen Ansätzen und pädagogischen Konzepten.

Insgesamt betrachtet leisten die genannten Handbücher mit ihren jeweiligen Schwerpunktsetzungen einen relevanten Beitrag dafür, die sich zunehmend ausdifferenzierenden Wissensbestände der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Pädagogik der frühen Kindheit durch jeweilige Expertinnen und Experten für wissenschaftliche wie pädagogisch-praktische Rezipientengruppen zu bündeln und zu ordnen. Mit dem *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* liegt nunmehr ein weiteres Übersichtswerk aus dem deutschsprachigen Raum vor, das die bereits vorliegenden

Handbücher mit ihren spezifischen Ausrichtungen und Schwerpunktsetzungen nicht ersetzen, aber ergänzen kann. Das vorliegende Handbuch unterscheidet sich insofern von den bisherigen Handbüchern, als es seinen Schwerpunkt auf qualitative und quantitative Forschungsbefunde und Forschungsdesiderate zu ausgewählten frühpädagogischen Themenbereichen legt. Dabei wird der Forschungsstand in Deutschland um wichtige internationale Studienergebnisse ergänzt.

Die notwendig begrenzte Auswahl der thematischen Schwerpunkte orientierte sich an Inhalten, denen in der Pädagogik der frühen Kindheit nicht nur disziplingeschichtlich, sondern auch bildungs- und gesellschaftspolitisch sowie pädagogisch-praktisch Relevanz zugesprochen werden kann. Ein weiteres Kriterium war, ob zu den Inhalten bzw. Themenbereichen bereits ein gewisser Korpus an empirisch generierter Forschung erwartet werden kann. Im Rahmen (möglicher) zukünftiger Auflagen soll das Spektrum der Themen entsprechend erweitert werden. Für das vorliegende Handbuch wurden folgende neun Themenbereiche mit Bezug auf die Pädagogik der frühen Kindheit berücksichtigt:

1. Methodologische und methodische Zugänge zu empirischer Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit
2. Bindungsforschung
3. Forschung zu pädagogischen Ansätzen
4. Forschung zu Querschnittsaufgaben
5. Forschung zu Bildungs- und Förderbereichen
6. Forschung zu zielgruppenspezifischer Förderung
7. Forschung zu pädagogischer Qualität
8. Forschung zur Professionalisierung des pädagogischen Personals
9. Forschung zu Übergängen

Mit der Auswahl der Themenbereiche bekennen sich die Herausgeber zu einem *pädagogischen* Verständnis der Pädagogik der frühen Kindheit. Das heißt, unser disziplinäres Verständnis orientiert sich maßgeblich an pädagogischen Intentionen – im Sinne der Begleitung, Unterstützung und Förderung von Kindern in ihrer Entwicklung. Eine stärker an der soziologischen Kindheitsforschung angelehnte Forschungsperspektive, die sich ausdrücklich in Abgrenzung zu diesem pädagogischen Blick auf das ‚Entwicklungschild‘ begreift (Honig, 1988; Neumann, im Druck), wird von den Herausgebern dagegen nicht primär vertreten (siehe zum Verhältnis von Pädagogik und soziologischer Kindheitsforschung auch Winkler, 2006).

Im Verlauf des Erarbeitungsprozesses des Handbuches wurde deutlich, dass es sich um ein sehr ambitioniertes Anliegen handelte, das aus mehreren Gründen an Grenzen stößt. So zeigte sich beispielsweise, dass zu einigen Themenbereichen noch immer nur sehr wenige empirische Befunde vorliegen, die im Rahmen einer verdichteten Forschungsübersicht angeführt werden können (vgl. die Desideratenaufweise von Roux et al., 2010; Viernickel, 2015). Hinzu kommt, dass ein Zusammenfügen qualitativer und quantitativer Forschungsansätze in der Pädagogik der frühen Kindheit (wie generell in der Erziehungswissenschaft) mit Herausforderungen verbunden ist, weil die jeweils zugrunde liegenden Forschungsparadigmen differieren und auch im Widerspruch zueinander stehen können (vgl. die drei Beiträge unter Teil I: Methodologische und methodische Zugänge zu empirischer Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit in diesem

Band). Dieser Grenzen bewusst legen wir im Ergebnis ein Handbuch vor, das den gegenwärtigen Stand der empirischen Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit nicht erschöpfend abbilden kann, wohl aber eine aktuelle Übersicht zu empirischen Befunden ausgewählter, zentraler Themen der Teildisziplin leistet. Für die einzelnen Beiträge konnten ausgewiesene Kolleginnen und Kollegen gewonnen werden, die mit großem Engagement an der Erarbeitung des Buches mitwirkten. Hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung der Artikel oblag es dabei den Autorinnen und Autoren, eigene Schwerpunkte zu setzen. Zur Qualitätssicherung wurde im Regelfall eine externe Begutachtung der Beiträge im Doppel-Blind-Verfahren durchgeführt. Die Autorinnen und Autoren zeichnen jedoch selbstredend mit ihrer Expertise für die Inhalte verantwortlich.

Das *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* umfasst neun übergeordnete Themenbereiche (Teile), denen 26 Beiträge zugeordnet sind. Der erste Teil **Methodologische und methodische Zugänge zu empirischer Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit** wird mit drei Beiträgen abgebildet. *Marc Schulz* fokussiert in seinem Beitrag *Qualitative Forschung* die große Heterogenität an Forschungsgegenständen, Forschungsfragen und Forschungszugängen, die mit qualitativer Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit verbunden ist. Im Schwerpunkt wird auf Interviewvarianten, Dokumentenanalysen, Beobachtungen und – gewissermaßen quer dazu liegend – ethnografische Zugänge eingegangen. *Yvonne Anders* beleuchtet in ihrem Artikel *Quantitative Zugänge* Untersuchungsdesigns, Datenerhebungsmethoden, Erhebungsinstrumente und Auswertungsmethoden quantitativ-empirischer Forschungszugänge in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der frühkindlichen Bildungsforschung. Sie geht dabei zudem auf die Bedeutung von Effektgrößen sowie auf mit quantitativ-empirischen Zugängen verbundenen Herausforderungen und Limitationen ein. Den ersten Teil abschließend befasst sich *Jens Kratzmann* in seinem Beitrag *Mixed-Methods. Methodologie, Designs, Ergebnisintegration und deren Anwendung in der Pädagogik der frühen Kindheit* mit Möglichkeiten der Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden und der Bedeutung für die Pädagogik der frühen Kindheit. Neben einer Übersicht über Mixed-Methods-Designs wird dabei auf nationale und internationale Beispiele angewandter Mixed-Method-Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit eingegangen.

Der zweite Teil **Bindungsforschung** besteht aus zwei Artikeln. Der Beitrag *Bindung in der Familie* von *Fabienne Becker-Stoll* thematisiert die große Bedeutung von frühkindlicher Bindungsentwicklung in familialen Kontexten. Nach einer Einführung in bindungstheoretische Grundlagen und Instrumentarien zur Bindungserfassung in der Kindheit werden zentrale Forschungsbefunde insbesondere zu Fragen von Bindungsrepräsentationen und transgenerationaler Weitergabe, der Bedeutung von Vätern, Zusammenhängen zwischen Bindungserfahrungen und späterer (kindlicher) Entwicklung und Interventionen zur Förderung von Feinfühligkeit und Bindungssicherheit erläutert. Einen anderen Schwerpunkt weist der von *Johannes Huber* verantwortete Beitrag *Bindungsentwicklung und außerfamiliäre Betreuung* auf. Nach begrifflichen Klärungen und der Erläuterung konzeptueller Grundlagen werden in dem Artikel nationale und internationale empirische Forschungsbefunde zu Bindungsbeziehungen von Kindern zu frühpädagogischen Fachkräften beleuchtet.

Im dritten Teil gehen zwei Beiträge der **Forschung zu pädagogischen Ansätzen** nach. Im ersten Beitrag *Klassische frühpädagogische Ansätze* beleuchtet *Frithjof Grell* Be-

funde zu den Ansätzen von Friedrich Fröbel, Maria Montessori und Rudolf Steiner. Dabei treten erhebliche Desiderate zutage, die, so Grell, nicht nur empirischer, sondern bezogen auf die Pädagogik der frühen Kindheit auch disziplin- und wissenschaftsgeschichtlicher Natur sind. Im zweiten Beitrag, der ebenfalls chronologisch angelegt ist, thematisiert *Elmar Drieschner* funktions- und situationsorientierte Ansätze, den offenen Kindergarten und die Reggio-Pädagogik, konstruktivistische und postmoderne Ansätze und schließlich neue Perspektiven der frühpädagogischen Ansatzentwicklung seit den 2000er Jahren. Sein Blick richtet sich im Schwerpunkt auf die disziplinäre Einordnung und Diskussion dieser Ansätze und darauf bezogener empirischer Befunde.

Der vierte Teil **Forschung zu Querschnittsaufgaben** umfasst vier Beiträge. Im ersten Beitrag *Inklusive und Integrative Bildung* informiert *Michael Lichtblau* zunächst über statistische Daten zur inklusiven Gestaltung des Elementarbereichs in Deutschland und über theoretische Konzepte und Modelle zur Entwicklung inklusiver Bildungssettings, ehe er Forschungsergebnisse zur inklusiven Forschung in der Frühpädagogik aufzeigt. Deutlich werden die Heterogenität der Diskussionsstränge und Forschungszugänge zu der vergleichsweise jungen Thematik ‚Inklusion‘ sowie dem diesbezüglich noch sehr überschaubaren empirischen Wissensstand im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit. Der zweite Beitrag von *Melanie Kubandt* gibt einen Überblick über die *Geschlechterforschung* im Kontext der Pädagogik der frühen Kindheit. Der komplexen Thematik entsprechend behandelt die Forschungsübersicht ein breites Spektrum empirischer Studien, die u.a. Doing Gender in institutionellen Kontexten, Geschlecht und Profession/Professionalität sowie Geschlecht im Kontext multikategorial ausgerichteter Forschungsstudien mit einbeziehen. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion über Herausforderungen empirischer Studien zu Geschlecht in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im dritten Artikel zu den Querschnittsaufgaben berichtet *Henrike Friedrichs-Liesenkötter* über den Forschungsstand zu *Medienerziehung in der Kindertagesstätte*. Dabei geht sie auf empirische Erkenntnisse zur Mediennutzung in der frühen Kindheit, auf frühe Medienerziehung in Kindertagesstätten in Deutschland und gesondert auf internationale Forschungsergebnisse ein. Der vierte Beitrag von *Peter Cloos* mit dem Titel *Zusammenarbeit mit Eltern* beschließt den Themenbereich. Der Beitrag fokussiert dieses frühpädagogische Querschnittsthema im Kontext der frühpädagogischen Professionalisierung, der Perspektive von Eltern, der Adressierung von Eltern und der Praxis des Vollzugs der Elternzusammenarbeit.

Der fünfte Teil **Forschung zu Bildungs- und Förderbereichen** wird mit sechs Beiträgen abgebildet. *Susanna Roux* und *Jutta Sechtig* beleuchten in ihrem Beitrag die *Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen*, die in der deutschsprachigen Frühpädagogik traditionell eine große Rolle spielt. Nach einer Einführung in theoretische Grundlagen werden Forschungsbefunde zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen erläutert, wobei auch auf Begrenzungen bisheriger Studien und Forschungsdesiderate eingegangen wird. *Rolf Schwarz* fokussiert in seinem Beitrag *Förderung von Bewegung* nach einer Erläuterung evolutionärer Voraussetzungen die Frage, in welcher Weise Bewegung in der Pädagogik der frühen Kindheit gefördert werden kann. Es wird deutlich, dass aus dem deutschsprachigen Raum bisher noch wenig evidenzbasierte Befunde vorliegen, so dass vermehrt auf internationale Studienergebnisse zurückgegriffen werden muss. *Franziska Egert* und *Michaela Hopf* widmen sich in ihrem Beitrag *Sprachliche Bildung und Förderung* einem weiteren Bildungs- und Förderbereich, dem in der Frühpädagogik seit

Längerem besondere Aufmerksamkeit zukommt. Nach begrifflichen und konzeptuellen Klärungen werden nationale und internationale Befunde zur Qualität und Wirkung von Sprachförderung für Kinder berichtet, wobei besonders auch auf Kinder mit Sprachförderbedarf und die Gruppe der mehrsprachigen Kinder eingegangen wird. *Roswitha Staeger* befasst sich in ihrem Artikel *Ästhetische Bildung* mit einem multidisziplinären und durch heterogene Diskurse gekennzeichneten Thema, das auch für die Pädagogik der frühen Kindheit von Bedeutung ist. Nach einer Erläuterung theoretischer Grundlagen werden zentrale Forschungsbefunde und Forschungsdesiderate zur Produktion und Rezeption von Bildern sowie zur frühen musikalischen Bildung aufgeführt. Mit einem weiteren Bildungs- und Förderbereich setzt sich *Simone Lehl* in ihrem Beitrag *Mathematische Bildung und Förderung* auseinander. Bisherige Übersichten aufgreifend und erweiternd werden nationale und internationale empirische Studienbefunde erläutert, die sich auf die thematischen Schwerpunkte „Kompetenzentwicklung und Diagnose“, „Entwicklungsforschung und empirische Evaluation“, „Alltagspraxen und Anregungsqualität mathematischer Bildung und deren Wirkung“ und „Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte“ beziehen. Im abschließenden Beitrag befassen sich *Anke Weber* und *Miriam Leuchter* mit dem Thema *Naturwissenschaftliche Bildung und Förderung*. Die Autorinnen gehen dabei besonders auf empirische Studien zur Förderung des naturwissenschaftlichen Verständnisses von Kindern und auf Befunde zu den professionellen Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte im Hinblick die frühe naturwissenschaftliche Bildung ein.

Teil sechs mit dem Titel **Forschung zu zielgruppenspezifischer Förderung** sind zwei Beiträge zugeordnet. Der erste Beitrag *Förderung in bildungsbenachteiligten Familien* von *Thilo Schmidt* fokussiert Forschungsbefunde zu den drei verbreiteten Familienbildungsprogrammen HIPPY, Opstapje und PAT. Dabei geht er auf forschungsmethodische und -methodologische Limitationen der recherchierten Studien ein. Der zweite Beitrag *Begleitung und Unterstützung von Kindern mit herausforderndem Verhalten in Kindertageseinrichtungen* wurde von *Klaus Fröhlich-Gildhoff*, *Maike Rönna-Böse* und *Claudia Tinius* verfasst. Er berichtet aus einer Forschungsperspektive über Häufigkeiten des Auftretens und der erlebten Belastungen der pädagogischen Fachkräfte, über Ursachen von Verhaltensweisen, die als herausfordernd erlebt und als „auffällig“ klassifiziert werden sowie über professionelle Antworten und Begegnungsmöglichkeiten.

Dem siebten Teil **Forschung zu pädagogischer Qualität** sind drei Beiträge zugeordnet. Der Artikel von *Monika Wertfein* und *Daniel Mayer* beleuchtet das Thema *Pädagogische Qualität in der Tagesbetreuung für Kinder bis drei Jahre*. Nach Begriffsklärungen und Erläuterungen zur methodischen Erfassung von pädagogischer Qualität werden mit Studienbefunden zum Qualitätsniveau, zu Einflussfaktoren pädagogischer Qualität und zu Auswirkungen pädagogischer Qualität auf sozioemotionale, sprachliche und kognitive Kompetenzentwicklungsmaße drei Schwerpunkte empirischer Forschung thematisiert. Der von *Katharina Kluczniok* verfasste Beitrag *Pädagogische Qualität im Kindergarten* schließt mit seiner Fokussierung auf die Kindergartenzeit eng daran an. Nach Erläuterungen zu verschiedenen Qualitätskonzepten und Möglichkeiten der instrumentellen Erfassung werden nationale und internationale Forschungsbefunde zum Qualitätsniveau und zu kurz- und längerfristigen Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung berichtet. Der Beitrag *Entwicklungsorientierte diagnostische Einschätzungen in Kindertageseinrichtungen* von *Jeanette Roos* weist hingegen eine andere inhaltliche Ausrichtung auf. Nach einer

Einführung wird auf die Bedeutung diagnostischer Einschätzungen in Kindergarten und Krippe sowie auf Bezugsnormen, relevante Gütekriterien und Methoden zur Erhebung des Entwicklungsstandes eingegangen.

Der achte Teil **Forschung zur Professionalisierung des pädagogischen Personals** beinhaltet zwei Artikel. Den Aufschlag macht *Tanja Jungmann* mit dem Beitrag *Professionalisierung der Familienbildung und der Frühen Hilfen*. Nach Gegenstandsbestimmungen und begrifflichen Klärungen berichtet der Beitrag über den Stand der Forschung zur Effektivität der Familienbildung und der frühen Hilfen sowie über den Stand der einschlägigen Professionalisierungsforschung. Im zweiten Beitrag untersuchen *Wilfried Smidt* und *Laura Burkhardt* den Forschungsstand zur *Professionalisierung in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege*. Dabei folgen sie einer Systematik, die zwischen formaler Professionalisierung, indikatorenbezogener Professionalisierung und handlungsbezogener Professionalisierung unterscheidet.

Der neunte Teil ist mit **Forschung zu Übergängen** umschrieben und umfasst ebenfalls zwei Artikel. Der erste Beitrag wurde von *Joachim Bensel*, *Gabriele Haug-Schnabel* und *Franziska Martinet* verfasst und behandelt den *Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung*. Die Autorinnen und der Autor berichten u.a. über den Forschungsstand zur frühkindlichen Bindung und Eingewöhnung, zur Stressverarbeitung des Kindes im Zuge der Eingewöhnung und zum Übergang in den Kindergarten. Ein weiterer Abschnitt thematisiert besondere Herausforderungen beim Übergang für Familien mit Migrationshintergrund. Das Buch schließt mit einem Beitrag zum *Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule* von *Frank Foerster* und *Gisela Kammermeyer*. Neben Theorien und Modellen zu diesem Übergang informiert der Beitrag insbesondere über empirische Erkenntnisse zur Übergangsbewältigung und zu Maßnahmen, die den Übergang für Kinder erleichtern.

Die Herausgeber sind verschiedenen Personen und Personengruppen zu Dank verpflichtet. An erster Stelle bedanken wir uns bei den Autorinnen und Autoren für die sorgfältige Erarbeitung ihrer Fachbeiträge und die stets gute Zusammenarbeit. Weiterer Dank gilt den Gutachterinnen und Gutachtern, die mit ihren fundierten Rückmeldungen maßgeblich zur Verbesserung der Handbuchartikel beigetragen haben. Eine große Unterstützung waren uns auch Frau Lisa Dantin und Frau Mara Weißgerber, die als studentische Mitarbeiterinnen mit großer Akribie und Zuverlässigkeit sämtliche Beiträge Korrektur gelesen und für den Verlag aufbereitet haben. Schließlich gilt unser Dank dem Waxmann Verlag und hier insbesondere Frau Dr. Ursula Heckel und Frau Beate Plugge für die vorbildliche Betreuung des Herausgeberbandes.

Landau und Innsbruck, Juni 2018
 Thilo Schmidt und Wilfried Smidt

Literatur

- Anders, Y. & Roßbach, H. G. (2013). Frühkindliche Bildungsforschung in Deutschland. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 183–195). Wiesbaden: Springer VS.
- Blossfeld, H.-P., von Maurice, J. & Schneider, T. (2011). The National Educational Panel Study: Need, main features, and research potential. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (2, Sonderheft), 5–17.
- Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünker, H. & Hopf, M. (2014a). Einleitung. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch frühe Kindheit* (S. 11–21). Opladen: Barbara Budrich.
- Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünker, H. & Hopf, M. (Hrsg.). (2014b). *Handbuch frühe Kindheit*. Opladen: Barbara Budrich.
- Dollase, R. (Hrsg.). (1978a). *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik* (Band 1). Düsseldorf: Schwann.
- Dollase, R. (Hrsg.). (1978b). *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik* (Band 2). Düsseldorf: Schwann.
- Dollase, R. (1978c). Vorwort. In R. Dollase (Hrsg.), *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik* (S. XI – XIV) (Band 1). Düsseldorf: Schwann.
- Fleer, M. & van Oers, B. (Hrsg.). (2018). *International handbook of early childhood education*. Dordrecht: Springer.
- Fried, L., Roßbach, H.-G., Tietze, W. & Wolf, B. (1992). Elementarbereich. In K. Ingenkamp, R. S. Jäger, H. Petillon & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1970–1990: Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 197–263). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- Fried, L. & Roux, S. (Hrsg.). (2013a). *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Fried, L. & Roux, S. (2013b). Vorwort. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 7–12). Berlin: Cornelsen.
- Grunert, C. (2016). Kindheits-, früh-, vor- und elementarpädagogische Forschung. Universitäre und außeruniversitäre Forschung. In J. Helm & A. Schwertfeger (Hrsg.), *Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Eine Einführung* (S. 370–386). Weinheim: Beltz Juventa.
- Honig, M.-S. (1988). Kindheitsforschung: Abkehr von der Pädagogisierung. *Soziologische Revue*, 11 (2), 169–178.
- König, A. (2018). Bildung in frühpädagogischen Institutionen. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (Band 1, 4. Aufl., S. 415–430). Wiesbaden, VS.
- McCartney, K. & Phillips, D. (Hrsg.). (2006). *Blackwell handbook of early childhood development*. Malden: Blackwell Publishing.
- Nentwig-Gesemann, I. & Fröhlich-Gildhoff, K. (Hrsg.). (2017). *Forschung in der Frühpädagogik. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen*. Freiburg i. Br.: FEL.
- Neumann, S. (im Druck). Die Wissenschaft und ihre Kinder. Zur politischen Epistemologie der Frühpädagogik. In B. Bloch, P. Cloos, S. Koch, M. Schulz & W. Smidt (Hrsg.), *Kinder und Kindheit(en). Frühpädagogische Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Justice, L. M. & Sheridan, S. M. (Hrsg.). (2015). *Handbook of early childhood education*. New York, NY: Guilford Press.
- Reyer, J. & Franke-Meyer, D. (2010). Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der „Pädagogik der frühen Kindheit“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (5), 725–743.
- Roux, S., Fried, L., Kammermeyer, G., Roßbach, H.-G., Tietze, W. & Wolf, B. (2010). Elementarbereich. In R. S. Jäger, P. Nenninger, H. Petillon, B. Schwarz & B. Wolf (Hrsg.), *Empirische Pädagogik 1990–2010. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland* (Band 2, S. 7–45). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schmidt, T., Roßbach, H.-G. & Sechtig, J. (2010). Bildung in frühpädagogischen Institutionen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. Aufl., S. 351–363). Wiesbaden: Springer VS.
- Stamm, M. & Edelmann, D. (2013a). Einleitung ins Handbuch. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 13–21). Wiesbaden: Springer VS.

- Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.). (2013b). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Viernickel, S. (2015). Die AWiFF-Förderlinie in der frühpädagogischen Forschungslandschaft. In A. König, H. R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik* (S. 21–46). Weinheim: Beltz Juventa.
- WiFF (o. J.). *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. Verfügbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de> [Stand: 18.06.2018].
- WiFF Studiengangsdatenbank (o. J.). *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Studiengangsdatenbank*. Verfügbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/nc/studium-und-weiterbildung/studium/studiengangsdatenbank/?L=0> [Stand: 18.06.2018].
- Winkler, M. (2006). Weder Hexen noch Heilige – Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und der neueren soziologischen Kindheitsforschung. In S. Andresen & I. Diehm (Hrsg.), *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen* (S. 83–105). Wiesbaden: Springer VS.

Teil I:
**Methodologische und methodische Zugänge zu empirischer
Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit**

1 Methodologische und methodische Grundkoordinaten qualitativer Forschung

In der qualitativen Forschung der deutschsprachigen Pädagogik der frühen Kindheit¹ besteht eine große Heterogenität an Forschungsfragen und -zugängen, verbunden mit differenten Erhebungs-, Aufzeichnungs-, Dokumentations- und Analysemethoden. Die dabei erhobenen Daten umfassen sowohl verbale als auch visuelle Daten, die innerhalb von Gesprächen, Beobachtungen und der Sammlung und Erstellung von Dokumenten (mehrfach) interaktiv zwischen den Forscher_innen und Beforschten erhoben werden. Die Beforschten können Personen sein, z.B. Kinder als Nutzer_innen von pädagogischen Angeboten, Professionelle, Erziehungsberechtigte, Eltern und andere Erwachsene, oder auch Gruppen, wie Familien, Organisationen, wie früh- und grundschulpädagogische Einrichtungen, und Institutionen. Folglich umfasst qualitative Forschung verschiedene Einheiten und Kontexte. Auch die Forschungsgegenstände sind breit angelegt, indem sie thematisch beispielsweise auf Bildung, Transition, Spiel, Qualität oder Interaktion ausgerichtet sind und damit an bildungs-, professions-, interaktions-, kindheits- oder institutionentheoretische Diskurse anschließen.

Diese Heterogenität ist sowohl für die qualitative Sozialforschung an sich (Flick, von Kardorff & Steinke, 2000a; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) als auch für die internationale Forschung innerhalb der Early Childhood kennzeichnend – dies zeigt sowohl ein Blick in die einschlägigen Überblickswerke (z.B. Farrell, Kagan & Tisdall, 2015; MacNaughton, Rolfe & Siraj-Blatchford, 2007; Mukherji & Albon, 2018) als auch in die Fachzeitschriften (z.B. *European Early Childhood Education Research Journal*; *Early Childhood Education Journal*; *Journal of Early Childhood Research*). Trotz dieser Vielfalt ist das gemeinsame Paradigma der qualitativen Sozialforschung das Interesse an sozialen Wirklichkeiten, die sich über die Herstellung von sozialen Situationen und den darin eingelagerten Handlungsweisen oder subjektiven Erfahrungen oder Deutungen von sich und der Welt erschließen lassen. Qualitative Sozialforschung ist demnach zunächst eine „umfassende und detaillierte, deskriptive Analyse stets sinnhafter sozialer Wirklichkeit“ (Krusse, 2014, S. 25). Interpretative respektive rekonstruktive Sozialforschung versucht „den *Sinn hinter dem Sinn* zu erschließen“ (ebd., Herv. i. O.), d.h., sie ist auf das wissenschaftliche *Verstehen* bzw. die *Explikation* dieser Wirklichkeitskonstruktionen ausgerichtet. Folglich ist erkenntnistheoretisch die Annahme einer Entstehung von Wirklichkeit konstitutiv für das interpretative Paradigma und wissenschaftstheoretisch betrachtet liegen drei grundsätzliche Programme vor, die diese Sinnherstellung verorten – die Ethnomethodologie (Garfinkel, 1991), der symbolische Interaktionismus (Blumer, 2013) und der Konstruktivismus. Die Herstellung dieser sozialen Wirklichkeiten lässt sich entweder im Sinne eines empirischen Konstruktivismus (z.B. Knorr-Cetina, 1989) als eine ‚instabile‘ oder

1 Nachfolgend verwende ich ‚Pädagogik der frühen Kindheit‘ im Sinne eines Disziplinprojekts, während ‚Kindheitspädagogik‘ sich auf die professionellen Handlungsfelder bezieht.

im Sinne des Sozialkonstruktivismus ‚sich erhärtende‘ Konstruktion (z.B. Berger & Luckmann, 2003) beschreiben.

Das Ziel qualitativer Forschung ist eine sukzessive Theoriegenerierung, d.h. die gegenstandsbegründete Bildung und Weiterentwicklung von Theorien über einen untersuchten Gegenstand. Dies bedeutet für den Status von Theorien, dass diese weder der Empirie vorgelagert sind noch durch die Empirie überprüft werden. Vielmehr sind Theorien insofern selbst irritierbar, als auch ihre grundlagentheoretischen Prämissen, die selbst immer forschungsleitend und daher zu explizieren sind, durch die empirische Analyse modifiziert werden können. Daher ist der qualitative Forschungsprozess methodologisch prinzipiell auf *Offenheit* angelegt und damit auf nicht standardisierte Erhebungsinstrumente angewiesen. Damit ist ein theoretisches und hypothesengeleitetes Forschen generell möglich, aber bleibt empirisch insofern offen, um beispielsweise die Perspektiven der Beforschten angemessen zu integrieren. Daher formt sich der Generalisierungsanspruch der qualitativen Forschung nicht über ein statistisch repräsentatives Sample und dessen Aussagekraft, sondern über den Grad der theoretischen Relevanz, die auch über eine relativ kleine Fallzahl erreicht werden kann (Flick et al., 2000a; Kreitz, Miethe & Tervooren, 2016).

Dabei gilt als ein Gütekriterium die *Gegenstandsangemessenheit* der Methoden bezogen auf die Fragestellung und das Forschungsfeld. Dies bedeutet, dass nicht die Präferenzen der Forschenden handlungsleitend sind, sondern die Erhebung, Dokumentation und Analyse dem Forschungsgegenstand respektive der Feldlogik angemessen folgen. Zugleich sind qualitative Forschungsprozesse grundsätzlich rekursiv, da die einzelnen Forschungsschritte nicht linear aufeinander aufbauen, sondern diese auf *Zirkularität* angelegt sind. Die Anwendung und Entwicklung von Methoden begründet sich über die jeweiligen Fragestellungen, wobei die qualitativen Verfahren weniger stark routiniert und standardisiert sind als in der quantitativen Forschung, sondern – nach der *Offenheit* – als weitere Grundprinzipien *flexibel* und gleichzeitig *regelgeleitet* arbeiten. Die Regelgeleitetheit als Systematisierungsanspruch lässt sich weiter ausdifferenzieren: In der Forschung der Pädagogik der frühen Kindheit werden analytische Zugänge genutzt, die methodisch stärker systematisch vorgehen, wie etwa die Dokumentarische Methode (z.B. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2010), Diskursanalyse (z.B. Bischoff, 2017; Fegter et al., 2015), Narrationsanalyse (z.B. Fischer-Rosenthal & Rosenthal, 1997; Schütze, 1978) oder Qualitative Inhaltsanalyse (z.B. Mayring, 2015), als auch weniger stark systematisch arbeiten, wie etwa die Grounded-Theory-Methodologie (z.B. Equit & Hohage, 2016; Glaser & Strauss, 2008), die häufig an ethnografische Zugänge gekoppelt ist.

Ausgesprochen zentral ist in der interpretativen Sozialforschung die erkenntnistheoretisch fundierte *Reflexion* des Forschungsprozesses als eine Konstruktion, die den Forschungsgegenstand selbst mit konstituiert (Kruse, 2014). Konkret wird damit auch die Positionierung der Forschungsbeteiligten als Prozess und Ergebnis von Konstruktionen zum Reflexionsgegenstand:

Einerseits richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Positionierung der Forschenden selbst. Damit ist der Anspruch der methodologischen Fremdheit verbunden: Das Nicht-Verstehen des Anderen ist als künstliche Dummheit (Hitzler, 1991) eine methodische Reflexionsleistung, die verhindern soll, dass die eigenen Sinnkonstruktionen mit denen der untersuchten Gruppe kurzgeschlossen werden. Zudem sollen die Forschenden ihr Han-

deln und Wahrnehmen im untersuchten Feld dokumentieren und darüber reflektieren, gerade wenn es sie irritiert (Devereux, 1984). Diese Irritationen werden „als ein wesentlicher Teil der Erkenntnis und nicht als eine zu kontrollierende bzw. auszuschaltende Störquelle verstanden“ (Flick et al., 2000b, S. 23).

Andererseits ist auch die Positionierung des Gegenübers zentraler Reflexionsgegenstand. Die Sozialforschung ist grundsätzlich an Erwachsenen orientiert oder konkreter: alle Methoden sind vornehmlich für Erwachsene konzipiert, die sozial kompetent in Handlungen und Gesprächen agieren können. Damit schließen sie ‚Nicht-vollständig-Erwachsene‘, z.B. Menschen mit sogenannten geistigen Beeinträchtigungen und ‚Noch-nicht-Erwachsene‘, also Kinder, *methodisch* aus. Da aber die qualitative Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit nicht nur komplexe soziale Zusammenhänge analysiert, an denen ausschließlich Erwachsene, sondern eben auch Kinder beteiligt sind, erfordert es eine methodische Anpassung von Erhebungs-, Aufzeichnungs-, Dokumentations- und Analysemethoden. Kinder als Forschungssubjekte (Mey, 2013; Nentwig-Gesemann & Großmaß, 2017) anzuerkennen bedeutet zunächst, dass die Methoden an die Beteiligungsmöglichkeiten des Kindes angepasst werden, wenn nicht weiter die betreuenden Erwachsenen über Kinder Auskünfte geben sollen. Darüber hinaus sind auch methodologische Überlegungen zentral, die die analytischen Zugänge zur kindlichen Perspektive rahmen, indem der Subjektstatus des Kindes innerhalb eines generationalen Machtgefälles problematisiert wird (Fuhs, 2012). Methodische und methodologische Überlegungen wie diese ermöglichen empirisch zu erschließen, welchen Beitrag Kinder selbst innerhalb des familialen, öffentlich-institutionellen und kommerziellen Geschehens leisten, welche Optionen ihnen zugestanden werden und welche Beteiligungs- und Handlungsmöglichkeiten hieraus entstehen (z.B. Bollig, Honig & Nienhaus, 2016; Gerarts, 2015). Hinsichtlich der Position von Familien lassen sich ähnliche Entwicklungen innerhalb der aktuellen Forschungen finden (z.B. Graßhoff, Ullrich, Binz, Pfaff & Schmenger, 2013; Müller & Krinninger, 2016; Xyländer, 2014). Indem diese den dominanten Maßstab, dass der Bildungswert der Familie daran gemessen wird, „wie gut sie in der Lage ist, das gebildete und leistungsstarke Kind hervorzubringen“ (Andresen, 2012, S. 78), reflexiv ‚ausschalten‘, können sie zeigen, wie Familien sich als eigenständige soziale Gemeinschaften konstituieren.

Folglich zeichnet sich die qualitative Forschung der Pädagogik der frühen Kindheit durch die Beteiligung am sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschungsmainstream, dem geteilten wissenschaftstheoretischen Grundverständnis interpretativer Sozialforschung als Konstruktion sozialer Wirklichkeiten und feld- bzw. forschungsgegenstandsbezogenen Spezifizierungen aus. Nachfolgend werden qualitative Zugänge, die aktuell in der Pädagogik der frühen Kindheit Anwendung finden, vorrangig von den Datentypen Verbaldaten (1.2), Dokumente (1.3) und Beobachtung (1.4) aus skizziert, die allerdings immer mit erkenntnistheoretischen Prämissen verbunden sind. Der Forschungszugang Ethnografie (1.5) wird exemplarisch für eine forschungsstrategische Tendenz der Weiterentwicklung und der Kombination verschiedener qualitativ erhobener Datentypen vorgestellt. Weitere komplexe Analysestrategien als auch erkenntnistheoretische Prämissen werden aus Platzgründen nur punktuell aufgerufen.

2 Verbale Daten – methodische und methodologische Überlegungen

2.1 Künstliche und natürliche Verbaldaten

Ein Hauptgeschäft qualitativer Sozialforschung ist die Erzeugung von analysierbarem Text – und dies geschieht insbesondere über Verbaldaten. Diese sind zunächst vor dem Hintergrund ihrer Erhebungskontexte zu differenzieren:

- Unter *natürlichen Gesprächen* lassen sich diejenigen Aufzeichnungen zusammenfassen, deren Gesprächsanlässe nicht durch die Forschenden initiiert und strukturiert werden, sondern von den am Gespräch Beteiligten (non-reaktive Daten). In den deutschsprachigen kindheitspädagogischen Kontexten werden derzeit folgende Gesprächsanlässe analysiert: erstens Gespräche zwischen Fachkräften und Erziehungsberechtigten/Eltern zur kindlichen Entwicklung und Bildung (z.B. Kesselhut, 2014; Kuhn, Machold & Schulz, im Druck; Menz & Thon, 2013), zweitens multiprofessionelle Teamgespräche in verschiedenen Handlungsfeldern der Kindheitspädagogik (z.B. Cloos, Gerstenberg & Krähnert, 2018), drittens Familiengespräche (z.B. Müller & Krinninger, 2016) und viertens Peer-Interaktionen (z.B. Brandes, 2008). Diese Gespräche werden als Audio- oder Videoaufzeichnungen gesichert, wobei die Forschenden selbst nicht zwingend persönlich anwesend sein müssen, und transkribiert.
- *Künstliche Gespräche* lassen sich unter dem Stichwort „Interviews“ (s.u.) zusammenführen und sind die bevorzugten Primärerhebungsdaten innerhalb erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Forschung. Kennzeichnend für Interviews ist, dass diese Verbaldaten ausschließlich für den Forschungszweck produziert und durch die Forschenden initiiert und (vor)strukturiert werden (reaktive Daten). Dies bedeutet konkret, dass mit ausgewählten einzelnen Personen oder Gruppen gesonderte Gesprächstermine angesetzt und Themenfoki durch die Forschungsfrage festgelegt sind. Der Schwerpunkt liegt also in der Strukturierung der Gespräche durch die Forschenden, um den Informationsgehalt zu sichern. Die Interviews als Befragungen müssen nicht zwingend Face-to-Face bzw. vor Ort, sondern können auch im virtuellen Raum stattfinden. Diese künstlich arrangierten Gespräche werden ebenfalls als Audio- oder Videodateien gesichert und transkribiert.

Folglich unterscheidet sich hier die Art der Informationsgewinnung: Der Informationsgehalt liegt entweder im natürlichen Zug-um-Zug-Geschehen und den intersubjektiven Relevanzsetzungen der Gesprächspartner_innen oder in der Reaktion der Interviewpartner_innen auf die Fragen der Forschenden. In beiden Fällen findet analytisch eine Kategorisierung und Interpretation über konversations- und narrationsanalytische Verfahren statt, wobei der analytische Fokus von *natürlichen Gesprächen* – im Kontrast zu ethnografischen Protokollierungen von ‚natürlichen Situationen‘ – auf der Ebene der Verbalisierungen liegt, während bei *künstlichen Gesprächen* noch die Planung und Strukturierung der Gespräche hinzukommt.

2.2 Varianten des Interviews

Die Initiierung und Erhebung künstlicher Gesprächsdaten kann in verschiedenen Konstellationen stattfinden, sowohl mit einzelnen Personen als auch mit Gruppen. Hierzu haben sich in den vergangenen Jahrzehnten verschiedene elaborierte Gesprächsformate – vom biografisch-narrativen Einzelinterview bis hin zu Gruppendiskussionsverfahren – entwickelt. Sie unterscheiden sich in der Gestaltung des Interviewsettings, der Ablaufstruktur und der Positionierung der Interviewbeteiligten (Helfferich, 2014). Zugleich sind diese Methoden größtenteils für erwachsene Sprecher_innen konzipiert, die über diese Gesprächsformen interaktiv einen gemeinsamen Text erzeugen.

Zu den *Interviews mit schwächerem Strukturierungsgrad* zählt insbesondere das *narrative Interview* nach Fritz Schütze, das häufig in der Biografieforschung verwendet wird (Schütze, 1976, 1983): Ausgangspunkt des narrativen Interviews ist eine möglichst breite aber zugleich spezifisch formulierte Eingangsfrage, die eine Erzählaufforderung bildet und die die Interviewte in ihrer Haupterzählung entfaltet. Dabei ist die Forscherin begleitende ZuhörerIn, die die Interviewpartnerin bestätigt und unterstützt. Im zweiten Teil kann die Forscherin durch Nachfragen die Interviewpartnerin bitten, nicht detailliert ausgeführte Erzählstränge aus der Haupterzählung auszuführen. Da das narrative Interview interaktionstheoretisch fundiert ist, muss es jedoch nicht, wie häufig missverstanden wird, zwingend thematisch völlig offen sein – dessen weitester Rahmen kann das Erzählen der eigenen Lebensgeschichte sein, aber auch kleinteiliger zugeschnittene Erzählungen sind dabei möglich, wie es Schütze selbst in seinem Projekt zu kommunalen Machtstrukturen darlegte (ebd., 1978). Der Kern ist vielmehr die hier zugrunde liegende „Homologiethe“⁴, also die Strukturanalogie von Erfahrung und Erzählung (nicht: Auskunft, Beschreibung oder Erklärung) und deren Verbalisierung von gemachten Erfahrungen in Erzählungen. Dabei unterliegen Erzählungen Gestaltschließungszwängen, d.h. die ErzählerIn muss ihre Geschichte so darstellen, dass sie für Dritte nachvollziehbar, plausibel und authentisch erscheint. Folglich werden für das Gelingen dieser Erzählform biografische Reflexionskompetenzen vorausgesetzt, die wiederum narrativ dargestellt werden können. Dieser Zusammenhang von Reflexions- und Erzählkompetenz wird Kindern unter 12 Jahren nicht zugeschrieben (Heinzel, 2012) und daher wird im Bereich der Kindheitsforschung diese Interviewform nach wie vor v.a. dort eingesetzt, wo es um die biografisch-retrospektive Sicht auf Kindheit geht (z.B. Fuhs, 1999). Jedoch steht diese erwachsenenorientierte Zuschreibung von Biografizität selbst zunehmend in der Kritik (z.B. Eunicke, 2018).

Interviews mit stärkerem Strukturierungsgrad werden zumeist als leitfadengestützte offene Interviews durchgeführt. Mit dem Leitfaden wird die methodologische Offenheit aus forschungsinhaltlichen oder -pragmatischen Gründen eingeschränkt, indem strukturierende Fragen entwickelt werden, die den Interviewverlauf so gestalten, dass die Interviewten zu fokussierten Antworten oder Erzählungen angeregt werden (Helfferich, 2014). Diese Fragen können, müssen aber nicht vollständig ausformuliert sein und auch der Grad der Strukturierung fällt, je nach Forschungsanliegen, verschieden hoch aus. Die Ähnlichkeit der Fragen ermöglicht, Interviews thematisch miteinander zu vergleichen. Nachfolgend werden zwei gängige Interviewtypen skizziert:

- Das *Experteninterview* (Meuser & Nagel, 2010) ist als Verfahren der rekonstruktiven Sozialforschung wissenssoziologisch fundiert und unterscheidet zwischen Laien und Expert_innen und ihren jeweiligen Wissensbeständen. Expert_innen verfügen über ein Sonder-, Spezial- oder Geheimwissen. Ihnen wird zudem unterstellt, dass sie aufgrund ihrer Berufsbiografie über ein verallgemeinerbares, von der individuellen Person relativ unabhängiges Rollenwissen verfügen und damit auch organisationale Funktionskontexte transportieren. Folglich ist dieser Zugang insbesondere dann angemessen, wenn die Forschungsfrage auf dieses Spezialwissen von Expert_innengruppen, wie beispielsweise das von pädagogischen Fachkräften abzielt. Zugleich lassen sich definitorische Ausweitungen des Experteninterviews hinsichtlich einer lebensweltlichen Expertise des Gesprächspartners finden, die jedoch die theoretischen Begründungen des Expert_innenstatus verwässern. Eine für die Personengruppen der Pädagogik der frühen Kindheit ertragreiche Expert_innendefinition ist, all diejenigen als Expert_innen zu fassen, „die über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und eine darauf basierende besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 121). Diese Definition ermöglicht im Rahmen der Forschungen, beispielsweise Eltern als Expert_innen für den Status ‚Eltern‘ anzuerkennen und diese Daten, folgt man etwa Gläser und Laudel (2010), inhaltsanalytisch nach Mayring (2015) auszuwerten.
- Das *problemzentrierte Interview* (Witzel, 2000) gehört zur Gruppe der stärker strukturierenden Interviewformen, die leitfadengestützt arbeiten und dialogisch an einem Thema orientiert sind. Die Fragen sollen das Interview immer wieder auf das Thema zurückführen und die Rolle des gesprächsführenden Interviewers ist nicht-direktiv. Ziel ist eine angemessene Problembearbeitung. Dadurch ist die Aufgabe der Interviewpartner_innen durch die Forschenden stark vorgegeben, auch wenn die Einstiegsfragen noch sehr offen und unstrukturiert sind.

Neben den Interviews mit einzelnen Personen zählen *Gruppendiskussionsverfahren* ebenfalls zur gängigen kindheitspädagogischen Forschungspraxis (z.B. Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013). Ihr Gegenstand sind „kollektive Orientierungen und Wissensbestände“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 93), wobei diese nicht erst im Diskurs hervorgebracht, sondern durch diesen repräsentiert werden. Kern dieser Überlegungen ist, dass es sich bei dieser Textform nicht um das Aufaddieren verschiedener Einzelmeinungen handelt, sondern um einen Kollektivtext, der repräsentativ für die jeweilige Personengruppe ist und für diese die inhaltlichen Positionen gewissermaßen ‚selbstverständlich‘ sind. Die Aufgabe der Forschenden ist dabei, die Eigendynamik des Interaktionsverlaufs zu steigern und das Gespräch am Laufen zu halten. Analytisch im Zentrum stehen gerade die selbstläufigen Passagen der Gruppendiskussionen und die darin enthaltenen latenten und expliziten Wissensbestände (z.B. Dokumentarische Methode). Die Gruppen können je nach Forschungsanliegen verschieden zusammengestellt werden: So können diese Gruppen entweder künstlich oder natürlich, resp. fachlich homogen oder heterogen zusammengesetzt sein (Flick, 1996, S. 133) – beispielsweise Leitungen aus verschiedenen Kindertageseinrichtungen, die gezielt eingeladen werden (künstlich-homogene Zusammensetzung), oder ein multiprofessionelles Team einer Kindertageseinrichtung (natürlich-heterogene Zusammensetzung).

2.3 Gespräche mit Kindern und Familien – methodologische Weiterentwicklungen von Interviewformen

Die Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit interessiert sich auch für die Sozialgruppen der Kinder oder altersheterogene Familienkonstellationen. Es ist erkenntnistheoretisch jedoch zu kurz gegriffen, diese Konstellationen ausschließlich formal in den bislang vorgestellten Dualismen Einzel-/Gruppengespräch oder Interviews mit schwachem/stärkerem Strukturierungsgrad einzuordnen. Vielmehr erfordern sie eigenständige methodologische Überlegungen:

Interviews mit Kindern gehören schon seit längerer Zeit zum gängigen Methodenrepertoire der internationalen Forschung (z.B. Clark, Kjørholt & Moss, 2005; Harcourt, Perry & Waller, 2010), welche sich im Zuge des kindheitstheoretischen Paradigmas ‚Kinder als eigenständige Akteure‘ und der Anerkennung von Kindern als ernstzunehmende Personen und Forschungssubjekte etabliert hat. Auch in der deutschsprachigen Forschung wird das Interview mit auch jüngeren Kindern zunehmend relevant (Heinzel, 2010; Nentwig-Gesemann, 2013; Vogl, 2015). Entgegen lange gehegtem Misstrauen gegenüber kindlicher Verbalisierungskompetenz und der Fähigkeit, zwischen Phantasie und Realität unterscheiden zu können (Stichwort Wahrheitsgehalt), hat sich gezeigt, dass auch jüngere Kinder durchaus in der Lage sind, selbstständig Erzählimpulse aufzugreifen und Erzählungen über ihre Erfahrungen zu generieren. In diesem Zusammenhang ist auch der Vorschlag von Fuhs (2012) ertragreich, den Grad der kindlichen Erinnerungsleistungen in der Erstellung, Durchführung und Analyse von Kinderinterviews mit zu berücksichtigen, indem die Zunahme der Erinnerungsleistungen sich an „längere Zeiträume und weiter zurückliegenden Zeiträumen und weiter entfernt liegenden Orten“ (ebd., S. 93) orientiert. Die Kritik am bereits angesprochenen sozialwissenschaftlichen Adultismus setzt auch hier an der Positionierung des Forschenden gegenüber dem Kind an: Es liegt an der Kompetenz der Forschenden, das Gespräch nicht stereotypisierend ‚kindgemäß‘ zu gestalten, sondern die offenen Fragen personenbezogen so zu formulieren, dass sich Kinder auf die Situationen einlassen (Brooker, 2007). Dabei haben sich Gedächtnishilfen wie Bilder, Fotos oder Gegenstände als auch gesprächsbegleitende Tätigkeiten wie gemeinsames Spielen oder Zeichnen bewährt (z.B. Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga, im Druck). Zugleich zeigt sich in der Transkription und Analyse von Verbaldaten eine weitere Herausforderung: Alle Interviewformen sind auf Konversation und Narration fixiert und greifen entsprechend auf konversations- und narrationsanalytische Verfahren zurück. Dabei stoßen diese Verfahren an ihre Grenzen, wenn auf sprachlicher Ebene Grundregeln der Explikation nicht eingehalten werden. Gerade bei den Interviews mit Kindern besteht die Möglichkeit, dass der Inhalt des Gesagten interpretativ nicht ausreichend nachvollzogen werden kann, wenn das Transkript Satzabbrüche oder unverständliche Stellen aufweist oder das Gesprochene gestisch und mimisch begleitet wird. Hier hat sich forschungspraktisch bewährt, die Gespräche zu videografieren oder schriftlich in Form von Situationsprotokollen zu dokumentieren, um diese Darstellungspraxis analysieren zu können.

Auch *Interviews mit Familien und Paaren* lassen sich, auch wenn es sich ebenfalls um ein kollektives Verfahren handelt, nicht einfach unter Gruppendiskussionen subsummieren, da ansonsten ihre spezifische soziale Gemeinschaft methodisch marginalisiert wird. Auch in Gesprächen treten Familien als soziale Einheiten auf, deren Performanz auf die-

se kollektive Identität ausgerichtet ist (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 109f.). Dies kann dazu führen, dass innerhalb dieser Interviews auch weniger die innerfamilialen Differenzen thematisiert werden, sondern die Arten der familialen Einigung – doch eben genau dies spiegelt auch die alltäglichen familialen Praxen wider, permanent die soziale Einheit Familie zu schaffen (Müller & Krinninger, 2016). Deshalb kritisieren Hirschauer, Hoffmann und Stange (2015) auch, dass Interviews größtenteils nach wie vor mit der Prämisse operieren, dass „Äußerungen im Interview in erster Linie als Auskünfte aufgefasst werden, d.h. im Grunde als ein Wissenstransfer, der der Forschung auf direktem Wege Daten verschafft“ (ebd., Abs. 5). Zwar ist es je nach Forschungsfrage auch nicht anders möglich, als über diese Interviews Zugang zu den interessierenden Phänomenen zu erhalten, jedoch limitiert die wissenschaftliche Fokussierung auf die Auskunftserfassung die Aufführungsseite des Gesprochenen, also den performativen und öffentlichen Charakter. Deshalb schlagen die Autor_innen vor, diese Interviews als Aufführungen zu beobachten und deren Polyphonie der Sprecher_innen und Angesprochenen eingehender zu analysieren. Im Sinne eines „displaying family“ (Finch, 2007) sowohl nach innen in die Familie als auch nach außen gegenüber den Interviewenden besteht im Vergleich zu Einzelinterviews ein erhöhter Abstimmungsbedarf, der dieses Format auch von gängigen Gruppendiskussionen unterscheidet. In diesen Interviews finden sich gegenseitige Rollenzuweisungen, die Zuweisung jeweiliger Erzähleinsätze bzw. deren Scheitern und die Selektivität, wer zum ‚Erzählkörper‘ Familie hinzugezählt wird, welches auch vor dem Hintergrund heterogener Familienmodelle analytisch aufschlussreich ist und gut u.a. mit Einzelinterviews oder teilnehmenden Beobachtungen kontrastiert werden kann.

3 Dokumente als Daten – methodische und methodologische Überlegungen

Unter dem Terminus Dokumente lassen sich primär „schriftliche Texte fassen, die als Aufzeichnung oder Beleg für einen Vorgang oder Sachverhalt dienen“ (Wolff, 2000a, S. 502). Dazu gehören im Kontext der Pädagogik der frühen Kindheit erstens *offizielle Dokumente* wie beispielsweise Einrichtungskonzepte, Jahresberichte, Aushänge im Eingangsbereich von öffentlichen Kindheitsinstitutionen oder Bildungspläne (Meyer, 2017), zweitens *interne Dokumente* von Organisationen wie Akten, Qualitätshandbücher, Gesprächsprotokolle von Teamsitzungen, Portfolios von Kindern, Gruppentagebücher oder Aufzeichnungen zu den Bildungsdokumentationen (Schulz & Cloos, 2015), und drittens *private „Egodokumente“* wie Tagebücher oder Briefe (Sauerbrey, im Druck).

Die qualitative Dokumentenanalyse richtet sich auf sprachliche, inhaltliche und formale Aspekte von Dokumenten unter den Leitfragen, für wen diese Dokumente bestimmt sind, wer die Autor_innen und wer die dafür bestimmten Leser_innen sind und was diese Dokumente bewirken sollen. *Für alle Dokumente gilt gleichermaßen die Prämisse, dass sie von Autor_innen für einen bestimmten Rezipient_innenkreis erstellt und entsprechend von diesem inhaltlich ‚ausgelesen‘ werden. Es ist davon auszugehen, dass Dokumente unterschiedlich interpretiert werden können, es aber zugleich „so etwas wie eine Standardlesart – zumindest für den befugten und kompetenten Leser“* (Wolff, 2000a, S. 506) – gibt. Dabei sind diese Dokumente immer nur *ein* Teil von größeren Kommu-