

Inauguraldissertation

zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
im Fachbereich 05 Psychologie und Sportwissenschaften
der Goethe-Universität zu Frankfurt am Main

Bewegungspädagogische Professionalität und Professionalisierung von Erzieherinnen in Tageseinrichtungen für Kinder

Qualitative Fallstudien über Veränderungen von Subjektiven Theorien,
Bewegungspädagogischem Handeln und „reflection-on-action“ in Abhängigkeit zu einer
eintägigen Fortbildungsmaßnahme und wiederholter Selbstreflexion

vorgelegt von: Katrin Strüber
Frankfurt am Main, im September 2012
Erstes Gutachten: Prof. Dr. Robert Prohl
Zweites Gutachten: Prof. Dr. Volker Scheid

Inhaltsverzeichnis

1	Problemstellung	6
2	Bewegungspädagogische Professionalität und Professionalisierung von Erzieherinnen in Tageseinrichtungen für Kinder	8
2.1	Die Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder – ein sich veränderndes System	8
2.1.1	Anforderungen und Erwartungen an Erzieherinnen: Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren in Hessen	9
2.1.2	Bewegung und Sport im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan	10
2.1.3	Ausbildung zur Erzieherin und aktuelle Entwicklungen in Hessen	11
2.2	Begriffsklärungen	13
2.2.1	Profession	13
2.2.2	Professionalität	14
2.2.3	Professionalisierung	14
2.3	Modi von Professionalität und Professionalisierung	14
2.3.1	Lernen als subjektive Strukturierung der Umwelt	15
2.3.2	Wissen, Können und Transfer als zentrale Kategorien von Lernen	17
2.3.3	Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen: Lernen als Wissenskorrektur und Wissensaneignung durch Selbstbeobachtung	19
2.4	Folgerungen für die Operationalisierung: Dimensionen von Professionalität und Professionalisierung	21
2.4.1	Subjektive Theorien	21
2.4.2	Bewegungspädagogisches Handeln	21
2.4.3	„reflection-on-action“	22
2.5	Bewegungspädagogische Professionalität	22
2.5.1	Prinzip Situationsorientierung	24
2.5.2	Prinzip Kindzentrierung	27
2.5.3	Prinzip Bewegungsorientierung	31
3	Das Fortbildungs- und Beratungskonzept „Gemeinsam in Bewegung: Kitas und Sportvereine im Main-Taunus-Kreis“	33
3.1	Entstehung und Organisation	33
3.2	Ziel und Konzeption	35
3.3	Beschreibung der bewegungspädagogischen Fortbildungsmaßnahme	35
4	Fragestellungen der Untersuchung	39

5	Methoden	41
5.1	Untersuchungsdesign.....	41
5.2	Zugang zu den Expertinnen und Stichprobenbeschreibung.....	43
5.3	Durchführung der Untersuchung	44
5.4	Untersuchungsinstrumente.....	45
5.4.1	Leitfadeninterviews	45
5.4.2	Videsequenzen und Stimulated Recall Interviews	47
5.5	Aufbereitungsverfahren.....	48
5.6	Auswertungsverfahren	48
5.6.1	Schritt 1: Strukturierung, Interpretation und Entwicklungsanalyse der Einzelfälle	49
5.6.2	Schritt 2: Vergleich der Einzelfallanalysen.....	53
5.7	Gütekriterien der Untersuchung.....	55
5.7.1	Intersubjektive Nachvollziehbarkeit	55
5.7.2	Indikation des Forschungsprozesses	56
5.7.3	Empirische Verankerung und Kohärenz	56
6	Ergebnisse Schritt 1: Strukturierung, Interpretation und Entwicklungsanalyse der Einzelfälle	57
6.1	Erzieherin 1 (Kindergarten)	57
6.1.1	Situationsorientierung	58
6.1.2	Kindzentrierung	59
6.1.3	Bewegungsorientierung.....	60
6.2	Erzieherin 2 (Hort)	62
6.2.1	Situationsorientierung	62
6.2.2	Kindzentrierung	64
6.2.3	Bewegungsorientierung.....	66
6.3	Erzieherin 3 (Kindergarten)	67
6.3.1	Situationsorientierung	67
6.3.2	Kindzentrierung	69
6.3.3	Bewegungsorientierung.....	70
6.4	Erzieherin 4 (Hort)	72
6.4.1	Situationsorientierung	72
6.4.2	Kindzentrierung	74
6.4.3	Bewegungsorientierung.....	75
6.5	Erzieherin 5 (Kindergarten)	77
6.5.1	Situationsorientierung	77
6.5.2	Kindzentrierung	79
6.5.3	Bewegungsorientierung.....	81
6.6	Fazit aus Schritt 1	83

7	Ergebnisse Schritt 2: Vergleich der Einzelfallanalysen	85
7.1	Subjektive Theorien	85
7.1.1	Situationsorientierung	85
7.1.2	Kindzentrierung	87
7.1.3	Bewegungsorientierung.....	89
7.1.4	Zusammenfassende Darstellung der Veränderungen der Subjektiven Theorien	91
7.2	Bewegungspädagogisches Handeln	92
7.2.1	Situationsorientierung	92
7.2.2	Kindzentrierung	94
7.2.3	Bewegungsorientierung.....	96
7.2.4	Zusammenfassende Darstellung der Veränderungen des Bewegungspädagogischen Handelns	98
7.3	„reflection-on-action“	99
7.3.1	Situationsorientierung	99
7.3.2	Kindzentrierung	101
7.3.3	Zusammenfassende Darstellung der Veränderungen der „reflection-on-action“	104
7.4	Fazit aus Schritt 2.....	105
8	Diskussion	106
9	Ausblick.....	112
9.1	Fortbildungsperspektiven	112
9.2	Forschungsperspektiven	113
10	Zusammenfassung	116
11	Literatur	124
12	Eidesstattliche Erklärung.....	131
13	Anhang.....	132

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Die Einheit von Bewegung und Wahrnehmung steht in enger Verbindung mit der Entwicklung in den Bereichen Emotion, Kognition, Soziales und Sprache (in Anlehnung an Jackel, 1997, S. 41 sowie den „Gestaltkreis“ nach Weizäcker, 1986, zitiert nach Prohl & Gröben, 2007, S. 44)	23
Abbildung 2	Ausbildung bzw. Zusatzqualifikationen der befragten Erzieherinnen im Bereich Bewegungserziehung und -förderung (Mehrfachnennungen, n=545) (Prohl et al., 2007, S. 64)	33
Abbildung 3	Kooperationen mit Gruppen, Institutionen oder anderen Bildungsorten der Kindergärten im Sportkreis Main-Taunus, n=79 (aus Prohl et al., 2007, S. 61).....	34
Abbildung 4	Organigramm des Projektes „Gemeinsam in Bewegung: Kitas und Sportvereine im Main-Taunus-Kreis“	34
Abbildung 5	Ablauf und Inhaltliche Grobstruktur des zweieinhalbtägigen Fortbildungs- und Beratungsprogramms	35
Abbildung 6	Design zur Erfassung der Professionalität von Erzieherinnen in der Bewegungserziehung (in Anlehnung an Fischler, 2001, S. 175)	42
Abbildung 7	Ablauf der Erfassung von Professionalisierungsprozessen.....	42
Abbildung 8	Darstellung des Auswertungsprozesses: Im ersten Schritt werden die Entwicklungen der Erzieherinnen kasuistisch strukturiert, interpretiert und analysiert. Im zweiten Schritt werden die Einzelfälle miteinander verglichen.....	48
Abbildung 9	Auswertungsvorgehen an einem Einzelfall.....	50
Abbildung 10	Darstellung des Auswertungsprozesses: Im ersten Schritt werden die Entwicklungen der Erzieherinnen kasuistisch strukturiert, interpretiert und analysiert. Im zweiten Schritt werden die Einzelfälle miteinander verglichen.....	57
Abbildung 11	Design zur Erfassung der Professionalität von Erzieherinnen in der Bewegungserziehung (in Anlehnung an Fischler, 2001, S. 175)	119
Abbildung 12	Pre-Post-Follow-up-Design zur Erfassung erzieherischer Professionalisierung in frühkindlicher Bewegungserziehung	119

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Darstellung der Stichprobe: fünf Erzieherinnen (Alter und sportliche Aktivität) aus zwei Einrichtungen (Trägerschaft, pädagogisches Angebot und Konzept) 44
Tabelle 2	Matrix für den Fallvergleich, hier am Beispiel Subjektive Theorien aus dem Blickwinkel Situationsorientierung über den Interventionszeitraum (BZP-1, BZP-2 bis BZP-3)..... 53
Tabelle 3	Aus dem Blickwinkel Situationsorientierung: Subjektive Theorien und deren Veränderung über den Interventionszeitraum (BZP-1, BZP-2 bis BZP-3) im Fallvergleich. Veränderungsinterpretationen erfolgen im Text. 85
Tabelle 4	Aus dem Blickwinkel Kindzentrierung: Subjektive Theorien und deren Veränderung im Interventionszeitraum (BZP-1 bis BZP-3) im Fallvergleich..... 87
Tabelle 5	Aus dem Blickwinkel Bewegungsorientierung: Subjektive Theorien und deren Veränderung im Interventionszeitraum BZP-1 bis BZP-3 im Fallvergleich 89
Tabelle 6	Veränderungen Subjektiver Theorien im Interventionszeitraum BZP-1 bis BZP-3 im Fallvergleich 91
Tabelle 7	Aus dem Blickwinkel Situationsorientierung: Bewegungspädagogisches Handeln und Veränderungen im Befragungszeitraum BZP-1 bis BZP-3 im Fallvergleich..... 92
Tabelle 8	Aus dem Blickwinkel Kindzentrierung: Bewegungspädagogisches Handeln und Veränderungen im Interventionszeitraum BZP-1 bis BZP-3 im Fallvergleich 94
Tabelle 9	Aus dem Blickwinkel Bewegungsorientierung: Bewegungspädagogisches Handeln und Veränderungen im Befragungszeitraum BZP-1 bis BZP-3..... 96
Tabelle 10	Veränderungen Bewegungspädagogischen Handelns im Befragungszeitraum BZP-1 bis BZP-3 im Fallvergleich 98
Tabelle 11	„reflection-on-action“ und deren Veränderung im Befragungszeitraum BZP-1 bis BZP-3 aus dem Blickwinkel Situationsorientierung im Fallvergleich 99
Tabelle 12	„reflection-on-action“ und deren Veränderung im Befragungszeitraum BZP-1 bis BZP-3 aus dem Blickwinkel Kindzentrierung im Fallvergleich..... 101
Tabelle 13	Veränderungen „reflection-on-action“ im Befragungszeitraum BZP-1 bis BZP-3 im Fallvergleich 104
Tabelle 14	Darstellung der Stichprobe: fünf Erzieherinnen (Alter und sportliche Aktivität) aus zwei Einrichtungen (Trägerschaft, pädagogisches Angebot und Konzept) 120

1 Problemstellung

In den letzten Jahren werden an das frühkindliche Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungssystem in Deutschland stetig neue Anforderungen und Erwartungen herangetragen. Es geht dabei zum Einen um einen quantitativen Ausbau (vgl. Fthenakis, 2005, S. 560f) und zum Anderen um „die Sicherstellung und Verbesserung der Qualität der Kindertageseinrichtungen“ (Blossfeld et al., 2012, S. 15).

„Kindertageseinrichtungen sollen nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (vgl. § 22KJHG) die Entwicklung der Kinder zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten fördern, die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen sowie den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können. Ihr gesetzlicher Förderauftrag umfasst die Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung. Er schließt die Vermittlung orientierter Werte und Regeln ein.“ (Blossfeld et al., 2012, S. 69)

Die Anforderungen und Erwartungen an das System Tageseinrichtungen für Kinder¹ aber auch an die Fachkräfte selbst sind dementsprechend anspruchsvoll.

Der formale Bildungsabschluss von in Kindertageseinrichtungen arbeitendem Fachpersonal ist ein Faktor zur Bestimmung der Qualität von Tageseinrichtungen für Kinder (Blossfeld et al., 2012, S. 28): „Je höher die Qualifikation des Personals, insbesondere der Einrichtungsleitung, desto höher ist die beobachtete Förderqualität“. In 2010 waren in Deutschland 379.006 pädagogische Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder beschäftigt, davon sind 71,7% Absolventinnen und Absolventen von Fachschulen, bzw. –akademien, 14,4% ausgebildete Kinderpflegerinnen und Kinderpfleger, 2,9% an Hochschulen und Universitäten ausgebildete (Sozial-) Pädagoginnen und (Sozial-) Pädagogen. Die restlichen 11% sind Absolventinnen und Absolventen anderer Sozial- und Erziehungsberufe, bzw. fachfremd sowie Praktikantinnen und Praktikanten (Blossfeld et al., 2012, S. 34). Eine Studie aus den USA (vgl. Howes, 1997, zitiert nach Blossfeld et al., 2012, S. 28) geht davon aus, dass studierte Fachkräfte mit hoher Wahrscheinlichkeit sensitiver und responsiver mit Kindern umgehen, als Absolventinnen und Absolventen niedrigerer Ausbildungsabschlüsse. Das „Gutachten zur Professionalisierung in der Frühpädagogik“ empfiehlt daran anschließend einerseits eine Professionalisierung des jetzigen Fachpersonals und andererseits Veränderungen im Ausbildungssystem zur Erzieherin (Blossfeld et al., 2012, S. 96ff).

Professionell ist eine Erzieherin, wenn sie „die Fähigkeiten, die Fertigkeiten, die Denkmethode und die Wissensbestände [hat], die es [ihr] erlauben, sowohl vertraute als auch neuartige Arbeitsaufgaben zu bewältigen“ (Blossfeld et al., 2012, S. 62). Tenorth (2006, S. 590) spricht von Professionalität als Summe aus „Handwerk“ und „Gesinnung“. Das „Handwerk“ umfasst Wissen und Können, wohingegen mit „Gesinnung“ ein „professioneller Habitus“ gemeint ist. Schließlich benötigt Tenorth's „Gesinnung“ als ein Summand von Professionalität einen reflexiven und kritischen Umgang mit Erfahrungen, bzw. mit der alltäglichen beruflichen Praxis (vgl. Geithner & Krüger, 2008). Professionalität ist kein Zustand, der strukturtheoretisch (vgl. Oevermann, 2002) erfasst werden kann, sondern ein immerwährender Prozess der Optimierung und Nachjustierung des „Handwerks“. Die individuellen (formal durch Fort- und Weiterbildung) oder auch kollektiven (durch Ausbildung und Studium) beruflichen Lern- und Entwicklungsprozesse werden als „Professionalisierung“ bezeichnet (Nittel, 2004, S. 93).

¹ Im Folgenden werden die Begriffe Tageseinrichtung für Kinder, Kindertageseinrichtung, Kindergarten und Kindertagesstätte synonym verwendet.

Im Rahmen einer Bestandserhebung zur Bewegungsförderung als Merkmal der Qualität von Kindergärten wurden 2006 alle Erzieherinnen² der Tageseinrichtungen für Kinder im Main-Taunus-Kreis, Hessen zur Bewegungsförderung und -erziehung befragt (Prohl et al., 2007). Zentrale Ergebnisse der Fragebogenerhebung mit einem Rücklauf von 85% waren (Prohl et al., 2007, S. 85f): Erzieherinnen verstehen Bewegung als Schlüsselkompetenz in der Gesamtentwicklung von Kindern, schätzen sich selbst als nicht gut ausgebildet ein für den Bereich der Bewegungserziehung und wünschen sich Fortbildungen im Bewegungsbereich. Dementsprechend werden Maßnahmen benötigt, die dem Fachpersonal die Möglichkeit bieten, sich im Bereich der Bewegungserziehung und -förderung fortzubilden. Nicht zuletzt weil Bewegung eine Schlüsselrolle im Gesamtentwicklungsprozess von Kindern einnimmt (ausführlicher dazu z.B. Prohl, 2010, S. 241ff; Zimmer, 2004a, S. 64ff). Vor diesem Hintergrund finanzierte der Sportkreis Main-Taunus das kombinierte Fortbildungs- und Forschungsprojekt „Gemeinsam in Bewegung: Kitas und Sportvereine im Main-Taunus-Kreis“. Dieses wurde vom Institut für Sportwissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main und dem Institut für Kinder- und Jugendhilfe in Mainz entwickelt und von 2008 bis 2010 an fünf Modellstandorten durchgeführt. Ein Modellstandort bestand aus je einer Tageseinrichtung für Kinder und einem Sportverein. Ziel und Zweck der Fortbildungen und Beratungen waren einerseits die Erzieherinnen dabei zu unterstützen die Gestaltung von Bewegungs- und Sporterziehung im Sinne einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung der Kinder zu verbessern sowie andererseits Kooperationen zwischen den Bildungsorten Kindertageseinrichtung und Sportverein im Rahmen der Bewegungserziehung zu initiieren oder zu intensivieren. Der bereits vorliegende Projektbericht (Prohl, Strüber & Macsenaere, 2011) dokumentiert die Entwicklung der Kooperationen zwischen den Kindertagesstätten und Sportvereinen. Die vorliegende Dissertation stellt die Frage, ob das bereits vorliegende und durchgeführte Fortbildungs- und Beratungskonzept die individuelle Professionalisierung der Erzieherinnen in der Bewegungserziehung unterstützt. Dazu sollen Veränderungen auf den Professionalitätsdimensionen „Handwerk“ (Tenorth, 2006, S. 590), also Wissen und Können und „Gesinnung“ (Tenorth, 2006, S. 590), also der kritische und reflexive Umgang mit dem eigenen Wissen und Können erhoben und bewertet werden.

Die Arbeit ist grundsätzlich in einen theoretischen und einen empirischen Teil gegliedert. Zunächst wird das System Kindertageseinrichtung mit seinen aktuellen Entwicklungen skizziert (Kap. 2.1) um vor diesem Hintergrund die theoretischen Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität (Kap. 2.2, 2.3 und 2.4), und für die Bewegungserziehung (Kap. 2.5) im Konkreten zu erarbeiten. Das Fortbildungsprojekt „Gemeinsam in Bewegung: Kitas und Sportvereine im Main-Taunus-Kreis“ wird in Kap. 3 vorgestellt. Daran anschließend werden die Fragestellungen der Untersuchung formuliert (Kap. 4).

Das Kapitel 5 dokumentiert die Methoden der empirischen Untersuchung. Die Ergebnisse werden in zwei aufeinanderfolgenden Schritten präsentiert: der erste Schritt ist die Strukturierung, Interpretation und Entwicklungsanalyse der Einzelfälle (Kap. 6). Über den Vergleich der Einzelfallanalysen (Schritt 2 der Ergebnisse, Kap. 7) gelingt es, Professionalität und Professionalisierung von Erzieherinnen in der Bewegungserziehung in Abhängigkeit zu einer eintägigen Fortbildungsmaßnahme und wiederholter Selbstreflexion zu bestimmen. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse diskutiert (Kap. 8). Das Kapitel 9 gibt einen Ausblick auf zukünftige Fortbildungsmethoden und die Fortführung der begonnenen Forschung in diesem Bereich. Schlussendlich wird eine Zusammenfassung der vorliegenden Dissertation geboten (Kap. 10).

² Es wird durchgängig die weibliche Form „Erzieherin“ verwendet, da die meisten Erzieher/innen Frauen sind. Gemeint sind immer beide Geschlechter.

2 Bewegungspädagogische Professionalität und Professionalisierung von Erzieherinnen in Tageseinrichtungen für Kinder

Erzieherinnen agieren beruflich grundsätzlich innerhalb des Systems Kindertageseinrichtungen. Nach dem Sozialgesetzbuch (SGB) VIII sind die Aufgaben von Kindertageseinrichtungen die Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder (Kap. 2.1). Professionalität und Professionalisierung sind deshalb im Rahmen dieses Auftrages (Kap. 2.2 und Kap. 2.3) sowie hinsichtlich Bewegung (Kap. 2.5) zu definieren und zu operationalisieren.

2.1 Die Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder – ein sich veränderndes System

Das System der Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern im Alter von null bis zehn Jahren erfährt in den letzten Jahren zahlreiche Umstrukturierungsmaßnahmen. Damit verbunden ist eine hohe gesellschaftliche Aufmerksamkeit für diesen Bereich. Insbesondere die Bildungspläne der Länder fordern Veränderung frühkindlicher Bildung und Erziehung. Mischo (2011) formuliert vier Kategorien von Veränderung: normative, institutionelle, inhaltliche und strukturelle Veränderungen.

Bei der „normativen Veränderung“ (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 4) geht es vor allem um Kindorientierung. D.h. die Institutionen sollen sich an den Kindern orientieren, statt dass sich die Kinder den Systemen anpassen müssen. Weiterhin wird z.B. statt „Elternarbeit“ eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern der Kinder angestrebt. Insgesamt wird der Individualität innerhalb einer lernenden Gemeinschaft Beachtung geschenkt und verschiedene Perspektiven berücksichtigt, sowie verschiedene Instanzen zur Beteiligung an der Gestaltung von Bildungsprozessen aufgerufen. Mit dem Begriff „institutionelle Veränderung“ fasst Mischo (2011, S. 5) die Forderungen nach einer engen inhaltlichen und methodischen Zusammenarbeit der Bildungsorte, insbesondere der Tageseinrichtungen für Kinder und der Grundschulen zusammen. Der Begriff Bildungsort macht deutlich, dass nach dem hier zugrundegelegten Verständnis Bildung nicht in dafür vorgesehenen Institutionen „produziert“ wird, sondern an vielen Orten durch eine aktive Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer Umwelt stattfindet. Mit Bildungsorten sind also nicht nur die Schulen und die Tageseinrichtungen für Kinder gemeint, sondern gleichberechtigt Elternhaus, Tagespflege, Sportverein, Musikschule, oder auch die örtliche Feuerwehr, der öffentliche Sportplatz, die Straße, etc. Auf inhaltlicher Ebene werden individuelle Bildungs- und Entwicklungsprozesse verstärkt in den Mittelpunkt gestellt, dies geschieht durch Dokumentation und Beobachtung, an denen die Kinder z.T. beteiligt werden (vgl. Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 5). Weiterhin wird den Bildungsbereichen Sprache, Bewegung, Naturwissenschaften/Mathematik und Medien vermehrt Beachtung geschenkt. Die Bildungspläne fordern u.a. Qualitätsentwicklung der Tageseinrichtungen für Kinder, besonders hinsichtlich ihrer pädagogischen Konzeptionen und Arbeitsweisen; den quantitativen Ausbau des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder sowie die Professionalisierung des Berufs Erzieherin. Diese Forderungen werden argumentativ durch empirische Hinweise auf die defizitären Strukturen des deutschen Systems Kindergarten im internationalen Vergleich gestützt (vgl. z.B. Fthenakis, 2005, S. 559).

In Deutschland werden die frühpädagogischen Fachkräfte zumeist an Fachschulen für Sozialpädagogik ausgebildet: im Jahr 2010 waren es 71,7% (Blossfeld et al., 2012, S. 34). Das „neue“ Bildungsverständnis fordert Fachkräfte, die ko-konstruktiv und alltagsimmanent Bildungsprozesse initiieren. Von vielen Seiten wird eine qualitativ höhere Ausbildung für und ein höheres Ausbildungsniveau von Erzieherinnen gefordert (vgl. z.B. Fthenakis, 2005, S. 566f). Fach- und Hochschulen bieten inzwischen 70 unterschiedliche Studiengänge, bzw. Ausbildungsformen zur Erzieherin an (vgl. u.a. Institut für Bildungs- und Sozialpolitik der FH Koblenz, 2011 und Eibeck, 2011, S. 8). Weiterhin bemüht sich das

Deutsches Jugendinstitut (2011a) seit Jahren um Qualität und Transparenz von Aus- und Fortbildungen um eine Professionalisierung des jetzigen Fachpersonals (vgl. z.B. Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011, S. 72ff). Diese Entwicklungen subsumiert Mischo unter dem Stichwort „strukturelle Veränderungen“ (2011, S. 4). In Hessen wurden die o.g. Veränderungen mit dem im Jahr 2007 veröffentlichten „Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren in Hessen“ (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007) angestoßen. Das folgende Kapitel eruiert, welche Anforderungen und Erwartungen der Hessische Bildungs- und Erziehungsplan (im Weiteren mit BEP abgekürzt) an Erzieherinnen stellt.

2.1.1 Anforderungen und Erwartungen an Erzieherinnen: Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren in Hessen

Seit 2009 dient der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, „Bildung von Anfang“ (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007) Fachkräften in Kindertageseinrichtungen, freien und kommunalen Trägern von Kindertageseinrichtungen, Grundschulen, Tagespflegepersonen und Familienbildungsstätten als Orientierungsrahmen für deren pädagogische Arbeit. Es wird geraten, die Umsetzung des Planes unter Berücksichtigung örtlicher Bedingungen, wie z.B. Bedürfnisse der dort lebenden Kinder und mithilfe der Eltern (vgl. Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 39) zu konkretisieren. Insbesondere wird Wert auf eine stärkere Kooperation und Vernetzung zwischen einzelnen Bildungsorten gelegt, um Folgendes zu erreichen:

- Konsistenz in den Grundlagen: Stärkung der Basiskompetenzen und Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 41ff),
- Konsistenz in den Bildungszielen: Verfolgung gemeinsamer Grundsätze und Bildungsziele im Team, mit Eltern und anderen Kooperationspartnern (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 56ff),
- Konsistenz im Bildungsverlauf: gemeinsame Moderation von Bildungsprozessen und Gestaltung der Übergänge zwischen den Bildungsorten (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 88ff) und
- Konsistenz in der Bildungsorganisation: regionale Organisation von Dokumentation, Evaluation und Reflexion als Grundlage für einen kindbezogenen Austausch zwischen den Bildungsorten sowie der Qualitätsentwicklung im Verbund der Bildungsorte (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 106ff)

Die Autoren betonen das sozialkonstruktivistische Verständnis von Lernen, „das über die Wissensaneignung hinausgeht“, und definieren „Lernen als aktive und kooperative Form der Wissenskonstruktion und des Kompetenzerwerbes“ (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 13). Damit verbunden sind das „Bild vom Kind“, das Kinder als aktive und kompetente Mitgestaltende ihrer individuellen Bildungsprozesse versteht (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 20f) und das „Verständnis von Bildung“, das diese als „gemeinsame Interaktion, im sozialen Dialog und im ko-konstruktiven Prozess“ definiert (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 21). Das Verhältnis von Spielen und Lernen vorschulischer Bildungsprozesse wird wie folgt beschrieben:

„Grundlagen (...) bleiben sinnliche Wahrnehmung, Bewegung, Spiel und kommunikativer Austausch. Aber zugleich will kein Kind nur spielen, es will auch mit dem realen Leben und ernsthaftem Tun befasst sein. (...) Freispiel ist wichtig, muss jedoch in angemessenem Verhältnis zu Lernaktivitäten stehen, die die Erwachsenen planen und initiieren. Das tägliche Erleben struk-

turierter Situationen als Lernmodell ist wesentlich. (...) Bezugspersonen (..) haben die Aufgabe, die kindlichen Lerninteressen wach zu halten, zu pflegen und herauszufordern. Kinder profitieren von vielfältigen Lernangeboten, aus denen sie möglichst oft selbstständig auswählen können.“ (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 31)

Die Aufgaben der Fachkraft werden hier stichpunktartig aufgezählt:

- Stärkung der Basiskompetenzen: Individuumsbezogene Kompetenzen, Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext, lernmethodische Kompetenz, Resilienzförderung
- Konstruktiver Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt: Altersmischung, Mädchen und Jungen, kultureller, sozioökonomischer Hintergrund, drohende Behinderung und Behinderung, Beeinträchtigung und Hochbegabung
- Entwicklungsförderung in fünf Schwerpunkten: „Starke Kinder“, „Kommunikationsfreudige und medienkompetente Kinder“, „Kreative, fantasievolle und künstlerische Kinder“, „Lernende, forschende und entdeckungsfreudige Kinder“ und „Verantwortungsvoll und werteorientiert handelnde Kinder“. Bewegung und Sport ist ein Bildungsbereich im Schwerpunkt „Starke Kinder“
- Moderation von Bildungs- und Erziehungsprozessen: u.a. Bildungsprozesse mit Kindern kooperativ gestalten, Bilden einer lernenden Gemeinschaft, Philosophieren
- Moderation von Übergängen: z.B. von der Familie in die Kindertagesstätte oder von der Kindertagesstätte in die Schule
- Kooperation und Vernetzung mit anderen Bildungsorten, die Beteiligung von Kindern und Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern
- Reflexion und Evaluation: z.B. Beobachtung und Dokumentation von Lern- und Entwicklungsprozessen oder Selbst- und Fremdevaluationen.

2.1.2 Bewegung und Sport im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan

Bewegung und Sport bilden einen gleichnamigen Bildungsbereich im BEP (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 62f). Es wird davon ausgegangen, dass „Kinder einen natürlichen Drang und Freude daran [haben], sich zu bewegen“ und Bewegung sowohl „elementares Ausdrucksmittel“ ist, als auch in enger Verbindung mit der Wahrnehmung steht (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 62).

Diese drei Grundannahmen führen dazu, dass Bewegung und Sport im BEP maßgeblich als Medium der Entwicklungsförderung im Allgemeinen, der Gesundheitsförderung und des Lernen interpretiert werden. Das sportpädagogische Verständnis von Bewegung als Lerngegenstand (vgl. z.B. Prohl, 2010, S. 183) wird in konkreten Zielformulierungen auf, aber nicht begrifflich gefasst (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 62f). Konkrete Ziele werden für die folgenden Bereiche formuliert: Motorik, Selbstkonzept, Motivation, soziale Beziehungen und Kognition (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 63). Hier wird eine Auswahl zitiert:

„Motorik

- Bewegungsbedürfnisse erkennen und Bewegungserfahrungen sammeln (...)
- Motorische und koordinative Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln und erproben (Grob- und Feinmotorik, Koordinationsfähigkeiten, Reaktion, Raumorientierung, Rhythmus, Gleichgewicht, Differenzierung) (...)
- Grundlagen über rückengerechtes Verhalten erlernen

Selbstkonzept

- (...) Bewegung als Möglichkeit zur Steigerung positiver Emotionen, innerer Ausgeglichenheit und der Impulskontrolle erkennen
- Entspannung und Anspannung erfahren
- Seine Leistungsfähigkeit realistisch einschätzen

Motivation

- Bewegungsfreude und Aktivitätsbereitschaft entwickeln
- Leistungssteigerung innerhalb des eigenen Fortschrittes sehen
- Neugier auf neue Bewegungsabläufe und motorische Herausforderungen entwickeln

Soziale Beziehungen

- (...) Freude an der gemeinsamen Bewegung mit anderen erwerben und dabei Regeln verstehen und einhalten
- Rücksichtnahme und Fairness üben
- Bewegung als Interaktions- und Kommunikationsform erleben

Kognition

- (...) Fantasie und Kreativität durch Ausprobieren neuer Bewegungsideen entwickeln
- Den Zusammenhang zwischen Bewegung, Ernährung und Gesundheit verstehen
- Wissen um den sachgerechten Umgang mit Sportgeräten und verschiedene Fachausdrücke der Sportarten erwerben.“ (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 63)

Die Auswahl dieser Ziele ist nicht theoretisch begründet. Somit bleibt unklar, warum genau in diesen fünf Bereichen Ziele formuliert werden und auch warum Kinder im Alter von 0 bis zehn Jahren bspw. „Wissen um den sachgerechten Umgang mit Sportgeräten und verschiedene Fachausdrücke der Sportarten erwerben“ (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 63) sollten. Weiterhin wird an dem Zitat deutlich, dass der Bereich Bewegung und Sport nicht anhand der allgemeinen Grundsätze und Prinzipien des BEP (vgl. Kap. 2.1.1) strukturiert wird. Wie die Grundsätze und Prinzipien in Bewegung und Sport umgesetzt werden, obliegt den Tageseinrichtungen der Kinder, bzw. den einzelnen Fachkräften. Eine Hilfe bieten die gemeinsamen Fortbildungen für Fachkräfte aus Kindertagespflege, Tageseinrichtungen für Kinder, Grundschulen und dem Gemeinwesen, die das Hessische Sozial- und Kultusministerium bis 2013 anbietet (vgl. Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2011).

In dieser Arbeit wird spezifiziert (vgl. Kap. 2.5), woran sich Fachkräfte orientieren können, wenn sie Bewegungserziehung im Sinne des BEP gestalten wollen. Zunächst wird zusammengetragen, welche aktuellen Ausbildungsangebote in Hessen geboten werden, um Erzieherin zu werden.

2.1.3 Ausbildung zur Erzieherin und aktuelle Entwicklungen in Hessen

In Deutschland haben 71,7% der Erzieherinnen ihre Ausbildung an Fachschulen bzw. Fachakademien absolviert (Blossfeld et al., 2012, S. 34). Da Bildung landesrechtlich geregelt ist, wird die hessische Ausbildung betrachtet. In Hessen werden Erzieherinnen an Fachschulen für Sozialpädagogik ausgebildet, deren Trägerschaft teils den Kommunen, teils den Kirchen obliegt.

Zugangsvoraussetzungen: Realschulabschluss sowie Ausbildung zum/r Sozialassistent/in (Dauer: zwei Jahre), alternativ: Abitur

Dauer der Ausbildung: drei Jahre

Struktur der Ausbildung: zwei Jahre Unterricht an der Fachschule, strukturiert nach Lernfeldern³. Das letzte, dritte, Ausbildungsjahr ist ein von der Schule begleitetes Berufspraktikum mit 160 Stunden Blockunterricht und Praxisbesuchen.

Bewegung ist im Hessischen Lehrplan (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2010, S. 3) dem Lernbereich III „Medien sozialpädagogischen Handelns“ zugeordnet. Mit ihr finden sich dort Medien, Gestaltung, Kinder- und Jugendliteratur, Musik und Spiel. „Alle Medienfächer haben die Aufgabe, die künftigen Erzieherinnen und Erzieher beim Aufbau eines Repertoires zu unterstützen, das für die vielfältigen Aufgaben sozialpädagogischer Arbeit, zum Beispiel zur Bewältigung von Alltagssituationen, Gestaltung von Aktivitäten, Experimenten, Projekten, Festen, Vorhaben, Unterstützung und Förderung einzelner Kinder/Jugendlicher, Intervention in besonderen Situationen zur Verfügung steht“. Bewegung wird „als unverzichtbarer Bestandteil sozialpädagogischen Handelns verstanden“, dabei wird den Erfahrungen mit dem eigenen Körper eine hohe Bedeutung für einen differenzierten Umgang mit „Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung“ von Kindern zugesprochen (Hessisches Kultusministerium, 2011, S. 1). Inhalte, bzw. Aufgabenfelder sind (eigene) Bewegungssozialisation, Körpererfahrung, Spannung und Entspannung, Entwicklung der Motorik, Grundlagen der Psychomotorik, Einsatz von Materialien und Geräten sowie die Gestaltung von Bewegungsräumen, Bewegungsspiele und musikalisch-rhythmisch-tänzerische Bewegungsangebote (Hessisches Kultusministerium, 2011, S. 2ff). Allein nach den Inhalten und dem Bewegungsverständnis ließe sich schließen, dass Erzieherinnen in Hessen nach ihrer grundständigen Ausbildung für die Planung, Durchführung und Reflexion von Bewegungserziehung qualifiziert sind. Wie jedoch die Empirie zeigt (vgl. Kap. 3.1) zeigt, ist dies nicht so. Das mag zum Einen daran liegen, dass die befragten Erzieherinnen und Leitungen nicht die beschriebene Ausbildung genossen haben, zum Anderen daran, dass sich eine ausgebildete Erzieherin in drei Jahren Ausbildung je nach eigener Schwerpunktsetzung von insgesamt 3.320 Unterrichtsstunden vielleicht lediglich 60 Stunden mit Bewegung auseinandergesetzt hat: insgesamt wird der Lernbereich III mit 800 Unterrichtsstunden deputiert, 60 sind Minimum je Unterbereich.

Die Ausbildungsstrukturen von Erzieherinnen stehen seit einiger Zeit im Zentrum früh- und bildungspolitischer Diskussionen (vgl. z.B. Rauschenbach, 2005). Im europäischen Vergleich ist das Niveau der deutschen Erzieherinnenausbildung gering (vgl. Fried & Roux, 2006, S. 381). Fachhochschulen in ganz Deutschland bieten als Reaktion auf die Forderung nach einer Akademisierung des Berufsfeldes inzwischen rund 70 Studiengänge im Bereich der Frühpädagogik und „Kindheitspädagogik“ an (vgl. dazu Institut für Bildungs- und Sozialpolitik der FH Koblenz, 2011 und Eibeck, 2011, S. 8).

Mit den Bestrebungen, für alle Kinder einen Tagesbetreuungsplatz einzurichten, fehlt es an pädagogischem Fachpersonal in den Tageseinrichtungen für Kinder: Hochrechnungen der Gewerkschaft Für Erziehung und Wissenschaft (GEW) haben ergeben, dass es mit dem Rechtsanspruch auf einen Kita-platz im Jahr 2015 in Hessen einen Einstellungsbedarf von 10.000 Fachkräften geben wird. 4.700 Erzieherinnen und Erzieher werden jedoch fehlen (Eibeck, 2011, S. 9). Als Reaktion auf diese Begebenheit hat z.B. die Berta-Jourdan-Schule in Frankfurt am Main ihre Ausbildung nicht nur massiv verstärkt, sondern auch den Zugang für Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger sowie für Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher erleichtert (vgl. dazu Berufliche Schulen Berta Jourdan, 2010).

³ Statt einer Orientierung an Fächern stellen seit 1999 „Lernfelder“ den Rahmen: „Leitprinzip ist die Handlungsorientierung und die Offenheit für die Aufnahme von Erfahrungen der am Unterricht Beteiligten sowie für die Entwicklung der beruflichen Realität“ (Hessisches Kultusministerium, 2010, S. 5f). Lernfelder werden von den Schulen bestimmt, d.h. pädagogische, didaktische, methodische und organisatorische Entscheidungen werden unter Berücksichtigung der Bedingungen vor Ort, insbesondere der spezifischen Lerngruppe, getroffen.

Die GEW warnt vor einer Aufweichung von Qualitätsstandards in der Ausbildung zur Erzieherin durch eine rasante Rekrutierung von viel Personal und fordert gleichzeitig die gesellschaftliche Aufwertung des Berufs Erzieherin (Eibeck, 2011, S. 8).

Weitere Initiativen zur Öffnung, Vernetzung und Professionalisierung des Berufs Erzieherin sind bspw.:

- Die Fachschule für Sozialpädagogik am Beruflichen Schulzentrum Odenwaldkreis in Michelstadt kooperiert mit der Fachhochschule Erfurt. Die Absolventen der Fachschule werden direkt in das vierte Studiensemester aufgenommen werden (Mohrhardt & Wenzler, 2011).
- „Das Kompetenznetzwerk Elementarbildung Hessen“ intendiert „bestehende Kompetenzen in Aus- und Fortbildung sowie Praxis und Forschung aufeinander zu beziehen und weiter zu entwickeln. Dieses Ziel soll über drei Kernmaßnahmen erreicht werden: Vernetzung von Ausbildungsinhalten und -strukturen und vertikale Durchlässigkeit zwischen Fachschulen und Fachhochschulen. Weiterhin werden regionale Kooperationen durch persönliches Kennenlernen und inhaltlichen Austausch zwischen Institutionen frühkindlicher Bildung gefördert, sowie eine Theorie-Praxis-Verknüpfung angestrebt. Dazu gab es im Zeitraum 2010 bis 2011 an der Justus-Liebig-Universität Gießen für pädagogische Fachkräfte aus Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege eine Ringvorlesungsreihe, in der aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse vorgestellt und mit den Erzieherinnen im Anschluss daran auf ihre praktische Umsetzbarkeit diskutiert und weiterentwickelt wurden (Krassa, 2011).

Nachdem nun analysiert wurde, welche aktuellen Entwicklungen das berufliche Feld von Erzieherinnen prägen, werden die zentralen Begriffe der Arbeit Professionalität und Professionalisierung definiert und operationalisiert.

2.2 Begriffsklärungen

Theoretische Konzepte die sich im weiteren Sinne mit dem Begriff „Pädagogische Professionalität“, also mit Professionalität im Erziehungs- und Bildungswesen, beschäftigen, lassen sich drei Perspektiven zuordnen (Nittel, 2011, S. 41):

1. Der Strukturperspektive: diese fokussiert den Begriff der Profession, vor allem vertreten durch Stichweh (1996),
2. Der Handlungsperspektive: diese fokussiert den Begriff der Professionalität, Hauptvertreter ist Schütze (1996) und
3. Der Prozessperspektive: diese fokussiert den Begriff der Professionalisierung, in erster Linie vertreten durch Oevermann (1996, 2002)

2.2.1 Profession

Die Strukturperspektive ist eine soziologische, welche auf systemtheoretischen Ansätzen gründet. Sie fokussiert Strukturen und gesellschaftliche Funktionen von Professionen. Ob jemand Träger einer Profession ist, oder einen Beruf ausübt wird konservativ anhand folgender Merkmale beurteilt:

- Professionelle haben eine akademische Ausbildung genossen,
- verfügen über Expertenwissen,
- besitzen hohe Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit bei der Ausübung ihrer Tätigkeit und
- verfügen über ein relativ hohes Einkommen (vgl. Oevermann, 2002, S. 21ff).

In der Regel werden Ärzte, Juristen, Lehrer und Geistliche als Professionelle bezeichnet (vgl. Oevermann, 2002, S. 21). Bei einer Prüfung, inwieweit der Beruf der Erzieherin diese Kennzeichen aufweist, ist festzustellen: die meisten Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder haben keine aka-

demische Ausbildung: lediglich 2,9% haben eine Fachhochschul- oder universitäre Ausbildung (Blossfeld et al., 2012, S. 28). Auch das zuletzt genannte Kriterium Oevermanns, über ein relativ hohes Einkommen verfügen zu können, trifft nicht zu: Der durchschnittliche Nettolohn einer vollbeschäftigten Erzieherin liegt bei 1.387 Euro im Monat (Fuchs-Rechlin, 2010, S. 38ff). Eibeck merkt jedoch an, dass „nur 71% der in diesem Beruf Beschäftigten [so viel] verdienen, dass sie damit ihren Lebensunterhalt decken können.“ (2011, S. 9).

2.2.2 Professionalität

Professionell ist eine Erzieherin, wenn sie „die Fähigkeiten, die Fertigkeiten, die Denkmethode und die Wissensbestände [hat], die es [ihr] erlauben, sowohl vertraute als auch neuartige Arbeitsaufgaben zu bewältigen“ (Blossfeld et al., 2012, S. 62). Professionalität ist also zunächst mal die Summe aus Wissen und Können. Hechler (2007, S. 171) benennt zwei Fähigkeiten, die Professionalität bestimmen: die Fähigkeit zum Rückgriff auf wissenschaftliche Theorien und die Fähigkeit, Wissen „auf konkrete Einzelfälle“ anzuwenden.

„Wird die theoretische Komponente überbetont, wird professionelles Handeln auf reines Expertenhandeln oder technokratisch-ingenieurelle Wissensanwendung reduziert. Wird das hermeneutische Fallverstehen vereinseitigt, bewirkt es eine unprofessionelle Beziehungsstruktur, die gekennzeichnet ist durch ein hohes Maß an Nähe und Intimität ohne rollenbezogene Einbindung.“ (Hechler, 2007, S. 171)

Professionalität wird demnach auch durch das Zusammenspiel zwischen Wissen und Können bestimmt. Tenorth (2006, S. 590) spricht bei Professionalität im Lehrberuf von „Gesinnung und Handwerk“. Im „Handwerk“ sind Wissen und Können eingeschlossen. Das „Handwerk“ eines Pädagogen und einer Pädagogin ist in der Regel schematisiert. Mit „Gesinnung“ meint Tenorth einen reflexiven Umgang mit den „professionellen Schemata“ – er spricht auch von einem „professionellen Habitus“ und „Ethos“. Mit anderen Worten: Zentral für die Kategorie Professionalität ist also nicht nur Wissen und Können an sich, das *Was*, sondern der Umgang mit diesem: *Wie* werden Wissen und Können eingesetzt, reflektiert und ggf. weiterentwickelt (Kade & Seitter, 2007d, S. 35f).

Schließlich benötigt Professionalität einen kritischen Umgang mit Erfahrungen (Tenorth, 2006, S. 590). Dazu müssen Reflexionen wiederkehrend in und an der Praxis anschließen (Geithner & Krüger, 2008, S. 138f). Professionalität ist demnach kein Zustand, der strukturtheoretisch (vgl. Oevermann, 2002) erfasst werden kann, sondern ein immerwährender Prozess der Optimierung und Nachjustierung von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Denkmethode und Wissensbeständen.

2.2.3 Professionalisierung

Die Prozessperspektive fokussiert sowohl kollektive, als auch individuelle Prozesse der beruflichen Entwicklung (Nittel, 2004, S. 93). D.h. Erzieherinnen können, auch wenn sie aus systemtheoretischer Sicht formal gesehen nicht die Merkmale der Profession aufweisen, ihre beruflichen Handlungen „professionalisieren“. In dieser Arbeit wird Professionalisierung als individuelle berufliche Entwicklung innerhalb eines bestimmten Zeitraumes im Anschluss an eine Phase der kollektiven Berufsausbildung verstanden.

2.3 Modi von Professionalität und Professionalisierung

In diesem Kapitel werden Modi von Professionalität und Professionalisierung aufgezeigt. Dabei wird keine Vollständigkeit angestrebt, es werden lediglich einige eingebracht, die im Literaturstudium als relevant bestimmt wurden. Die folgenden Unterkapitel beschäftigen sich je mit einem Modus: Lernen (Kap. 2.3.1), Wissen, Können und Transfer (Kap. 2.3.2) sowie Selbstbeobachtung als Wissenskorrektur und Wissensaneignung (Kap. 2.3.3).

2.3.1 Lernen als subjektive Strukturierung der Umwelt

Der Begriff Lernen wird in den verschiedenen Wissenschaften, z.B. der Philosophie, der Psychologie oder der Biologie unterschiedlich definiert. Göhlich und Zirfas (2007) definieren Lernen folgendermaßen:

„Lernen bezeichnet die Veränderungen von Selbst- und Weltverhältnissen sowie von Verhältnissen zu anderen, die nicht aufgrund von angeborenen Dispositionen, sondern aufgrund von zumindest basal reflektierten Erfahrungen erfolgen und die als dementsprechend begründbare Veränderungen von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, von Deutungs- und Interpretationsmustern und von Geschmacks- und Wertstrukturen vom Lernenden in seiner leiblichen Gesamtheit erlebbar sind; kurz gesagt: Lernen ist die erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können.“ (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 17)

Als Vertreter der pädagogischen Anthropologie betonen die Autoren drei zentrale Elemente von Lernprozessen, die Nolda (2008, S. 81f) mit Veränderung, Erfahrung und Reflexion resümiert. Bei Veränderung geht es insbesondere um Selbst- und Weltbetrachtung: Das Individuum beobachtet sich und die es umgebende soziale, materiale, technische, gesellschaftliche, politische Welt und deutet und interpretiert diese innerhalb eines Lernprozesses immer wieder neu. Mit Veränderung sind auch Positionierungsveränderungen zwischen dem Individuum und der Welt, die es umgibt, gemeint, z.B. übernimmt ein Individuum in einer sozialen Gruppe eine andere Rolle als in einer anderen Gruppierung. Veränderungen sind in diesem Verständnis auf Eigenaktivität des lernenden Individuums zurückzuführen. Erfahrungen und Reflexion werden von Dispositionen abgegrenzt. Erfahrungen werden zum Lernmotor oder -medium, sobald sie kognitiv und/oder leiblich reflektiert werden. Durch Reflexion wirkt ein Erleben oder eine Erfahrung über den konkreten Zeitpunkt des Erlebens hinaus und wird so zu einem neuronalen Anker. Reflektiert werden kann nach Gröhlich und Zirfas (Göhlich & Zirfas, 2007, S. 17) sowohl bewusst als auch unbewusst. Im Widerspruch dazu steht die Formulierung der „begründbaren - also bewussten und somit kognitiven - Veränderungen von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten“. Lernen hat demnach eine starke kognitive Komponente. Diese beinhaltet u.a. Überlegungen, Begründungen und Argumentationen sowie Beziehungen herzustellen.

Insgesamt ist für die Autoren Lernen ein Zugewinn an „Wissen und Können“. Was mit „Wissen und Können“ gemeint ist, wird im nächsten Kapitel erläutert. Wie genau Lernen neurobiologisch als „Veränderung der Stärke der synaptischen Verbindungen zwischen Nervenzellen“ (Spitzer, 2006, S. 94) geschieht, ist nicht geklärt. Was den Lernprozess beeinflusst, bzw. was auf ihn wirkt, hat die pädagogische Wissenschaft fixiert. So können jegliche Prinzipien (vgl. z.B. Knowles, Holton und Swanson, 2007, Illeris, 2006 sowie Arnold und Siebert, 1997, zitiert nach Nolda, 2008, S. 85f) des sogenannten „Erwachsenenlernens“ (vgl. z.B. Nolda, 2008, S. 85), womit das Lernen erwachsener Menschen gemeint ist und zum Lernen von Kindern abgegrenzt wird (vgl. z.B. Schüßler, 2008), einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen zugeordnet werden.

Nuissl z.B. definiert Lernen bei Erwachsenen in einem Interview als „neu lernen“, „verlernen bereits vorhandenen Wissens“, „Uminterpretieren von Kenntnissen“ aber auch als „Arbeit an der eigenen Identität“ und Ordnung des „Neuen in schon bestehende und subjektive Wahrnehmungen“ (Dumitru, 2000). „Lernen ist auch immer Verlernen“ (Kade & Seitter, 2007b, S. 302).

Alheit und Dausien sprechen bei Lernprozessen von „intakes“ und grenzen diese gegen „input-Vorgänge“ ab, denn, so argumentieren sie „unser Gehirn“ sei ein „autopoietisches, operational geschlossenes System (...) das Wirklichkeit nicht abbildet, sondern gleichsam erst ‚erzeugt‘ (1996, S. 33). Lernen ist nach dieser Auffassung keine Reiz-Reaktionsfolge (Nolda, 2008, S. 86f), sondern eine Kon-

struktion des Individuums, die lebensgeschichtlich geprägt ist. Lernen ist somit „Umweltaneignung“ (Schäffter, 1998, S. 132) und sehr subjektiv angelegt.

In der Konsequenz bedeutet das für die Gestaltung von Lernangeboten für Erwachsene, dass diese in Zusammenhang zu ihnen und ihrer Alltagswelt stehen müssen und Erwachsene ihren Lernprozess mitgestalten können müssen⁴. Arnold und Lermen (2005, S. 53) nennen unter dem Schlagwort „Ermöglichungsdidaktik“ solche Lernangebote „erarbeitend“. Die Lernenden bekommen dann z.B. Arbeitsaufträge um anhand dieser Probleme selbstständig zu durchdenken und einen eigenen Lösungsweg zu entwickeln (2005, S. 57). Nolda (2008, S. 85) spricht von der Lehrperson, als „facilitator“, also als Jemand, der das Lernen anderer ermöglicht.

Verantwortung und Aktivität oder Lernsteuerung liegen nach diesem Verständnis immer bei Lernenden und Lehrenden gemeinsam. Nach Dieterich (2009, S. 22) gibt es weder ein rein fremdorganisiertes Lernen, noch ein rein selbstgesteuertes Lernen. Er formuliert Steuerungskategorien für Selbstgesteuertes Lernen: Mit Selbststeuerung ist der Grad der Selbstbestimmung und Selbstorganisation hinsichtlich Lernzielen (woraufhin), Lerninhalten (was), Lernregulation (wann, wo, wie lange), Lernwegen (wie, womit, Sozialform) und der Erfolgsüberprüfung (vom Lernenden oder von den Lernenden) gemeint.

„Entscheidend ist (.), dass die Lernenden den Gegenstand zu ihrem eigenen machen, dass sich ihnen die Relevanz des zu Lernenden erschließt und die Fragen, die sie bearbeiten, ihre eigenen sind oder zu ihren eigenen werden. Die Unterscheidung von extrinsischer (durch äußeren Anreiz wie etwa Anerkennung oder Belohnung) und intrinsischer Motivation (durch inneren Antrieb wie etwa Lust, Interesse oder Neugier) ist damit nicht von Bedeutung. Vielmehr geht es darum, Menschen dazu zu ermutigen und darin zu unterstützen, das in ihnen steckende Potenzial zu nutzen.“ (Dieterich, 2009, S. 24)

Für die Gewichtung von Eigenleistung (Aneignung) und Unterstützung (Vermittlung) liegt kein Rezept vor. Arnold und Lermen (2005, S. 48f) warnen lediglich vor einer „Übertonung der Selbstständigkeit der Lernenden“ und verweisen darauf, dass fachliche Inhalte ebenfalls von Nöten sind. Insgesamt lässt sich in der Debatte um Lernen und Wissen in Erwachsenenbildung und Politik feststellen, dass lebenslange⁵ Lernbereitschaft auf Seiten der Lernenden und lebenslange Lehrbereitschaft auf Seiten der Lehrenden gefordert wird.

Es wird dabei die Frage aufgeworfen, ob Lehrende bei Lernenden „Orientierung zu geben“ oder eher „Desorientierung hervorzurufen“ haben. Schäffter spricht, zitiert nach Schüßler von zwei Lernformen bei Erwachsenen: dem „Bestätigungslernen“ und dem „reflexiven Lernen“ (2008, S. 2). Das „reflexive Lernen“ wird als „nachhaltiger“ klassifiziert und setzt eine „Irritation“ voraus. In ihrem Artikel arbeitet Schüßler (Schüßler, 2008) heraus, dass Irritation in Form von Widersprüchen, Aversionen und Dissonanzen auf kognitiver und emotionaler Ebene ein erster Schritt aller nachhaltigen Veränderungen und somit von Lernen sind. Auf Differenzenerfahrungen muss ein Kohärenzgefühl folgen. Mit anderen Worten: Veränderung wirkt nachhaltig, wenn es der lernenden Person gelingt, immer wieder zwischen Irritation und Kohärenz auszubalancieren.

So wichtig wie das Kognitive und damit die Versprachlichung von Introspektionen betont werden (Schüßler, 2008, S. 17), so sehr heben bspw. Arnold und Gómez Tutor die „gestaltende bzw. rahmen-

⁴ Nichts anderes formulieren auch Lerntheorien für Lernende, die im Kindesalter sind (vgl. Hessisches Sozialministerium und Hessisches Kultusministerium, 2007).

⁵ Mit dem Begriff „Lebenslanges Lernen“ wird einerseits darauf hingewiesen, dass Lernen in einer Wissensgesellschaft nicht terminierbar ist und terminiert sein sollte, sondern über die gesamte Lebensspanne hinweg stattfindet und dann stattfinden sollte, wenn Situationen dies erfordern. Aufbauend auf dieser Feststellung folgten Forderungen aus der Politik, Lebenslanges Lernen zur Pflicht eines Bürgers im Sinne von z.B. ökonomischem Nutzen zu machen (Pätzold, 2010).

de Kraft des Emotionalen in Lehr-Lernprozessen“ hervor (2006, S. 38). Bei Illeris (2004, S. 95) zitiert nach Nolda (2008, S. 85f) spielt sich der Lernprozess im Spannungsfeld zwischen Kognition und Emotion ab. Das Emotionale sorgt nach Nolda (2008, S. 85) „für die mentale Balance des Lerners“. Bei Schüßler sichert es die Betroffenheit durch das Erleben von Widersprüchen, Aversionen, Dissonanzen am Leib und auch das von wiederhergestellter Kohärenz (Schüßler, 2008).

„Lernen findet somit immer auch im leiblichen Sein statt, weil ‚unser Wahrnehmen und Erleben von Welt immer seinen Ursprung in unserem Körper-Sein hat. Wir erfahren uns nur über unseren Leib im konkreten Lebensvollzug. Auch unser Verhältnis zu anderen ist leiblich fundiert‘ (Wellner-Pricelius 1996, S. 11). Welt- und Selbstverständnis gründen somit wesentlich auf dem physischen Sein.“ (Schüßler, 2008, S. 16)

2.3.2 Wissen, Können und Transfer als zentrale Kategorien von Lernen

Nolda (Nolda, 2010) bezeichnet Wissen als eine für das Lernen zentrale Kategorie. Wissen als Prozess umfasst nach Nolda Tätigkeiten wie einprägen, Beziehungen herstellen und erinnern. Allgemein durchgesetzt hat sich eine Unterteilung in deklaratives und prozedurales Wissen: deklaratives Wissen meint Kenntnisse die sprachlich hervorgebracht werden können („knowing that“), prozedurales Wissen meint Können, bzw. Handlungen, die sprachlich nicht mitgeteilt werden können („knowing how“). Im Sinne von „knowing that“ und „knowing how“ sind auch die Begriffe implizites und explizites Wissen zu nennen. Mit implizitem Wissen ist „individuell vorhandenes, aber nicht formuliertes Wissen“ (Nolda, 2008, S. 99) gemeint. Wird dieses Wissen artikuliert und damit für andere zugänglich gemacht, wird es explizit (Nolda, 2008, S. 99). In ihrer „Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung“ legt Nolda (Nolda, 2008, S. 95) das Augenmerk auf Funktionen, Herkunft und Struktur und den Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen. Unter Funktion versteht sie die „Bereicherung oder Entfaltung der Persönlichkeit [zur] Ausübung [des Berufs]“. Zur Herkunft und Struktur von Wissen unterscheidet sie zwischen alltagsweltlichem und wissenschaftlichem Wissen. Im Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen ist das sogenannte „Metakognitive Wissen“ und „die Reflexion über das eigene Wissen und über die eigenen Handlungen“ ausschlaggebend (Nolda, 2008, S. 98). Aspekte werden hier herausgegriffen.

In der grundständigen Ausbildung zur Erzieherin ist neben der beruflichen Bildung auch die Allgemeinbildung ein Ziel (vgl. Kap. 2.1.3). In Fortbildungsmaßnahmen⁶, um die es hier geht, ist das Ziel immer eine konkrete fachliche Selbstbildung, die zunächst Allgemeines außen vor lässt. Nolda unterscheidet zwischen alltagsweltlichem und wissenschaftlichem Wissen (Nolda, 2008, S. 96ff). Das alltagsweltliche Wissen ist handlungsnah und handlungsbegleitend. Im Unterschied zum wissenschaftlichen Wissen und Denken reduziert es Komplexität und unterstützt damit eine reibungslose, nicht in Frage zu stellende subjektive Handlung. Eine wissenschaftliche Betrachtung der alltäglichen Handlung hinterfragt diese, vergleicht mit Theorien und anderen Ausprägungen und versucht Alternativen

⁶ Der Begriff „Fortbildung“ wird häufig synonym zur Weiterbildung verwendet, es werden aber differente Absichten damit assoziiert. Beide setzen eine grundständige Berufsausbildung voraus und dienen zunächst der „Entwicklung beruflicher Kompetenzen“ (vgl. Arnold, 2010). Arnold (2010) subsummiert Fortbildungen wie auch Umschulungen und informelles Lernen am Arbeitsplatz unter dem Begriff der beruflichen Weiterbildung. Bei Sauter (2010) wird deutlich, dass mit beruflicher Weiterbildung eine tendenziell längerfristige und systematische „Implementierung von Wissen“ verknüpft wird, als dies bei dem Begriff der Fortbildung der Fall ist. Sauter (2010) spricht unter Verwendung des Plurals von „Lehrgängen, Kursen und Seminaren“ sowie von „der vierten Säule‘ im Bildungssystem“. Nerdinger, Blickle & Schaper (2008, S. 462) differenzieren zwischen Ausbildung als „Erlernen von (.) Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zur Ausübung eines Berufes (.) führen“ und Weiterbildung als „Lernaktivitäten (..) zur Weiterentwicklung von Qualifikationen bzw. Kompetenzen im Anschluss an eine grundlegende berufliche Ausbildungsphase“. Weiter heißt es dort, dass diese Lernaktivitäten durch Teilnahme an Veranstaltungen, z.B. „Fortbildungslehrgängen“ stattfinden. Fortbildung wird hier als ein kurzes „up-date“ verstanden, dass Wissen vertiefen und Verhaltensänderungen anzustoßen möchte. Dieses Ziel verfolgt die in Kap. 3 beschriebene Fortbildungsmaßnahme.

im Sinne einer theoretisch qualitativ besseren Ausübung zu entwerfen (Objektivierung). Beide Wissensformen ergänzen sich: ein konstruktives Zusammenspiel führt zu Professionalität (vgl. Kap. 2.2.2). So wird in der Erwachsenenbildung nicht allein auf Faktenwissen gesetzt, sondern auf eine Verschränkung von diesem und reflexivem Wissen. Mit Letzterem ist Wissen um Verfahrensweisen zur Informationsbeschaffung, Präsentation und Kommunikation, Wissen zum Erkennen eigener Anteile und Deutungen in Interaktionen und Wissen zur Hinterfragung, Kritik, Begründung und Folgenabschätzung von Konzepten (Arnold & Lermen, 2005, S. 47) gemeint.

„Der Erfolg von Weiterbildungsmaßnahmen steigt in dem Maße, in dem es den Teilnehmenden gelingt, die im Lernen erworbenen Kompetenzen im Handeln in (...) Arbeitssituationen umzusetzen und anzuwenden. Lerntransfer ist also ein wichtiger Erfolgsfaktor von Weiterbildung.“ (Faulstrich & Zeuner, 2010, S. 140)

Allein die Teilnahme an Kursen oder Fortbildungsmaßnahmen kann keine Problemlösung, Handlungs- oder Verhaltensveränderung garantieren (Faulstrich & Zeuner, 2010, S. 140). Gerade die häufig anzutreffende Trennung von Lern- und Arbeitsort birgt die Gefahr der Nicht-Anwendbarkeit des Gelernten, weil z.B. Strategien, Lösungen oder Programme nicht auf den eigenen Arbeitsplatz eins zu eins anwendbar sind. Hier bekommt der Transfer⁷ die Schlüsselrolle.

Faulstrich und Zeuner (2010, S. 144) hinterfragen die Kompatibilität zwischen Transferkonzeptionen und Lerntheorien. Erstere entsprechen nicht mehr den aktuellen Vorstellungen von Lernprozessen, aus diesem Grund wird auf die Darstellung von Transferkonzeptionen verzichtet und sich stattdessen mit Aspekten des Transfererfolgs beschäftigt. Dieser, so Faulstrich und Zeuner (2010, S. 148), beginnt nicht mit Abschluss der Fortbildungsmaßnahme, sondern schon bei der Planung dieser: Transfererfolg kann gelingen, wenn Ziele der Fortbildungsmaßnahme im Voraus mit der Organisation (hier: Tageseinrichtung für Kinder) und den Teilnehmenden (hier: Erzieherinnen) abgestimmt werden. Die Maßnahme sollte individuell zugeschnitten sein sowie Spezifika vor Ort, der Tageseinrichtung für Kinder und der Erzieherinnen berücksichtigt werden. Eine weitere Voraussetzung ist die der Unterstützung der Erzieherinnen durch die Kita-Leitung. Diese kann z.B. in Form von zusätzlicher Arbeitszeit, bzw. Freistellung, inhaltliche Unterstützung im Sinne von Nachbesprechungen oder Aufgreifen der Inhalte in Teamsitzungen und Fallbesprechungen den Erzieherinnen den Transfer des Gelernten in den Praxisalltag erleichtern. Als Transferbarrieren bezeichnen die Autoren „Lernwiderstände im Anwendungszusammenhang“ und „Handlungswiderstände im Verwendungszusammenhang“ (Faulstrich & Zeuner, 2010, S. 148), die sie in drei Bereiche gliedern: Gründe, Hemmnisse und Schranken (Faulstrich & Zeuner, 2010, S. 149ff). Die Bereiche werden hier nicht allein als Barriere bezeichnet, sondern als „Stellschrauben“ von Transfer interpretiert:

- | | |
|------------------------|---|
| Gründe: | Lernende benötigen Sinnhaftigkeit, bzw. suchen subjektive Bedeutsamkeit. Begründungen, Argumentation, offen dargelegte Zusammenhänge oder Bedeutungen für einen Lernprozess oder eine Veränderungsmaßnahme. |
| Erfahrungen und Werte: | Individuelle Erfahrungen und individuell gelebte Werte beeinflussen die handelnden Individuen. Solche können hemmend aber auch förderlich wirken. |

⁷ Das Wort kommt aus dem Lateinischen: *transfere* = (hin)übertragen. Transfer bezeichnet den Prozess, „Wissen oder Können von einem Feld in ein anderes zu übertragen“ (Faulstrich und Zeuner (2010, S. 141).

System und Institution: Kultur, Organisation, System und Funktionsweise der Kindertageseinrichtung stehen möglicherweise entgegen oder entsprechen dem Neuen der Fortbildungsmaßnahme. Das System der Tageseinrichtung für Kinder beeinflusst den Transfererfolg. Wird in diesem eine Veränderung unterstützt und mit getragen oder aber unterbunden?

Die wohl einzige, jedoch sehr global gehaltene Regel für den Transfererfolg ist die Beteiligung und subjektive Betroffenheit derer, die den Transfer vollziehen (Faulstrich & Zeuner, 2010, S. 140ff).

2.3.3 Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen: Lernen als Wissenskorrektur und Wissensaneignung durch Selbstbeobachtung

Vor der Annahme eines stetig defizitären Wissensfundus (vgl. Kade & Seitter, 2007d, S. 16) innerhalb der Gesellschaft wird von Produktions- und Arbeitskräften ständiges Neulernen gefordert. Nicht-Wissen wird als selbstverständlich genommen, jedoch warnen Kade und Seitter (2007b, S. 301) davor, Nicht-Wissen als „Kern pädagogischer Professionalität“ anzuerkennen, denn damit erodiere der „Wissensbegriff“. Mit dem Begriff der „Wissensgesellschaft“ ist zusätzlich die Abhängigkeit der Gesellschaft von Wissenschaft, also der ständigen Generierung neuer Erkenntnisse, gemeint (vgl. Kade & Seitter, 2007d, S. 15).

Im pädagogischen Verständnis der Aufklärung ist Bildung die Antwort auf diese soziale Realität (vgl. Kade & Seitter, 2007d, S. 33). Bildung als Mündigkeit oder Autonomie wird erworben durch Wissensaneignung von bestehendem Fakten- und Wissenschaftswissen sowie durch individuelle Auseinandersetzung mit Werten und Kultur. Pädagogisches Handeln hat hierbei Transportfunktionen. Dabei werden drei Dimensionen als genuine Einheit angenommen: Vermitteln, Aneignen, Wissen (Kade & Seitter, 2007d, S. 35). Kade und Seitter (2007d, S. 34f) war dieses Konzept zu eng, rekurrierend auf Lüders (1994) nutzen sie in ihrem Forschungsprojekt „Umgang mit Wissen“ das Konzept des Umgangs mit Wissen (vgl. Kade & Seitter, 2007e) als eine Kategorie von Professionalität im Sinne von Wissensvermittlung und Wissensaneignung, bzw. -erzeugung oder -erwerb (vgl. Kade & Seitter, 2007f). Dieses Konzept fußt, wie auch Bildung auf den drei Analysedimensionen von Vermitteln, Aneignen, Wissen. Die genuine Einheit dieser, von der der Bildungsbegriff ausgeht, ist hier nicht existent. Vermitteln, Aneignen, Wissen sind Elemente, jedoch stehen diese nicht in einem zweigliedrigen System aus „Umgang“ und „Wissen“ sondern in einer Vielzahl sie verbindenden Beziehungen (Kade & Seitter, 2007d, S. 35). Bildung hingegen folgt einer sequenziellen Abfolge von Vermitteln, Aneignen, Wissen. Die Beziehungen, oder Relationen im Konzept Umgang mit Wissen streuen: „Ihre Ausprägung (..) ist nicht bildungszentriert, sondern folgt den situativen und kontextspezifischen, lebensweltlichen und professionellen Eigenrationalitäten der jeweiligen Akteure.“ (Kade & Seitter, 2007d, S. 35). Einher geht mit dieser Vorstellung die „notwendige andere Seite des Nichtwissen[s]“ (Kade & Seitter, 2007d, S. 35) sowie Ungewissheit und Kontingenz (Helsper, Hörster & Kade, 2005). Oder hinsichtlich Professionalität ausgedrückt:

„Professionelles Handeln ist nicht mit (wie auch immer messbarem) erfolgreichem Handeln gleichzusetzen. Zeichen von Professionalität ist vielmehr der auf einer durchaus nicht widerspruchsfreien Einheit von Können und Wissen aufbauende Umgang mit Paradoxien. Statt anzunehmen, dass die Aneignung bestimmter Kompetenzen eine erfolgreiche Berufsausübung ermögliche, wird von Widersprüchen ausgegangen, die es auszuhalten gilt. Dazu gehört es, Entscheidungen auch dann kompetent zu treffen, wenn keine gesicherte wissenschaftliche Grundlage dafür vorhanden ist.“ (Nolda, 2008, S. 117)

„Das eigene Nicht-Wissen-Können wird bewusst gemacht (...) und stattdessen scheint es zunehmend darauf anzukommen, Wissen als vorläufiges zu begreifen, Alternativen als gleichberechtigte zu präsentieren und statt Wissen zu erwerben die Bereitschaft dazu zu zeigen.“ (Nolda, 2008, S. 102)

Zentral für die Kategorie Professionalität (vgl. z.B. Nittel, 2000) ist also nicht nur das Wissen selbst, das *Was*, sondern der Umgang mit diesem und Überzeugungen: *Wie* werden diese verwendet, reflektiert und weiterentwickelt (vgl. Kade & Seitter, 2007d, S. 35f). Tenorth spricht von Professionalität als der Summe aus „Handwerk“ und „Gesinnung“ (Tenorth, 2006, S. 590). Der „professionelle Habitus“ (Tenorth, 2006, S. 590) inkludiert (Selbst-)Reflexion und den Umgang mit Wissen und Nicht-Wissen. Diesbezüglich unterscheiden Geithner und Krüger (2008, S. 138ff) drei Typen reflexiven Handelns: Typ 1: Wissen-in-der-Handlung (Knowing-in-Action), Typ 2: Reflexion-in-der-Handlung (Reflection-in-Action) und Typ 3: Reflexion-über-die-Handlung (Reflection-on-Action). Diese drei Formen des Umgangs mit Wissen und Nicht-Wissen setzen die Autoren mit professionellem Handeln gleich (Geithner & Krüger, 2008, S. 138ff). Im Anschluss an das Konzept des Umgangs mit Wissen haben sich pädagogisch institutionalisierte Lern- und Lehrmethoden etabliert, die den Umgang mit dem Umgang von Wissen üben (vgl. zusammenfassend Kade & Seitter, 2007f). Wahl (2006, S. 44ff) z.B. unterscheidet zwischen Selbstbeobachtung und Selbstreflexion. Selbstbeobachtung passiert während der Handlung, während Selbstreflexion zeitlich nach der Handlung liegt. Bei der Selbstbeobachtung besteht weniger das Risiko, dass Gedanken und Gefühle verwaschen werden. Selbstbeobachtung kann jedoch nur durch Handlungsunterbrechungen erfolgen. Die Gleichzeitigkeit von Subjekt und Objekt, also der Innen- und Außenperspektive ist ihr Vorteil. Der Vorteil der Selbstreflexion liegt in einer strukturierteren Auseinandersetzung. Bei Kade und Seitter (2007c, S. 231) spielt die Unterscheidung von Selbstbeobachtung und Selbstreflexion keine Rolle. Sie verstehen Selbstbeobachtung als Modus der Transformation von Wissen, bzw. der Steigerung individuellen Wissens, also als „Übergang von Wissen zu Nicht-Wissen oder Nicht-Wissen zu Wissen“ (Kade & Seitter, 2007b, S. 306), deren Intentionen Reflexion und Reflexivität⁸ (Kade & Seitter, 2007c, S. 231), aber auch Professionalität (Kade & Seitter, 2007b, S. 304) sind. Diese erfolgt über den Aufbau von pädagogischem Wissen anhand der „enge[n] Kopplung an individuelles Können“ (Kade & Seitter, 2007a, S. 315). Selbstbeobachtung wird aber auch eingeordnet als subversive Lehrmethode (vgl. dazu Kade & Seitter, 2007b, S. 304). In ihren empirischen Arbeiten konstatiert Egloff, dass eingesetzte Selbstbeobachtungsformen mit „Veränderungserwartungen an die Adressaten“ verbunden sind (2007, S. 244ff sowie 259), also als pädagogisches Vermittlungsinstrument im Rahmen von Professionalisierungsprozessen genutzt werden. Kade und Seitter (2007a, S. 310f) sprechen auch von „Erziehung bei Erwachsenen“, die man „unkenntlich“ macht, bzw. machen kann. Mit sozial oder organisational instruierter Selbstbeobachtung (vgl. Egloff, 2007) als Modus zwischen Wissensvermittlung und Wissensaneignung (Kade & Seitter, 2007a, S. 315) wird langfristig „Selbstpädagogisierung“ (Kade & Seitter, 2007a, S. 317) durch einen Soll-Ist-Vergleich stimuliert (Kade & Seitter, 2007a, S. 315). In Zeiten der Prekarisierung und der mit ihr einhergehenden Forderung der „Neu-, Um- und Überschreibung“ der eigenen Berufsbiografie (Kade & Seitter, 2007a, S. 316f), bekommen Selbstbeobachtungsformen eine bedeutende Rolle zugesprochen (vgl. Kade & Seitter, 2007f).

⁸ Bei Dehnbostel (2005, S. 119) ist Reflexivität die „bewusste kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen“.

2.4 Folgerungen für die Operationalisierung: Dimensionen von Professionalität und Professionalisierung

Das vorangegangene Kapitel deutet eine Dreidimensionalität von Professionalität an: „die Logik [erzieherischen] Handelns [wird sich] nicht allein darin zeigen, was [eine Erzieherin] über sich und [ihre] Arbeit denkt, sondern darin, was [sie] tut“ (Vogd, 2006, S. 199) und wie sie mit ihrer Praxis umgeht (vgl. Tenorth, 2006, S. 589ff und Kade & Seitter, 2007d, S. 35f). Um Professionalität und Professionalisierung in der Bewegungserziehung zu erfassen, sind mindestens drei Dimensionen in Betracht zu ziehen: Subjektive Theorien in der Bewegungserziehung, pädagogisches Handeln bei Bewegungsangeboten und der reflexive Umgang mit der eigenen Handlung in der Bewegungserziehung.

2.4.1 Subjektive Theorien

Mit dem Konzept der Subjektiven Theorien sind Einstellungen, Orientierungen und „kognitive Konzepte in Form von (.) impliziten Argumentationsstrukturen“ gemeint (Groeben, Wahl, Schlee & Scheele, 1988, S. 18). Das bedeutet, dass es sich hierbei „um relativ überdauernde mentale Strukturen handelt“ (vgl. Dann, 1983, S. 80, zitiert nach Groeben et al., 1988, S. 18). Der Begriff der Theorie steht für die Fokussierung von Verhältnissen, Zusammenhängen und Beziehungen zwischen Aspekten, es geht also um subjektive Logik, Erklärungen, Prognosen und Technologien in Form von „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht“. Das Subjektive in der Begriffskonstellation postuliert die parallele Existenz zu wissenschaftlichen, also objektiven, Theorien (Groeben et al., 1988, S. 18f).

Der Begriff des „Wissens“ eignet sich nicht, denn:

„In der Psychologie wird (bei aller Unterschiedlichkeit zwischen den diversen Richtungen dieser Disziplin) unter W. ein vielgliedriger Prozess verstanden, der Strategien zur Speicherung (einprägen), zur Organisation (Beziehungen herstellen) und zur Wiedergabe (erinnern) von Kenntnissen umfasst. Von den unterschiedlichen Einteilungen von Formen des W. hat sich am ehesten die auf antike Vorbilder (*episteme*, *techné*) zurückgehende zwischen deklarativem und prozeduralem W. durchgesetzt, d.h. zwischen W. in Form von allgemeinen Kenntnissen, das prinzipiell sprachlich mitgeteilt werden kann, und W. in Form von Können, das beobachtbar, jedoch nur selten sprachlich mitteilbar ist. Diese Unterscheidung entspricht der zwischen ‚knowing that‘ und ‚knowing how‘.“ (Nolda, 2010)

Der Begriff „Wissen“ umschließt neben reinem Faktenwissen wie z.B. „Kennen der Bedeutungsaspekte von Bewegung für die Entwicklung von Kindern“, auch „Können“ und ist somit für eine Operationalisierung der Forschungsfragen zu undifferenziert. Somit wird auf das Konzept der Subjektiven Theorien zurückgegriffen.

2.4.2 Bewegungspädagogisches Handeln

Handeln im Allgemeinen zeichnet sich durch folgendes aus:

„Handeln lässt sich gegen bloßes Tun abgrenzen (bei letzterem durchschaut der Akteur seine eigene Motivation nicht; vgl. Groeben, 1986) und gegen Verhalten (als der einfachsten Ausgangseinheit). Im Gegensatz zu ‚Verhalten‘ und ‚Tun‘ ist ‚Handeln‘ zielgerichtet und bewusst.“ (Wahl, 2006, S. 16)

Die Handlungen von Erzieherinnen in Tageseinrichtungen für Kinder sind genuin pädagogisch: Erzieherinnen begleiten, unterstützen, steuern, moderieren, initiieren Bildung. Weiterhin haben sie den Auftrag der Betreuung und Erziehung (vgl. SGB VIII und Kap. 2.1). Da die zu beobachtenden und zu bewertenden Handlungen in einem beruflichen, nicht privaten Kontext gezeigt werden, wird diese Professionalitätsdimension als Bewegungspädagogisches Handeln bezeichnet.

2.4.3 „reflection-on-action“

Schließlich benötigt Professionalität einen kritischen Umgang mit Erfahrungen (vgl. Tenorth, 2006, S. 590). Reflexionen müssen stetig und wiederkehrend in und an der Praxis anschließen (Geithner & Krüger, 2008, S. 138ff). Geithner und Krüger (2008, S. 138ff) sprechen u.a. von „*reflection-on-action*“ (vgl. Kap. 2.3.3). Damit ist im folgenden Selbstbeobachtung und -reflexion einer konkreten, eigenen Handlungssequenz gemeint. Mithilfe dieses Vorgehens wird der „professionelle Habitus“ oder auch „Gesinnung“ (Tenorth, 2006, S. 590) erfasst und im Sinne des Fortbildungs- und Beratungskonzeptes angestoßen.

2.5 Bewegungspädagogische Professionalität

Für den Bewegungsbereich gilt, dass Erzieherinnen sowohl allgemeines frühpädagogisches Fachwissen und –können, sowie fachdidaktisches Wissen und Können haben, bzw. bei der Planung und Durchführung von Bewegungsangeboten einsetzen und angemessen reflektieren können sollen (in Anlehnung an Blossfeld et al., 2012, S. 62ff).

Motorik und Sensorik werden aus bewegungspädagogischer (vgl. z.B. Prohl, 2010, S. 241ff), psychomotorischer (vgl. u.a. Kiphard, 2006; Seewald, 2007, S. 20ff; Zimmer, 2007), neurowissenschaftlicher (vgl. z.B. Hüther, ohne Jahr) und entwicklungspsychologischer Perspektive (vgl. z.B. Lohaus & Maass, 2010, S. 80ff; Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 452ff) grundlegende und hohe Stellenwerte in der Gesamtentwicklung der Kinder zugesprochen. Motorik und Sensorik bilden in der sogenannten sensomotorischen Phase, womit die Lebensspanne vom ca. zweiten bis siebten Lebensjahr gemeint ist, eine Einheit (vgl. Diendorfer-Radner, 2000, S. 257). Am Anfang jedes Wahrnehmungsprozesses stehen Empfindungen, die als Ganzes zusammengesetzt die Wahrnehmung bilden (Diendorfer-Radner, 2000, S. 260f). Kinder nehmen sich, ihren Körper und die Umwelt zunächst immer über Bewegung wahr: sie erkunden, erfahren, probieren aus, spüren, erreichen etwas, etc. So spielen Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit (Köckenberger, 2005, S. 15). Wahrnehmungen werden über Bewegungen organisiert, strukturiert und differenziert. Nach Piaget ist Intelligenz exakt jenes: die Organisation und Strukturierung von Erfahrungen, genauer Bewegungs- und Wahrnehmungserfahrungen (Köckenberger, 2005, S. 15). Mit elf Jahren wird das Denken abstrakt und löst sich nach und nach von konkreten Leib- und Körpererfahrungen (sensu Piaget, vgl. Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 452ff). Auch die Linguistik bspw. versteht Bewegung als Basis für die Sprachentwicklung: im Sprachbaum nach Wendlandt (1992, zitiert nach Denk, Brunner & Bigenzahn, 2000, S. 238f) ist Bewegung in den Wurzeln des Baumes zu finden. „Wurzeln‘ symbolisieren [dort] zugrundeliegende Entwicklungsprozesse, die das Kind durchlaufen muss, um Sprache zu erwerben und anwenden zu können“. Hier kann nicht weiter darauf eingegangen werden, *wie* Bewegung und Bewegungserfahrungen mit anderen Entwicklungsbereichen in Verbindung stehen. Die folgende Darstellung zeigt die Verknüpfung der Entwicklungsbereiche Bewegung und Wahrnehmung mit Sprache, Emotion, Kognition und sozialer Entwicklung.

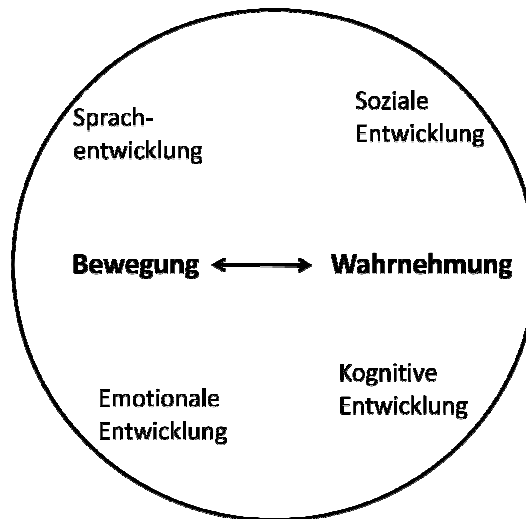


Abbildung 1 Die Einheit von Bewegung und Wahrnehmung steht in enger Verbindung mit der Entwicklung in den Bereichen Emotion, Kognition, Soziales und Sprache (in Anlehnung an Jackel, 1997, S. 41 sowie den „Gestaltkreis“ nach Weizäcker, 1986, zitiert nach Prohl & Gröben, 2007, S. 44)

Scheid hat verschiedene Studien über die tatsächlichen Wirkungen von Bewegungsförderung in der frühen Kindheit (2010, S. 18 sowie 2003) gesichtet und überblicksartig verglichen: positive Effekte auf die motorische Entwicklung sind durchgängig, nicht eindeutige Ergebnisse sind in den Bereichen der kognitiven und sozialen Entwicklung durch Bewegungsförderungsprogramme zu verzeichnen (Scheid, 2010, S. 18ff). So fordert er weitere Forschung in diesem Bereich.

Prohl und Seewald (1998) haben das Modellprojekt „Offene Bewegungserziehung in Thüringer Kindergärten“ evaluiert. Hier wurden Erzieherinnen psychomotorisch fortgebildet, bzw. Kindergärten mit Material für die Bewegungsbaustelle (vgl. Miedzinski & Fischer, 2006) ausgestattet. Die Wirkung der Interventionen wurde über ein prä-post-Design erhoben. Sowohl vor als auch nach der Durchführung wurde einerseits die Erziehungseinstellung der Erzieherinnen erhoben und andererseits die motorischen Leistungen, Intelligenzfaktoren und das sozial-affektive Verhalten der Kinder standardisiert getestet bzw. beobachtet. Die Wirkungsstudie hat mit einer Kontrollgruppe (KG) und drei Versuchsgruppen (VG) gearbeitet. Die Erzieherinnen der VG-I haben Fortbildungen besucht und der Kindergarten hat das Material zur „Offenen Bewegungserziehung“ erhalten (FB+MA), die zweite VG hat an den Fortbildungen teilgenommen (FB), die dritte VG wurde mit Material ausgestattet (MA). Die Ergebnisse zeigen, dass es bei den Erzieherinnen, die an den Fortbildungen teilgenommen haben (FB+MA und FB), zu einer Tendenz der Abnahme eines direktiven Erziehungsstils kommt. Dieses Ergebnis weist keine Signifikanz auf. Hochsignifikante Unterschiede zeigen die Kinder in der motorischen Leistung, Handlungs- und verbalen Intelligenz (Zuwachs der Leistungen in der Zeitspanne zwischen dem ersten und dem dritten Messzeitpunkt, im Folgenden mit MZP-1, bzw. MZP-3 abgekürzt), deren Erzieherinnen an den Fortbildungen teilgenommen haben (FB+MA und FB). In der MA-Gruppe gibt es einen signifikanten Zuwachs der Kinder im motorischen Bereich von MZP-2 zu MZP-3, sowie in der Handlungskompetenz von MZP-1 zu MZP-3. Die Autoren resümieren: die „Befunde können als empirische Belege interpretiert werden, daß die mit den Fortbildungsmaßnahmen bewirkte pädagogische ‚Öffnung‘ des Erzieherinnenverhaltens eine wesentliche Einflussgröße auf die Entwicklungsförderung im motorischen Bereich darstellen.“ (Prohl & Seewald, 1998, S. 66). Dies gilt auch für den Bereich der Handlungsintelligenz und verbalen Intelligenz. Zu folgern ist: Bewegung und Motorik haben eine Schlüsselbedeutung in der Gesamtentwicklung von Kindern. Im Entwicklungsförderungsprozess ist das pädagogisch-professionelle Handeln der Fachkräfte eine zentrale Variable (vgl. auch Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 88ff).

Es werden nun drei Grundsätze und Prinzipien formuliert, die Kinder als Akteure wahr- und ernstnehmen, sie als eigenständige Persönlichkeit in ihrem Entwicklungsprozess unterstützen und ihnen Mitentscheidungen zutrauen (Henneberg, Klein, Klein & Vogt, 2004, S. 45). Die Grundsätze und Prinzipien sind Maßstab für pädagogisches Handeln und einen professionellen Habitus, die auf dem Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan gründen (vgl. Kap. 2.1.1). Situationsorientierung, Kindzentrierung sowie Bewegungsorientierung lassen sich unabhängig von pädagogischen Konzepten anwenden. Kindzentriert, situations- und bewegungsorientiert kann jede Erzieherin handeln, ganz unabhängig davon, welchem pädagogischen Konzept sie sich verbunden fühlt, bzw. nach welchem pädagogischen Konzept die Einrichtung arbeitet, in der sie angestellt ist. Die Grundsätze und Prinzipien dienen in dieser Arbeit der analytischen Trennung. Ob sie für die Praxis Relevanz haben, also ob es der Praxis hilft, innerhalb dieser Prinzipien zu „denken“ bleibt offen. Als Heuristiken⁹ fungierend ermöglichen sie es, die Aussagen und Handlungen der Erzieherinnen aus mehreren Blickwinkeln zu betrachten und zu bewerten (vgl. Kap. 5.6).

Der „Situationsorientierte Ansatz“ ist ein pädagogisches Konzept aus den 1970er Jahren, das die Kindheit als eigenständige und wertvolle Lebensphase anerkennt (Krenz, 1994, S. 73; Zimmer, 2000, S. 14–17), an dem sich bei der Formulierung des Prinzips Situationsorientierung angelehnt wurde. Der Begriff Kindzentrierung wurde 1994 von Hebenstreit (1994) geprägt. Es besteht kein Konsens über die Geburtsstunde der Idee, das Kind in den Mittelpunkt zu stellen. So nennt Klein sowohl die 1970er Jahre oder auch Célestin Freinet und meint damit die 1920er Jahre (1995/96, S. 23). Das Prinzip Bewegungsorientierung geht maßgeblich auf pädagogische Konzeptionen zurück, die Bewegung eine Schlüsselrolle im positiven Gesamtentwicklungsprozess von Kindern zuteilen (vgl. u.a. Prohl, 2010, S. 258f; Scheid & Rieder, 2007, S. 93; Sportkindergarten der Sportgemeinde 1886 e.V. Weiterstadt, 2011; Zimmer, 2004a und Sportjugend Hessen, 2011).

2.5.1 Prinzip Situationsorientierung

Situationsorientierung meint die grundsätzliche Nutzung von Situationen für die Erziehung und Bildung der Kinder. Es geht darum, strukturiert Bezug herzustellen zu Bedeutsamem aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft für die jeweiligen Kinder in der konkreten Situation. So ist es Aufgabe der Fachkräfte, eine aktive Auseinandersetzung der Kinder mit der Sache zu inszenieren, die darauf ausgerichtet ist, eine autonome, solidarische und kompetente Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen zu fördern (Zimmer, 2000, S. 14).

Die Entstehung des Konzeptes „Situationsorientierter Ansatz“ (Krenz, 1994, S. 73ff) im Kindergarten in den 1970er Jahre in Deutschland kann seinerzeit als eine gesellschaftlich-politische Gegenpositionierung zur bisherigen Pädagogik betrachtet werden. In dieser Arbeit wird unter Situationsorientierung verstanden, Inhalte und Methoden orientiert an der Situation der Kinder vor Ort und im Hinblick auf Bildungsziele abzuleiten.

Es werden vier Kategorien von Situationsorientierung formuliert.

„Die Themen der Kinder beantworten“ (Laewen, 2007, S. 139ff).

„Die Themen der Kinder können Entwicklungsthemen sein, wie zum Beispiel ‚Laufen lernen‘ und ‚Bewegungskoordination‘. Sie können im sozialen Miteinander entstehen – ‚Gerechtigkeit‘

⁹ Definition und Funktion einer Heuristik: Eine Heuristik ist ein analytisches Vehikel, das eine fokussierende Auswertung möglich macht (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 180f). In dem vorliegenden Analyseverfahren wird das Konstrukt Professionalität/Professionalisierung in der Bewegungserziehung auf den Dimensionen Subjektive Theorien, „Bewegungspädagogisches Handeln“ und „reflection-on-action“ in Situationsorientierung, Kindzentrierung und Bewegungsorientierung zerlegt (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 154). Das führt insgesamt zu einer Reduktion des Datenmaterials (Brüsemeister, 2008, S. 183) und damit zur Handhabbarkeit der Datenmenge. Im Unterschied zu Kategorien ermöglichen Heuristiken eine Aussage oder Handlung aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten. Kategorien verbieten das.

und ‚Freundschaft‘ sind solche Themen – oder sich im Umgang mit Material und unbelebter Umgebung herausbilden. Themen können von den Kindern aus ihrer familialen Erfahrungswelt mitgebracht werden oder sich aus ihren Aktivitäten in der Kindertageseinrichtung entwickeln. Die Aufgabe der Erzieherin besteht darin, die Themen der Kinder auf der Grundlage ihrer Beobachtungen und im fachlichen Austausch mit ihren Kolleginnen zu erkennen, aufzugreifen und sich mit den Kindern in einen Dialog zu begeben. Ein Dialog kann aus einer kurzen Interaktion bestehen, sich über eine Tagesaktion erstrecken oder in ein längerfristiges Projekt münden. Immer geht es für die Erzieherin darum, sich auf die (Bildungs-) Themen der Kinder einzulassen und es auch zu ihrem (Erziehungs-) Thema zu machen.“ (Laewen, 2007, S. 139ff)

Situationsorientiert handelnde Erzieherinnen beziehen bei ihrer Arbeit selbstverständlich Ereignisse und Situationen ein, die innerhalb der Tageseinrichtung für Kinder, aber auch solche die außerhalb eintreten und für die Kinder Bedeutung haben. Situationen aus der Kindertagesstätte können z.B. ein neuer Fußball, körperlich ausgetragene Konflikte oder neue Spielgeräte sein. Außerhalb bedeutsame Ereignisse können z.B. ein Zirkus, sich zu Recht finden im Straßenverkehr oder die Fußballweltmeisterschaft sein.

„Den Kindern Themen zumuten“ (Laewen, 2007, S. 124ff). Zumutung von Themen bedeutet, dass Erzieherinnen die Kinder mit wichtigen „Themen, Bildungsgegenständen oder Kulturgütern planvoll“ in Berührung bringen (Laewen, 2007, S. 124). Eine Erzieherin, die ausschließlich die Themen der Kinder beantwortet, hält den Kindern Entwicklungsmöglichkeiten, Bildungsherausforderungen und Neues hiesiger und anderer Kulturen vor. Bereits durch eine zielgerichtete Gestaltung und Ausstattung von Räumen, können Erzieherinnen Kindern Themen zumuten, „aber auch im direkten Dialog mit dem Kind, im täglichen miteinander Tun und im Gespräch sind die eigenen Sichtweisen der Erzieherinnen gefragt“ (Laewen, 2007, S. 127). Zugemutete Themen können sein:

- Die Erzieherin bietet den Kindern regelmäßig die Möglichkeit, tänzerische, kreative Ausdrucksformen zu entwickeln.
- Die Erzieherin lädt die Kinder und ihre Eltern dazu ein, bei ihrem Basketballturnier im Verein zuzuschauen.
- Die Erzieherin balanciert mit den Kindern über die Baumstämme vor der Tageseinrichtung. Sie fängt an rückwärts zu balancieren.

Der „Situationsorientierte Ansatz“ sieht vor, dass Bildungsmomente mit den Kindern gemeinsam und im Team ausgewählt, Ziele formuliert und Inhalte ausgewählt werden um zu einer Projektplanung zu gelangen. Angewendet auf Szenen der Bewegungserziehung bedeutet das, „von Situationsanlässen auszugehen und das Lernen und Erfahren der Kinder nach Möglichkeit in den [Bewegungs-] Situationen selbst zu organisieren“ (Krenz, 1994, S. 77).

Beispiel¹⁰: Die Kinder bauen in Kleingruppen nach ihren Vorstellungen Geräte eines Abenteuerspielplatzes auf. Sie sind am Bauen, Diskutieren, Ausprobieren, Verbessern, kurzum mitten im Tun. Die Erzieherin unterbricht die Kinder und möchte, dass jedes Kind in dieser Bewegungsstunde übt, über ein Seil zu balancieren.

Interpretation des Beispiels: Situationsorientiert war es, die Kinder selbstständig agieren zu lassen. Dies ließe sich fortsetzen, indem die Erzieherin die produktiv selbstorganisierte Aktivität der Kinder nicht unterbrechen würde, sondern in entsprechenden Spielsituationen Balancieren aufgreifen und ausbauen würde, so, dass ein Sinn- oder Bedeutungszusammenhang für die Kinder erhalten bleibt. Situationsorientiert handelnde und denkende Erzieherinnen wählen Situationen, Themen und Anlässe aus, die für Kinder bedeutsam sind, bzw. geben diesen Raum und Zeit, sobald diese für die Kinder

¹⁰ Dieses und alle weiteren Beispiele sind so oder ähnlich in Tageseinrichtungen beobachtet worden.

Bedeutung haben, denn aktuell *Bedeutsames* enthält Sinn und damit Eigenmotivation, Spontaneität sowie Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung.

Situationsorientiert handelnde und denkende Erzieherinnen helfen Kindern in „*Situationen ihres gegenwärtigen und künftigen Lebens möglichst autonom, solidarisch und kompetent zu handeln*“ (Zimmer, 2000, S. 14). Das heißt, dass sie den Kindern den Raum und die Zeit geben, sich mit realen Situationen ihres jetzigen Lebens und anstehenden Lebens auseinandersetzen zu können und sie dies selbsterfahrend, selbstständig und eigenaktiv machen dürfen.

Beispiel: Der einzige Fußball des Kindergartens ist nicht aufgepumpt. Die Kinder probieren damit zu spielen, aber es ist unmöglich: der Ball fliegt nicht. Die Kinder erkennen die Konsequenz: eine Pumpe muss her. Jemand schaut im Schuppen, denn da war mal eine, aber sie scheint nicht mehr zu existieren. Gemeinsam werden verschiedene Lösungen überlegt: Max bringt morgen seinen Ball mit, Micha bringt morgen eine Pumpe mit, Anna und Lena gehen übermorgen mit der Erzieherin nach dem Kindergarten von der Gruppenkasse eine neue Pumpe kaufen.

Interpretation des Beispiels: Der Fußball der Kita ist nicht aufgepumpt. Anstatt dass die Erzieherin diesen Missstand löst, ohne die Kinder über ihr Vorgehen in Kenntnis zu setzen, z.B. indem sie eine Pumpe besorgt und den Ball aufpumpt, lösen die Kinder das Problem selbsttätig und in Eigenregie. Die Erzieherin hilft, sofern es nötig ist, die Situation zu strukturieren. Sie geht situationsorientiert vor.

Mit weiteren Beispielen wird verdeutlicht, wie sich Situationsorientierung in der Praxis äußert. Dazu wird die Darstellung gegensätzlicher Pole: Situationsorientierung vs. keine Situationsorientierung gewählt.

Beispiel für eine situationsorientiert handelnde Erzieherin: Die Kindergruppe war auf dem neuen Abenteuerspielplatz der Kleinstadt. Beim Frühstück des Folgetages ist das einzige Gesprächsthema der Kinder der Abenteuerspielplatz. Die Erzieherin nimmt die Motivation und das Engagement der Kinder wahr und entscheidet sich, das Thema im Bewegungsangebot aufzugreifen. Im Bewegungsangebot stellt die Erzieherin den Kindern Material und Zeit zur Verfügung, selbstständig und -tätig einen Abenteuerspielplatz zu bauen. Es entstehen Wippen, eine Tarzan-Schleufe, eine Höhle zum rein und durch Krabbeln, ein Balancierparcours, ein Gehege für wilde Tiere, auf das man klettern kann und so die Tiere von oben sehen kann.

Interpretation: Die Erzieherin hat das Bewegungsangebot der Situation/dem aktuellen Anlass angepasst, sie hat das Thema der Kinder aufgegriffen. Dabei haben die Kinder selbstständig und -tätig ihre Erfahrungen und Deutungen des Abenteuerspielplatzes umsetzen können.

Beispiel für eine nicht situationsorientiert handelnde Erzieherin: Die Kinder haben in Form einer Bewegungsbaustelle einen Spielplatz geplant und verschiedene „Geräte“ im Turnraum aufgebaut. Sie sind mit ihrer vollen Aufmerksamkeit dabei, an den Geräten in Kleingruppen zu spielen, zu toben, sich zu bewegen, Nutzungszeiten untereinander auszuhandeln. Bislang hat die Erzieherin die Kinder beobachtend begleitet. Nun blickt sie auf ihre Armbanduhr, steht auf und ruft „So, jetzt mal bitte alle zusammen kommen. ... Ich möchte, dass ihr euch jetzt gegenseitig eure Stationen zeigt, erklärt und vormacht. Peter, Luca und Tim, ihr fangt an.“ Die Jungen sagen nichts. „Sagt, was habt ihr gebaut? Was kann man da machen?“ Lediglich Ja-Nein-Fragen beantwortend stellen sie ihre Station den anderen Kindern und der Erzieherin vor. Peter macht vor, „was man da machen soll“. Alle Kinder müssen sich in einer Reihe anstellen und es ihm nachmachen. Die Stimmung sinkt.

Interpretation: Die Kinder waren beschäftigt und absorbiert von ihren Tätigkeiten. Die Erzieherin unterbricht dieses Geschehen und gibt einen Arbeitsauftrag, der nicht an den aktuellen Interessen, Bedeutungen und Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet ist.

Nun folgen Beispiele für eine situationsorientiert, bzw. nicht situationsorientiert eingestellte Erzieherin, weil Situationsorientierung nicht nur an Handlungen beobachtbar ist, sondern maßgeblich an der pädagogischen Haltung und damit an Orientierungen, Denkweisen und Aussagen.

Beispiele für eine situationsorientiert eingestellte Erzieherin

1.) „Für die Hortkinder ist es wichtig, Selbstständigkeit zu entwickeln, weil wenn sie nach den vier Jahren aus dem Hort gehen, sollten sie schon in der Lage sein, sich selbstständig zu Hause aufhalten zu können.“ Dabei achtet die Erzieherin darauf, „die Kinder da abzuholen, wo sie stehen.“

Interpretation: Die Erzieherin verfolgt das pädagogische Ziel der Selbstständigkeit. Weiterhin legt sie Wert darauf, den aktuellen Entwicklungsstand der Kinder zu berücksichtigen.

2.) „Ich möchte, dass die Kinder entdeckend lernen und Spaß haben beim Lernen, egal, ob das jetzt bei den Experimenten oder bei Bewegung ist.“

Interpretation: Gegenwartsorientierung und subjektive Bedeutsamkeit beim Lernen sind dieser Erzieherin wichtig.

Beispiele für eine nicht situationsorientiert eingestellte Erzieherin

1.) „Nach drei Jahren, wenn die Kinder uns verlassen, ist es wichtig, dass sie stark für den Schulhof sind und dass sie gelernt haben, mit Stiften umzugehen, mit der Schere, mit Kleber und so weiter, das ist für die Schule.“

Interpretation: Hier spielt ausschließlich die Vorbereitung der Kinder auf die Schule eine Rolle. Die Gegenwart, z.B. die aktuellen Themen und Interessen der Kinder werden nicht berücksichtigt.

2.) „Zuerst machen wir uns ein bisschen warm mit den Kindern. Dann kommt der Hauptteil. Nach ungefähr 20 Minuten folgt ein ruhiges Angebot. Dann gebe ich immer zehn Minuten zum Rumtoben.“

Interpretation: Der Ablauf des Bewegungsangebotes ist standardisiert, die Situation wird nicht einbezogen.

2.5.2 Prinzip Kindzentrierung

Kindzentrierung meint die grundsätzliche Ausrichtung auf die jeweiligen Kinder in ihrer Subjektivität, Individualität und Entwicklung innerhalb ihrer sozialen Bezüge (vgl. Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 20f). Kindzentrierung bedeutet, „den Sinn kindlichen Handelns [zu] verstehen und [zu] respektieren“ (Henneberg et al., 2004, S. 14ff) und das pädagogische Handeln daran auszurichten.

Während Hebenstreit (Hebenstreit, 1994, S. 136ff) die Beziehung zwischen Erzieherin und Kind als Element von Kindzentrierung versteht, fassen Henneberg et al (2004, S. 14) Kindzentrierung als Haltung des Erwachsenen den Kindern gegenüber auf. Nach ihnen bezieht sich Kindzentrierung „auf das professionelle Selbstverständnis des Erwachsenen im pädagogischen Verhältnis zum Kind.“ Demnach ist Kindzentrierung eine Voraussetzung für eine respektvolle Beziehung zum Kind, in der es darum geht, dass sich das Kind wohl und geborgen fühlt sowie respektiert und akzeptiert wird. Juul spricht von einer „gleichwürdigen“ Beziehung (2010, S. 42ff). „Kindzentrierung ist kein ‚Laissez-Faire‘. Sie ist in hohem Maße aktiv, nicht zuschauend, abwartend, passiv. Die Aktivität ist keine, die anleitet, vorgibt, den Weg weist, belehrt, beherrscht oder bestimmt“ (Henneberg et al., 2004, S. 14). Kindzentriert handelnde Erwachsene haben bzw. entwickeln ein authentisches Interesse an den Tätigkeiten der Kinder und nehmen sehr differenziert wahr, was bei den Kindern geschieht, wofür sie sich interessieren, womit sie sich beschäftigen, welche Bedeutung für die Kinder hinter einer Tätigkeit liegt. Sie verstehen, bzw. versuchen zu verstehen, welches das aktuelle Thema des Kindes ist und

unterstützen es, sich auf seine Weise damit auseinander zu setzen und sich weiter zu entwickeln. Ihr Fokus ist auf das Kind als Subjekt gerichtet. Kindzentriert handelnde und denkende Erzieherinnen beobachten kindliches Denken und Handeln und versuchen es zu verstehen und zu respektieren. Sie ermöglichen und unterstützen die Subjektivität und geben Anregungen ausgerichtet am Individuum/an den Individuen (Henneberg et al., 2004, S. 14). In Anlehnung an Henneberg et al (2004, S. 14ff) werden neun Kategorien von Kindzentrierung formuliert.

Kindzentriert zu handeln und zu denken bedeutet, *das einzelne Kind als sozial agierendes Subjekt, bzw. die Kindergruppe als sozial agierende Subjekte wahrzunehmen*. Nach dem ko-konstruktiven Verständnis von Erziehung und Bildung wie es der BEP (2007) vertritt, stehen Kinder grundsätzlich in sozialen Beziehungen, in denen sie handeln, denken und sich verhalten. Kindzentrierung ist keine „Ein-Kind-Pädagogik“, sondern ein Wahrnehmen und Ausrichten der pädagogischen Handlungen mit Fokus auf individuelle Bedürfnisse, Persönlichkeiten und Entwicklungswege innerhalb einer Kindergruppe. Dafür braucht es *einerseits allgemeine entwicklungspsychologische Kenntnisse* um z.B. zu verstehen, dass ein jüngeres Kind nicht auf Warum-Fragen antwortet, weil es ihm schwerfällt Ereignisse zurückzuverfolgen. Oder dass moralisches Fehlverhalten von Kindern nicht bedeutet, dass die Kinder berechnend böse waren. Das Verhalten von Kindern im Kindergartenalter ist hauptsächlich an konkreten Bedürfnissen ausgerichtet (Henneberg et al., 2004, S. 36). Andererseits braucht es eine *Orientierung an den Lebens- und Entwicklungsbedingungen und -gesetzmäßigkeiten der jeweiligen Kinder*. Ein Beispiel: Christopher war in der Kinder-Zirkus-Vorstellung in der Schule seiner älteren Schwester. Kindzentrierung bedeutet, ihm die Möglichkeit zu geben, eigene Zirkus-Ideen mit anderen Kindern umzusetzen, bzw. vielleicht sogar eine eigene kleine Vorstellung vorzubereiten. Eine kindzentriert handelnde Erzieherin zeigt authentisches Interesse an Christopher und seinen Vorstellungen und Deutungen von, bzw. Ideen zum Zirkus und stellt ihm Raum, Zeit und Material dafür zur Verfügung. Weiterhin kann sie ihn zusätzlich bei der Umsetzung seiner Zirkus-Ideen unterstützen, indem sie ihm bspw. Fragen stellt oder mitspielt oder ihm hilft etwas aufzubauen. Daran schließt sich der Blick auf die *„Zone der nächsten Entwicklung“* (Wygotski, 1987, S. 83) an. Damit ist gemeint, sich an einem potentiellen („morgigen“) Entwicklungsverlauf zu orientieren, also Orientierungspunkte zu formulieren, wohin sich dieses Kind entwickeln kann, immer ausgerichtet an der momentanen („gestrigen“ und heutigen) Entwicklungssituation des Kindes.

Ein weiteres Merkmal von Kindzentrierung ist die *Wahrnehmung und Anerkennung der subjektiven Wirklichkeit der Kinder*. Die größte Hürde ist es für Erwachsene, die eigenen Deutungen und Vorannahmen zurückzustellen und sich auf eine andere Weltsicht mit anderen Interpretationen, Erfahrungen und Normen einzulassen. „Erzieherinnen verfügen gegenüber Kindern über einen deutlichen Erfahrungsvorsprung und natürlich auch über ein größeres Wissen. Sie haben den natürlichen Drang, beides an die Kinder weiterzugeben“ (Henneberg et al., 2004, S. 25). Kindzentriert zu handeln und zu denken bedeutet *eigene Gedanken, Wünsche und Vorstellungen zunächst zu suspendieren* und Kinder die Welt auf ihre Art und Weise erforschen zu lassen. Selbstverständlich muss man sie das „Rad nicht neu erfinden“ lassen. Wissen und Erfahrungen von Erwachsenen sind an einigen Stellen, gezielt eingesetzt, von Unerlässlichkeit. Wenn Kinder auf Bäume klettern, kann es sinnvoll sein, als Erwachsene/r Erfahrungen im Klettern und Sichern mit einzubringen.

Kindzentrierung benötigt *dialogische Interaktionen*. Damit ist ein Austausch von Gedanken, Deutungen, Erfahrungen, „indem es keine eine, absolute, sondern verschiedene Wahrheiten gibt“ (Henneberg et al., 2004, S. 39) gemeint. Erwachsene stellen ihre Absichten, Interpretationen, Schlussfolgerungen zunächst zurück, sind offen für die Deutungen und Entwicklungen der Kinder und nehmen deren Perspektive ein (Henneberg et al., 2004, S. 38ff). In einem weiteren Schritt erweitern Erwachsene entwicklungsgemäß und abgestimmt auf die Kinder deren Sichtweise bzw. Erfahrungen.

Kindzentrierung heißt auch, *Kinder an Entscheidungen des alltäglichen Miteinanders zu beteiligen*. Es geht um einen bewussten und transparenten Umgang mit Grenzen, Hierarchien, Pflichten und Zumutungen von Seiten der Erwachsenen. Erzieherinnen tragen im Rahmen des Betreuungsauftrags (vgl. SGB VIII, § 22, Punkt 3) Verantwortung, ziehen Grenzen und sorgen für die Sicherheit der Kinder. Kindzentriert handelnde Erwachsene sehen diese Begebenheit aber nicht als selbstverständlich an, die es nicht zu rechtfertigen nötig ist. Sie machen Kindern deutlich, warum etwas nicht geht. Sie handeln mit Kindern Regeln und Begrenzungen aus, sie begründen ihr Vorgehen oder Entscheidungen (Henneberg et al., 2004, S. 43), lassen sich von Kindern in ihren Entscheidungen beeinflussen und beteiligen Kinder an allen wichtigen Entscheidungen (Henneberg et al., 2004, S. 16). Als Beispiel führen die Autoren an: in einem Kindergarten dürfen bis zu maximal fünf Kinder in der Freispielphase alleine in den Bewegungsraum. Mehrfach wurde die Erzieherin von Kindern gefragt, ob sie heute nicht zu siebt in den Bewegungsraum dürften, denn sie möchten gerne zusammen spielen. Die Erzieherin macht jedes Mal wieder die Ausnahme. Nun wäre es kindzentriert, die Regel grundsätzlich zu verändern. Diese Entscheidung kann nach Rücksprache und Besprechung im Team oder auch in der Kinderkonferenz getroffen werden. Die Bedürfnisse der Kinder sind andere, als es die Regel vorsieht. Kindzentriert zu denken und zu handeln bedeutet, Kinder nicht nur als gleichwertig zu achten, sondern ihnen auch „*das Wort zu geben*“ (Henneberg et al., 2004, S. 28ff)

Mit Beispielen wird verdeutlicht, wie sich Kindzentrierung in der Praxis zeigen kann. Dabei werden gegensätzliche Pole: Kindzentrierung vs. keine Kindzentrierung genutzt. Weiterhin wird, wie auch bei Situationsorientierung zwischen Handeln und Denken differenziert, da Kindzentrierung nicht nur an Handlungen beobachtbar ist, sondern maßgeblich an der pädagogischen Haltung und damit an Orientierungen, Denkweisen und Aussagen.

Beispiel für eine kindzentriert handelnde Erzieherin: Alle Kinder turnen an den aufgebauten Stationen in der Halle. Giulio nicht, er steht seit etwa zehn Minuten neben der Erzieherin, die am Stufenbarren Hilfestellung gibt und beobachtet die anderen Kinder. „Giulio, hast du Lust mir zu helfen?“ fragt sie ihn. Er antwortet nicht und beobachtet weiterhin sehr aufmerksam das Geschehen. Als mal keine anderen Kinder da sind, kommt er näher und sagt: „Das ist wie bei den Affen im Zoo. Die haben auch so Stangen. Aber die hängen manchmal auch nur mit den Armen dran. Das möchte ich gerne machen. Nicht balancieren. ... Hilfst du mir?“ „Probier’s. Ich bin da und helfe dir wo ich kann. Ich kann die Affenmama sein, wenn du willst.“ antwortet die Erzieherin. Giulio lacht: „Nee, das sollst du nicht. Nur deine Hand will ich ... beim Hochklettern.“ „Klar.“ Giulio klettert auf den Barren. Ohne die Hilfe der Erzieherin hängt er sich an den höheren Holm, schaukelt erst zaghaft, dann höher und springt ab. Er reibt sich die Hände und sagt: „Aua! So ein Affenleben!“

Interpretation: Die Erzieherin lässt sich Zeit, zu verstehen, worum es Giulio geht. Sie respektiert in diesem Moment seine Bedürfnisse und Interessen. Daran ausgerichtet bietet sie ihm die in diesem Augenblick für ihn wichtige Unterstützung an, um seine Vorstellungen umzusetzen, die in Zusammenhang mit dem Stufenbarren entstehen. Sie lässt ihm die Möglichkeit eigene Bewegungsdeutungen zu entwickeln und gibt nicht vor, in welcher Art und Weise er sich zu bewegen hat.

Beispiel für eine nicht kindzentriert handelnde Erzieherin: Die Erzieherin hat einen Parcours für die Kinder aufgebaut. Sie sollen rückwärts über eine Bank balancieren, hinten runterspringen, durch einen Tunnel krabbeln und mit einer Hockwende über einen kleinen Kasten springen. Max probiert verschiedene Wege aus, wie er den Kasten überqueren kann: wie ein Frosch drauf und hinten runter, er stützt sich auf die Hände, und krabbelt „rückwärts“, mit den Füßen zuerst auf den Kasten, oben dreht er sich um, und setzt dann zuerst die Hände auf den Boden, robbt nach vorne und setzt die Füße nach, nimmt Anlauf, springt im Schlussprung auf den Kasten und hinten runter. Er springt nicht

mit einer Hockwende über den Kasten. Die Erzieherin nähert sich und sagt: „So nicht. Stell dich mal hier hin. So, jetzt die Hände hier hin. Ja. So, und jetzt ... (sie greift Max an den Fußgelenken, hebt seine Beine in die Luft und im Halbkreis über den Kasten). So – fast gut.“

Interpretation: Max beschäftigt sich damit, wie er über den Kasten kommen kann. Die Erzieherin hat sich nicht auf seine Art und Weise eingelassen. Sie stellt eine konkrete Erwartung an Max, wie er den Kasten überspringen soll und unterbindet sein Ausprobieren und seine Neugier. Sie zeigt keinen Respekt gegenüber Max und seinem Interesse, ihre Vorstellungen stehen über denen von Max. Kindzentriert wäre, Max auf seine Art und Weise den Kasten überspringen zu lassen, aufmerksam zu sein, warum und wie er das tut, welche Interessen und Deutungen dahinter stehen, um dann ggf. darauf in folgenden Bewegungsstunden, mit weiteren Bewegungsangeboten zu reagieren.

Beispiel für eine kindzentriert eingestellte Erzieherin: „Mir ist wichtig die Kinder in den Mittelpunkt zu stellen mit ihren Interessen und ihre Wünsche aufzugreifen oder auch durch Beobachtung zu erfahren, wo die Interessen der Kinder liegen.“

Interpretation: Die Erzieherin beschreibt in ihren Worten Kindzentrierung: Im Fokus stehen die Kinder mit ihren Interessen. Sie selbst versteht ihre zentrale Aufgabe als Beobachtung und Erkenntnis darüber, um was es dem Kind als sich entwickelndes Subjekt dabei geht.

Beispiel für eine nicht kindzentriert eingestellte Erzieherin: „Du kannst die Bewegungsstunde nicht durchführen, wenn die Kinder nicht auf dich hören. Und ich kann nicht jedem Kind eine Bewegung oder Aktivität vorschlagen. Es würde zu viel Zeit für dieses eine Kind weggehen.“

Interpretation: Diese Erzieherin gibt zeitliche Gründe an, um nicht auf Individuen einzugehen. Sie setzt auf ein Universalprogramm und Disziplin.

Abgrenzung zwischen Situationsorientierung und Kindzentrierung

Situationsorientierung und Kindzentrierung sind nicht kategorisch. Als Heuristiken fungierend erlauben sie es, Situationen auf zwei verschiedene Art und Weisen zu betrachten. Der Unterschied zwischen Situationsorientierung und Kindzentrierung ist in der Ausrichtung zu finden. Während bei Situationsorientierung das Hauptaugenmerk auf der jeweiligen Gesamtsituation (z.B. Kinder und ihre Themen, Örtlich- und Räumlichkeiten, Geschehnisse in der Tageseinrichtung für Kinder) liegt, fokussiert Kindzentrierung einzelne Kinder oder manchmal auch Kindergruppen in ihrer Subjektivität und Individualität. Weiterhin steht der Erziehungs- und Bildungsaspekt bei Situationsorientierung stärker im Mittelpunkt als bei der Kindzentrierung. Situationsorientierung benötigt Strukturierung, Vorbereitung und Moderation von Lernsituationen, die bedeutsam für die Kindergruppe sind. Die Lernarrangements stellen Bezug zu Vergangenem und Gegenwärtigem sowie gleichzeitig zur Zukunft her. Die Grundintention dabei ist, der Kindergruppe zu ermöglichen, selbstständig zu werden, insbesondere innerhalb von Gemeinschaften. Der allgemeine Erziehungs- und Bildungsaspekt fällt bei Kindzentrierung nicht weg, jedoch tritt er in den Hintergrund zugunsten der individuellen Beachtung und Wertschätzung sowie Unterstützung des Subjektes im Bildungsprozess. Kindzentrierung sucht stärker als Situationsorientierung einen emotional-empathischen Zugang zu den einzelnen Kindern. Situationsorientierung wählt tendenziell einen objektiv-globalen Blick.

2.5.3 Prinzip Bewegungsorientierung

Bewegungsorientierung meint die grundsätzliche Ausrichtung auf Bewegung bei der Planung, Gestaltung und Durchführung sowohl von Bewegungsangeboten als auch des pädagogischen Alltags in Tageseinrichtungen für Kinder. Diese „Forderung“ geht darauf zurück, dass vielseitigen Bewegungserfahrungen eine hohe Bedeutung für positiv verlaufende Entwicklungsprozesse bei Kindern zugesprochen wird (vgl. dazu Kap. 2.5). Bewegungsorientierung lässt sich, nicht unbedingt als Begriff aber als Konzeption finden (vgl. u.a. Prohl, 2010, S. 258f; Scheid & Rieder, 2007, S. 93; Sportjugend Hessen, 2011; Sportkindergarten der Sportgemeinde 1886 e.V. Weiterstadt, 2011; Zimmer, 2004a und Deutsche Sportjugend, 2008). Mit Beispielen wird Bewegungsorientierung verdeutlicht. Dazu wird die Darstellung gegensätzlicher Pole Bewegungsorientierung vs. Orientierung an anderen Aspekten gewählt, zwischen denen sich Konzeptionen, Handlungen, Einstellungen und Denkweisen betrachten lassen.

Beispiel für eine bewegungsorientierte Konzeption und Organisation: Erklärungsphasen innerhalb des Bewegungsangebotes, das in der Tageseinrichtung für Kinder einmal pro Woche stattfindet, hält die Erzieherin möglichst kurz. Es können sich immer alle Kinder gleichzeitig bewegen, es kommt niemals zu Anstehen oder Warten.

Interpretation: Um die insgesamt geringe Bewegungszeit auszuschöpfen, sorgt die Erzieherin für höchst mögliche Bewegungszeit je Kind.

Beispiel für fehlende Bewegungsorientierung: Beim Bewegungsangebot stehen die Kinder länger an, als sie sich bewegen. Es darf immer nur ein Kind turnen, während die anderen hinter der aufgebauten Station stehen. Die Erzieherin kommentiert die Bewegungen jedes einzelnen Kindes.

Interpretation: Obwohl Bewegung der Inhalt der dargestellten Situation ist, ist diese nicht auf Bewegung ausgerichtet. Ordnung und ein geregelter Ablauf bestimmen die Handlung. Die Bewegungszeit je Kind ist relativ gering und könnte über eine andere Organisation/einen anderen Aufbau (z.B. mehrere Stationen) erhöht werden.

Bewegungsorientierung ist klassifizierbar. Im subjektiven Verständnis von Fachkräften kann Bewegung unterschiedliche Funktionen übernehmen bzw. erfüllen:

- *als Lerngegenstand:* Bewegung und bewegtes Spiel haben als Inhalt Bedeutung. Die „Sache“ Bewegung und Spiel ist das, was die Kinder „lernen“. Dahinter steht die Vorstellung, dass sich bewegen können und bewegte Spiele kennen und können wichtige Fähigkeiten sind, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (z.B. auf einen Kindergeburtstag gehen zu können, bei dem zum Schwimmen eingeladen ist) und dieses mitzugestalten (z.B. das Kicken auf dem Bolzplatz im Quartier) (vgl. Prohl, 2010, S. 89ff).
- *um ihrer selbst willen:* Bewegung ist ein Merkmal vom Kind-Sein und eine Form des menschlichen Daseins: über Bewegung nehmen Kinder wahr, erleben etwas mit anderen gemeinsam, bewirken etwas, drücken sich aus, spüren, erkunden die Umwelt, empfinden nach oder vergleichen sich mit anderen (vgl. dazu ausführlicher Zimmer, 2006, S. 15ff, u.v.a.).
- *als Medium der Gesunderhaltung:* hier wird thematisiert, was Kinder in funktionaler Hinsicht von und über Bewegung lernen können. Ausgangspunkt der Überlegungen bildet eine angenommene schlechte körperliche Verfassung von Kindern und deren zukünftige Folgen. Bewegung wird aus diesem Blickwinkel v.a. als ein Faktor der Gesunderhaltung bzw. Wiederherstellung des Zustandes „gesund“ gesehen (u.v.a. Zimmer, 2004a, S. 56ff).

- *als Medium der Entwicklungsförderung und als Medium des Lernens*: Hier werden mögliche Transferwirkungen von Bewegung, bewegtem Spiel und evtl. auch Sport auf Entwicklung und Lernen in den Blick genommen (vgl. Müller, 2008, S. 32ff).

Mit Beispielaussagen werden diese vier Aspekte verdeutlicht, jedoch nicht mehr analysiert.

Beispiel für das Verständnis von Bewegung als Lerngegenstand: „Mir ist wichtig, dass die Kinder balancieren lernen, auf breiten und schmalen Balken, auf Baumstämmen, auf Seilen und so weiter.“

Beispiel für das Verständnis von Bewegung um ihrer selbst willen: „Bewegung macht einfach Spaß. Hier können sich die Kinder immer bewegen. Wenn sie aus der Schule kommen, können sie noch vor dem Mittagessen in den Turnraum oder nach draußen. Das machen eigentlich auch alle. Bewegung ist wichtig für alle Kinder, die brauchen das.“

Beispiel für das Verständnis von Bewegung als Medium der Gesunderhaltung: „Wir haben ein paar dicke Kinder. Für die ist das Bewegungsangebot besonders wichtig. Ich habe auch den Eltern gesagt, dass es sinnvoll wäre, sie zusätzlich in einem Sportverein anzumelden, damit sie abnehmen und ein besseres Verhältnis zu ihrem Körper bekommen.“

Beispiel für das Verständnis von Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung: „Freundschaften werden in Bewegung gebildet. Die Kinder lernen sich sozial zu verhalten. Sie können ihre Fantasie einbringen und kreativ sein.“

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Grundsätze und Prinzipien für eine „professionelle Bewegungserziehung“ formuliert, die im empirischen Teil der Arbeit als Heuristiken fungieren werden. Sie sind das „Werkzeug“ mit dem die Dimensionen von Professionalität (Subjektive Theorien, Bewegungspädagogisches Handeln und „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) analysiert und bewertet werden.

3 Das Fortbildungs- und Beratungskonzept „Gemeinsam in Bewegung: Kitas und Sportvereine im Main-Taunus-Kreis“

Hier werden die von 2008 bis 2010 durchgeführten Fortbildungsmaßnahmen beschrieben.

3.1 Entstehung und Organisation

Im Main-Taunus-Kreis wurde 2006 die Situation der Qualität von Bewegungsförderung qua Fragebogen auf Leitungs- und Fachkräftebene (vgl. Prohl et al., 2007) analysiert. Von insgesamt 105 angeschriebenen Einrichtungen kamen 85 der Fragebögen zurück, das entspricht einer Rücklaufquote von 81%. So sind diese Ergebnisse für den Main-Taunus-Kreis repräsentativ:

- Etwa die Hälfte der befragten Erzieherinnen und Leitungen (55,2% und 55,6%) schätzen Bewegung auf einer sechsstufigen Skala als wichtiges Medium der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern ein. Fast ein Fünftel der Befragten (Erzieherinnen 18,7%, Leitungen 22,2%) spricht von einer „sehr hohen“ Bedeutung der Bewegung für Kinder im Alter von null bis zehn Jahren.
- Hervorzuheben ist, dass gleichzeitig die meisten Fachkräfte (75%) nicht über Zusatzqualifikationen im Bewegungsbereich verfügen (vgl. Abbildung 2). Parallel dazu äußern 87,2% der befragten Erzieherinnen Bedarf an Fortbildungen im Bereich Bewegung (mittlerer Fortbildungsbedarf 60,1%, hoher Fortbildungsbedarf 23,2%, sehr hoher Fortbildungsbedarf: 5,9%).
- In fast allen befragten Einrichtungen (95%) wird eine Kombination aus angeleiteten, geplanten Bewegungsangeboten sowie freien Bewegungszeiten angeboten.
- Es bestehen kaum Kooperationen mit Sportvereinen (19%) oder Psychomotorikvereinen (7,6%) (vgl. Abbildung 3). Die Autoren der Studie sprechen angesichts des Umstandes, dass Kooperationen vorwiegend mit Förderzentren (86,1%), Ärzten/Therapeuten (62%), Gesundheitsämtern (58,2%) und Erziehungsberatungsstellen (22,8%) vorliegen, von „defizit-orientierten“ Formen der Kooperation (vgl. Prohl et al., 2007, S. 61).

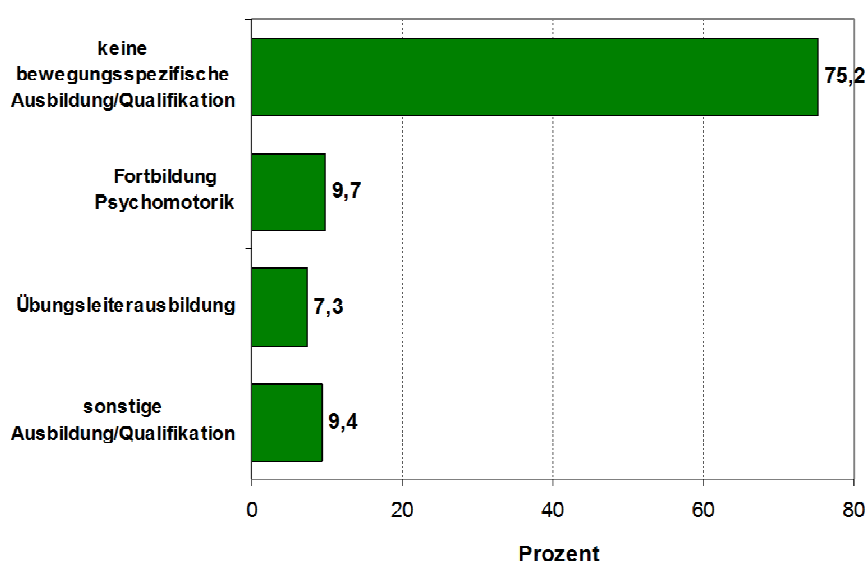


Abbildung 2 Ausbildung bzw. Zusatzqualifikationen der befragten Erzieherinnen im Bereich Bewegungserziehung und -förderung (Mehrfachnennungen, n=545) (Prohl et al., 2007, S. 64)

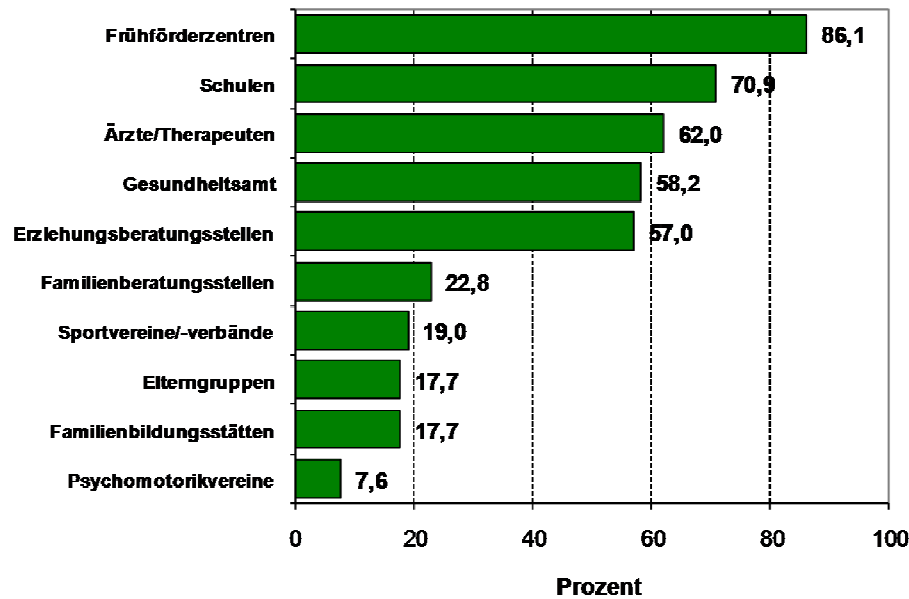


Abbildung 3 Kooperationen mit Gruppen, Institutionen oder anderen Bildungsorten der Kindergärten im Sportkreis Main-Taunus, n=79 (aus Prohl et al., 2007, S. 61)

Vor diesem Hintergrund finanzierte der Sportkreis Main-Taunus das kombinierte Fortbildungs- und Forschungsprojekt „Gemeinsam in Bewegung: Kitas und Sportvereine im MTK“. Dieses wurde vom Institut für Sportwissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main und dem Institut für Kinder- und Jugendhilfe in Mainz (IKJ) von 2008 bis 2010 an fünf Modellstandorten¹¹ durchgeführt. Ein Modellstandort bestand aus je einer Tageseinrichtung für Kinder und einem Sportverein (Tandem). Die Fortbildungen fanden in Form von Vor-Ort-Beratung statt, d.h. mit den vor Ort beteiligten Fachkräften und Übungsleiter/innen sowie in den Räumlichkeiten der Tageseinrichtung für Kinder bzw. des Sportvereins. Die Abbildung 4 veranschaulicht die Organisationsebenen im Projekt.

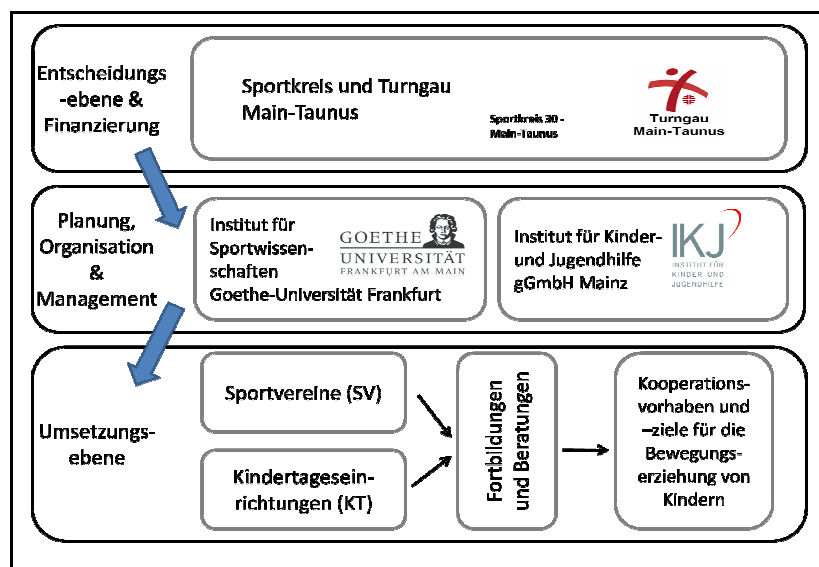


Abbildung 4 Organigramm des Projektes „Gemeinsam in Bewegung: Kitas und Sportvereine im Main-Taunus-Kreis“

¹¹ Fünf Erzieherinnen von den zwei zuletzt fortgebildeten Modellstandorten sind Expertinnen der vorliegenden Studie.

3.2 Ziel und Konzeption

Mit dem Projekt sollte einerseits die Gestaltung von Bewegungs- und Sporterziehung im Sinne einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung der Kinder unterstützt und verbessert sowie Kooperationen zwischen den Bildungsorten Kindertageseinrichtung und Sportverein im Rahmen der Bewegungserziehung initiiert oder intensiviert werden. Diesen Zielen liegt die Annahme zugrunde, dass Bewegung und Sport mannigfaltige Potentiale zur Entwicklung und Stärkung individueller kognitiver, emotionaler, physiologischer u.v.a. kindlicher Ressourcen bietet (vgl. Kap. 2.5 sowie ausführlich dazu Zimmer, 2004b, Zimmer, 2004a, Prohl, 2010, S. 159ff u.v.a.).

Insgesamt haben 44 Fachkräfte aus fünf Kindertageseinrichtungen und fünf Sportvereinen an den Fortbildungen und Beratungen¹² teilgenommen. Ablauf und Inhalte sind in Abbildung 5 dargestellt.

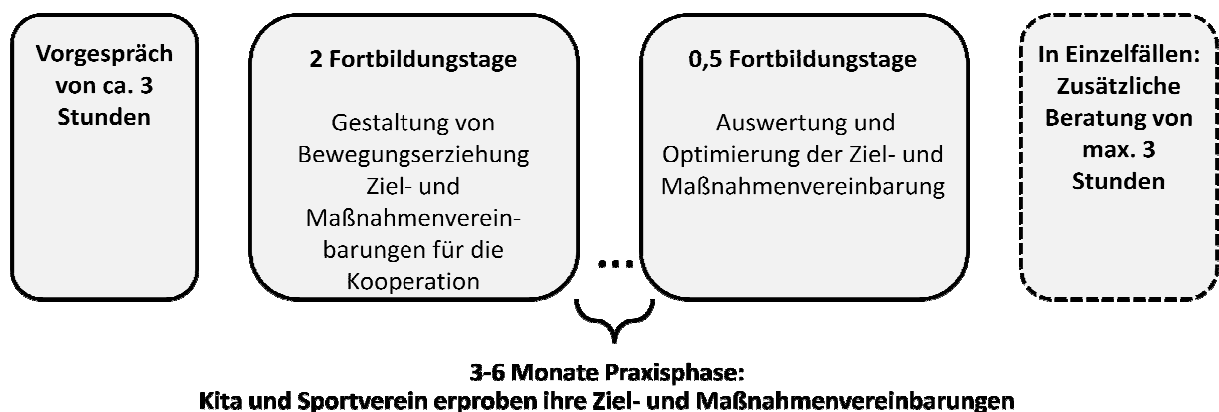


Abbildung 5 Ablauf und Inhaltliche Grobstruktur des zweieinhalbtägigen Fortbildungs- und Beratungsprogramms

Die Evaluation der entstandenen Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtungen und Sportvereinen erfolgte schriftlich mit dem Projektbericht (Prohl et al., 2011). Im Fokus des vorliegenden Dissertationsprojektes steht die Evaluation der eintägigen bewegungspädagogischen Fortbildungsmaßnahme, die innerhalb des ersten zweitägigen Blocks lag.

3.3 Beschreibung der bewegungspädagogischen Fortbildungsmaßnahme

Methodik und Didaktik der Fortbildungen und Beratungen wurden im Sinne der formativen Evaluation¹³ ständig optimiert. Es wird die Fassung beschrieben, mit der sich die fünf Probandinnen der vorliegenden Studie fortgebildet haben. Die in Kap. 2.5 formulierten Prinzipien zur Gestaltung von Bewegungserziehung sind nicht nur Inhalt der Fortbildung, sondern auch als methodisch-didaktisches Pendant zu verstehen. So wie bei Erziehungs-, Bildungs- und Entwicklungsprozessen von Kindern deren gleichberechtigte Beteiligung mit dem Ziel einer selbstständigen verantwortungsvollen Persönlichkeitsentwicklung intendiert wird, wurde auf eine Beteiligung der Erzieher/innen und eine Ver-

¹² Der Begriff der Beratung wird als organisations- und „personenspezifische Orientierungshilfe“ (Schiersmann, 2010, S. 27) und als „Unterstützungshandeln zur Selbstberatung eines ratsuchenden Systems“ (Zech, 2010, S. 15) verstanden. Ziel von Beratung ist die strategische Entwicklung und Optimierung von Wissen und Kompetenzen (vgl. Schiersmann, 2010, S. 27f). Nach Zech geschieht das durch „eine spezifische Form der Kommunikation“ (2010, S. 15), die zwischen dem beratenden und dem beratenen System entsteht. Methoden dieser sind Fach- und Prozessberatung, sowie Reflexion.

¹³ Während der Projektlaufzeit wurden bereits Ergebnisse ausgewertet (formative Evaluation) um in die weitere Durchführung korrigierend einwirken zu können. Zusätzlich wurden Daten nach Abschluss des Programms ausgewertet (summative Evaluation) (vgl. Mittag und Hager, 2000, S. 105f).

Knüpfung von Theorie und Praxis andererseits geachtet (vgl. Kap. 2.3). Zentrale Methoden waren Fallarbeit und Moderation, die weiter unten beschrieben werden.

Fallarbeit als methodisches Pendant zu den theoretischen Konstrukten Professionalisierung und Professionalität

Fallarbeit zielt darauf ab, Wissen und Erfahrungen aus der Berufsausübung und die Anwendung sowie systematische Aneignung von theoretischem Wissen zu verzahnen (vgl. Schierz, Thiele & Fischer, 2006), ergo genau das zu tun, was man unter „professionell“ versteht. Im Kontext von Hochschullehre und (sozial-) pädagogischen Arbeitsfeldern wird zum besseren Verständnis des Theorie-Praxis-Problems auf z.T. hermeneutische Fallrekonstruktion, bzw. Fallarbeit zurückgegriffen. Mit diesen Methoden wird das, was im Alltag normal ist, bzw. gut oder schlecht funktioniert, Gegenstand des Bewusstseins, der Gedanken, eines Gesprächs oder auch der Theorie-Praxis-Diskussion. Diese einleitende Information wurde den Erzieherinnen etwas ausführlicher gegeben¹⁴.

Erster Arbeitsschritt: Darlegen und Verstehen des Falls: Ein pädagogischer Fall wird in Form einer Geschichte dargelegt und muss zwei Bedingungen erfüllen: eine ‚allgemeine‘ Situation beinhaltet etwas ‚Besonderes‘. „Fallverstehen erfüllt also zwei Anliegen zugleich. Zum einen wird das Allgemeine verstanden, das dem Geschehen in der Geschichte zugrunde liegt (...) [z.B. ein Fall von Unterrichtsstörung.]. Zum anderen wird aber auch das Besondere am Geschehen herausgearbeitet, das es uns als (...) Sonderfall erscheinen lässt [z.B. ein Fall von Hochbegabung.]“ (Schierz et al., 2006, S. 227). Bei der Fallarbeit, wie sie hier angewendet wurde, wird mit einem konstruierten Fall gearbeitet, um den theoretischen Input zu standardisieren.

Fallgeschichte: Die Turnstunde findet einmal in der Woche in der Halle des örtlichen Sportvereins statt. Die Kinder der heutigen Stunde sind zwischen vier und fünf Jahre alt und kommen aus unseren drei altersgemischten Gruppen. Es sind 20 Kinder: zwölf Jungen und acht Mädchen. Julia, die Anerkennungspraktikantin und meine langjährige Kollegin Sabine sind noch mit den Kindern in der Umkleidekabine, während ich schon mal die Geräte aufbaue. Heute geht es ums Klettern, Springen und Balancieren.

Alle Kinder kommen laut schreiend in die Halle gelaufen. Nach dem Anfangsspiel, das immer ein Laufspiel ist, rufe ich alle Kinder im Kreis zusammen.

„Was machen wir heute?“ Die Kinder können es kaum erwarten. Ich antworte: „Ich habe mehrere Stationen aufgebaut. Schaut. Dort, am Kasten könnt ihr...“, ich zeige auf alle Geräte und sage kurz, was man da machen kann. Dann sage ich noch: „Ihr könnt euch aussuchen, wo ihr turnen wollt.“

Wir drei Fachkräfte verteilen uns an den drei Aufbauten, die eine Hilfestellung benötigen. Ich stehe am Barren: die Holme bilden Stufen, die heute extra hoch sind. Vor dem ersten Barren steht ein kleiner Kasten damit die Kinder alleine hochklettern können, dahinter steht ein zweiter, auf diesen müssen die Kinder etwas „um die Ecke klettern“.

Viele Kinder kommen zu meiner Station und klettern vergnügt über den Barren. Kurz vor Ende der Turnzeit stelle ich fest, dass Tim noch gar nicht geklettert ist. Ich rufe ihn: „Tim, komm doch mal her, du warst ja noch gar nicht bei mir.“ Seine Antwort: „Ich habe auch keine Lust...“. „Doch komm her, jeder soll das mal gemacht haben.“ Er kommt. Guckt skeptisch, beobachtet Paul, der gerade flink über den zweiten Barren balanciert, auf den dahinter stehenden Kasten hopst und lachend die Schrägbank runterrutscht.

¹⁴ Es gab große Zustimmung aus dem Kreis der Erzieherinnen zu dem Hinweis auf Schwierigkeit der konkreten Anwendung von Theorien in der Praxis und der Feststellung, dass gelernte Theorien über subjektive und praktische Erfahrungen ergänzt und verändert werden.

Ich sage zu Tim: „Leg mal deine Hände auf den Barren, ja so, guck und jetzt helfe ich dir hoch.“ Ich fasse ihn am Gesäß und hebe ihn hoch. „... hier, jetzt setz die Hand hier hin, jetzt den Fuß, ja genau, noch ein Stückchen, dann die andere Hand. Guuuut, machst du das. Ja und jetzt den Fuß, ja, hier hin...“ ... Ich unterstütze meine verbalen Äußerungen durch Berührungen an Hand und Fuß und helfe ihm diese richtig zu setzen. Mit meiner Hilfe kommt er bis zum Ende, rutscht dann die Bank runter und rennt schnell zu seinen Freunden. „Toll hast du das gemacht“, sage ich und schlucke – ich habe bestimmt zwei Minuten am Stück gesprochen.

Dann rufe ich alle Kinder zum Abschlusskreis.

Theoretisch ist es auch möglich, mit einem Fall aus dem Teilnehmer/innenkreis zu arbeiten. Das wurde hier nicht getan, um im Sinne der Wirkungsforschung Inhalt und Ablauf weitestgehend zu standardisieren. Der Fall wurde schriftlich dargelegt und in Einzelarbeit durchgelesen. Im Anschluss daran wurden im Plenum Verständnisfragen geklärt.

Zweiter Arbeitsschritt: Entdecken von Kernthemen - Kernthemen herausarbeiten: Nachdem die Teilnehmenden ein Bild vom Geschehen bekommen hatten, begann die eigentliche Arbeit mit dem Fall. Zunächst wurden per Kartenabfrage Kernthemen identifiziert und benannt. Es sollten möglichst viele Themen gesammelt werden. Diese Form der Öffnung diene dem grundlegenden Verständnis des Falls.

Dritter Arbeitsschritt: Perspektiven gewinnen: Nach den ersten Deutungsversuchen durch den zweiten Arbeitsschritt fand eine Vertiefung der Deutungsarbeit in Kleingruppenarbeit statt. Das Ziel war die Erarbeitung eines differenzierten Fallverständnisses. Bei diesem Arbeitsschritt sollten bewusst „Bauchentscheidungen“ und vorschnelle Lösungen vermieden werden, es ging vielmehr darum, das Geschehen als mehrdimensional anzuerkennen. In Kleingruppen wurde versucht, das Geschehen mehrperspektivisch, insgesamt also tiefgehender zu analysieren und zu strukturieren. Die Arbeitsfragen waren:

1. Welche Personen sind involviert? Was wissen wir über sie?
2. Welche Interaktionen laufen ab? Wie handeln und sprechen die Akteure? Wie nicht? Was denken sie wohl? Was wohl nicht?
3. Auf welche Bedingungen: Ort, Anlass, Atmosphäre u. ä. treffen wir hier?

Die Kleingruppen visualisierten ihr Ergebnis auf einer Flipchart und stellten dieses den anderen Gruppen vor.

Vierter Arbeitsschritt: Wissen erwerben – Theorien erarbeiten und Praxiserfahrungen zusammentragen: Ziel dieser Phase war der systematische Erwerb, bzw. die systematische Strukturierung von Theorie- und Praxiswissen. Den Fortbildungs- teilnehmer/innen wurden zunächst in einem ca. 30-minütigen Vortrag die drei Prinzipien vermittelt, bzw. an diese erinnert¹⁵. Daran schloss sich eine 90 bis 120 minütige Praxisphase an, deren Inhalte im Vorgespräch mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern abgestimmt wurden (vgl. Abbildung 5). Die Materialien und Räumlichkeiten vor Ort wurden dazu genutzt, um praktische Beispiele für Situationsorientierung, Kindzentrierung und Bewegungsorientierung zu geben und zu entwickeln.

¹⁵ Den Erzieherinnen sind die Begriffe Kindzentrierung und Situationsorientierung aus ihrer grundständigen Ausbildung bekannt und sind in den meisten Tageseinrichtungen für Kinder selbstverständlich und alltäglich. Verständnisse, Interpretationen, Konzeptionen und Deutungen der Begriffe fielen jedoch sehr unterschiedlich aus.

Fünfter Arbeitsschritt: Anwendung der Theorie: Dieser Arbeitsschritt diene dem Verstehen und der Wiederholung der Theorie. Die Teilnehmenden übertrugen ihr erweitertes Theoriewissen auf den vorgelegten Fall.

Sechster Arbeitsschritt: Handlungswege reflektieren und entwickeln: Hier fließen alle Arbeitsschritte zusammen. Im Plenum oder in Kleingruppen klärten die Teilnehmenden folgende Fragen:

1. Wenn ich die Fachkraft wäre, würde ich ...
2. Wann in meiner Praxis handle ich situationsorientiert, kindzentriert und bewegungsorientiert? Und wie mache ich das?
3. Was möchte ich ab jetzt anders machen und/oder ausprobieren?

Fallarbeitsimmanent wurden Moderationsmethoden verwendet, die einer Einordnung bedürfen.

Moderation als methodisches Pendant zu den drei frühpädagogischen Prinzipien

Die Moderationsmethode zielt darauf ab, Transparenz herzustellen, Beteiligung zu ermöglichen, Erfahrung zu aktivieren, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Gruppe zu nutzen sowie prozessgestaltend, -orientiert und problemlöseorientiert zu arbeiten. Die Methode korrespondiert mit den pädagogischen Prinzipien Situationsorientierung (vgl. Kap. 2.5.1) und Kindzentrierung (vgl. Kap. 2.5.2). Die Teilnehmenden wurden durch Instrumente wie u.a. Kartenabfrage, Brainstorming, Zuruflisten, Themenspeicher, Kleingruppenarbeit, Rollenspiele, Simulationen und Feedback zu einer Beteiligung mit Kopf, Herz und Hand an den Workshops eingeladen. Dieses Vorgehen entspricht dem Prinzip Kindzentrierung. Die Bedingungen vor Ort wurden berücksichtigt, das entspricht dem Prinzip Situationsorientierung. Drittens wurde, wiederum analog zur Kindzentrierung Wert auf eine vertrauensvolle Arbeits-, Austausch-, Beratungs- und Kooperationsatmosphäre gelegt. Dabei sind folgende methodische Prinzipien (vgl. Dick, 2005, zitiert nach Heim & Henkel, 2006, S. 82ff) handlungsleitend gewesen:

Visualisierung	Inhaltlich wichtige Aspekte, Diskussionen und Ergebnisse werden sichtbar gemacht (Folien, Papiere, Pinnwand, Flipchart)
Strukturierung	Inhalte und Prozesse werden sinnvoll geordnet
Vermittlung	Gemeinsamkeit zwischen Themen und Personen wird hergestellt
Synchronisierung	Alle Beteiligten sind auf den gleichen Inhalt fokussiert
Balance	Zwischen Thema und Gruppe, Anforderungen und Kompetenzen, Weg und Ziel besteht ein Gleichgewicht

Nachdem der theoretische Rahmen vorgestellt wurde, werden nun die Fragestellungen der empirischen Untersuchung abgeleitet.

4 Fragestellungen der Untersuchung

Professionalität wird dreidimensional über Subjektive Theorien, Bewegungspädagogisches Handeln und „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) operationalisiert (vgl. Kap. 2.4), denn die Logik [erzieherischen] Handelns [wird sich] nicht allein darin zeigen, was [eine Erzieherin] über sich und [ihre] Arbeit denkt, sondern darin, was [sie] tut“ (Vogd, 2006, S. 199) und wie sie mit ihrer Praxis umgeht (vgl. z.B. (Tenorth, 2006, S. 598) oder (vgl. Kade & Seitter, 2007d, S. 35f). In Kap. 2.5 wurde bewegungspädagogische Professionalität spezifiziert: Bewegungserziehung ist dann professionell, wenn sie sich an der aktuellen Situation der Kinder in ihrem gesellschaftlichen Umfeld (Prinzip Situationsorientierung) und ihrer individuellen Entwicklung (Prinzip Kindzentrierung) orientiert sowie auf vielfältige, zielgerichtete Bewegungserfahrungen (Prinzip Bewegungsorientierung) ausgerichtet ist. Die Hauptfragestellung dieser Arbeit ist, wie sich die Erzieherinnen, die an der Ein-Tagesfortbildung zur Gestaltung von Bewegungserziehung im Sinne des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans teilnehmen, beruflich entwickeln. Um eine Veränderung feststellen zu können, muss zunächst eine Baseline bestimmt werden. Die ersten drei Forschungsfragen lauten:

1. Welche Subjektiven Theorien haben Erzieherinnen in der Bewegungserziehung aus dem Blickwinkel der ...?
 - a. Situationsorientierung
 - b. Kindzentrierung
 - c. Bewegungsorientierung
2. Wie handeln Erzieherinnen in der Bewegungserziehung aus dem Blickwinkel der ...?
 - a. Situationsorientierung
 - b. Kindzentrierung
 - c. Bewegungsorientierung
3. Wie reflektieren die Erzieherinnen das eigene Bewegungspädagogische Handeln aus dem Blickwinkel der ...?
 - a. Situationsorientierung
 - b. Kindzentrierung
 - c. Bewegungsorientierung

Da die Wirkung der Fortbildungsmaßnahme auf die individuelle berufliche Entwicklung (Professionalisierung) erfasst werden soll, müssen Fragen nach Veränderung gestellt werden. Bevor diese jedoch ausformuliert werden, sollen methodische Vorüberlegungen getroffen werden.

Veränderungen können am Vorkommen von deduktiv und induktiv entwickelten Kategorien gemessen werden. Wenn man Fachkräfte zu ihrem pädagogischen Konzept befragt, bei ihrer Berufsausübung beobachtet und sie dazu auffordert, diese zu reflektieren, wird dieses Prozedere unweigerlich auf die Fachkraft und ihre berufliche Praxis wirken. Bei einer dreimaligen Durchführung wird dieses Vorgehen neben der wissenschaftlichen Funktion der Datenerhebung gleichfalls steuernd auf den Prozess der Professionalisierung wirken. Groeben nennt das „Gegenstand-Methoden-Interaktion“ (1986, S. 16), Hermanns (2000) spricht auch von „Interviewen als Tätigkeit“ und verweist auf die spezifische Interaktion zwischen forschender und beforschter Person. Einerseits werden die Erzieherinnen Daten „produzieren“ und sich andererseits selbst fragen, welche Strategien ihre beruflichen Handlungen steuern, bzw. ihnen zu Grunde liegen. Zu bedenken ist dabei, dass die Erzieherinnen bei

ihrer Selbstbeobachtung stetig „fremdbeobachtet“ werden. Durch die angestoßene Selbstreflexion der Expertinnen ist eine auf diese Weise methodisch angelegte Interventionsstudie gleichfalls ein Lernangebot für die Erzieherinnen. Selbstbeobachtung und Selbstreflexion sind bei Wahl (2006, S. 44ff) Methoden zur Verbesserung und Weiterentwicklung eigener beruflicher Handlungen. Kernelement dieser Methoden ist die Bearbeitung handlungssteuernder Strukturen. Ziel des Vorgehens ist es, dass die Erzieherinnen, die daran teilnehmen, eigene Stärken sowie Grenzen erkennen, einen Theorie-Praxistransfer leisten, Handlungs- und Deutungsalternativen entdecken, Situationen bewältigen und eigene Begründungsmuster aufdecken können. So lauten die weiteren Forschungsfragen:

4. Wie verändern sich die Subjektiven Theorien von Erzieherinnen, die an der Fortbildung teilnehmen und ihre Praxis wiederholt beobachten und reflektieren aus dem Blickwinkel der ...?
 - a. Situationsorientierung
 - b. Kindzentrierung
 - c. Bewegungsorientierung
5. Wie verändern sich das Bewegungspädagogische Handeln von Erzieherinnen, die an der Fortbildung teilnehmen und ihre Praxis wiederholt beobachten und reflektieren hinsichtlich der ...?
 - a. Situationsorientierung
 - b. Kindzentrierung
 - c. Bewegungsorientierung
6. Wie verändert sich die „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) der Erzieherinnen durch Fortbildung und wiederholte Selbstbeobachtung und -reflexion hinsichtlich der ...?
 - a. Situationsorientierung
 - b. Kindzentrierung
 - c. Bewegungsorientierung

5 Methoden

Dieses Kapitel dokumentiert die methodische Vorgehensweise der empirischen Untersuchung. Ziel ist es, den „Erkenntnisweg intersubjektiv nachvollziehbar machen“ (Kruse, 2008, S. 17). In diesem Sinne werden methodische Entscheidungen beschrieben, selbstkritisch (Breuer, 2010, S. 115ff) und an den Gütekriterien qualitativer Sozialforschung (vgl. Steinke, 2009, S. 323ff) geprüft.

5.1 Untersuchungsdesign

Professionalität wird in dieser Arbeit dreidimensional operationalisiert. So wird zwischen Subjektiven Theorien, Bewegungspädagogischem Handeln und „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) (vgl. Kap. 2.4) unterschieden. Unter Subjektiven Theorien werden Einstellungen, Orientierungen und Konzepte zur Bewegungserziehung von Erzieherinnen in der Bewegungserziehung subsumiert. Das als zielgerichtete und bewusste (vgl. Wahl, 2006, S. 16) Agieren von Erzieherinnen wird als Bewegungspädagogisches Handeln definiert. Unter „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) wird die „bewusste kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von [bewegungspädagogischen] Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen“ (Dehnbostel, 2005, S. 119) verstanden. Um sowohl Professionalität als auch die individuelle berufliche Entwicklung der Erzieherinnen über den Interventionszeitraum (Professionalisierung) zu beschreiben, werden die drei Dimensionen gegenstandsspezifisch erfasst und Sinne der Untersuchungsziele rekonstruiert:

- Subjektive Theorien: Für deren Erfassung und Rekonstruktion „haben sich verschiedene Verfahren bewährt. (...) Die Kombination von schriftlichen Äußerungen in (.) Fragebogen und Aussagen in (..) Interviews ergibt Informationen sowohl über individuelle Vorstellungen als auch über Einschätzungen zu allgemeineren Unterrichts[Erziehungs-]prinzipien“ (Fischler, 2001, S. 174f).
- Bewegungspädagogisches Handeln: Ausschließlich Videografie macht diese auch nach ihrer Durchführung auswertbar. Mithilfe von Videografie kann eine vorschnelle Deutung des Handelns verhindert werden, deren Risiko teilnehmende oder passive Beobachtungen besitzen.
- „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138): Das Stimulated Recall Interview bietet mit Hilfe von Videosequenzen des Bewegungspädagogischen Handelns als Erzählstimulus, die Möglichkeit, einerseits an die Gedanken der Erzieherinnen während der Handlungen heranzukommen und andererseits, im Sinne eines Lernangebotes für die Akteurinnen, mit ihnen handlungssteuernde Strukturen aufzudecken und in einem sich anschließenden, möglichst selbstgesteuerten und bewussten Lernprozess umzuformen (Konrad, 2005, S. 49, vgl. dazu auch Wahl, 2006 sowie Mutzeck, 2005).

Die nachfolgende Abbildung zeigt das Forschungsdesign, inklusive der Erhebungsmethoden.

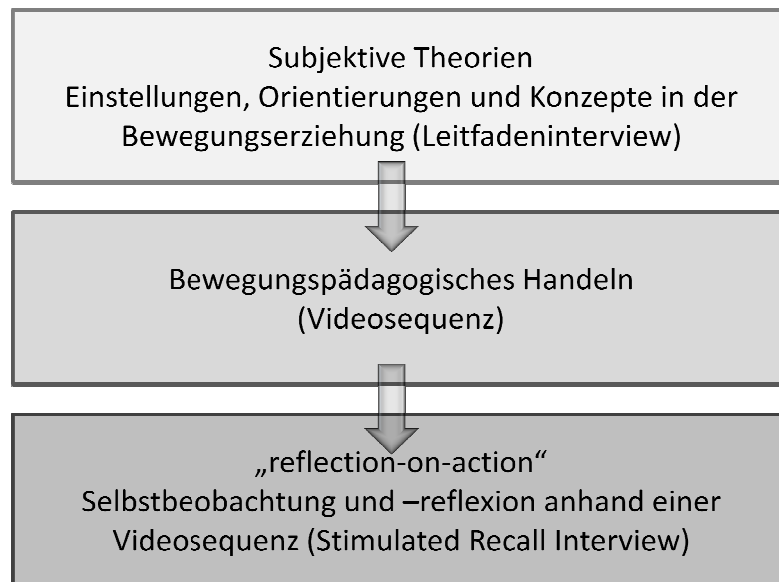


Abbildung 6 Design zur Erfassung der Professionalität von Erzieherinnen in der Bewegungserziehung (in Anlehnung an Fischler, 2001, S. 175)

Die zentralen Fragen dabei sind, ob und welche Veränderungen in einem Zeitraum von drei bis sechs Monaten über Fortbildung sowie Selbstbeobachtung und -reflexion in den drei Dimensionen stattfinden. Wenn Veränderungen festgestellt werden, können diese nicht ausschließlich im Sinne einer linearen Ursache-Wirkungs-Struktur auf die Fortbildung im Rahmen des Fortbildungs- und Forschungsprojekt „Gemeinsam in Bewegung: Kitas und Sportvereine im Main-Taunus-Kreis“ bezogen werden. Die dreimaligen Datenerhebungsphasen werden im Sinne einer „Gegenstand-Methoden-Interaktion“ (1986, S. 16) auf die Expertinnen und somit auf die Daten selbst wirken, die diese produzieren. Und somit wird die Erhebung selbst zur Intervention, denn es muss davon ausgegangen werden, dass sie den Prozess der Entwicklung beeinflusst. Weiterhin ist zu beachten, dass der Effekt der „fremdbeobachteten Selbstbeobachtung“ auf die Güte der Daten wirken wird. Die Abbildung 7 zeigt den Ablauf der Erfassung der Professionalisierungsprozesse der fünf Erzieherinnen.

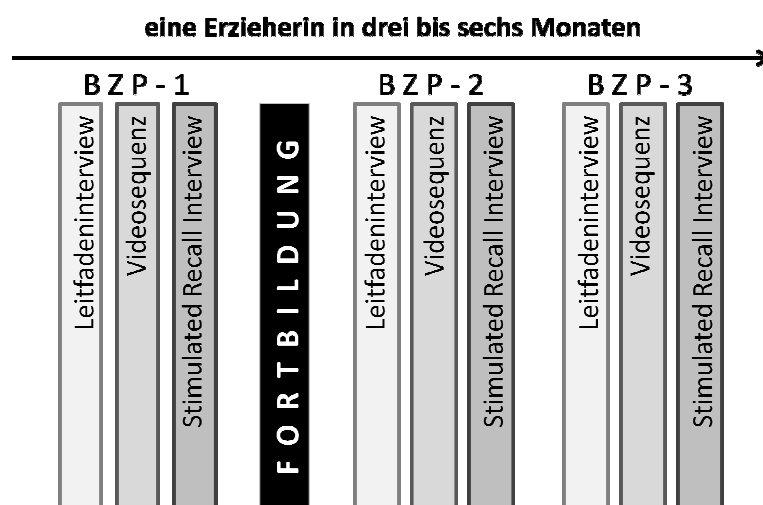


Abbildung 7 Ablauf der Erfassung von Professionalisierungsprozessen

5.2 Zugang zu den Expertinnen und Stichprobenbeschreibung

Qualitative Samples sind aufgrund einer aufwendigen Datenerhebungs- und Auswertungsmethode kleiner als quantitative Stichproben. Ziel qualitativer Analysen ist nicht die Repräsentativität im induktiv-statistischen Sinne, sondern die Rekonstruktion typischer sozialer Wirklichkeiten und Handlungsmuster über fallbezogene Analysen (Lamnek, 2005, S. 311ff).

Deshalb „müssen hier Verfahren einer bewussten (nicht zufälligen!) kriteriengesteuerten Fallauswahl und Fallkontrastierung eingesetzt werden, bei denen sichergestellt wird, dass für die Fragestellung relevante Fälle berücksichtigt werden.“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 43)

Schließlich ist die „Heterogenität des Feldes“ auswahlbestimmend für die Fälle. Kelle und Kluge (2010, S. 43ff) stellen in diesem Kontext drei Strategien vor: „Die Suche nach Gegenbeispielen“, das „Theoretical Sampling“ und „Qualitative Stichprobenpläne“. Die Ziehung der Stichprobe dieser Studie ist am „Qualitativen Stichprobenplan“ angelehnt, bei dem a priori „Stichprobenumfang und Ziehungskriterien festgelegt“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 50) werden. Als Auswahlkriterien gelten: die Erzieherinnen arbeiten nicht nur in den am Projekt teilnehmenden Tageseinrichtungen für Kinder, sondern nehmen uneingeschränkt am Fortbildungs- und Beratungsprogramm und freiwillig an der empirischen Studie teil. Mithilfe der Leitungen der teilnehmenden Tageseinrichtungen für Kinder werden die Erzieherinnen ausgewählt und angesprochen. Auswahlkriterien waren: Bewegungsaffinität, Verantwortlichkeit für den Bereich Bewegung und Sport, offen und entwicklungsfreudig oder eine zentrale, wichtige Rolle im Team. Die persönlichen Gründe der Zusage an den Erhebungen sind nicht bekannt.

Zufällig ist die Auswahl der Erzieherinnen demnach keineswegs, das Sample ist ein „selektives“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 50), die Selektion jedoch nicht durchgängig von Auswahlkriterien gesteuert.

Der Erstkontakt zu den Erzieherinnen ist telefonischer Art. Alle angesprochenen sieben Erzieherinnen haben ihre Mitarbeit telefonisch zugesagt. Der zweite Kontakt, bzw. der erste direkte Kontakt zu den Erzieherinnen ist meist das Leitfadenterview zu Befragungszeitpunkt 1 (vgl. Kap. 5.4 und Kap. 5.6.1). Eine Erzieherin hat die Teilnahme an der Untersuchung vor Befragungszeitpunkt 1 zurückgezogen, eine weitere zu Befragungszeitpunkt 2 abgebrochen. Insgesamt liegen Daten von fünf Erzieherinnen vor. Sie kommen aus zwei Einrichtungen.

Die Tabelle 1 stellt die Stichprobenmerkmale zusammen. Eine exakte Beschreibung erfolgt innerhalb der Fallanalysen im Ergebnisteil (Kap. 6).

Tabelle 1 Darstellung der Stichprobe: fünf Erzieherinnen (Alter und sportliche Aktivität) aus zwei Einrichtungen (Trägerschaft, pädagogisches Angebot und Konzept)

	Trägerschaft	pädagogisches Angebot	Konzept	Erzieherin	Alter	in der Freizeit sportliche Aktivität?
Einrichtung 1	städtisch	Kindergarten	offene Arbeit ¹⁶	Erzieherin3	28	nein
		Hort		Erzieherin2	33	ja
Einrichtung 2	kommunal	Kindergarten	Gruppenarbeit	Erzieherin1	49	nein
				Erzieherin5	26	nein
	Hort	offene Arbeit	Erzieherin4	23	ja	

5.3 Durchführung der Untersuchung

Wie in den obigen Ausführungen schon deutlich wurde, hat die Verfasserin der Arbeit nicht nur das Fortbildungskonzept entwickelt und durchgeführt, sondern auch die Daten erhoben. Unter den Aspekten von Offenheit und Fremdverstehen sowie der Art der Evaluation, einer sogenannten „Selbstevaluation“, ist das methodisch nicht unproblematisch:

- Zwei Prinzipien qualitativer Forschung sind Offenheit und Fremdverstehen (vgl. Kap. 5.4.1 und 0). Über die Verschränkung der Rollen Fortbildnerin und Forscherin in einer Person ist nicht auszuschließen und zu vermeiden, dass es trotz des Wissens um Gütekriterien, eines kollegial korrigierten Leitfadens (vgl. Kap. 5.4.1 und 0) und ständiger Selbstreflexion im Prozess der Datenerhebung trotzdem zu voreiligen Schlussfolgerungen¹⁷ oder „verstehendem Nachvollzug“¹⁸ in den Interviews kommt.
- „Selbstevaluation“ bezeichnet Evaluationen, die intern, also von den Programmentwicklern/innen selbst durchgeführt werden. Das hat einerseits den Vorteil, dass der Forscher/die Forscherin gute Kenntnis über Ziele, Inhalte und ablaufende Prozesse des Programms hat und somit konsequenterweise relevante und konkrete Forschungsfragen formulieren kann. Andererseits hat es den Nachteil, dass man als Forscher/in auch immer sich selbst evaluiert (das von einem selbst entwickelte Programm/Konzept) und somit nicht immer ganz emotionslos mit den Ergebnissen umgehen kann.

16 „Offene Arbeit“ in Tageseinrichtungen für Kinder grenzt sich von traditioneller Arbeit durch die Auflösung der Gruppenräume zu Gunsten von Aktionsbereichen (oder sogenannten „Funktionsräumen“) ab (vgl. Lill, 2010, S. 115). Lill, 2010, S. 114) spricht von „sichtbaren“ und „unsichtbaren“ Veränderungsmerkmalen durch „Offene Arbeit“. Sichtbar sind die offenere Organisation, Raumgestaltung sowie das lockerere Zeitmanagement im Vergleich zu Tageseinrichtungen, die nach dem Gruppenkonzept arbeiten. „Das Konzept der Offenen Arbeit bedeutet im Kern genau dies: Unterschiedlichkeit und Besonderheit als Normalität zu sehen, sie wahrzunehmen, darauf jeweils angemessen zu reagieren und einen entsprechend differenzierten Rahmen zu bieten. Von diesem Gedanken rührt der Begriff ‚Offene Arbeit‘ her: offen für alle Kinder – egal, mit welchen individuellen Besonderheiten sie zu uns kommen.“ (Lill, 2010, S. 114). Offene Arbeit strebt nach differenzierten Angeboten und individuell-flexibler Begleitung der Entwicklung einzelner Kinder.

¹⁷ Meint bspw.: Erzieherin sagt im Interview: „Und dann bespreche ich das mit den Kindern.“ Es wird nicht immer nachgefragt: „Und wie machst du das genau?“

¹⁸ Meint bspw.: Erzieherin: „Du weißt schon was ich meine.“ Interviewerin: „Jaja.“

Beide Aspekte wurden vor der Durchführung hinlänglich in professoraler Beratung durchleuchtet. Aus finanziellen und pragmatischen Gründen fiel die Entscheidung auf die vorliegende Variante. Mit konkreten Methoden im Auswertungs- und Analyseprozess (vgl. Kap. 5.6) wird dem oben skizzierten Umstand begegnet. Die Interviews finden in den Räumlichkeiten der Tageseinrichtungen für Kinder statt, z.B. im Büro der Leitung, im Mitarbeiterzimmer oder in den Gruppenräumen der Einrichtung. Trotz Hinweis auf ein stattfindendes Gespräch, mit der Bitte nicht gestört zu werden, kommt es immer wieder zu Störungen. Sowohl hinsichtlich rechtlicher Bestimmungen (vgl. BDSG §3 sowie §4 (Bundesministerium der Justiz, 2009) als auch hinsichtlich der Teilnahmemotivation ist ein seriöser Umgang mit Datenschutz unerlässlich. Insbesondere für das Filmen in den Tageseinrichtungen für Kinder ist es von hoher Bedeutung nicht die Erzieherinnen, sondern auch die Eltern der Kinder über Maßnahmen zum Daten- und Vertrauensschutz zu informieren und von ihnen Einverständniserklärungen zur Verwendung der Daten einzuholen¹⁹.

5.4 Untersuchungsinstrumente

Zu jedem Befragungszeitpunkt (BZP) werden

- Subjektive Theorien (Orientierungen, Einstellungen und Konzepte) zur Bewegungserziehung in einem Leitfadeninterview erfragt,
- Bewegungspädagogisches Handeln videografiert und ein Ausschnitt daraus
- den Erzieherinnen in einem Stimulated Recall Interview gezeigt. Anhand der konkreten Szene werden die Erzieherinnen gebeten, ihre Gedanken, Gefühle, Begründungen und Handlungsalternativen zu artikulieren.

Die Interviewleitfäden²⁰ können im Anhang eingesehen werden.

5.4.1 Leitfadeninterviews

Alle qualitativen Interviewmethoden haben die Intention, Kommunikation zu strukturieren. Manche tun dies mehr, andere weniger (vgl. z.B. Kruse, 2004, S. 150 sowie Lamnek, 2005, S. 329ff). Das Leitfadeninterview als Methode befindet sich nach Kruse (2004, S. 150) mittig des Kontinuums „kaum strukturierend“ bis „stark strukturierend“. Es findet als Kommunikationsinstrument demnach einen Kompromiss zwischen den Polen Offenheit²¹ und Strukturierung. Nicht zuletzt wird mit offenen Fra-

¹⁹ Die Erzieherinnen werden mündlich und analog dazu schriftlich zum Umgang mit Datenschutz bei dem Dissertationsprojekt informiert (s. Anhang). Zu jedem BZP geben die Erzieherinnen erneut ihr Einverständnis zur Verwendung der Daten für die Dissertation und zur Lehre am Institut für Sportwissenschaften der Goethe-Universität, Frankfurt/Main (s. Anhang). Insgesamt zeigen die Erzieherinnen wenig Misstrauen. Vermutlich liegt das einerseits an der transparenten Kommunikation zum Umgang mit Daten- und Vertrauensschutz und andererseits an den sehr persönlichen Kontakten, die durch die intensive Zusammenarbeit über das Gesamtprojekt entstehen. Die Kommunikation mit den Eltern wird mit der jeweiligen Leitung der Tageseinrichtung für Kinder abgestimmt. Die Einrichtung 1 verfügt über eine generelle Zustimmung der Eltern zu Film- und Fotoaufnahmen im Alltag. Die Eltern werden über einen Brief und einen zusätzlichen Aushang (s. Anhang) informiert. In der Einrichtung 2 werden die Eltern von den Erzieherinnen mündlich über das Projekt informiert und von den Eltern der betreffenden Kinder schriftliche Einverständniserklärungen (s. Anhang) eingeholt.

²⁰ Die Erhebungsmethoden wurden in einer Vorstudie mit fünf Erzieherinnen der anderen am Projekt „Gemeinsam in Bewegung“ (vgl. Kap. 3) teilnehmenden Tageseinrichtungen für Kinder erprobt und im Sinne eines spiralförmig-hermeneutischen Erkenntnisprozesses stetig nachjustiert (Kruse, 2008, S. 14) bis sie in dieser Form vorlagen.

²¹ Offenheit ist nach Kruse (Kruse, 2008, S. 9ff) eines von zwei Erkenntnis- und eines von sechs methodischen Verfahrensprinzipien qualitativer Sozialforschung. Damit ist die Offenheit des Forschers/der Forscherin während der Datenerhebung (Helfferich, 2005, zitiert nach Kruse, 2008, S. 11) und der Datenauswertung (Helfferich und Kruse, 2007, zitiert nach Kruse, 2008, S. 11) gegenüber dem Forschungsgegenstand und der Forschungsmethode gemeint. Offenheit bezeichnet die Suspendierung des Wissens und der Deutungen des Forschers/der Forscherin um die Deutungen und das Relevanzsystem des Forschungsfeldes zuzulassen. D.h. dass „Sinn aus dem qualitativen Datenmaterial herausgearbeitet und nicht hineingelegt werden soll“ (Kruse, 2008, S. 11). Zu 100 Prozent wird das nicht gelingen, denn jeder Gegenstand wird gleichsam nur durch das eigene Relevanzsystem begreifbar werden.

gestellungen eine Öffnung gegenüber den subjektiven Verständnissen, Deutungen und Einstellungen der Erzieherinnen intendiert. Das Muster eines Gesprächsleitfadens²² (in Anlehnung an Kruse, 2004, S. 149) soll deutlich machen, wie konzeptionell versucht wird, die „Eigenstruktur“ der Erzieherinnen im Interview aufzunehmen.

Bedeutung von Bewegung und Bewegungserziehung – situationsübergreifend		
Erzählen Sie mir etwas über Bewegung allgemein in der Einrichtung, was Sie da so machen....		
Inhaltliche Aspekte	Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> – Verständnis von Bewegung (funktional, ganzheitlich?) – Ziele, – Methoden, – Aufgabe/Rolle in der Bewegungserziehung – Bild vom Kind – Beziehung zu den Kindern – Ggf. Probleme – Unterstützungsbedarf 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wofür ist Bewegung wichtig? Und warum? 2. Was liegt Ihnen persönlich dabei am Herzen? Was wollen Sie den Kindern mitgeben? 3. Wie machen Sie das? 4. Was ist da Ihre Rolle? 5. Gibt es etwas, dass Sie in Ihrer Einrichtung - im Bereich Bewegung – verändern möchten? 6. An welchen Stellen wünschen Sie sich noch Unterstützung? 	<ul style="list-style-type: none"> – Erzählen lassen und dabei unterstützen – Und sonst? – Gibt es sonst noch etwas? – Und weiter? – Was meinen Sie damit konkret? – Können Sie mir das etwas noch mal erklären?

In der obersten Zeile des Leitfadens steht das Thema des darunter folgenden Erzählstimulus, das in Verbindung mit dem Interessensbereich der Forschungsfragen steht. Die Spalte „Inhaltliche Aspekte“ hilft in der Interviewsituation präsent zu haben, welche Subthemen für das Forschungsinteresse relevant sind. Wenn dazu nichts gesagt wird, werden die „Nachfragen“ aus der mittleren Spalte oder die „Aufrechterhaltungsfragen“ aus der rechten Spalte als Erzählaufforderung eingesetzt. Die „Aufrechterhaltungsfragen“ werden zuerst gestellt. Sie steuern weniger, ob und wenn ja, was die Befragte erzählt. Die „Nachfragen“ fokussieren, bleiben aber dennoch relativ offen, um die Eigenstruktur der Erzieherin zu dem jeweiligen Thema möglichst aufzunehmen. Trotz des Leitfadens verläuft jedes Interview unterschiedlich, da die Erzieherinnen ihre relevanten Themen einbringen. Kruse (2004, S. 150f) erklärt die Diversität mit einem „idiosynkratischen Frageverständnis“ der Interviewten, des Verhaltens und der Haltung der Interviewerin/des Interviewers und „aufgrund der unvermeidbar [kontingenten, sozial-komplexen] Interaktion zwischen den Dialogpartnern“ (Kruse, 2004, S. 151).

Im Leitfadeninterview werden die Erzieherinnen angeregt, über Bewegung und Bewegungserziehung sowie Erziehung allgemein zu erzählen. Im Fokus stehen einerseits das Verständnis von Bewegung, ihrer Ziele, Inhalte, Methoden und die Rolle der Erzieherin bei Bewegungsangeboten. Analog dazu werden diese Fragen zur allgemeinen Erziehung gestellt. Der Leitfaden befindet sich im Anhang. Die Fragen sind zu allen drei Befragungszeitpunkten identisch. Das kritisieren die Erzieherinnen, ist aber im Sinne der Frage nach Veränderung methodisch nicht anders zu lösen. Während die Leitfadeninterviews bei der ersten Befragung zwischen rund 30 und 90 Minuten dauern, reden die Erzieherinnen zu BZP-2 und BZP-3 kürzer: zwischen ca. 15 und 60 Minuten.

²² Die Teilnahme am Workshop „Qualitative Interviewforschung“ bei Dr. Jan Kruse im Mai 2009 in Berlin hat die inhaltlich-formale Gestaltung des Leitfadens maßgeblich mitgeprägt.

5.4.2 Videosequenzen und Stimulated Recall Interviews

Mit der videografischen Aufnahme eines Bewegungsangebotes, welches bei den beteiligten Erzieherinnen zwischen 30 und 90 Minuten dauert, wird das Handeln der Fachkraft aufgezeichnet. Das Video wird am selben Tag gescreent und eine eineinhalb bis zweieinhalbminütige Sequenz ausgeschnitten, in der die Handlung der Erzieherin nicht kindzentriert, situations- oder bewegungsorientiert ist, aber potenziell die Möglichkeit bietet, kindzentriert, situations- oder bewegungsorientiert zu handeln (vgl. Kap. 2.5).

Es wird versucht, den Charakter der ausgewählten Sequenz von BZP-1 (z.B. Konfliktsituation oder Phasenwechsel im Bewegungsangebot) zu BZP-2 und BZP-3 beizubehalten, um Veränderungsprozesse in den Dimensionen Bewegungspädagogisches Handeln und „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) zu erfassen: Die Videosequenzen dienen einerseits als Datenquelle zur Bestimmung der Professionalitäts- und Professionalisierungsdimension Bewegungspädagogisches Handeln. Im Kontext des Stimulated Recall Interviews (SRI) ist jede Sequenz andererseits ein „Fallbeispiel“ des „Handwerks“ (Tenorth, 2006, S. 590) der Erzieherin, zu dem ihre „Gesinnung“ (Tenorth, 2006) erfragt wird. Innerhalb des SRI ist die Videosequenz demnach „a resource for data construction“ (Erickson, 2006, S. 572).

„An advantage of this approach is that it makes central use of the pedagogical expertise of experienced teachers, teacher educators, and subject matter researchers in framing research questions and using video to answer them.“ (Erickson, 2006, S. 574)

Im Kontext des Fortbildungs- und Beratungskonzeptes dient das Arrangement als Lernangebot für die Erzieherinnen. So wird die Auswahl einer Szene, die nicht glücklich verläuft, damit begründet, dass Unglücksfälle oder misslungener Unterricht, leichter analysiert werden können und deshalb eine ideale Situation sind, „um daraus zu lernen“ (Scherler, 2008, S. 22). Die Aussagekraft über die Professionalität von Erzieherinnen in der Dimension Bewegungspädagogisches Handeln ist damit notwendigerweise eingeschränkt: die Videosequenzen bilden *einen* Ausschnitt der Dimension ab. Zudem fokussieren sie Unglücksfälle. Eine Bewertung der gesamtberuflichen Kompetenz der Erzieherin ist somit nicht gerechtfertigt.

Zwischen dem aufgenommenen Bewegungsangebot und dem SRI besteht notwendigerweise ein zeitlicher Abstand, der, um Erinnerungsverlust zu vorbeugen, so gering wie möglich gehalten wird: der Abstand beträgt mindestens 18 und maximal 72 Stunden.

„Ein weiteres Moment der Unsicherheit bei der Bewertung der Aussagen ist die Möglichkeit, dass Gedanken für handlungsleitend angegeben werden, die erst in der Befragungssituation entstehen.“ (Fischler, 2001, S. 175).

Das liegt daran, dass sowohl die Erinnerungen als auch die in der Befragungssituation entstehenden Gedanken verbalisiert werden müssen. Nicht unterschätzt werden dürfen auch Verbalisierungen, die möglicherweise der Rechtfertigung oder der Verteidigung dienen. Das Stimulated Recall Interview wird ebenfalls mithilfe eines Leitfadens strukturiert. Dieser fragt sowohl nach Sichtweisen, Deutungen und Begründungsstrukturen für Entscheidungen in der aufgenommenen Situation (Fischler, 2001, S. 175) als auch nach den Sichtweisen und Deutungen der Situation zum Zeitpunkt des SRIs, mit dem Blick von „außen“ auf die aufgenommene Situation. Der Leitfaden ist im Anhang zu finden. Die Fragen sind zu allen drei Befragungszeitpunkten identisch. Die Dauer der Gespräche nimmt, entgegen den Leitfadeninterviews tendenziell von BZP-1 bis BZP-3 zu. Während die ersten SRIs zwischen ca. zehn und 25 Minuten dauern, dauern sie zu BZP-2 und BZP-3 zwischen rund 15 und 45 Minuten.

5.5 Aufbereitungsverfahren

Die Interviews, die mit einem Diktiergerät aufgezeichnet werden, haben eine Dauer von zehn bis maximal 90 Minuten. Diese werden nach gängigen Transkriptionsregeln (vgl. Kruse, 2008, S. 96ff) verschriftlicht (siehe „Transkriptionsregeln“ im Anhang).

Die Bewegungsangebote werden mit einer Videokamera mit Stativ aufgezeichnet. Die Erzieherin trägt ein Funkmikrofon, um Vokal von ihr und auch das der Kinder, mit denen sie verbal agiert aus dem Geräuschkonglomerat des Bewegungsangebotes zu filtern. Die Position der Kamera wurde so gewählt, dass man die Situation betrachtet. Möglich wäre z.B. auch über die Schulter der Erzieherin hinweg zu filmen, um ihre „Sicht“ einzunehmen (vgl. Erickson, 2006, S. 572). Hier wird im Sinne eines professionellen Habitus, mithilfe der Kameraführung eine Beobachter-Perspektive eingenommen. Die Auswahl der Sequenzen, die zwischen eineinhalb und zweieinhalb Minuten lang sind, wurde bereits in Kap. 0 erläutert. Das Geschehen der Sequenz wird teilweise transkribiert, teilweise beschrieben. Diese methodische Entscheidung kann nur mit einem Vorgriff auf das folgende Kapitel begründet werden. Das Textmaterial zum Videomaterial ist die Datenquelle für die Bewertung des Bewegungspädagogischen Handelns. Die Bewertung erfolgt durch Interpretation der beschriebenen Situationen aus den Blickwinkeln von Situationsorientierung, Kindzentrierung und Bewegungsorientierung. Wichtig ist an dieser Stelle nicht den Gesamtzusammenhang zu rekonstruieren und auch nicht potentielle weitere Wirkweisen zu klären, sondern die Komplexität einer pädagogischen Handlung zu reduzieren (vgl. Erickson, 2006, S. 574).

5.6 Auswertungsverfahren

Der Auswertungsprozess besteht aus zwei Schritten. Im ersten Schritt werden die Entwicklungen der Erzieherinnen kasuistisch strukturiert, interpretiert und analysiert. Im zweiten Schritt werden die Einzelfälle miteinander verglichen.

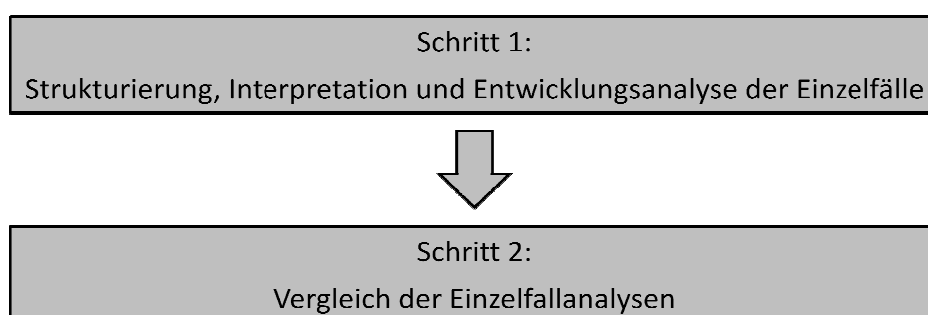


Abbildung 8 Darstellung des Auswertungsprozesses: Im ersten Schritt werden die Entwicklungen der Erzieherinnen kasuistisch strukturiert, interpretiert und analysiert. Im zweiten Schritt werden die Einzelfälle miteinander verglichen

Bevor die beiden Schritte des Forschungsprozesses erläutert werden, sei darauf hingewiesen, dass Interpretationen das Resultat aus Prozessen des Fremdverstehens sind. Das „Problem des Fremdverstehens“ ist nach Kruse (2008, S. 18ff) eines von zwei nicht auflösbaren Grundproblemen qualitativ-empirischer Sozialforschung, dass nur reflexiv aufgearbeitet werden kann²³. *Verstehen und Verstehensprozesse* sind Merkmale qualitativer Forschung und meinen die „Bedeutungsgenerierung

²³ Das zweite Problem ist das „Problem der Indexikalität menschlicher Sprache und Kommunikation“. Mit Indexikalität von Sprache meint Kruse (2008, S. 26ff), rekurrierend auf u.a. Linke, Nussbaumer und Portmann (2004) das Phänomen, dass sich die Bedeutung eines Begriffs immer nur in seinem konkreten Zeichengebrauch und in Relation zu anderen begrifflichen Konzepten konstituiert. Das bedeutet für das Verständnis und die Interpretation von Interviews, dass Begriffe im Kontext des Gesprächs und in Relation zu anderen verwendeten Begriffen erschlossen werden müssen.

durch Zuschreibung eines subjektiv gemeinten Sinns“ (Kruse, 2008, S. 19). Quantitative Forschung hingegen *erklärt* soziale Sachverhalte.

„Verstehen [in Kommunikationssituationen] - kognitionspsychologisch betrachtet - ist (.) die Übersetzung des zu Verstehenden in [das eigene] (..) Relevanzsystem. Verstehen stellt damit immer das Verstehen von Fremdem dar“ (Kruse, 2008, S. 22). Beispiel: Es kann also sein, dass die aus Forschungssicht misslungene Szene für die Erzieherin eine gelungene Szene ist. Die Erzieherin legt dann ein anderes Relevanzsystem an. Genau dieses System ist von Interesse für die Fragestellung dieser Untersuchung, denn die Rekonstruktion dieses Systems kann klären, welche Deutungen und Einstellungen für diese Erzieherin handlungsleitend sind. Nach einem konstruktivistischen Verständnis gibt es nicht eine Wirklichkeit, sondern so viele, wie es Menschen gibt, die ein Phänomen betrachten. Die Abläufe, die zu diesen individuell wahrgenommenen „Wirklichkeiten“ führen, „funktionieren autopoetisch“ (Arnold, 2010).

5.6.1 Schritt 1: Strukturierung, Interpretation und Entwicklungsanalyse der Einzelfälle

Der erste Auswertungsschritt erfolgt in einer dreiköpfigen Analysegruppe (vgl. Kruse, 2008, S. 121). Fester Bestandteil dieser Analysegruppe sind eine Mitarbeiterin des Forschungsprojektes und die Autorin. Die dritte Person ist eine Kollegin/ein Kollege aus der Abteilung Sportpädagogik, bzw. aus den Erziehungswissenschaften/Abteilung Erwachsenenbildung der Goethe-Universität Frankfurt, die mit der Fragestellung der Arbeit vertraut sind. Allen Teammitgliedern stehen die Interviewtranskripte und Videosequenzen zur Verfügung. Jede/r bereitet das jeweilige Datenmaterial individuell vor. Gemeinsam wird das Material passagenweise diskursiv durchgegangen. Ziel ist die „Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit durch expliziten Umgang mit Daten und deren Interpretation“ (Steinke, 2009, S. 326). Die zentralen Ergebnisse werden im Anschluss an die Sitzungen in tabellarischen Fallexzerpten (in Anlehnung an Kruse, 2008, S. 175) dokumentiert. Auf der Grundlage der tabellarischen Fallexzerpte wird jede Erzieherin sukzessive strukturiert, interpretiert (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 55ff) und ihre Entwicklung im Befragungszeitraum analysiert. Die einzelnen Schritte sind in Abbildung 9 zu sehen und nachfolgend erläutert.

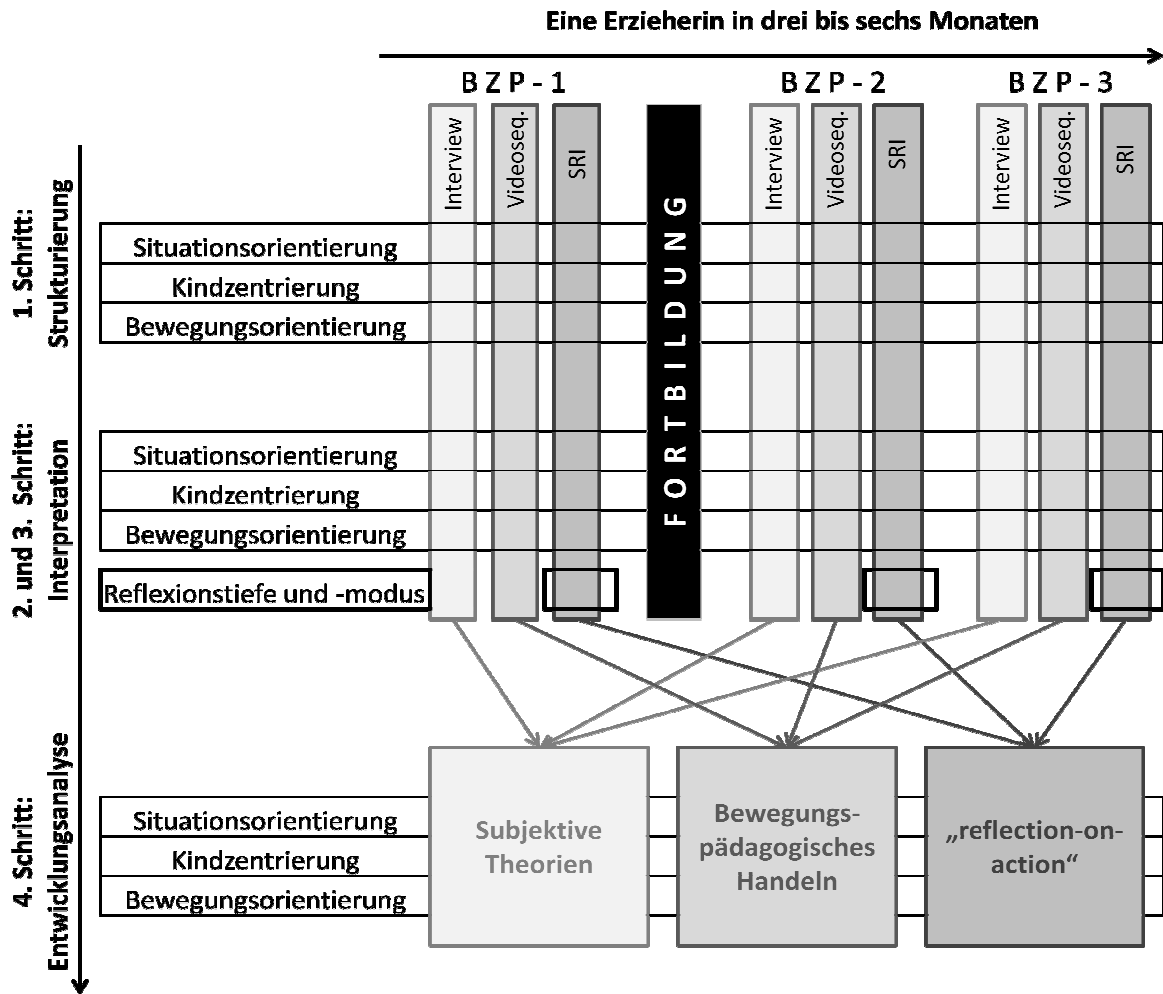


Abbildung 9 Auswertungsvorgehen an einem Einzelfall: in einem ersten Schritt werden Leitfadeninterview (Subjektive Theorien), Videosequenz (Bewegungspädagogisches Handeln) und SRI („reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) je BZP mit Hilfe der drei frühpädagogischen Prinzipien Situationsorientierung, Kindzentrierung und Bewegungsorientierung strukturiert und zusammengefasst. Die drei Prinzipien fungieren in der Auswertung als Heuristiken²⁴. In einem zweiten Schritt werden die Daten interpretiert. Ein theoretisch hergeleitetes Kategoriensystem wurde auf Einzelfallebene ergänzt und über einen mehrfachen Auswertungsdurchlauf so angepasst, dass es einzelfallübergreifend anwendbar ist. Für die Interpretation der „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), dritter Schritt, wurde ein zusätzliches Kategoriensystem entwickelt mit dem die Daten der SRIs, nach dem sie heuristisch kategorisiert sind, ebenfalls hinsichtlich ihrer Reflexionstiefe und ihres Reflexionsmodus eingestuft werden. In einem vierten Schritt wird die berufliche Entwicklung in der Zeitspanne von BZP-1 bis BZP-3 analysiert.

²⁴ Definition und Funktion einer Heuristik: Eine Heuristik ist ein analytisches Vehikel, dass eine fokussierende Auswertung möglich macht (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 180f). In dem vorliegenden Analyseverfahren wird das Konstrukt Professionalität/Professionalisierung in der Bewegungserziehung auf den Dimensionen Subjektive Theorien, „Bewegungspädagogisches Handeln“ und „reflection-on-action“ in Situationsorientierung, Kindzentrierung und Bewegungsorientierung zerlegt (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 154). Das führt insgesamt zu einer Reduktion des Datenmaterials (Brüsemeister, 2008, S. 183) und damit zur Handhabbarkeit der Datenmenge. Im Unterschied zu Kategorien ermöglichen Heuristiken eine Aussage oder Handlung aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten. Kategorien verbieten das.

Zu 1. Strukturierung der Datenquellen

Mithilfe der Heuristiken Situationsorientierung, Kindzentrierung und Bewegungsorientierung werden die Leitfaden- und Stimulated Recall Interviewtexte strukturiert und zusammengefasst. Dabei werden je Heuristik plakative Aussagen extrahiert. Aus dem Blickwinkel Bewegungsorientierung kann beispielsweise das erste Leitfadeninterview der Erzieherin1 auf diese Aussagen reduziert werden:

- Wichtig ist dass die Kinder bei Bewegung „mitmachen.“
- Bewegungsangebote sind „ein großer Akt“.
- Auf die Frage, was sie verändern würde, sagt die Erzieherin: „Was ich in der Erziehschule gelernt habe reicht, um eine Bewegungsstunde anzubieten, aber es würde uns helfen, wenn einer von außen käme und es durchführen würde. Und zwar auf einem hohen Niveau, jemand der studiert hat.“

Die Interviewtexte sind im Anhang zu finden.

Die Videosequenzen werden teilweise beschrieben, teilweise transkribiert. Zunächst werden der Ort und die Situation, anschließend das Geschehen skizziert. Dieses ist passagenweise transkribiert worden. Als Beispiel fungiert die Videosequenz der Erzieherin1 zu BZP-1:

Ort und Situation: Bewegungsraum der Kita, ein „Parcours“ ist aufgebaut: eine Bank zum darüber Balancieren, ein Seil zum darüber Laufen und es liegen mehrere Reifen auf dem Boden. Hier sollen die Kinder im Schlusssprung von einem zum anderen springen. Es sind zwei oder drei Kinder im „Parcours“ beschäftigt, während die anderen der ca. zehn Kinder im Alter von drei bis vier Jahren auf einer Matte sitzen. Ein Mädchen läuft gerade über das Seil, ein anderes Mädchen springt von Reifen zu Reifen.

Skizze des Geschehens: Erzieherin1: „So, der A ist dran.“ Sie erscheint im Bild, nähert sich dem Mädchen auf der Seilschlange: „S du machst das gut. Tritt mal mit dem ganzen Fuß drauf... auf das Seil. Okay. Ja, gut.“ Währenddessen ist A über die Bank balanciert und läuft am Seil entlang. Erzieherin1 geht zu ihm, nimmt ihn an die Hand: „Auf dem Seil, ... ja!“ Sie schaut zu den wartenden Kindern „Der E ist dran.“, führt A weiter auf dem Seil entlang „A, auf dem Seil, bitte. ... ja, immer mit den Füßen abwechselnd. ... Und jetzt springst du mal!“ Sie sind am Ende der Seilschlange, bei den Reifen angekommen. Sie lässt seine Hand los. Er springt in den ersten Reifen. „Ja.“ Er springt weiter, sie schaut zu ihm. „Ja. Und springen. Weiter.“ A springt aus dem Bild. Sie wendet sich E zu, der beim Seil angekommen ist. „Guck mal, guck mal so, E. Ja. So. Guck mal, E.“ Erzieherin1 macht vor ihm auf dem Seil ein paar Schritte. „Versuch mal, ..., auf dem Seil, zu balancieren... mmh. ... Hast du das?“ Sie stellt sich wieder neben das Seil und schaut auf E „Jetzt machst du es besser.“ E ist bei den Reifen angekommen. „Ja, spring rein, ... ja. ... super... gut!“ E springt von einem Reifen zum anderen.

Zu 2. Interpretation der heuristisch strukturierten Daten

Nach der Strukturierung und Zusammenfassung werden die Daten mit Hilfe von Kategorien innerhalb der Heuristiken interpretiert. Die Kategoriensysteme sind im Anhang zu finden. An dieser Stelle erfolgt zur Verdeutlichung die Interpretation der oben genutzten Aussagen und Szene:

Aus dem Blickwinkel Bewegungsorientierung ist der Erzieherin1 zu BZP-1 wichtig, dass die Kinder bei Bewegung „mitmachen“. Die Erzieherin führt keine weiteren Ziele oder Gründe für den Lernbereich Bewegung an. Die Durchführung der Bewegungsangebote ist für sie aufwändig und anstrengend. Die Erzieherin1 fühlt sich nicht adäquat ausgebildet und möchte die Verantwortung für den Lernbereich Bewegung abgeben. Die Subjektiven Theorien der Erzieherin1 sind nicht bewegungsorientiert. Das Bewegungspädagogische Handeln, vgl. die Videosequenz oben, ist nicht bewegungsorientiert: die Kinder sitzen längere Zeit auf der Matte als dass sie sich bewegen können. Die Bewegungsaktivität wird tendenziell eingeschränkt statt angeregt.

Zu 3. Interpretation der Reflexionstiefe und des Reflexionsmodus im SRI

Die Daten der SRIs werden zunächst mithilfe der drei Heuristiken beschrieben (s.o.). Zusätzlich wird mit einem Kategoriensystem die Selbstbeobachtung und Selbstreflexion interpretiert. Das Kategoriensystem, das drei Bereiche der Kompetenzdimension „Professionelle Haltung“ (Deutsches Jugendinstitut e.V., 2011b, S. 16) umfasst, ist im Anhang zu finden.

Das Deutsche Jugendinstitut formuliert für die Kompetenzdimension „Professionelle Haltung“ für Absolventinnen der Fachschulen für Frühpädagogik (2011b, S. 16) u.a. folgende Sozial- und Selbstkompetenz: Erzieherinnen „reflektieren und bewerten die Subjektivität eigener Wahrnehmungen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdwahrnehmung.“ So dienen Kategorien unter der Überschrift „Wahrnehmung und Beschreibung der Situation“ dazu, die SRIs hinsichtlich folgender Fragen zu strukturieren und zu interpretieren: Wie nimmt die Erzieherin die Situation wahr? Wie beschreibt sie sie? Sachlich-distanziert? Mit persönlichen oder emotionalen Konnotationen? Bezieht sie Stellung/Position? Begründet sie, verteidigt sie sich?

Weiterhin nennt das Deutsche Jugendinstitut (2011b, S. 17) u.a. folgende Sozial- und Selbstkompetenzen: Erzieherinnen ...

- „vertreten berufliche Handlungen fachwissenschaftlich und konzeptionsbezogen (...),
- haben eine kritische und reflektierende Haltung zu Handlungen ihres beruflichen Alltags.“

Kategorien mit der Überschrift „Analyse und Reflexion der Situation“ dienen dazu, die SRIs hinsichtlich der Fragen: Wie wird analysiert? Wie reflektiert? Werden theoretisch-praktische Bezüge geleistet? Wird Bezug zu den drei Heuristiken hergestellt? zu strukturieren und zu interpretieren.

Der Umgang mit und die Weiterentwicklung der Situation, die beobachtet wird, wird als ein weiteres Kriterium vom Deutschen Jugendinstitut (2011b, S. 16f) genannt. Erzieherinnen ...

- „reflektieren die biografischen Anteile des eigenen Handelns und ziehen entsprechende Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit (...),
- verfügen über eine ausgeprägte Lernkompetenz, durch die sie die Entwicklung ihrer Professionalität als lebenslangen Prozess verstehen (...),
- sind in der Lage, ein pädagogisches Ethos zu entwickeln, prozessorientiert zu reflektieren und Erkenntnisse argumentativ zu vertreten (...),
- lassen sich auf offene Arbeitsprozesse ein und können mit Ungewissheiten im beruflichen Handeln umgehen“.

Kategorien unter der Überschrift „Umgang mit und Weiterentwicklung der Situation“ dienen dazu, die SRIs hinsichtlich folgender Fragen zu strukturieren und zu interpretieren: Wie geht die Erzieherin mit der Situation oder ihrer Bewertung um? Entwickelt sie z.B. Handlungsalternativen, wenn sie die Situation als „nicht gelungen“ beurteilt? Oder tut sie das nicht? Stockt sie im Umgang mit der Sequenz und ihrer Betrachtung/Reflexion? Formuliert die Erzieherin Entwicklungsziele? Wie konkret, bzw. konstruktiv ist sie dabei? Wie ist der „Ausgang der Situation“, mit anderen Worten: wie wirkt die Selbstbeobachtung und -reflexion auf die aktuelle Emotionalität der Erzieherin?

Zu 4. Entwicklungsanalyse der Einzelfälle:

Nach der Strukturierung und Interpretation der Daten wird die Entwicklung je Erzieherin in der jeweiligen Heuristik auf allen drei Professionalitätsdimensionen analysiert. Das Ergebnis der Erzieherin1 aus dem Blickwinkel Bewegungsorientierung ist in den Subjektiven Theorien beispielsweise dieses:

Veränderung der Ziele von Bewegungserziehung: Vor der Fortbildung sollen die Kinder „mitmachen“. Ab BZP-2 versteht die Erzieherin1 Bewegung als Medium sozialer Entwicklung²⁵, die Kinder werden grobmotorisch gefördert. Konkrete Ziele werden nicht angeführt.

5.6.2 Schritt 2: Vergleich der Einzelfallanalysen

Eine Qualitative Einzelfallstudie zeichnet sich durch eine detaillierte Beschreibung aus, auf die eine theoretische Erklärung folgt, die methodisch über Vergleiche geleistet wird (Brüsemeister, 2008, S. 56). Ziel von Einzelfallstudien ist das Aufdecken von Mustern (Brüsemeister, 2008, S. 57). Mithilfe von Matrizen (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 162ff und die Tabelle 2) werden die Entwicklungsverläufe der fünf Erzieherinnen dann textlich (vgl. dazu Kap. 7) verglichen.

Tabelle 2 Matrix für den Fallvergleich, hier am Beispiel Subjektive Theorien aus dem Blickwinkel Situationsorientierung über den Interventionszeitraum (BZP-1, BZP-2 bis BZP-3)

Erzieherin	Befragungszeitpunkt	Professionalisierungsdimension: Subjektive Theorien Heuristik: Situationsorientierung	Veränderung im Interventionszeitraum?
Erzieherin1	BZP 1	– Schulvorbereitung statt Situationsorientierung	Nein. Nicht situationsorientiert.
	BZP 2	– Schulvorbereitung statt Situationsorientierung	
	BZP 3	– Schulvorbereitung statt Situationsorientierung	
Erzieherin2	BZP 1	– Gegenwartserfüllung und Mitgestaltung – „„gegenwärtige und zukünftige Situationen möglichst autonom und kompetent bewältigen“ (Zimmer, 2000, S. 14)“ (Zimmer, 2000, S. 14) – Rolle: Orientierung und Struktur geben	Nein. Situationsorientiert.
	BZP 2	– Gegenwartserfüllung und Mitgestaltung – „gegenwärtige und zukünftige Situationen möglichst autonom und kompetent bewältigen“ (Zimmer, 2000, S. 14) – Rolle: Orientierung und Struktur geben	
	BZP 3	– Gegenwartserfüllung und Mitgestaltung – „gegenwärtige und zukünftige Situationen möglichst autonom und kompetent bewältigen“ (Zimmer, 2000, S. 14) – Rolle der Struktur- und Orientierung-Gebenden ist lästig	

²⁵ Die Förderung der sozialen Kompetenzen ist das Ziel der durch das Projekt „Gemeinsam in Bewegung: Kitas und Sportvereine im Main-Taunus-Kreis“ initiierten Kooperation zwischen der Tageseinrichtung für Kinder in der diese Erzieherin arbeitet und einem ortsansässigen Sportverein (vgl. Kap. 3).

Erzieherin	Befragungszeitpunkt	Professionalisierungsdimension: Subjektive Theorien Heuristik: Situationsorientierung	Veränderung im Interventionszeitraum?
Erzieherin3	B Z P 1	– gegenwärtige und zukünftige Situationen autonom und kompetent bewältigen	Nein. Situationsorientiert.
	B Z P 2	– „gegenwärtige und zukünftige Situationen möglichst autonom und kompetent bewältigen“ (Zimmer, 2000, S. 14) – Gegenwartserfüllung	
	B Z P 3	– „gegenwärtige und zukünftige Situationen möglichst autonom und kompetent bewältigen“ (Zimmer, 2000, S. 14)	
Erzieherin4	B Z P 1	– „gegenwärtige und zukünftige Situationen möglichst autonom und kompetent bewältigen“ (Zimmer, 2000, S. 14)	Nein. Situationsorientiert.
	B Z P 2	– „gegenwärtige und zukünftige Situationen möglichst autonom und kompetent bewältigen“ (Zimmer, 2000, S. 14)	
	B Z P 3	– „gegenwärtige und zukünftige Situationen möglichst autonom und kompetent bewältigen“ (Zimmer, 2000, S. 14)	
Erzieherin5	B Z P 1	– Zukunftsorientierung statt Gegenwartserfüllung – inhalts- statt situationsorientierte Angebote	Unstetig. Erfahrungsprozesse und Selbstständigkeit werden intendiert, Angebote jedoch inhaltsorientiert gestaltet.
	B Z P 2	– Zukunftsorientierung statt Gegenwartserfüllung – „Themen zumuten“ (Laewen, 2007, S. 124ff) und „Themen beantworten“ (Laewen, 2007, S. 139ff) – Erfahrungsprozesse und Selbstständigkeit werden intendiert	
	B Z P 3	– inhalts- statt situationsorientierte Angebote – Erfahrungsprozesse und Selbstständigkeit werden intendiert	

5.7 Gütekriterien der Untersuchung

Anhand von Steinkes breit angelegten Kernkriterien für qualitative Forschung wird in diesem Kapitel untersuchungsspezifisch die Güte des Materials und der Untersuchung bestimmt (2009, S. 323ff).

5.7.1 Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Angemessen für qualitative Sozialforschung ist eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit statt einer (quantitativen) intersubjektiven Überprüfbarkeit (Steinke, 2009, S. 324). Diesen Anspruch erfüllt die vorliegende Untersuchung in drei Vorgehensweisen/Anwendungen:

Dokumentation des Forschungsprozesses: Der Forschungsprozess wird exemplarisch an der Erzieherin¹ in Kap. 5.6.1; die Erhebungsmethoden und der Erhebungskontext sind in Kap. 5.4.1 und 0 dokumentiert. Die Aufbereitungsverfahren der Daten sind in Kap. 5.5, die Transkriptionsregeln im Anhang (Kap. 13) dokumentiert, die vollständigen Daten sind in dort ebenso in Form von Interview- und Videosequenztranskripten zu finden. Die Auswertungsmethoden werden sowohl formal als auch exemplarisch in Kap. 5.6 transparent gemacht. Eine Dokumentation von Entscheidungen und Problemen erfolgte bereits im Methodenkapitel (Kap. 5).

An dieser Stelle soll eine Qualitätsbestimmung der Informationsquellen geleistet werden.

- Authentizität. Auf die Bitte am Ende der Erhebungen ein Feedback zu geben, sagt eine Erzieherin: „Meiner Meinung nach haben wir uns auf Anhieb verstanden. Ich denke auch, dass wir Vertrauen zueinander gefunden haben. Es war kein Problem. Natürlich, du kommst und guckst mir über die Schulter, guckst wie ich arbeite. Ich freue mich nicht, aber wenn wir gesagt haben, wir machen das mit dir, dann mache ich meine Tür wirklich auf. Ich habe das gerne gemacht.“
- Antworten wurden möglicherweise „sozial erwünscht“ gegeben. Im Interview gibt die Interviewerin der Erzieherin eine persönliche Rückmeldung: „Ich hätte nicht sofort reagiert. Du hattest gestern gesagt, dein Ziel ist es, dass die Kinder lernen sollen, Konflikte vornehmlich selbst zu lösen. Ich glaube, ich hätte noch ein bisschen gewartet. Und dann wäre es, glaube ich, besser gewesen, sich für die Situation mehr Zeit zu nehmen. Alles ging so schnell, A. konnte gar nicht nein sagen.“ Am Ende des Interviews, also nicht unmittelbar, sagt die Erzieherin: „Konfliktsituationen sind vorprogrammiert. Ich werde mir Zeit nehmen, wenigstens eine Konfliktsituation (pro Bewegungsstunde) aufzuklären.“
- Durch die Filmaufnahmen kommt es möglicherweise zu Abweichungen von der Normalität, aufgrund der „fremden“ Situation im Bewegungsangebot: „Ich hätte mit rübergehen müssen oder hätte anrufen müssen und sagen, hier holt die mal ab. Aber durch das Filmen habe ich das nicht gemacht.“
- Trotz Kamera findet ein normaler Ablauf des Bewegungsablaufs statt: Die Interviewerin fragt die Erzieherin: „Hast du den Eindruck, dass sich durch meine Anwesenheit etwas verändert hat?“ Die Erzieherin antwortet: „Nee, ich glaube, die [Kinder] haben das gar nicht wahrgenommen, die waren so mit sich selbst beschäftigt. Auch in den Konfliktsituationen zwischen den Mädchen und den Jungen, ich glaube, die haben dich gar nicht wahrgenommen und die Kamera auch nicht. Am Anfang vielleicht und dann nicht mehr.“

Interpretationen in Gruppen: Der erste Auswertungsschritt (vgl. Kap. 5.6.1) erfolgt in einer dreiköpfigen Analysegruppe (vgl. Kruse, 2008, S. 121). Fester Bestandteil dieser Analysegruppe sind eine Mitarbeiterin des Forschungsprojektes und die Autorin. Die dritte Person ist eine Kollegin/ein Kollege aus der Abteilung Sportpädagogik, bzw. aus den Erziehungswissenschaften/Abteilung Erwachsenenbildung der Goethe-Universität Frankfurt, die mit der Fragestellung der Arbeit vertraut sind. Allen Teammitgliedern stehen die Interviewtranskripte und Videosequenzen zur Verfügung. Jede/r berei-

tet das jeweilige Datenmaterial individuell vor. Gemeinsam wird das Material passagenweise diskursiv durchgegangen. Ziel ist die „Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit durch expliziten Umgang mit Daten und deren Interpretation“ (Steinke, 2009, S. 326).

Anwendung kodifizierter Verfahren: Die Verfahren sind in Kap. 5.6.1 und Kap. 5.6.2 dokumentiert.

5.7.2 Indikation des Forschungsprozesses

Steinke fordert nicht nur Gegenstandsgemessenheit, im Sinne von „Angemessenheit der Erhebungs- und Auswertungsmethoden, sondern [den] gesamte[n] Forschungsprozess [an sich] hinsichtlich seiner Angemessenheit (Indikation) zu beurteilen“ (2009, S. 326). Die Indikation eines qualitativen Vorgehens bei der vorliegenden Studie ergibt sich einerseits durch die Frage nach dem Ist-Stand, über den es keine Erkenntnisse gab, sowie der Art der Veränderung in den drei Dimensionen von Professionalität (Subjektive Theorien, Bewegungspädagogisches Handeln und „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) (vgl. Kap. 4 sowie Kap. 2.4) als auch über die Größe des (möglichen) sample. Das dreigliedrige Erhebungsmethodensystem ergibt sich über die Definition von Professionalität: Subjektive Theorien werden im Leitfadenterview erhoben, das Bewegungspädagogische Handeln über Videoaufnahmen, die „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) in Interviews in denen die Erzieherinnen mit ihrer Handlung konfrontiert und gebeten werden, diese zu reflektieren. Die Bewertungskriterien dieser Arbeit Situationsorientierung, Kindzentrierung und Bewegungsorientierung greift die Grundidee des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007) auf (vgl. Kap. 2.1.1, 2.1.2 und 2.5). Die Indikation des Forschungsprozesses an sich ergibt sich durch den Kontext und den „Auftrag“ der Untersuchung, die Wirksamkeit des Fortbildungs- und Beratungskonzeptes zu überprüfen.

5.7.3 Empirische Verankerung und Kohärenz

Nach Steinke sollte eine Studie der qualitativen Sozialforschung auf der theoretischen Ebene so rückgebunden sein, dass es möglich ist, „Neues zu entdecken“ (2009, S. 328). Neue Theorien müssen eng am Datenmaterial entstehen. Um das zu gewährleisten, wird hier mit kodifizierenden Methoden (vgl. Kap. 5.6) und ständigen Textbelegen (vgl. Kap. 6 sowie Kap. 7) gearbeitet. Durch den Fallvergleich, bzw. die Fallkontrastierung (vgl. Kap. 7) gelingt eine „Analytische Indikation“ (Steinke, 2009, S. 329). Durch eine Überprüfung von Theorien an den einzelnen Fällen können Unterschiede definiert werden. Ebenfalls über den Fallvergleich (vgl. Kap. 7) können sowohl Konsistenz, die Verschiedenartigkeit des Feldes sowie offene Fragen und Herausforderungen der Erzieherinnen (vgl. Kap. 8) als auch Ansatzpunkte für die Konzipierung von Fortbildungen in der Bewegungserziehung formuliert werden (vgl. Kap. 9.1).

6 Ergebnisse Schritt 1: Strukturierung, Interpretation und Entwicklungsanalyse der Einzelfälle

Die Fallauswahl innerhalb der qualitativen Sozialforschung hat keinen Repräsentativitäts-Anspruch. Sie gewährleistet, dass relevante Merkmale der Fragestellung innerhalb der Untersuchungsgruppe vertreten sind (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 42ff). Es ist nicht davon auszugehen, dass fünf Erzieherinnen, die Probandinnen dieser Studie, alle in der Gesamtgruppe vertretenen Muster von Professionalität und Professionalisierung von Erzieherinnen in der Bewegungserziehung aufweisen (Kelle & Kluge, 2010, S. 55). Es wird gelingen, einige Muster *zu entdecken, zu beschreiben und zu verstehen*. Es geht nicht darum diese zu erklären, welches das Ziel eines quantitativen Zugangs zu diesem Thema sein könnte (vgl. Kruse, 2008, S. 17). Die Systematik, der Erkenntnisweg und die methodische Kontrolle der Einzelfallanalysen wurden bereits im Methodenkapitel (5.6.1) transparent gemacht. Die Ergebnisse werden in zwei Schritten generiert:

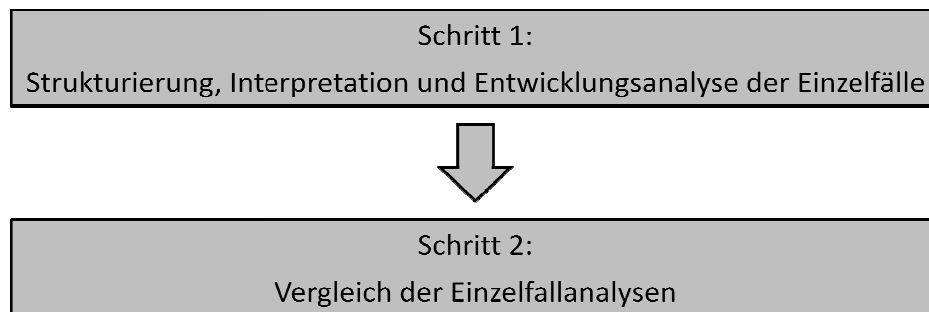


Abbildung 10 Darstellung des Auswertungsprozesses: Im ersten Schritt werden die Entwicklungen der Erzieherinnen kasuistisch strukturiert, interpretiert und analysiert. Im zweiten Schritt werden die Einzelfälle miteinander verglichen

Hier werden nun die Ergebnisse des Schritts 1: Strukturierung, Interpretation und Entwicklungsanalyse der fünf Probandinnen präsentiert. Dabei wird zunächst jede Erzieherin kurz vorgestellt. Je Heuristik: Situationsorientierung, Kindzentrierung und Bewegungsorientierung folgt dann die Strukturierung, Interpretation und Entwicklungsanalyse. Aus ökonomischen Gründen werden die Strukturierung und die Interpretation hier zusammengefasst. Alle Interview- und Videosequenztranskripte sind im Anhang (Kap. 13) zu finden.

6.1 Erzieherin 1 (Kindergarten)

Angaben zur Person

Alter: 49 Jahre (geboren 1961)
Ausbildung: staatl. anerkannte Erzieherin, abgeschlossen in 2005
Einrichtung: städtisch, Konzept: geschlossene Gruppen
Anstellung: voll, arbeitet seit 2004 in dieser Einrichtung (inkl. Anerkennungsjahr)
Fortbildungen: Sprachförderung, Musik und Elterngespräche

6.1.1 Situationsorientierung

Strukturierung und Interpretation der Erzieherin1 aus dem Blickwinkel Situationsorientierung

BZP-1

Subjektive Theorien, Erzieherin1, Situationsorientierung:

- Schulvorbereitung (Zukunftsorientierung) dominiert vor Gegenwartsbezug: Kulturtechniken wie der Umgang mit Stift und Schere sind wichtig: „Nach drei Jahren, wenn die Kinder uns verlassen ist es wichtig, dass sie strak für den Schulhof sind und dass sie lernen mit Stiften umzugehen, mit der Schere, mit Kleber und so weiter, das ist für die Schule.“
- Inhalte der Bewegungsstunde werden nicht aus Situationen oder Situationsanlässen entwickelt, der Ablauf ist fixiert: warm-up, Hauptteil, Spiel.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin1, Situationsorientierung:

- Die Kinder müssen von der Erzieherin gestellte Aufgaben erfüllen. Diese haben keinen Bezug zum aktuellen oder künftigen Leben der Kinder (vgl. Videosequenz „Parcours“, Erzieherin1, BZP-1, im Anhang).

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin1, Situationsorientierung:

- Situationsorientierung dient als Nothammer, wenn die Vorplanung nicht umsetzbar ist: „Dann musst du dir spontan was einfallen lassen.“

BZP-2

Subjektive Theorien, Erzieherin1, Situationsorientierung:

- Situationsorientierung existiert als Stichwort: „Für mich ist es sehr wichtig, dass ich mit den Kindern plane, situationsorientiert“, dass nicht weiter konkretisiert wird.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin1, Situationsorientierung:

- Das Bewegungsangebot ist eine Bewegungsbaustelle: zunächst können die Kinder ihre Bewegungstätigkeiten mitbestimmen.
- Anschließend müssen die Kinder Bewegungsformen üben. Die Erzieherin steuert das Geschehen im Detail: sie gibt z.B. vor, wo welches Kind in der Reihe stehen soll. Das Durchführen von Übungen hat keinen Bezug zum aktuellen oder künftigen Leben der Kinder, ist nicht situationsorientiert (vgl. Videosequenz „Balancieren in der Bewegungsbaustelle“, Erzieherin1, BZP-2, im Anhang).

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin1, Situationsorientierung:

- Die Erzieherin erklärt und deutet die Situation. Unkontrollierte Situationen werden vermieden: „Ich habe Angst gehabt, dass sie was kaputt machen. Deshalb habe ich da eingegriffen.“ Die Gründe ihrer Handlung werden bewusst.

BZP-3

Subjektive Theorien, Erzieherin1, Situationsorientierung:

- Zukunftsorientierung dominiert vor Situationsorientierung: Die Kinder sollen lernen, 45 Minuten still zu sitzen. Und Bewegung wird bei mangelnder Schulfähigkeit sanktioniert: „Dann darf er nicht mehr jeden Tag in den Turnraum.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin1, Situationsorientierung:

- In der Bewegungsbaustelle können die Kinder ihre Bewegungstätigkeiten mitbestimmen.
- Die Erzieherin löst einen aufkeimenden Konflikt ohne die Kinder daran zu beteiligen. Die Autonomie der Kinder wird nicht gefördert, sondern unterbunden (vgl. Videosequenz „Der Konflikt“, Erzieherin1, BZP-3, im Anhang).

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin1, Situationsorientierung:

- Situationsorientierung wird abgelehnt: „Wenn ich pro Konfliktsituation fünf Minuten brauche, dann ist eine halbe Stunde vorbei.“
- Die Präsenz von Schemata wird bewusst. „Ich handle immer gleich so, wie ich auch hier gehandelt habe. Konfliktsituationen sind vorprogrammiert. Ich werde mir Zeit nehmen, wenigstens eine Konfliktsituation [pro Bewegungsstunde] aufzuklären, dass es für beide Kinder ganz gut verläuft.“

Entwicklungsanalyse der Erzieherin1 von BZP-1 bis BZP-3 aus dem Blickwinkel Situationsorientierung

Subjektive Theorien, Erzieherin1, Situationsorientierung

Nicht situationsorientiert, keine Veränderung: Erzieherin1 orientiert sich bei der Planung der Angebote hauptsächlich daran, die Kinder für die Schule vorzubereiten. Sie stellt keinen Bezug zu aktuellen Themen der Kinder.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin1, Situationsorientierung

Das Angebot an sich wird situationsorientierter: die Bewegungsbaustelle ab BZP-2 ermöglicht, dass die Kinder das Angebot teilweise mitgestalten und sie selbst Bezug zu ihren aktuellen Themen herstellen. Das war jedoch nicht intendiert: „Das Bewegungsangebot hat sich rasch verändert, weil es mir Spaß macht.“

Konkrete Handlungen sind nicht situationsorientiert, keine Veränderung: die Erzieherin gibt konkrete Anweisungen, es ist keine Mitgestaltung durch die Kinder möglich.

„reflection-on-action“, Erzieherin1, Situationsorientierung

Nicht situationsorientiert: zu BZP-1 wird Situationsorientierung im Notfall eingesetzt: „Dann musst du dir spontan was einfallen lassen.“, zu BZP-3 wird Situationsorientierung abgelehnt: „Wenn ich pro Konfliktsituation fünf Minuten brauche, dann ist eine halbe Stunde vorbei.“

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138): Erzieherin1 erklärt ihre Handlungen zu allen BZPs. Zu BZP-3 wird die Präsenz von Handlungsschemata bewusst: „Ich handele immer gleich, so wie ich auch hier gehandelt habe.“ Daraufhin wird eine Handlungsalternative, ein weiteres nicht situationsorientiertes Schema entwickelt: „Konfliktsituationen sind vorprogrammiert. Ich werde mir Zeit nehmen, wenigstens eine Konfliktsituation pro Bewegungsstunde aufzuklären, dass es für beide Kinder ganz gut verläuft.“

6.1.2 Kindzentrierung

Strukturierung und Interpretation der Erzieherin1 aus dem Blickwinkel Kindzentrierung

BZP-1

Subjektive Theorien, Erzieherin1, Kindzentrierung:

– Statt Kindzentrierung dominiert Defizitorientierung: Maßnahmen werden auf Mängel hin geplant, nicht Angebote an den jeweiligen Kindern ausgerichtet.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin1, Kindzentrierung:

– Das Bewegungsangebot besteht aus einer konkreten Bewegungsaufgabe, die alle Kinder „richtig machen“ sollen. Erzieherin1 kontrolliert die korrekte Durchführung. Ideen, Vorstellungen und Bedürfnisse der Kinder haben keinen Platz (vgl. Videosequenz „Parcours“, Erzieherin1, BZP-1, im Anhang).

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin1, Kindzentrierung:

– Die Handlung wird erklärt: Es wird versucht „dem Kind das Gefühl zu geben, du kannst das.“, aber nicht kritisch gegengeprüft, also ob die eigene Intention erfüllt wird.

BZP-2

Subjektive Theorien, Erzieherin1, Kindzentrierung:

– Die Berücksichtigung der Vorstellungen und Ideen der Kinder wird als praktische Bereicherung wahrgenommen: „Und ich habe gemerkt, dass da so viele Sachen rauskommen. Mehr als wenn du den Kindern irgendwas vorgibst.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin1, Kindzentrierung:

– In der Bewegungsbaustelle können die Kinder ihre Ideen einbringen (vgl. Videosequenz „Balancieren in der Bewegungsbaustelle“, Erzieherin1, BZP-2, im Anhang).

– Dann folgt das Einüben von Bewegungen, wie es auch in der Filmszene zu sehen ist. Die Erzieherin1 steuert.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin1, Kindzentrierung:

– Zunächst wird eine Handlungsalternative entwickelt: „Vielleicht könnte ich den Kindern mehr zutrauen.“ Der Änderungsplan wird wieder verworfen, indem überlegt wird, die Kinder einzeln „abzufragen.“ Es wird nicht bewusst, dass dieses Vorgehen jegliche Form der Wertschätzung von Individualität und Förderung/Unterstützung von Selbstständigkeit unterbindet.

BZP-3

Subjektive Theorien, Erzieherin1, Kindzentrierung:

- Defizitorientierung dominiert: Die Kinder „können schlecht laufen.“
- Kindzentrierung wird im Notfall, z.B. bei altersheterogenen Gruppen eingesetzt: weil die „neuen [jüngeren] Kinder noch nicht beim regulären Programm mitkommen.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin1, Kindzentrierung:

- Ein Konflikt wird von Erzieherin1 „gelöst“, indem der Störenfried auf die Bank gesetzt wird (vgl. Videosequenz „Der Konflikt“, Erzieherin1, BZP-3, im Anhang). Kindzentriert wäre es, darauf einzugehen, was die Kinder beschäftigt und welche Bedeutung in ihren Handlungen steckt.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin1, Kindzentrierung:

- Nicht kindzentriert. Es wird sich bewusst für eine reibungslose Organisation entschieden: „A weint und resigniert schnell. Ja, und M ist derjenige, der nicht zuhört. Er ist ein Draufgänger. Eigentlich würde ich weggehen, damit die Kinder das alleine lösen. Aber da A sich nicht wehrt, setze ich M auf den Kasten und dann muss er sich entschuldigen.“

Entwicklungsanalyse der Erzieherin1 von BZP-1 bis BZP-3 aus dem Blickwinkel Kindzentrierung

Subjektive Theorien, Erzieherin1, Kindzentrierung

Nicht kindzentriert, keine Veränderung: die Erzieherin1 orientiert sich bei der Planung der Angebote hauptsächlich an den Defiziten der Kinder, statt an ihren Interessen und Fähigkeiten.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin1, Kindzentrierung

Das Angebot an sich wird kindzentrierter: die Bewegungsbaustelle ab BZP-2 ermöglicht, dass die Kinder ihre eigenen Gedanken, Vorstellungen und Ideen einbringen können. Das war jedoch nicht intendiert: „Das Bewegungsangebot hat sich rasch verändert, weil es mir Spaß macht.“

Konkrete Handlungen sind nicht kindzentriert, keine Veränderung: die Kinder sollen Aufgaben erfüllen.

„reflection-on-action“, Erzieherin1, „Kindzentrierung“

Nicht kindzentriert: zu BZP-1 wird versucht „dem Kind das Gefühl zu geben, du kannst das.“ aber nicht kritisch gegengeprüft, ob diese Intention erfüllt wird. Zu BZP-2 wird entschieden, die Kinder einzeln abzufragen. Es wird nicht geprüft, ob dieses Vorgehen die Kinder in ihrer Individualität und Selbstständigkeit unterstützt.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138): Erzieherin1 erklärt ihre Handlungen zu allen BZPs. Zu BZP-2 wird eine Handlungsalternative entwickelt, jedoch wieder verworfen. Zu BZP-3 wird sich bewusst für eine reibungslose Organisation statt kindzentrierter Lösung entschieden.

6.1.3 Bewegungsorientierung

Strukturierung und Interpretation der Erzieherin1 aus dem Blickwinkel Bewegungsorientierung

BZP-1

Subjektive Theorien, Erzieherin1, Bewegungsorientierung:

- Wichtig ist dass die Kinder bei Bewegung „mitmachen.“ Es liegen keine weiteren Ziele oder Gründe vor.
- Bewegungsangebote sind „ein großer Akt.“ Erzieherin1 fühlt sich nicht adäquat ausgebildet: „Es würde uns helfen, wenn einer von außen käme und die Bewegungsstunde durchführen würde. Einer, der studiert hat.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin1, Bewegungsorientierung:

- Nicht bewegungsorientiert: Die Kinder sitzen länger auf der Matte als sie sich bewegen können (vgl. Videosequenz „Parcours“, Erzieherin1, BZP-1; im Anhang).

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin1, Bewegungsorientierung:

- Aus diesem Blickwinkel liegen keine Aussagen vor.

BZP-2

Subjektive Theorien, Erzieherin1, Bewegungsorientierung:

- Bewegung wird als Medium der Entwicklungsförderung verstanden. Gleichzeitig „gehört auch Motorik dazu“, d.h. „dass die Kinder balancieren.“ Bewegung wird als Lerngegenstand verstanden.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin1, Bewegungsorientierung:

- Das Bewegungsangebot ist eine Bewegungsbaustelle.
- Zunächst erst werden soft skills (Bewegungsbaustelle), anschließend motorische Fertigkeiten (balancieren) gefördert (vgl. Videosequenz „Balancieren in der Bewegungsbaustelle“, Erzieherin1, BZP-2, im Anhang).

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin1, Bewegungsorientierung:

- Aus diesem Blickwinkel liegen keine Aussagen vor.

BZP-3

Subjektive Theorien, Erzieherin1, Bewegungsorientierung:

- Grundsätzlich werden Bewegung zwei Funktionen zugeschrieben: Entwicklungsmedium und Lerngegenstand. Konkretere Ziele liegen nicht vor.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin1, Bewegungsorientierung:

- Das Bewegungsangebot ist wie auch zu BZP-2 eine Bewegungsbaustelle. Insgesamt liegt die Bewegungszeit für jedes einzelne Kind im Vergleich zu vor der Fortbildung höher, denn alle Kinder sind gleichzeitig aktiv (vgl. die Videosequenz „Der Konflikt“, Erzieherin1, im Anhang mit den Videosequenzen zu BZP-1 und BZP-2).

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin1, Bewegungsorientierung:

- Aus diesem Blickwinkel liegen keine Aussagen vor.

Entwicklungsanalyse der Erzieherin1 von BZP-1 bis BZP-3 aus dem Blickwinkel Bewegungsorientierung

Subjektive Theorien, Erzieherin1, Bewegungsorientierung

Veränderung der Ziele von Bewegungserziehung: Vor der Fortbildung sollen die Kinder „mitmachen“. Ab BZP-2 versteht die Erzieherin1 Bewegung als Medium sozialer Entwicklung²⁶ und die Kinder sollen grobmotorisch gefördert werden. Konkrete Ziele werden nicht genannt.

Verantwortung: Zu BZP-1 wird die Übernahme der Bewegungserziehung durch einen Experten gewünscht. Das wird nicht mehr thematisiert.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin1, Bewegungsorientierung

Veränderung im Aufbau der Bewegungsstunde: zu BZP-1 stellt die Erzieherin Bewegungsaufgaben (Hindernissparcours), zu BZP-2 und BZP-3 bauen die Kinder selbstständig Stationen zu einem Thema auf (Bewegungsbaustelle), im Anschluss daran werden Bewegungsformen geübt.

„reflection-on-action“, Erzieherin1, „Bewegungsorientierung“

Die Filmszenen werden nicht aus diesem Blickwinkel reflektiert.

²⁶ Die Förderung der sozialen Kompetenzen ist das Ziel der durch das Projekt „Gemeinsam in Bewegung: Kitas und Sportvereine im Main-Taunus-Kreis“ initiierten Kooperation zwischen der Tageseinrichtung für Kinder in der diese Erzieherin arbeitet und einem ortsansässigen Sportverein (vgl. Kap. 3).

6.2 Erzieherin 2 (Hort)

Angaben zur Person

- Alter: 33 Jahre (geboren 1976)
Ausbildung: staatl. anerkannte Erzieherin, abgeschlossen 1998
Einrichtung: städtisch, Konzept: offene Gruppen
Anstellung: voll, arbeitet seit 1999 in der Einrichtung im Kindergarten sowie im Hort
Fortbildungen: Freinet-Weiterbildung, Experimentieren, Naturerfahrungen

6.2.1 Situationsorientierung

Strukturierung und Interpretation der Erzieherin2 aus dem Blickwinkel Situationsorientierung

BZP-1

Subjektive Theorien, Erzieherin2, Situationsorientierung

- Die Gegenwart der Kinder spielt eine bedeutende Rolle im pädagogischen Alltag, dabei wird ihre Autonomie berücksichtigt: „Sie sitzen in der Schule sechs Stunden, dann brauchen sie Bewegung und andere Angebote. Das soll keine Verschulung sein hier. Ich möchte, dass sie nach der vierten Klasse selbstständig genug sind, um alleine klarzukommen.“
- Erzieherin2 hält sich insgesamt zurück und lässt den Kindern viel Mitgestaltungsspielraum. Wenn sie gebraucht wird, schafft sie klare Strukturen und sorgt für Regeleinhaltung. „Beim Kämpfen zum Beispiel ist meine Rolle der Koordinator, ja Schiedsrichter zu sein, zu gucken läuft alles nach den Regeln ab. Gerade beim Kämpfen ist das wichtig auch einzugreifen in bestimmten Situationen oder den Kindern bestimmte Regeln zu vermitteln. Zum Beispiel, dass man sich vorm Kämpfen verbeugt um dem Gegenüber Respekt entgegenzubringen oder bestimmte Techniken beizubringen oder Methoden des Kampfes.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin2, Situationsorientierung

- Die Kindergruppe möchte gemeinsam etwas machen. Es gelingt ihnen nicht, sich alleine zu einigen und zu strukturieren (vgl. Videosequenz „Was spielen wir?“, Erzieherin2, BZP-1).
- Drei Mädchen albern im Geräteraum herum, jedes Kind macht etwas anderes. Erzieherin2 ergreift innerhalb von fünf Minuten nicht die Rolle der Strukturierenden.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin2, Situationsorientierung

- Die Reflexion der Handlung führt zu einer Handlungsalternative, nicht aber zu einer situationsorientierten Lösung. Erzieherin2 „würde den Mädchen zwei Möglichkeiten sagen, entweder sie entscheiden sich jetzt mitzuspielen oder sie gehen. Damit die Situation einfacher wird.“

BZP-2

Subjektive Theorien, Erzieherin2, Situationsorientierung

- Erzieherin2 verfolgt Selbstständigkeit als übergeordnetes pädagogisches Ziel, „Wenn sie nach den vier Jahren gehen, sollten sie in der Lage sein, sich selbstständig zu Hause aufhalten zu können“.
- Sie berücksichtigt sowohl die Gegenwart als auch die Zukunft der Kinder. Es wird Wert darauf gelegt, „dass die Kinder entdeckend lernen und Spaß haben beim Lernen, egal, ob das jetzt bei den Experimenten oder bei Bewegung ist.“
- „Bei Bewegungsangeboten ist man einfach mittendrin. Ich meine, ich bin auch Schiedsrichter, wenn eine Situation eskaliert, dann gehe ich dazwischen.“ Wenn sie als Strukturierende gebraucht wird, greift sie als solche ein. Ansonsten können die Kinder die Angebote maßgeblich gestalten und auch organisieren.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin2, Situationsorientierung

- Phasenwechsel während des Bewegungsangebotes. Es ist nicht geklärt, wie es weitergeht. Die Kinder fangen an Rollbrett zu fahren. Erzieherin2 gibt keine Struktur oder Orientierung (vgl. Videosequenz „Aufräumen und was spielen“, Erzieherin2, BZP-2).

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin2, Situationsorientierung

- „Das war so ein Knick. Die haben halt geguckt, was für Material da ist und da ist ja echt ganz viel und dann haben sie die Rollbretter rausgeholt. Das haben sie auch schon mal gemacht. Ich fand es okay. Das war ja auch zum Schluss total toll, was die da gemacht haben. Wettrennen und fangen spielen.“ Sie beurteilt die Situation ausschließlich an ihrem „Produkt“. Es liegt weder ein Ziel noch ein Kriterium vor, an dem die Erzieherin den Erfolg oder Misserfolg ihres Angebotes überprüft.
- Sie unterstreicht, dass „ganz viel an Lernprozess bei den Kindern passiert, wenn sie selbst ausprobieren können. Ich habe ihnen nicht gesagt, nehmt eine Matte und legt sie auf die Rollbretter, damit ihr euch nicht an den Knien weh tut. Das haben sie selbst erfahren.“ Gegenwartsorientierung im Sinne einer spaßbringenden Tätigkeit wird intendiert, statt Lernen an aktuell Bedeutsamen für Zukünftiges.

BZP-3

Subjektive Theorien, Erzieherin2, Situationsorientierung

- Erzieherin2 ist es lästig, die Rolle der strukturierenden Erzieherin zu übernehmen, sie tut das lediglich auf Wunsch der Kinder: „Manchmal wenn wir auf dem Außengelände Fußball spielen, dann sagen sie, komm‘ mach‘ du den Schiedsrichter.“ Oder wenn es sein muss: „Vor zwei Wochen, glaube ich, da haben sich zwei ziemlich heftig angegangen, die eigentlich Freunde sind und da musst du dazwischen gehen. Solche Sachen gibt’s halt auch.“
- Wichtig ist, dass die Kinder „selbst entdeckend lernen und sich dadurch bilden. Ja, auch Motivation haben, etwas auszuprobieren.“ Deshalb ist es wichtig, dass die Themen und Inhalte von Kindern mitbestimmt werden: „Sie können dann entscheiden und gucken, was sie machen möchten.“ und „Freude an der Bewegung“ haben.
- Eine Kinderkonferenz wird einberufen, weil es Unstimmigkeiten über die Organisation des Bewegungsangebotes gibt. „Ich werde eine Besprechung mit denen machen um es mal von zwei Seiten zu beleuchten und den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre Ideen oder Beschwerden auch vorzubringen.“ So wird die Möglichkeit gegeben, Situationen jetzt und in Zukunft autonom zu gestalten.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin2, Situationsorientierung

- Sie begrüßt die Kinder und übergibt ihnen die Verantwortung zu klären, was gemeinsam gemacht wird. Als diese nicht allein zu einer Abstimmung kommen, fragt sie wer „Freizeit“ machen möchte. Sie sorgt dafür, dass es eine demokratische Abstimmung gibt.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin2, Situationsorientierung

- Erzieherin2 begründet ihre Handlung: die Kinder können ihre Interessen und Meinungen vertreten und sich in der Gruppe für oder gegen etwas entscheiden. „Ich sage ja nicht, ihr müsst jetzt das machen. Ich sehe mich nicht in der Rolle des Bestimmers. Wenn es Schwierigkeiten oder Konflikte gibt, klar, dann muss ich auch die Rolle einnehmen, aber in diesem Findungsprozess machen die das super alleine. Da brauchen die mich fast gar nicht, nur als Moderator.“ Erzieherin2 überprüft nicht, ob das ihren Handlungen entspricht.
- Auf die Frage, ob sie das jetzt anderes machen würde antwortet sie: „Ich habe gute Erfahrungen damit gemacht und von daher würde ich das wieder machen. Wie gesagt, wir beschließen vorher, was wir an dem Tag machen. Es kann aber sein, dass sie keine Lust mehr haben und sich spontan um entscheiden. Da habe ich kein Problem damit.“ Die Inhalte der Bewegungsstunde sollen den Kindern Freude machen. Erzieherin2 plant nicht langfristig oder formulierte Ziele, die an der Situation der Kinder orientiert formuliert werden.

Entwicklungsanalyse der Erzieherin2 von BZP-1 bis BZP-3 aus dem Blickwinkel Situationsorientierung

Subjektive Theorien, Erzieherin2, Situationsorientierung

Keine Veränderung. Grundsätzlich situationsorientiert: die Gegenwart der Kinder soll erfüllt sein. Bspw. sagt sie zu BZP-1: „Sie sitzen in der Schule sechs Stunden, dann brauchen sie Bewegung und andere Angebote. Das soll keine Verschulung sein hier.“ Gleichzeitig möchte sie die Kinder ganz allgemeinen in Ihrer Selbstständigkeit unterstützen. Bspw. zu BZP-1: „Ich möchte, dass sie nach der vierten Klasse selbstständig genug sind, um alleine klarzukommen.“ Dabei wird den Kindern Mitgestaltungsspielraum gelassen.

Ablehnung der Rolle „Erzieherin“: Es wird dann für Struktur und Orientierung gesorgt, wenn die Kinder dieses einfordern: „Komm‘ mach‘ du den Schiedsrichter.“ Denn sie lehnt die „Rolle des Bestimmers“ ab. Situationsorientierung sieht einen möglichst weiten Rückzug der Erzieherin vor, jedoch verlangt Situationsorientierung Strukturen und Orientierungen im Lernangebot, die es den Kindern ermöglichen, selbstständig zu werden. Diese zu schaffen, muss nicht mit autoritärem Verhalten einhergehen.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin2, Situationsorientierung

Veränderung, situationsorientierter: Während Erzieherin2 zu BZP-1 und -2 den Kindern in Phasen der Entscheidung keine Orientierung und Struktur bietet, wird das zu BZP-3 geleistet: die Erzieherin2 formuliert zu Beginn des Bewegungsangebotes, dass eine gemeinsame Aktivität stattfinden soll und sorgt schlussendlich dafür, dass es zu einer Abstimmung kommt.

„reflection-on-action“, Erzieherin2, „Situationsorientierung“

Nicht situationsorientiert: Der Fokus liegt auf einem Angebot, das den Wünschen der Kinder entspricht. Z.B. wird die Situation zu BZP-2 ausschließlich an ihrem „Produkt“ beurteilt. Das, was danach folgte, war zufriedenstellend: Das selbsterfundene und selbstorganisierte Wettrennen mit Rollbrettern. Die Erzieherin formuliert keine Ziele, allein die Wünsche der Kinder sollen erfüllt sein.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138): Es findet kein Hinterfragen oder eine Analyse statt. Z.B. wird zu BZP-3 die Wichtigkeit des „Heraushaltens der Erzieherin“ betont. Es wird jedoch nicht überprüft, ob das der eigenen Handlung entspricht.

6.2.2 Kindzentrierung

Strukturierung und Interpretation der Erzieherin2 aus dem Blickwinkel Kindzentrierung

BZP-1

Subjektive Theorien, Erzieherin2, Kindzentrierung

- Die Erzieherin2 macht den Kindern Angebote, die „den Interessen der Kinder entsprechen“. Sie nimmt die Kinder wahr und ernst und „beantwortet“ die Themen der Kinder (Laewen, 2007, S. 139ff).
- Die Nutzung des Bewegungsraums wird auf Impuls der Kinder gemeinsam neu organisiert: sie tragen sich in eine Belegungsliste ein: Regeln werden umgestellt und gemeinsam Strukturen überarbeitet.
- Das Bewegungsangebot ist wunschorientiert („Wir machen, was sich die Kinder wünschen.“), nicht kindzentriert, gestaltet: das, was die Kinder wünschen wird gemacht, dabei wird nicht berücksichtigt, was für sie jetzt und im Hinblick auf ihre Entwicklung wichtig ist.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin2, Kindzentrierung

- Die Erzieherin2 zeigt Interesse an den Bedürfnissen der Kinder, indem sie sie fragt, was sie machen möchten. Die Gesamtsituation lässt weder Raum noch Zeit für ein intensives Wahrnehmen und Eingehen auf die einzelnen Kinder. Ihre Aufmerksamkeit ist auf Organisatorisches gerichtet (vgl. Videosequenz „Was spielen wir?“, Erzieherin2, BZP-1, im Anhang).

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin2, Kindzentrierung

- Die Interessen und Bedürfnisse der Kinder spielen eine wichtige Rolle: „Ich möchte herausfinden, was die Kinder für Interessen haben. Und ich möchte mit den Kindern zusammen entscheiden, weil wenn ich sage, ach wir spielen heute Fußball und die Kinder dazu aber keine Lust haben, dann wird das auch nichts.“

BZP-2

Subjektive Theorien, Erzieherin2, Kindzentrierung

- Zu ihrer Rolle sagt Erzieherin2: „Ich bin Begleiter“ d.h. „Ich gebe den Kindern nicht zu viel vor, sondern gucke, dass die selber ihren Weg finden. Ich sage nicht, das musst du so und so machen, sondern lasse sie selbst ausprobieren.“ Erzieherin2 gibt den Kindern Raum und Zeit, Dinge selbst auszuprobieren, zu experimentieren und ihre eigenen Deutungen zu entwickeln.
- Sie legt Wert darauf, den aktuellen Entwicklungsstand der Kinder zu berücksichtigen: „die Kinder da abzuholen, wo sie stehen.“ Das „Wohin“, eine „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987, S. 83) wird nicht festgelegt.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin2, Kindzentrierung

- Die Erzieherin2 ist maßgeblich mit Aufräumen beschäftigt, sie geht nicht individuell auf die Kinder und ihre Bedürfnisse ein (vgl. Videosequenz „Aufräumen und was spielen“, Erzieherin2, BZP-3, im Anhang).

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin2, Kindzentrierung

- Die Handlung wird begründet: Ein Mädchen möchte mit der Erzieherin spielen: Sie „hat ein bisschen Angst gehabt, dass sie mit den Rollbrettern nicht klar kommt und ihr habe ich angeboten, dass wir auch was zusammen machen können.“

BZP-3

Subjektive Theorien, Erzieherin2, Kindzentrierung

- Das Bewegungsangebot wird neuerdings in altershomogenen Gruppen durchgeführt: „Aber das fanden jetzt die Großen doof, weil sie nicht mitgehen konnten.“ In der Teamsitzung wurde daraufhin entschieden, eine Kinderkonferenz einzuberufen, „um den Kindern die Möglichkeit zu geben, ihre Ideen, oder ihre Beschwerden auch vorzubringen.“ Die Kinder werden daran beteiligt, den Bewegungsalltag mit zu gestalten. Dabei werden die Interessen, Bedürfnisse und Wünsche der Kinder ernst genommen.
- Wichtig ist, „eine Bezugsperson zu sein, die den Kindern die Möglichkeit gibt, die Interessen, die sie haben, auch umzusetzen.“ Die Wünsche der Kinder werden berücksichtigt, die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987, S. 83) jedoch nicht.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin2, Kindzentrierung

- Erzieherin2 nimmt den Jungen V mit seinem Wunsch Fußball zu spielen wahr, sie ist nicht verständnisvoll: „Heute mal kein Fußball“ (vgl. Videosequenz „Abstimmen“, Erzieherin2, BZP-3, im Anhang).

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Kindzentrierung

- Die Erzieherin2 erläutert: „die Kinder sollen ausdrücken, was sie gerne machen möchten, weil ich möchte denen nichts aufdrücken, sie sollen das schon selbst mit entwickeln.“ Die Kinder beteiligen sich an der Gestaltung des Bewegungsangebotes, sie werden ernst genommen.
- Ein Rückbezug zur Theorie geschieht auf Nachfrage. Erzieherin2: „Also die Kindzentrierung ist auf jeden Fall gegeben, weil die ja selbst entscheiden und ihre Interessen und Meinungen kundgeben und auch in der Gruppe entscheiden. Ich sage ja nicht, ihr müsst jetzt das machen. Und die anderen Prinzipien, denke ich, sind auch vertreten. Es gibt bestimmt das ein oder andere, was man noch ein bisschen ausweiten könnte.“

Entwicklungsanalyse der Erzieherin2 aus dem Blickwinkel Kindzentrierung

Subjektive Theorien, Erzieherin2, Kindzentrierung

Keine Veränderung. Grundsätzlich kindzentriert:

- die Kinder werden wahr und ernst genommen,
- die Kinder werden an der Gestaltung der Bewegungsangebote beteiligt und
- den Kindern wird Raum und Zeit gelassen, eigene Formen von Bewegung zu entwickeln.

Es fehlt ein zentrales Element der Kindzentrierung: Neben der Wahrnehmung von Interessen und Wünschen fehlt der Blick auf das „Wohin“, die Intention der pädagogischen Handlungen.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin2, Kindzentrierung

Keine Veränderung, nicht kindzentriert: Die Erzieherin nimmt die Kinder in direkten Interaktionen nicht wahr und ernst. Bspw. zu BZP-3 „Heute mal kein Fußball.“

„reflection-on-action“, Erzieherin2, „Kindzentrierung“

Grundsätzlich kindzentriert, jedoch fehlt eine Orientierung an der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987, S. 83). Keine Veränderung.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138): keine Veränderung. Die Erzieherin erklärt emotionslos ihre Handlungen. Es findet kein Hinterfragen statt. Zu BZP-3 geschieht auf Nachfrage ein Rückbezug zur Theorie.

6.2.3 Bewegungsorientierung

Strukturierung und Interpretation der Erzieherin2 aus dem Blickwinkel Bewegungsorientierung

BZP-1

Subjektive Theorien, Erzieherin2, Bewegungsorientierung

- Den Eltern „dicker Kinder“ wird vorgeschlagen, „außerhalb vom Hort noch was zu machen, damit die Kinder ausgeglichener sind und was für ihre Gesundheit tun.“ Erzieherin2 versteht Bewegung als Medium der Gesunderhaltung.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin2, Bewegungsorientierung

- Die Videosequenz bildet einen unbewegten Abschnitt der Bewegungszeit ab, indem es darum geht, gemeinsam zu klären was als nächstes gemacht wird. Eine grundsätzliche Ausrichtung auf Bewegung liegt vor. Das Angebot als solches ist bewegungsintensiv: es wird Hockey und Fußball gespielt (vgl. Videosequenz „Was spielen wir?“ Erzieherin2, BZP-1, im Anhang).

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin2, Bewegungsorientierung

- Aus diesem Blickwinkel liegen keine Aussagen vor.

BZP-2

Subjektive Theorien, Erzieherin2, Bewegungsorientierung

- Bewegung wird nicht thematisiert.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin2, Bewegungsorientierung

- Es wird organisiert, was als nächstes gemacht wird. Eine Ausrichtung auf Bewegung liegt vor. Das Angebot als solches ist ein bewegungsintensives mit Hockey und Fußball (vgl. Videosequenz „Aufräumen und was spielen“, Erzieherin2, BZP-2, im Anhang).

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Bewegungsorientierung

- Aus diesem Blickwinkel liegen keine Aussagen vor.

BZP-3

Subjektive Theorien, Erzieherin2, Bewegungsorientierung

- Bewegung wird um ihrer selbst willen gemacht. Es liegen keine weiteren Ziele vor: „Es gab halt Zeiten da haben sie wie verrückt Hockey gespielt, das ist denen dann wichtig und dann gab es Zeiten, wo sie ausprobieren wollten, was die Geräteräume hergeben. Da entdecken sie neue Sachen.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin2, Bewegungsorientierung

- **Bewegungsorientiert:** Der Abstimmungsprozess über den Inhalt der Stunde wird kurz gehalten. Ziel ist, schnell in Bewegung zu kommen. In der Bewegungsbaustelle sind alle Kinder aktiv beteiligt.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin2, Bewegungsorientierung

- Aus diesem Blickwinkel liegen keine Aussagen vor.

Entwicklungsanalyse der Erzieherin2 von BZP-1 bis BZP-3 aus dem Blickwinkel Bewegungsorientierung

Subjektive Theorien, Erzieherin2, Bewegungsorientierung

Keine Veränderung. Grundsätzlich bewegungsorientiert:

Bewegung wird als Medium der Gesunderhaltung verstanden: „Bewegung ist dafür gut, dass die Kinder etwas für ihre Gesundheit tun.“ Konkretere Ziele gibt es nicht, wichtig ist, dass Kinder machen können, „was sie wollen.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin2, Bewegungsorientierung

Keine Veränderung, bewegungsorientiert: in den Angeboten können sich alle Kinder gleichzeitig bewegen. In allen ausgewählten Sequenzen wird die nachfolgende Bewegungsaktivität organisiert.

„reflection-on-action“, Erzieherin2, „Bewegungsorientierung“

Die Filmszenen werden nicht aus diesem Blickwinkel reflektiert.

6.3 Erzieherin 3 (Kindergarten)

Angaben zur Person

- Alter: 28 Jahre (geboren 1981)
Ausbildung: staatl. anerkannte Erzieherin, abgeschlossen 2009 (einige Tage vor der ersten Befragung)
Einrichtung: städtisch, Konzept: offene Gruppenarbeit
Anstellung: voll, arbeitet seit 2008 als Anerkennungspraktikantin in der Einrichtung
Fortbildung: „Singen, Tanzen, Trommeln“

6.3.1 Situationsorientierung

Strukturierung und Interpretation der Erzieherin3 aus dem Blickwinkel Situationsorientierung

BZP-1

Subjektive Theorien, Erzieherin3, Situationsorientierung

- An gegenwärtigen Situationen des Alltags lernen die Kinder einen verantwortungsvollen Umgang untereinander: „Für die Fünfjährigen ist es möglich den Gartenführerschein zu erwerben. Mit denen wird besprochen, was wichtig ist, wenn man alleine draußen im Garten ist. Dass man sich zum Beispiel Hilfe holt, wenn es ein Problem gibt.“
- Aktuell spielt die Erzieherin3 mit den Kindern Kreisspiele: keine „Beantwortung von Themen der Kinder“. (vgl. Laewen, 2007, S. 124ff sowie 139ff), sondern Inhaltsorientierung: „Früher kannten die Kinder viel mehr Freispiele. Da hatten sie einfach ein größeres Repertoire an Spielen.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin3, Situationsorientierung

- Indem Erzieherin3 in der Videosequenz dem dreijährigen A die Schwimnudel wegnimmt, zeigt sie ihm deutlich eine Grenze auf. Sie gibt also Orientierung und Strukturen für ein Miteinander (vgl. Videosequenz „Konfliktlösung“, Erzieherin2, BZP-1, im Anhang).
- Indem sie ihm aber unmittelbar danach einen Ball anbietet, lenkt sie davon ab, diese auch emotional zu spüren. Sie unterstützt ihn nicht darin, sich in Regeln und Strukturen zu Recht zu finden.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin3, Situationsorientierung

- Aus diesem Blickwinkel liegen keine Aussagen vor.

BZP-2

Subjektive Theorien, Erzieherin3, Situationsorientierung

- Es wird Wert daraufgelegt, dass die Kinder aktuelle und zukünftige Situationen kompetent und autonom bewältigen können: Es ist „ein großer Lernschritt für die Kinder oder eine wichtige Erfahrung, die Materialien zu teilen, weil von zu Hause kennen sie es, dass sie die Materialien für sich allein haben.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin3, Situationsorientierung

- Die Erzieherin3 nimmt dem Jungen J die Schwimnudel, mit der er andere Kinder bedroht hat, weg (vgl. Videosequenz „Nudel weg“, Erzieherin3, BZP-2).
- Kurze Zeit später hat er eine andere Schwimnudel in der Hand. Nach einem Gespräch mit der Erzieherin darf er sie behalten.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin3, Situationsorientierung

- Aus diesem Blickwinkel liegen keine Aussagen vor.

BZP-3

Subjektive Theorien, Erzieherin3, Situationsorientierung

- Es ist wichtig, dass die Kinder lernen, Materialien zu teilen, bzw. an andere Kinder abzugeben, dass sie sowohl gegenwärtige als auch künftige Situationen des Gemeinschaftlichen Lebens kompetent bewältigen: „Ich versuche das andere Kind, das das Material haben möchte, mit einzubeziehen. ‚Du P möchte gern auch damit fahren.‘ Wir haben nur drei Rollbretter. ‚Du kannst jetzt noch fünf Minuten fahren‘ oder wie auch immer. Die Kinder müssen lernen, dass sie nicht alles sofort bekommen.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin3, Situationsorientierung

- In der Videosequenz („Nicht mit dem Seilende“, Erzieherin3, BZP-3, im Anhang) missachten zwei Jungen einen Älteren (N) und gängeln ihn körperlich.
- Die Erzieherin3 greift ein: Sie fragt N, warum er sich denn nicht wehren würde. Die Streitenden werden nicht auf Regeln des Miteinanders verwiesen. N wird nicht darin unterstützt, sich auszudrücken sowie sich für seine Rechte und Bedürfnisse einzusetzen. Die Kinder werden also nicht darin unterstützt, in zukünftigen Situationen des Lebens selbst- und mitverantwortlich zu handeln.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin3, Situationsorientierung

- Die Erzieherin3 analysiert die Situation: „Die Zwillinge sind gerade erst drei geworden. Wirklich, in der Kombination sind die schon anstrengend. Wenn einer Probleme, hat kommt der andere zur Unterstützung. Sie sind noch sehr jung. Man muss ihnen noch die Regeln erläutern“ und formuliert ein Ziel: Regeln des Miteinanders lernen. Damit berücksichtigt sie die Gegenwart der Jungen und orientiert sich gleichzeitig an ihrer Zukunft.
- Sie entwirft eine situationsorientierte Handlungsalternative: „Ich hätte T mit dazu nehmen und das Problem ansprechen sollen. Man kann es versuchen, ihnen zu sagen, du, T weint hier, weißt du weshalb?“

Entwicklungsanalyse der Erzieherin3 von BZP-1 bis BZP-2 aus dem Blickwinkel Situationsorientierung

Subjektive Theorien, Erzieherin3, Situationsorientierung

Situationsorientiert, keine Veränderung: Es wichtig, dass die Kinder Situationen des gegenwärtigen und zukünftigen Lebens möglichst autonom und kompetent bewältigen.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin3, Situationsorientierung

Nicht situationsorientiert, keine Veränderung: Alle Videosequenzen sind Konfliktsituationen, bzw. Situationen, in denen die Erzieherin sanktionierend eingreift. Während sie zu BZP-1 und BZP-2 zunächst Maßnahmen der Strukturierung bzw. Sanktionierung durchführt, weicht sie diese nach kurzer Zeit wieder auf, oder nimmt sie zurück. Zu BZP-3 bestünde Bedarf nach einer Strukturierung der Konfliktsituation, die Erzieherin fragt jedoch den Jungen, der von zwei Jüngeren körperlich angegangen wird, warum er sich nicht wehren würde. Insgesamt unterstützt die Erzieherin3 zugunsten eines schnell gelösten Konfliktes die Kinder nicht darin, selbstständig Situationen des aktuellen und künftigen Lebens zu meistern.

„reflection-on-action“, Erzieherin3, „Situationsorientierung“

Situationsorientierte „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138): Die Erzieherin durchschaut jeweils ihre Handlung und entwirft eine situationsorientierte Handlungsalternative, die es ermöglicht, dass die Kinder Verantwortung füreinander übernehmen können.

6.3.2 Kindzentrierung

Strukturierung und Interpretation der Erzieherin3 aus dem Blickwinkel Kindzentrierung

BZP-1

Subjektive Theorien, Erzieherin3, Kindzentrierung

- Die Erzieherin3 beobachtet die Kinder, nimmt sie mit ihren Bedürfnissen und Interessen ernst und richtet ihre Angebote daran aus. Ihre Aufgabe ist es, „die Kinder zu beobachten und ihre nächsten Entwicklungsschritte raus zu filtern und das Kind darin zu unterstützen, Fortschritte zu machen.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin3, Kindzentrierung

- Indem die Erzieherin A die Schwimmnudel wegnimmt, zeigt sie eine Grenze auf, gibt also Orientierung und Struktur ohne A daran zu beteiligen (vgl. Videosequenz „Konfliktlösung“, Erzieherin3, BZP-1, im Anhang).
- Nachdem sie T zu dem Konflikt befragt hat, übernimmt sie dessen Interpretation, ohne A's Sicht zu erfragen.
- A wird abgewiesen, indem sie ihm einen Ball anbietet, statt für ihn da zu sein, als er weint.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin3, Kindzentrierung

- Sie durchschaut und kritisiert ihre Handlung unter Rückbezug zur Theorie: „Ich habe T gefragt, was los ist. Auf jeden Fall habe ich ihm gleich ein Urteil gegeben. A hat gehauen. Manchmal bin ich zu voreilig. Man soll alle beiden Parteien befragen. Und nicht sofort, wenn das eine Kind sagt, es war's, dann das andere Kind verurteilen und sagen, du warst das.“
- Eine Handlungsalternative wird entwickelt: „Vielleicht hätte ich das noch mal erklären sollen? A, ich nehme dir jetzt das Nudelholz weg, du hast dem T auf den Kopf gehauen.“
- Und das Konzept rezipiert: „A kann sich nicht richtig ausdrücken und er kennt kein Nein. Also da habe ich ihm das Nudelholz weggenommen und es gleich weggeschlossen. Da hat er natürlich angefangen zu weinen. Aber in der Situation habe ich ihm was anderes angeboten.“ Das „Anbieten“ eines anderen Spielgerätes ist nicht kindzentriert. A ist drei Jahre alt und von seinen Gefühlen vereinnahmt.

BZP-2

Subjektive Theorien, Erzieherin3, Kindzentrierung

- Die Erzieherin3 nimmt die Kinder mit ihren Fähigkeiten wahr. Ausgerichtet an individuellen Entwicklungsprozessen formuliert sie Ziele und unterstützt sie darin: „Wenn ich beobachte, dass ein Kind sich zum Beispiel nicht traut die Sprossenwand hochzuklettern, dann traut es sich aber vielleicht die ersten zwei Schritte. Es ist mir wichtig, dass die Kinder ihre Zeit und ihren Lernweg haben.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin3, Kindzentrierung

- Die Entscheidung, dass J die Schwimmnudel behalten darf, obwohl er damit verbotenerweise andere Kinder geschlagen hat, kommt zustande, weil die Erzieherin3 J nicht versteht (vgl. Videosequenz „Nudel weg“, Erzieherin3, BZP-2). Die Szene kann darum nicht aus dem Blickwinkel Kindzentrierung beurteilt werden.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin3, Kindzentrierung

- Selbstkritisch: „Also es war keine konsequente Haltung von mir. Ich hatte eigentlich gesagt, dass die Nudel jetzt fünf Minuten weg ist. Für J war das unverständlich. Er war bei diesem Vorhaben, dieses Zzz zu spielen. Ich habe mich auf sein Gespräch eingelassen und dann habe ich aus dem Bauch heraus entschieden, okay, du kriegst die Nudel wieder.“

BZP-3

Subjektive Theorien, Erzieherin3, Kindzentrierung

- Die Erzieherin erzählt von einem dreijährigen Mädchen: „Sie hat ängstliche Laute ausgestoßen und ich habe gemerkt, okay, sie will jetzt, dass man ihr die Hand hält. Und dann habe ich aber gesagt, nein, du schaffst das, du schaffst das. Ich habe sie also darin bestärkt. Mittlerweile macht sie es mit Begeisterung. Sie klettert rückwärts die Leiter hoch, klettert rüber und rutscht jauchzend die Rutsche runter.“ Das Thema des Mädchens wird wahrgenommen, die Erzieherin unterstützt dabei, selbstständig den nächsten Schritt zu gehen.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin3, Kindzentrierung

- In der Filmszene missachten zwei Jungen einen Älteren, N, und gehen ihn körperlich an (vgl. Videosequenz „Nicht mit dem Seilende“, Erzieherin3, BZP-3, im Anhang).
- Die Erzieherin greift ein, indem sie N fragt, warum er sich nicht wehren würde. Sie nimmt N nicht ernst und unterstützt ihn so nicht dabei, sich weiterzuentwickeln.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin3, Kindzentrierung

- Sie kritisiert sich selbst „Also ich bin nicht auf ihn eingegangen.“; „Ich war sehr von oben herab.“
- Und entwirft eine Handlungsalternative, in der bei einer Beurteilung der Kindzentrierung Wertschätzung gegenüber N fehlt: „Warum gehst du denn nicht weg N, warum bleibst du denn da stehen, du kannst doch auch weggehen. Die Zwillinge sind klein. Du bist ein Großer. Du kannst dich doch schon behaupten gegenüber den Kleinen.“ Also sein Selbstbewusstsein stärken, positiv mit ihm reden. Aber das habe ich schon so oft gemacht. Es ist wirklich sehr schwierig an ihn ranzukommen, weil er selbst merkt, dass er hilflos ist. Man sieht es auch in seinem Gesichtsausdruck, dass er nicht weiß, was er jetzt sagen soll. Er kennt oder weiß die Worte einfach nicht.“ Indem N als nicht „behandelbar“ beurteilt wird, erklärt die Erzieherin ihre eigenen beruflichen Leistungen als nicht ausreichend.

Entwicklungsanalyse der Erzieherin3 von BZP-1 bis BZP-3 aus dem Blickwinkel Kindzentrierung

Subjektive Theorien, Erzieherin3, Kindzentrierung

Kindzentriert, keine Veränderung: Sie nimmt die Kinder mit ihren Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnissen wahr und ernst und richtet ihre Handlungen an der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987, S. 83) aus: bspw. beschreibt sie zu BZP-1 ihre Tätigkeit als „ihre nächsten Entwicklungsschritte raus zu filtern und das Kind darin zu unterstützen, Fortschritte zu machen.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin3, Kindzentrierung

Nicht kindzentriert, keine Veränderung: zu BZP-1 und BZP-3 werden die Kinder nicht wahr und ernst genommen.

„reflection-on-action“, Erzieherin3, „Kindzentrierung“

durchgängig kindzentrierte „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138). Zunächst konstruktiv, zum Ende des Interventionszeitraums destruktiv: zu BZP-1 Analyse und selbstständige Entwicklung einer kindzentrierten Handlungsalternative, zu BZP-2 Selbstkritik, zu BZP-3 Durchschauen der Situation, Entwurf einer nicht kindzentrierten Handlungsalternative und einer Selbstdiffamierung.

6.3.3 Bewegungsorientierung

Strukturierung und Interpretation der Erzieherin3 aus dem Blickwinkel Bewegungsorientierung

BZP-1

Subjektive Theorien, Erzieherin3, Bewegungsorientierung

- Bewegung wird als Medium der Entwicklungsförderung verstanden: Die Kinder können „untereinander Kräfte messen, miteinander rangeln und kämpfen.“; „Es ist auch wichtig, dass wenn jemand nicht mehr möchte, dass er dann zum Beispiel sagt ‚Stopp. Ich möchte nicht mehr.‘ Dass das auch eingehalten wird.“ Und sie „lernen wie man balanciert, wie man das Gleichgewicht hält und diese Fähigkeiten sind ja auch wichtig für das kognitive Denken.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin3, Bewegungsorientierung

- Alle Kinder gehen selbstständig ihren Bewegungsbedürfnissen nach (Bewegungsbaustelle), sie bekommen keine Anregungen von der Erzieherin3 (vgl. Videosequenz „Konfliktlösung“, Erzieherin3, BZP-1, im Anhang).

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin3, Bewegungsorientierung

- Aus diesem Blickwinkel liegen keine Aussagen vor.

BZP-2

Subjektive Theorien, Erzieherin3, Bewegungsorientierung

- Bewegung wird als Lerngegenstand verstanden: „Ich biete ihnen verschiedene Möglichkeiten. Zum Beispiel habe ich gerade einen Bewegungspark aufgebaut, da können die Kinder auf verschiedene Art und Weise ihren Körper einsetzen. Und ihn auch schulen und trainieren. Balancieren, klettern, runterspringen ...“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin3, Bewegungsorientierung

- Alle Kinder gehen selbstständig ihren Bewegungsbedürfnissen nach (Bewegungsbaustelle), sie bekommen keine Anregungen von der Erzieherin3 (vgl. Videosequenz „Nudel weg“, Erzieherin3, BZP-2).

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin3, Bewegungsorientierung

- Aus diesem Blickwinkel liegen keine Aussagen vor.

BZP-3

Subjektive Theorien, Erzieherin3, Bewegungsorientierung

- Bewegung als Medium für Entwicklungsförderung: Wenn sich Kinder um Materialien streiten, versucht die Erzieherin3 „das andere Kind, das das Material haben möchte, mit einzubeziehen. ‚Du P möchte gern auch damit fahren.‘ Wir haben nur drei Rollbretter. ‚Du kannst jetzt noch fünf Minuten fahren‘ oder wie auch immer. Jüngere Kinder haben noch nicht dieses Moralempfinden oder dieses Teilempfinden. Dann sage ich, wir haben noch andere Materialien, die ich dem Kind anbiete. Die Kinder müssen auch lernen, dass sie nicht alles sofort bekommen.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin3, Bewegungsorientierung

- Alle Kinder gehen selbstständig ihren Bewegungsbedürfnissen nach (Bewegungsbaustelle), sie bekommen keine Anregungen von der Erzieherin3 (vgl. Videosequenz „Nicht mit dem Seilende“, Erzieherin3, BZP-3, im Anhang).

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin3, Bewegungsorientierung

- Aus diesem Blickwinkel liegen keine Aussagen vor.

Entwicklungsanalyse der Erzieherin3 aus dem Blickwinkel Bewegungsorientierung

Subjektive Theorien, Erzieherin3, Bewegungsorientierung

Bewegungsorientiert, unstetig: Bewegung wird zu BZP-1 und BZP-3 als Medium der Entwicklungsförderung, zu BZP-2 als Lerngegenstand verstanden.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin3, Bewegungsorientierung

Bewegungsorientiert, keine Veränderung: Die Bewegungsbaustelle ist zu allen BZPen Inhalt und Methode. Alle Kinder, die sich bewegen möchten, können das grundsätzlich tun, es werden jedoch keine Bewegungsanregungen gegeben, also keine „Themen zugemutet“ (vgl. Laewen, 2007, S. 124ff sowie die Videosequenzen der Erzieherin3 im Anhang).

„reflection-on-action“, Erzieherin3, „Bewegungsorientierung“

Die Filmszenen werden nicht aus diesem Blickwinkel reflektiert.

6.4 Erzieherin 4 (Hort)

Angaben zur Person

- Alter: 23 Jahre (geboren 1987)
Ausbildung: staatl. anerkannte Erzieherin, abgeschlossen 2009
Einrichtung: städtisch, Konzept: offene Gruppen
Anstellung: voll, erste Anstellung in dieser Einrichtung nach der Ausbildung
Fortbildungen: Gesundheitserziehung

6.4.1 Situationsorientierung

Strukturierung und Interpretation der Erzieherin4 aus dem Blickwinkel Situationsorientierung

BZP-1

Subjektive Theorien, Erzieherin4, Situationsorientierung

- Ein erstes Ziel ist: „Selbstständigkeit“, das heißt, „Mir ist es wichtiger das Sozialverhalten zu fördern als den mathematischen oder deutschen Bereich. Weil das sind eben Kompetenzen, die sie im Leben weiterbringen werden.“
- Ein zweites Ziel ist: „resilientes Verhalten“, das heißt, „vor Niederschlägen kann man keine Kinder schützen, aber man kann den Kindern beibringen, wie sie mit Niederlagen oder Niederschlägen umgehen können.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin4, Situationsorientierung

- Die Kinder sollen eine schräggestellte Bank erklimmen (vgl. Videosequenz „Den Berg erklimmen“, Erzieherin4, BZP-1, im Anhang). Der Aufbau ist grundsätzlich situationsorientiert, denn momentan sind die Ziele Förderung der Resilienz und selbstständiger Problemlösung.
- Die Erzieherin motiviert die Kinder: „Du schaffst das!“ und gibt konkrete Anweisungen: „Setz mehr die Füße ein!“ oder „Zieh mehr mit den Armen!“ Eine selbstständige Lösung wird somit verhindert.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin4, Situationsorientierung

- Aus diesem Blickwinkel liegen keine Aussagen vor.

BZP-2

Subjektive Theorien, Erzieherin4, Situationsorientierung

- Die Erzieherin berücksichtigt sowohl die Gegenwart als auch die Zukunft der Kinder: Wichtig ist, „soziale Kompetenz, etwa Teamverhalten, Rücksichtnahme, hineinversetzen, hinein fühlen, dass sie stark und selbstbewusst sind, dennoch aber auch im gewissen Grad anpassungsfähig sind an die Gesellschaft.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin4, Situationsorientierung

- Die Kinder werden aufgefordert, selbstständig „gerechte“ Mannschaften zu bilden (vgl. Videosequenz „Zauberelexier“, Erzieherin4, BZP-2).
- Im erzieherischen Verständnis sind die Mannschaften nicht gerecht. Die Erzieherin fragt die Kinder nach ihrer Meinung. Die Mehrheit sieht das ebenso. Daraufhin setzt die Erzieherin die Mannschaften neu zusammen: nachdem eine selbstständige Lösung gescheitert ist, gibt die Erzieherin4 keine Hilfestellung um eine solche zu unterstützen, sondern löst für die Kinder das Problem.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin4, Situationsorientierung

- Die Erzieherin durchschaut die Situation: „Ich habe denen schon was vorweggenommen bei der Mannschafteilung. Weil ich gesagt habe, es müssen vier in jeder Mannschaft sein.“ Sie stellt fest, dass sie den Kindern zu wenige Informationen gegeben hat, um autonom agieren zu können.
- Organisation bekommt statt Situationsorientierung Priorität: „Wenn ich ein Spiel weglasse, kann es sein, dass Feinziele wegfallen. Und dementsprechend ist es mir wichtig, dennoch alle Spiele durchzugehen, die ich geplant habe.“
- Es wird eine Handlungsalternative entwickelt, die die Selbstorganisation der Kinder unterstützt, jedoch nicht die erzieherischen Ziele berücksichtigt: „Ich hätte auch das Spielprinzip erklären können und das dann komplett den Kindern überlassen können. Dann hätte ich nur delegiert und nicht geleitet oder vorgeschrieben.“

BZP-3

Subjektive Theorien, Erzieherin4, Situationsorientierung

- Die Erzieherin orientiert sich an der Gegenwart und der Zukunft der Kinder: Ziele sind „Fröhlichkeit und Spaß am Leben“, sowie „Selbstständigkeit und resilientes Verhalten.“
- Die Kinder sollen Situationen des gegenwärtigen und zukünftigen Lebens möglichst autonom bewältigt können: Bei Konfliktlösungen wird beobachtet und erst dann eingegriffen, wenn sie gebraucht wird.
- Orientierung an den Interessen und aktuell Bedeutsamen der Kinder liegt vor: „Ich versuche mich in die Kinder hineinzusetzen, wenn ich was plane. Das es etwas ist, was die Kinder anspricht, wo sie auch gerne in Bewegung kommen. Also nicht von wegen sie laufen jetzt mal zehn Runden. Ich versuche zu motivieren. Indem ich das Angebot zum Beispiel in Geschichten einbaue.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin4, Situationsorientierung

- Ein Brennballspiele mit etwa 20 Kindern zwischen sechs und zehn Jahren wird vorbereitet (vgl. Videosequenz „Brennball“, Erzieherin4, BZP-3, im Anhang). Die Erzieherin4 teilt die Mannschaften per Zufall ein und überlässt es den Kindern, innerhalb der Mannschaften die Regeln zu erklären.
- Während einzelne Kinder dabei sind, die Regeln zu erklären, bzw. zu verstehen, überprüft sie die Gruppenstärken, verteilt Mitspielerinnen und Mitspieler sowie nimmt Beschwerden von Kindern entgegen. Sie sorgt nicht dafür, dass die Kinder die gegenwärtige Situation selbst kompetent bewältigen können.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin4, Situationsorientierung

- Die Situation wird nicht kritisch betrachtet: „Nicht ich kläre die Regeln, sondern ich überlasse das völlig den Kindern. Es geht mir darum, dass sie das im Prinzip selber in den Gang bekommen, das Brennballspiel.“
- Einige Minuten später erfolgt eine kritische Auseinandersetzung, aber keine Handlungsalternative: „Andererseits weiß ich nicht, ob ich das noch mal machen würde, muss ich ganz ehrlich sagen. Es hat gestern gut funktioniert, vielleicht mache ich das auch öfters, aber dieser Situation setze ich mich nicht noch mal aus, weil es ist schon sehr riskant.“

Entwicklungsanalyse der Erzieherin4 von BZP-1 bis BZP-3 aus dem Blickwinkel Situationsorientierung

Subjektive Theorien, Erzieherin, Situationsorientierung

Situationsorientiert, keine Veränderung: zu BZP-1 sind die erzieherischen Ziele Selbstständigkeit und Resilienz, sowohl die Gegenwart als auch die Zukunft der Kinder werden berücksichtigt. Zu BZP-2 werden Gegenwart und Zukunft berücksichtigt. Zu BZP-3 wird Selbstständigkeit und Resilienz intendiert und dabei sowohl die Gegenwart als auch die Zukunft der Kinder berücksichtigt.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin4, Situationsorientierung

Nicht situationsorientiert, keine Veränderung: Zu BZP-1 sollen die Kinder selbstständig „ein Hindernis überwinden: den Berg erklimmen“. Bei Schwierigkeiten werden sie motiviert: „du schaffst das“. Es gibt keine „Hilfe zur Selbsthilfe“, sondern Anweisungen wie: „mehr mit den Armen arbeiten“. Zu BZP-2 und BZP-3 wird je ein Spiel organisiert. Einmal wird den Kindern der Auftrag gegeben, Mannschaften zu bilden (BZP-2), ein anderes Mal sollen sie sich in den schon eingeteilten Mannschaften Brennball erklären (BZP-3). Ihnen wird zu wenig Struktur geboten, um die Situation autonom zu bewältigen. Die Lösung des Problems übernimmt die Erzieherin4 selbst.

„reflection-on-action“, Erzieherin4, „Situationsorientierung“

Organisation statt Situationsorientierung, keine Veränderung. Zu BZP-1 findet keine Reflexion aus dem Blickwinkel Situationsorientierung statt. zu BZP-2 durchschaut die Erzieherin die Situation und entwickelt eine Alternative, die ausschließlich die Selbstorganisation der Kinder, jedoch nicht die Sache berücksichtigt. Zu BZP-3 wird die Selbstorganisation der Kinder betont. Es folgt zaghafte Kritik an der Situation, aber keine Handlungsalternative für eine Unterstützung der Selbstständigkeit der Kinder, die gleichzeitig die Organisation des Brennballspiels möglich macht.

6.4.2 Kindzentrierung

Strukturierung und Interpretation der Erzieherin4 aus dem Blickwinkel Kindzentrierung

BZP-1

Subjektive Theorien, Erzieherin4, Kindzentrierung

- Es ist wichtig, „dass eine Beziehungsebene entsteht zwischen Erziehern und Kindern. Wenn keine Beziehung besteht, dann bleibt ja nichts.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin4, Kindzentrierung

- In der Videosequenz („Den Berg erklimmen“, Erzieherin4, BZP-1, im Anhang) gibt die Erzieherin4 den Kindern individuell formulierte Hilfestellungen.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin4, Kindzentrierung

- Die Reflexion ist am Kind orientiert: „Wenn R etwas auf Anhieb nicht schafft, dann sagt er, ne, ich mach das nicht mehr und dementsprechend bin ich dann da hingegangen und habe gesagt, wie er das machen soll. Dadurch, dass ich dann dazukam, war er wieder ermutigt.“
- Die Wirkung der Handlung wird überprüft: „Also bei R sieht man, wenn er runterspringt, hö, ich habe es geschafft. Man kann es direkt in seinem Gesicht ablesen.“

BZP-2

Subjektive Theorien, Erzieherin4, Kindzentrierung

- Das Bewegungsangebot ist an den Interessen der Kinder orientiert: „Ich nehme Themen, die die Kinder interessieren. Wie zum Beispiel letzte Woche. Wir haben Quidditch (aus den Harry Potter Geschichten) gespielt.“ Die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987, S. 83) wird nicht definiert.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin4, Kindzentrierung

- Die Kinder sind aufgefordert, selbstständig gerechte Mannschaften zu bilden. Gleichzeitig kündigt die Erzieherin an, dass sie das übernimmt, wenn „das nicht klappt.“ Sie traut den Kindern die Mannschaftsbildung nicht zu.
- Sie fragt die Kinder nach ihrer Meinung. Damit gibt sie ihnen das Wort.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin4, Kindzentrierung

- Die Erzieherin durchschaut die Situation und leistet einen Rückbezug zur Theorie: „Obwohl man es eigentlich nicht machen sollte, gehe ich dahin und erkläre wie sie es hinbekommen, wenn sie zum Beispiel etwas auf Anhieb nicht hinbekommen.“ - „Warum soll man das nicht machen?“- „Weil die Kinder es selbst hinzukriegen. Sie sollen selber ihren eigenen Weg suchen. Und nicht von Erwachsenen dirigiert werden.“

BZP-3

Subjektive Theorien, Erzieherin4, Kindzentrierung

- Die Interessen der Kinder werden wahrgenommen, die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987, S. 83) jedoch nicht definiert: „Ich nehme die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder auf und setze sie um. Wie zum Beispiel heute ganz spontan mit der Wasserbombenschlacht.“
- Eine Beziehung zu den Kindern ist wichtig: „Ich gehe zwischendurch auf die Höhe der Kinder. Es muss ja auch irgendwo was Freundschaftliches sein. Es muss ein Bezug da sein. Auch als Autoritätsperson.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin4, Kindzentrierung

- Ein Brennballspiel mit etwa 20 Kindern zwischen sechs und zehn Jahren wird organisiert (vgl. Videosequenz „Brennball“, Erzieherin4, BZP-3, im Anhang). Die Erzieherin4 teilt die Mannschaften per Zufall ein und gibt den Kindern die Verantwortung, innerhalb der Mannschaften die Regeln zu klären. Die Kinder bekommen das Wort.
- Einzelne Kontakte sind nicht wertschätzend. Z.B.: laut und genervt: „Könntet ihr euch in einer Reihe aufstellen, damit ich euch durchzählen kann? Danke.“

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin4, Kindzentrierung

- Aus diesem Blickwinkel liegen keine Aussagen vor.

Entwicklungsanalyse der Erzieherin4 von BZP-1 bis BZP-3 aus dem Blickwinkel Kindzentrierung

Subjektive Theorien, Erzieherin, Kindzentrierung

Kindzentriert, zu BZP-3 Fusion aus BZP-1 und BZP-2: Zu BZP-1 ist die Beziehung zwischen ihr und den Kindern ein wichtiges Thema. Zu BZP-2 orientiert sich die Erzieherin4 bei der Gestaltung von Angeboten an der Lebenswelt und den Interessen der Kinder (Quidditch). Zum letzten BZP werden die beiden Ziele formuliert.

Die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987, S. 83) wird nicht definiert.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin4, Kindzentrierung

Keine Veränderung, Handlungen spiegeln eine Dialektik zwischen Organisation und Kindzentrierung wieder:

Zu BZP-1 richtet die Erzieherin4 ihre Handlung individuell an den Kindern aus. Zu BZP-2 wird einerseits den Kindern das Wort gegeben, andererseits wird ihnen nicht zugetraut, selbstständig Mannschaften zu bilden. BZP-3: den Kindern wird das Wort gegeben und ihnen zugetraut, sich gegenseitig Regeln zu erklären. Einzelne Kontakte sind wenig wertschätzend.

„reflection-on-action“, Erzieherin4, „Kindzentrierung“

kindzentriert: Zu BZP-1 wird die Handlung an R und seiner Entwicklung ausgerichtet und die Wirkung überprüft: „Also bei R sieht man auch, wenn er runterspringt, hö, ich habe es geschafft. Man kann es direkt in seinem Gesicht ablesen.“

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Veränderung, kindzentriert: Während zu BZP-1 „erklärt“ wird, wird zu BZP-2 die eigene Handlung unter Rückbezug zur Theorie kritisch beleuchtet: „Obwohl man es eigentlich nicht machen sollte, gehe ich dahin und erkläre wie es.“ – „Warum sollte man es nicht machen?“ – „Weil die Kinder es selbst hinkriegen. Sie sollen selbst ihren Weg suchen. Und nicht von Erwachsenen dirigiert werden.“ Die Situation wird nicht weiter entwickelt.

6.4.3 Bewegungsorientierung

Strukturierung und Interpretation der Erzieherin4 aus dem Blickwinkel Bewegungsorientierung

BZP-1

Subjektive Theorien, Erzieherin4, Bewegungsorientierung

– Bewegung wird als Medium der Entwicklungsförderung verstanden: „Bewegung ist wichtig, um wachsen zu können, also für die kognitive Entwicklung.“ und für die „sozialen Kompetenzen dieses Miteinander und Gemeinsame.“ Sowie: „Sport hilft ganz gut etwas aushalten zu können, verlieren zu können, angegriffen zu werden.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin4, Bewegungsorientierung

– Die Erzieherin4 sorgt über konkrete Hilfestellung bzw. Bewegungsanweisungen dafür, dass es nicht zu längeren Wartezeiten und damit zu möglichst viel Bewegung kommt (vgl. Videosequenz „Den Berg erklimmen“, Erzieherin4, BZP-1).

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin4, Bewegungsorientierung

– Aus diesem Blickwinkel liegen keine Aussagen vor.

BZP-2

Subjektive Theorien, Erzieherin4, Bewegungsorientierung

– Bewegung wird als Medium der Entwicklungsförderung verstanden: „Zusammenkommen und Zusammenspielen. Wir-Gefühl. Und ich muss mich auf den anderen einlassen, den ich gar nicht kenne.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin4, Bewegungsorientierung

– Die Kinder sind aufgefordert „gerechte“ Mannschaften zu bilden (vgl. Videosequenz „Zauberelexier“). Aus erzieherischer Sicht sind die gewählten Mannschaften nicht gerecht.

– Daraufhin bildet die Erzieherin die Mannschaften neu. So wird die Bewegungstätigkeit wieder aufgenommen, jedoch wird den Kindern die Problemlösung abgenommen.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin4, Bewegungsorientierung

– Bewegungsorientiert: „Wenn mehr Zeit wäre, hätte ich wahrscheinlich länger gewartet, beziehungsweise noch mal gegeben“, um die Mannschaften zu bilden. Ihr ist es wichtig, dass die Zeit für Bewegung genutzt wird: „Weil eine halbe Stunde ist eine andere Sache als wenn ich eine Stunde Zeit habe.“

BZP-3

Subjektive Theorien, Erzieherin4, Bewegungsorientierung

- Bewegung wird als Medium der Entwicklungsförderung verstanden: „Also es geht darum, sich selbst kennen zu lernen. Den eigenen Körper. Ein Gefühl dafür zu entwickeln, was tut mir gut? Was tut mir nicht so gut? und „Beim Sport muss man auch für die Gruppe denken: ‚Okay, ich schaffe das zwar nicht mehr, diese kurze Strecke zu laufen, aber ich gebe jetzt noch mal mein Bestes damit meine Mannschaft gewinnt.‘“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin4, Bewegungsorientierung

- Grundsätzlich bewegungsorientiert, jedoch verhindert die auf vielen Schultern verteilte Organisation eine schnelle Aufnahme der Bewegungstätigkeit (vgl. Videosequenz „Brennball“, Erzieherin4, BZP-3, im Anhang).

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin4, Bewegungsorientierung

- Aus diesem Blickwinkel liegen keine Aussagen vor.

Entwicklungsanalyse der Erzieherin4 von BZP-1 bis BZP-3 aus dem Blickwinkel Bewegungsorientierung

Subjektive Theorien, Erzieherin4, Bewegungsorientierung

Bewegungsorientiert: Bewegung wird als Medium der Entwicklungsförderung verstanden.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin4, Bewegungsorientierung

Grundsätzliche Ausrichtung auf Bewegung: zum Teil wird durch die Organisation eine schnelle Aufnahme der Bewegungstätigkeit herausgezögert.

„reflection-on-action“, Erzieherin4, Bewegungsorientierung

Die Filmszenen werden nicht aus dem Blickwinkel Bewegungsorientierung reflektiert.

6.5 Erzieherin 5 (Kindergarten)

Angaben zur Person

- Alter: 26 Jahre (geboren 1984)
Ausbildung: staatl. anerkannte Erzieherin, abgeschlossen 2007
Einrichtung: städtisch, Konzept: geschlossene Gruppen
Anstellung: voll, arbeitet seit 2009 in dieser Einrichtung
Fortbildungen: Sprache, „Faustlos“ – ein Gewaltpräventionsprogramm für den Kindergarten (vgl. Landesstiftung Baden-Württemberg gGmbH, 2004, S. 4), Sindela-Entwicklungsbaum

6.5.1 Situationsorientierung

Strukturierung und Interpretation der Erzieherin5 aus dem Blickwinkel Situationsorientierung

BZP-1

Subjektive Theorien, Erzieherin5, Situationsorientierung

- Die Erzieherin stellt Inhalte vor Situationsorientierung: „Wenn ich die Großen habe, dann baue ich einen Bewegungsparcours auf, oder mache Fangspiele, ja, so Verschiedenes.“ Das Angebot wird für die älteren Kinder immer als Bewegungsparcours gestaltet, ohne zu berücksichtigen, welche Themen die Kinder gerade haben.
- Auch die Schulvorbereitung steht vor der Situationsorientierung: „Die müssen stark sein, um ihren Tornister tragen zu können. Der ist verdammt schwer.“ und „Wenn es diesen Druck nicht auszuhalten kann, dann hat das Kind es super schwierig in der Schule. Wie schon gesagt, wir wollen starke Kinder in die Schule schicken, die sie sich verteidigen können, die ihre Probleme selber lösen.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin5, Situationsorientierung

- Die Kindergruppe spielt ein neues Spiel. Die Erzieherin hat dieses ausgesucht und geplant (vgl. Videosequenz „Schlossgespenst“, Erzieherin5, BZP-1, im Anhang). Der Ablauf des Spiels verläuft nicht wie geplant.
- Die Erzieherin übernimmt die Neustrukturierung der Situation. Dabei geht sie unsystematisch auf Wünsche und Ideen ein.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin5, Situationsorientierung

- Sie rechtfertigt ihre Handlung: „Wenn man in einem Spiel drin ist, dann versucht man schnell eine Situation zu lösen, ne.“ Vorziehen würde sie es, „Die Kinder mehr entscheiden zu lassen.“ Aber „das ist manchmal einfach nicht möglich, ne.“

BZP-2

Subjektive Theorien, Erzieherin5, Situationsorientierung

- Die Erzieherin stellt die Schulvorbereitung vor Situationsorientierung: „Im Vordergrund steht, dass die Kinder stark werden für die Schule. Das ist unser Hauptziel.“
- Die Selbstständigkeit der Kinder, worin die Erzieherin5 auch Tischdecken, Tisch abwischen, Geschirrspüler einräumen, Tuschkästen und Wasserbecher holen versteht, ist aus pragmatischen Gründen, nicht für die Kinder selbst wichtig: „Dass man das nicht alles selber machen muss.“
- Erfahrungsprozesse und Selbsttätigkeit werden initiiert: „Überleg doch mal, was könnte man denn jetzt mit den Matten machen oder wollen wir hier vielleicht einen großen See bauen, dass wir darüber hüpfen müssen oder so.“
- „Themen“ werden „zugemutet“ (Laewen, 2007, S. 124ff) und „beantwortet“ (Laewen, 2007, S. 139ff): „Ich finde es wichtig, dass man Themen rein geben kann oder auch Themen rein geben lässt von den Kindern, dass die sich auch überlegen, was wollen wir oder wie soll der Kindergarten sein oder was wollen wir hier machen?“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin5, Situationsorientierung

- Die Erzieherin sorgt dafür, dass der jüngere P in das Spiel von zwei Mädchen integriert wird (vgl. Videosequenz „Peter und die Mädchen“, Erzieherin5, BZP-2, im Anhang). Die Kontaktaufnahme läuft zunächst ausschließlich über die Erzieherin. Als ein eigenständiges Spiel entstanden ist, unterbricht die Erzieherin das Spiel indem sie P wiederholt zur Vorsicht aufruft, den Aufbau der Mädchen nicht kaputt zu machen. Sie unterstützt ihn nicht, Kontaktaufnahmen selbstständig aufzubauen.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin5, Situationsorientierung

- Sie kritisiert ihr Eingreifen ins Spiel der Mädchen durch Hinzuziehen von Theorie: „Das ist ja eigentlich etwas, was man nicht soll, ja zum Teil auch vermeiden möchte.“
- Und rechtfertigt ihr Eingreifen mit der altersheterogenen Gruppe: „Das ist auch der Grund, warum wir normalerweise kleine und große Kinder teilen. Weil dann hätten die da wirklich ihr Ding machen können, ohne dass P mit mir da noch rumpfuscht.“

BZP-3

Subjektive Theorien, Erzieherin5, Situationsorientierung

- Inhalte werden vor Situationsorientierung gestellt: „In letzter Zeit haben die Kinder immer denselben Wunsch, bestimmte Spiele zu spielen oder bestimmte Sachen zu machen. Wir geben dann auch schon mal Input. Oder führen ein neues Spiel ein. Dass sie nicht immer dasselbe machen.“
- Die Kinder lösen mit Hilfe Konflikte so selbstständig wie möglich: „Man muss schon sehen, dass man vermittelt. Nicht zu viel, dass man den Kindern nicht alles abnimmt, sondern dass sie selber darauf kommen, was sie machen. Dass sie zusammen entscheiden, was sie machen. Ich helfe ihnen auf einen Nenner zu kommen.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin5, Situationsorientierung

- M wird aufgefordert, einen kleinen Kasten mit einer Hockwende zu überspringen (vgl. Videosequenz „Max über den Kasten“, Erzieherin5, BZP-3, im Anhang).
- Den Kasten auf diese Art und Weise zu überqueren ist nicht nur zu schwer für ihn, sondern steht auch nicht in Bezug zu ihm, es liegt keine Situationsorientierung vor.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin5, Situationsorientierung

- Die Erzieherin durchschaut die Situation: Sie stellt fest, dass die Hockwende über den Kasten nicht den Fähigkeiten aller Kinder entspricht: „Im Endeffekt habe ich dann gemerkt, okay, das mit dem Kasten, da kommen sie nicht rüber, das geht einfach nicht, das können sie noch nicht. Mir ging es darum, dass sie die Regelungen einhalten.“
- Eine Handlungsalternative wird entworfen: „Vielleicht geht es auch mal ohne Anstellen. Das jeder vielleicht an eine Station geht. Einer geht an eine Bank, einer geht durch die Rollen, einer sitzt am Podest und hüpfte runter.“

Entwicklungsanalyse der Erzieherin5 von BZP-1 bis BZP-3 aus dem Blickwinkel Situationsorientierung

Subjektive Theorien, Erzieherin5, Situationsorientierung

Unstetig. Erfahrungsprozesse und Selbstständigkeit werden intendiert, Angebote jedoch inhaltsorientiert gestaltet: Eine Vorbereitung auf die Schule wird zu BZP-1 und BZP-2 betont, nicht zu BZP-3.

Zu BZP-1 werden Inhalte situativ geplant. Zu BZP-2 werden den Kindern „Themen zugemutet“ (Laewen, 2007, S. 124ff) und „Themen beantwortet“ (Laewen, 2007, S. 139ff). Zu BZP-3 stehen wieder Inhalte vor einer Situationsorientierung. Erfahrungsprozesse und Selbstständigkeit werden zu BZP-2 und BZP-3 gefördert.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin5, Situationsorientierung

Nicht situationsorientiert, Veränderung im Aufbau des Angebotes, jedoch nicht in konkreten Interaktionen:

Zu BZP-1 ist das Bewegungsangebot geplant und vorbereitet. Zu BZP-2 und BZP-3 gestalten die Kinder das Angebot mit. Die Situation wird weitestgehend vorstrukturiert, so dass diese nicht mehr „lehren“ kann: zu BZP-1 bestimmt die Erzieherin wann welche Kinder die Rollen wechseln, zu BZP-2 wird die „Integration“ eines Jungen so forciert wird die Lösung eines Bewegungsproblem abgenommen und übernommen: die Kinder werden nicht darin unterstützt, gegenwärtige und zukünftige Situationen kompetent und autonom zu bewältigen.

„reflection-on-action“, Erzieherin5, Situationsorientierung

situationsorientierter, zu BZP-3 konstruktiv mit Handlungsalternative:

Während die Erzieherin zu BZP-1 ihre Handlung rechtfertigt, kritisiert sie zu BZP-2 ihre Handlung unter Rückbezug zur Theorie und rechtfertigt sich. Zu BZP-3 wird festgestellt, dass die Aufgabenstellung mit einer Hockwende über den Kasten zu springen nicht situationsorientiert ist und eine Handlungsalternative entwickelt.

6.5.2 Kindzentrierung

Strukturierung und Interpretation der Erzieherin5 aus dem Blickwinkel Kindzentrierung

BZP-1

Subjektive Theorien, Erzieherin5, Kindzentrierung

- Die Bedürfnisse der Kinder werden wahr und ernst genommen: „Man merkt, wenn die Kinder hier sind, dann legen sie richtig los, sind am rumfetzen durch die ganze Einrichtung, weil sie zu Hause nicht die Bewegung kriegen. Und die können sich dann draußen richtig austoben.“
- Statt sich an den Kindern zu orientieren, wird sich an ihren Defiziten orientiert: „Es ist wichtig zu wissen, was ein Kind in dem Alter können muss. Dann muss es so verschiedene Sachen machen, wie rückwärtsgehen, auf einem Bein hüpfen und so weiter und so fort. Wenn da Probleme sind, schreiben wir uns das auf.“
- Die Ergebnisse werden jedoch ressourcenorientiert an die Eltern weitergegeben: „Melden Sie ihr Kind doch beim Fußball an.‘, wenn wir beobachtet haben, dass er total gerne mit dem Ball spielt.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin5, Kindzentrierung

- Es wird das Spiel „Schlossgespenst“ gespielt (vgl. gleichnamige Videosequenz, Erzieherin5, BZP-1, im Anhang).
- Ein Junge, M, reagiert nicht schnell genug. Er steht mehrere Runden im Kreis und bekommt keinen Platz innerhalb des Kreises. Seine Reaktion wird vor allen als „zu spät“ und er als „zu langsam“ bezeichnet. Er als Person wird nicht wertgeschätzt.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin5, Kindzentrierung

- Die Organisation des Spiels ist wichtiger als Kindzentrierung: „Er war ja das Schlossgespenst und er war dann halt ein bisschen zu langsam. Und deswegen habe ich dann nach zweimal gesagt, wir wechseln jetzt mal, dass jemand anderes dran kommt.“
- Die Erzieherin5 beurteilt die Situation zunächst als „gut gelöst.“ Anschließend entwirft sie einen Änderungsplan: „Man kann auch vorher mit den Kindern besprechen ‚Wisst ihr, einer ist das Gespenst. Wir wechseln uns ab.‘ Wer in der Mitte gesessen hat nimmt einen dran. So würde ich das beim nächsten Mal machen. Dann wäre die Situation gar nicht erst entstanden. Und wäre es noch mal so gekommen, hätte ich M gefragt ‚Möchtest du noch mal das Gespenst sein oder möchtest du raus aus dem Kreis und wieder mitlaufen?‘“

BZP-2

Subjektive Theorien, Erzieherin5, Kindzentrierung

- Aus pragmatischen Gründen gestaltet die Erzieherin ihre Bewegungsangebote nach der Fortbildung als Bewegungsbaustelle: „Da muss man sich gar nicht mehr groß selber Gedanken machen als Erwachsener. Das nimmt mir auch wieder einen Teil der Arbeit ab. Wenn man die Kinder machen lässt. Ist auch für einen selber ganz entspannt. Und es kommt gut an.“
- Die Kinder werden wahr und ernst genommen: „Es ist wichtig, dass die Kinder ihre Wünsche äußern. Und auch dass man die annimmt als Erwachsener.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin5, Kindzentrierung

- Die Kinder werden nicht wertgeschätzt: Zwei Mädchen haben eine Höhle gebaut (vgl. Videosequenz „Peter und die Mädchen“, Erzieherin5, BZP-2, im Anhang). Die Erzieherin5 „integriert“ den jüngeren P ins Spiel der Mädchen: Sie verstellt mehrfach Bauteile der Höhle, trotz Protest der Mädchen.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin5, Kindzentrierung

- Die Handlung wird begründet, dabei P nicht wertgeschätzt: „Er ist von der Entwicklung her noch ein bisschen zurück. In seinem ganzen Verhalten ist er, ja man kann sagen, wie ein zweieinhalb-Jähriger. Es ist schwierig, dass er ins Spiel der Mädchen reinkommen kann. Deswegen haben wir die Zeitungen geholt, die er hingelegt. Was macht er? Zack, wirft er den Mädels die Zeitungen an den Kopf.“
- Die Erzieherin5 entwirft eine Handlungsalternative, die Kinder werden wahrgenommen, ihnen Selbstständigkeit zugetraut und Mitgestaltung ermöglicht: „Ich hätte ihn einfach mal machen lassen sollen an der Stelle. Ich hätte mich einfach komplett zurückhalten sollen, gar nichts sagen sollen, gar nichts, anstatt ihm immer Anweisungen zu geben. Weil die beiden sitzen da. ‚Was will die jetzt von uns? Jetzt muss Peter hier auch noch mitspielen.‘ Ich hätte ihm die Zeitungen geben können. Und dann hätte ich mich mal komplett zurückziehen sollen. Wenn er dahin geht und wenn er die da reinwirft, die hätten ihm schon gesagt, dass er die da nicht reinwerfen soll.“

BZP-3

Subjektive Theorien, Erzieherin5, Kindzentrierung

- Die Bewegungserziehung wird aus pragmatischen Gründen kindzentrierter gestaltet: „Die brauchen nicht viel. Die haben so eine große Fantasie. Als Erwachsener kann man sich das gar nicht alles überlegen. Das kann man den Kindern überlassen, also, das ist schon sehr gut. Hätte ich nicht gedacht, dass die so viele Ideen haben. Man denkt immer, man muss was rein geben. Immer Tun und Machen als Erzieher.“
- Die Kinder werden wahr und ernst genommen: „Es ist wichtig auf die Interessen der Kinder zu achten. Vor allem auch darauf, was sie gerade brauchen. Müssen sie sich jetzt gerade mal so richtig austoben?“
- Defizite werden festgestellt: „Ein Kind muss in einem bestimmten Alter bestimmte Sachen können. Zum Beispiel müssen wir sehen, ob das Kind Gleichgewichtsstörungen hat. Wir müssen das den Eltern mitteilen können, dass die Eltern auch sehen können, was können wir dagegen tun.“
- Und die Beziehung zu den Kindern als wichtig erachtet: „Man muss sich auf einer Ebene begegnen. Und man kann nicht immer von oben kommen.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin5, Kindzentrierung

- M wird aufgefordert, einen kleinen Kasten mit einer Hockwende zu überspringen (vgl. Videosequenz „Max über den Kasten“, Erzieherin5, BZP-3, im Anhang). Die Aufgabe entspricht nicht seinen Fähigkeiten. Das wird laut formuliert, er bloßgestellt: „Kannst du das? Sollen wir mal zusammen?“ Indem er über den Kasten gehoben wird, wird ihm nicht die Möglichkeit gegeben, seine Art und Weise den Kasten zu überqueren zu entwickeln.

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin5, Kindzentrierung

- M wird wahrgenommen und die Handlung kritisch reflektiert: „Der Kasten war viel zu groß. Er konnte das noch gar nicht. Ich habe zwar gesagt, probier mal, obwohl ich das eigentlich schon wusste dass der Kasten viel zu groß ist. Und das war sehr fremdbestimmt. Das habe ich auch erst gemerkt, als es dann schon zu spät war.“
- Eine kindzentrierte Handlungsalternative wird entwickelt: „Ich hätte auch sagen können ‚Durchlauf den Parcours, wie du es gerne möchtest. Er hätte bestimmt auch eine Idee gehabt, weil er relativ fit ist.‘ So könnte M nach seinen Vorstellungen und Fähigkeiten den Kasten überqueren.“
- Die Erzieherin formuliert für sich selbst Lernziele, den Kindern mehr zuzutrauen und erst einzugreifen, wenn sie wirklich gebraucht wird. „Dass man schaut, wo kann man den Kindern Hilfestellung geben kann, wo sie alleine nicht weiter kommen.“ Weiterhin soll die Selbstbeobachtung verstärkt werden, mit dem Ziel, überlegter zu agieren: „Ich sollte ein bisschen ruhiger werden und einfach wenn ich merke, okay, so wie in der Situation ich gebe jetzt zu viel rein, dann in michgehen und die Kinder machen lassen.“

Entwicklungsanalyse der Erzieherin5 von BZP-1 bis BZP-3 aus dem Blickwinkel Kindzentrierung

Subjektive Theorien, Erzieherin5, Kindzentrierung

Unstetig: Kindzentriert und defizitorientiert: Die Erzieherin5 nimmt die Kinder zu allen BZP's mit ihren Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten wahr und ernst.

Zu BZP-1 liegt Defizitorientierung bei gleichzeitiger Ressourcenorientierung vor. Zu BZP-3 liegt lediglich Defizitorientierung vor.

Ab BZP-2 wird Kindzentrierung als Methode ab BZP-2 eingesetzt, weil „man sich gar nicht mehr groß selbst Gedanken machen muss.“

Neu zu BZP-3 ist die Wichtigkeit der Beziehung zu den Kindern: „Man muss sich auf einer Ebene begegnen. Und man kann nicht immer von oben kommen.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin5, Kindzentrierung

Nicht kindzentriert, keine Veränderung: in keiner der Handlungen nimmt die Erzieherin5 die Kinder wahr und ernst oder richtet ihre Handlungen an den Kindern und ihrer individuellen Entwicklung aus.

„reflection-on-action“, Erzieherin5, Kindzentrierung

kindzentrierter, zu BZP-3 konstruktiv mit Handlungsalternative: Die Erzieherin5 entwirft zu allen drei BZPen eine kindzentrierte Handlungsalternative. Zu BZP-3 macht sie das bereits während die Videosequenz abgespielt wird. Weiterhin formuliert sie das Ziel, den Kindern mehr zuzutrauen und erst einzugreifen, wenn sie wirklich gebraucht wird.

6.5.3 Bewegungsorientierung

Strukturierung und Interpretation der Erzieherin5 aus dem Blickwinkel Bewegungsorientierung

BZP-1

Subjektive Theorien, Erzieherin5, Bewegungsorientierung

- Bewegung wird als Medium der Gesunderhaltung verstanden: „Es ist halt wichtig um fit zu bleiben, um gesund zu bleiben. Die Kinder müssen stark sein, um ihren Tornister zu tragen. Der ist verdammt schwer.“
- Bewegung wird als Medium der Entwicklungsförderung verstanden: „Das ist ja auch ein Miteinander, besonders bei Bewegungsspielen oder Kreisspielen. Es geht darum, jemanden an zu fassen, jemandem die Hand zu reichen, jemandem zu vertrauen und so weiter.“
- Bewegung „soll vor allem Spaß machen“.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin5, Bewegungsorientierung

- Alle Kinder sind in Bewegung (vgl. Videosequenz „Schlossgespenst“, Erzieherin5, BZP-1, im Anhang).

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin5, Bewegungsorientierung

- Aus diesem Blickwinkel liegen keine Aussagen vor.

BZP-2

Subjektive Theorien, Erzieherin5, Bewegungsorientierung

- Bewegung wird als Medium der Gesundheitserhaltung verstanden: „Wichtig ist, dass sie sich überhaupt bewegen. Ein paar Kinder gehen jetzt zwar zum Turnen, aber ich habe die Vermutung, dass ein Großteil der Kinder wirklich viel zu Hause sitzt. Dass sind auch die, die nach fünf Minuten sagen, ich bin so müde, ich kann nicht mehr.“
- Das Bewegungsangebot soll den Kindern Freude bereiten: „Mir ist wichtig, dass sie Spaß haben.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin5, Bewegungsorientierung

- Alle Kinder sind in Bewegung (vgl. Videosequenz „Peter und die Mädchen“, Erzieherin5, BZP-2, im Anhang).

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin5, Bewegungsorientierung

- Aus diesem Blickwinkel liegen keine Aussagen vor.

BZP-3

Subjektive Theorien, Erzieherin5, Bewegungsorientierung

- Bewegung wird als Medium der Gesunderhaltung verstanden: „Die müssen auch die Muskeln stärken. Wenn man mal sieht, wie viel die schleppen müssen, für die Schule.“
- Bewegung wird als Medium der Entwicklungsförderung verstanden: „Bei den Kleinen ist mir vor allem wichtig, dass sie sich selber an- und ausziehen.“
- Das Bewegungsangebot soll den Kindern Freude machen: „Mein Hauptziel ist, dass sie Spaß dran haben. Dass es kein Zwang ist. Das ist mir wichtig.“

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin5, Bewegungsorientierung

- Die Kinder müssen anstehen, es kann immer nur ein Kind den Parcours „durchlaufen“ (vgl. Videosequenz „Max über den Kasten“, Erzieherin5, BZP-3, im Anhang).

„reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138), Erzieherin5, Bewegungsorientierung

- Aus diesem Blickwinkel liegen keine Aussagen vor.

Entwicklungsanalyse der Erzieherin5 von BZP-1 bis BZP-3 aus dem Blickwinkel Bewegungsorientierung

Subjektive Theorien, Erzieherin5, Bewegungsorientierung

Keine Veränderung: Bewegung wird als Medium der Entwicklungsförderung und der Gesunderhaltung verstanden. Die Kinder „sollen Spaß“ an Bewegung haben.

Bewegungspädagogisches Handeln, Erzieherin5, Bewegungsorientierung

Unstetig: Zu BZP-1 spielt die Gesamtgruppe ein Spiel: alle Kinder sind aktiv. Zu BZP-2 sind alle Kinder in der Bewegungsbaustelle aktiv. Die Erzieherin5 mutet den Kindern keine Bewegungsthemen zu (vgl. Laewen, 2007, S. 124ff). Zu BZP-3 wird ein Parcours gemeinsam geplant und aufgebaut, alle Kinder sind beteiligt. Beim „Durchlaufen“ des Parcours ist jeweils ein Kind aktiv, die anderen müssen warten, bis sie an der Reihe sind.

„reflection-on-action“, Erzieherin5, Bewegungsorientierung

Die Filmszenen werden nicht aus dem Blickwinkel Bewegungsorientierung reflektiert.

6.6 Fazit aus Schritt 1

In den vorangehenden Kapiteln wurde die Professionalisierung (berufliche Entwicklung) von fünf Erzieherinnen in der Bewegungserziehung kasuistisch analysiert. Dabei wurde Professionalität in Subjektive Theorien in der Bewegungserziehung, die Gestaltung der Bewegungserziehung (Bewegungspädagogisches Handeln) und die Reflexion dieser (dieses) strukturiert (vgl. die Forschungsfragen 1, 2 und 3 im Kap. 4). Nachfolgende Aspekte prägen die Subjektiven Theorien:

- **Erzieherinnen beantworten Themen der Kinder (Laewen, 2007, S. 139ff) und muten ihnen Themen zu (Laewen, 2007, S. 124ff)**, wie es das Prinzip Situationsorientierung fordert: „Ich finde es wichtig, dass man Themen rein geben kann oder auch Themen rein geben lässt von den Kindern, dass die sich auch überlegen, was wollen wir oder wie soll der Kindergarten sein oder was wollen wir hier machen?“
- **Erzieherinnen orientieren an sich der Gegenwart und der Zukunft der Kinder**, wie es das Prinzip Situationsorientierung fordert: Wichtig ist, „eine soziale Kompetenz, etwa Teamverhalten, Rücksichtnahme, hineinversetzen, hinein fühlen, dass sie stark und selbstbewusst sind, dennoch aber auch im gewissen Grad anpassungsfähig sind an die Gesellschaft.“
- **Erzieherinnen leisten Schulvorbereitung statt situationsorientierte Bildungsangebote zu machen**: „Nach drei Jahren, wenn die Kinder uns verlassen ist es wichtig, dass sie stark für den Schulhof sind und dass sie lernen mit Stiften umzugehen, mit der Schere, mit Kleber und so weiter, das ist für die Schule.“
- **Erzieherinnen orientieren sich an Inhalten statt an der Situation der Kinder**: Inhalte der Bewegungsstunde werden nicht aus Situationen oder Situationsanlässen entwickelt, der Ablauf ist fixiert: warm-up, Hauptteil, Spiel.
- **Kindzentrierung geschieht nicht intendiert, sondern aus pragmatischen Gründen**: „Und ich habe gemerkt, dass da so viele Sachen rauskommen. Mehr als wenn du den Kindern irgendwas vorgibst.“
- **Erzieherinnen orientieren sich an Defiziten statt an den Stärken oder Interessen der Kinder**: Maßnahmen werden auf Mängel hin geplant, nicht Angebote an den jeweiligen Kindern ausgerichtet.
- **Erzieherinnen nehmen die Kinder wahr und ernst und orientieren sich an der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987, S. 83)**: Die Erzieherin erzählt von einem dreijährigen Mädchen: „Sie hat ängstliche Laute ausgestoßen und ich habe gemerkt, okay, sie will jetzt, dass man ihr die Hand hält. Und dann habe ich aber gesagt, nein, du schaffst das, du schaffst das. Ich habe sie also darin bestärkt. Mittlerweile macht sie es mit Begeisterung. Sie klettert rückwärts die Leiter hoch, klettert rüber und rutscht jauchzend die Rutsche runter.“ Das Entwicklungsthema des Mädchens wird wahrgenommen, die Erzieherin nimmt Teil und unterstützt das Mädchen dabei, selbstständig den nächsten Schritt zu gehen.
- **Erzieherinnen haben die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987, S. 83) nicht im Blick**: Das Bewegungsangebot ist wunschorientiert: „Wir machen, was sich die Kinder wünschen“, nicht kindzentriert, gestaltet: das, was die Kinder wünschen wird gemacht, dabei wird nicht berücksichtigt, was für sie jetzt und im Hinblick auf ihre Entwicklung wichtig ist.
- **Bewegung wird als Medium der Entwicklungsförderung verstanden**: „Das ist ja auch ein Miteinander, besonders bei Bewegungsspielen oder Kreisspielen. Es geht darum, jemanden an zu fassen, jemandem die Hand zu reichen, jemandem zu vertrauen und so weiter.“
- **Bewegung wird als Medium der Gesunderhaltung verstanden**: „Es ist halt wichtig um fit zu bleiben, um gesund zu bleiben. Die Kinder müssen stark sein, um ihren Tornister zu tragen. Der ist verdammt schwer.“

- **Bewegung „soll vor allem Spaß machen.“**

Die Bewegungsangebote werden als **Hindernisparcours**, **Bewegungsbaustelle** oder in Form von **Spiele**n angeboten. Möglicherweise sind Ausprägungen von Situationsorientierung, Kindzentrierung und Bewegungsorientierung anhängig von der Form des Angebotes.

Reflexionsmuster von Erzieherinnen sind:

- **Konzeptnennung, keine Analyse, keine Reflexion:** „Ich möchte herausfinden, was die Kinder für Interessen haben. Und ich möchte mit den Kindern zusammen entscheiden, weil wenn ich sage, ach wir spielen heute Fußball und die Kinder dazu aber keine Lust haben, dann wird das auch nichts.“
- **Durchschauen der Situation und Selbstkritik unter Rückbezug zur Theorie:** Die Erzieherin durchschaut und kritisiert ihre Handlung unter Rückbezug zur Theorie: „Ich habe T gefragt, was los ist. Auf jeden Fall habe ich ihm gleich ein Urteil gegeben. A hat gehauen. Manchmal bin ich zu voreilig. Man soll alle beiden Parteien befragen. Und nicht sofort, wenn das eine Kind sagt, es war's, dann das andere Kind verurteilen und sagen, du warst das.“
- **Entwicklung einer Handlungsalternative:** „Vielleicht hätte ich das noch mal erklären sollen? A, ich nehme dir jetzt das Nudelholz weg, du hast dem T auf den Kopf gehauen.“

Um zu generalisierenden Aussagen (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 52ff) über die Professionalisierung von Erzieherinnen in der Bewegungserziehung zu kommen, muss nun die Ebene der Einzelfälle mithilfe eines Fallvergleichs verlassen werden.

7 Ergebnisse Schritt 2: Vergleich der Einzelfallanalysen

Fallübergreifende Aussagen zur Professionalisierung von Erzieherinnen in der Bewegungserziehung benötigen den Schritt der „Abduktion“ (Wolters, 2008, S. 145). Über eine Queranalyse der Fälle erfolgt die Generalisierung (Brüsemeister, 2008, S. 52ff). Dabei dienen nun nicht mehr die Heuristiken wie in der kasuistischen Analyse, sondern die drei Dimensionen von Professionalität Subjektiven Theorien (Kap. 7.1), Bewegungspädagogisches Handeln (Kap. 7.2) und „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) (Kap. 7.3) als erste Strukturierungsebene der Analyse. Die Heuristiken Situationsorientierung, Kindzentrierung und Bewegungsorientierung dienen als weitere Untergliederung.

7.1 Subjektive Theorien

Folgende Forschungsfrage wird über einen Fallvergleich beantwortet: Wie verändern sich die Subjektiven Theorien von Erzieherinnen, die an der Fortbildung teilnehmen und ihre Praxis wiederholt strukturiert selbst reflektieren?

7.1.1 Situationsorientierung

In Tabelle 3 werden die Subjektiven Theorien und ihre Veränderungen im Interventionszeitraum aufgelistet.

Tabelle 3 Aus dem Blickwinkel Situationsorientierung: Subjektive Theorien und deren Veränderung über den Interventionszeitraum (BZP-1, BZP-2 bis BZP-3) im Fallvergleich. Veränderungsinterpretationen erfolgen im Text.

Erzieherin	Befragungszeitpunkt	Professionalisierungsdimension: Subjektive Theorien Heuristik: Situationsorientierung	Veränderung im Interventionszeitraum? ²⁷
Erzieherin1	BZP1	– Schulvorbereitung statt Situationsorientierung	Nein. Nicht situationsorientiert.
	BZP2	– Schulvorbereitung statt Situationsorientierung	
	BZP3	– Schulvorbereitung statt Situationsorientierung	

²⁷ Erläuterungen folgen im Text.

Erzieherin2	B Z P 1	– Gegenwartserfüllung und Mitgestaltung – „gegenwärtige und zukünftige Situationen möglichst autonom und kompetent bewältigen“ (Zimmer, 2000, S. 14) – Rolle: Orientierung und Struktur geben	Nein. Situationsorientiert.
	B Z P 2	– Gegenwartserfüllung und Mitgestaltung – „gegenwärtige und zukünftige Situationen möglichst autonom und kompetent bewältigen“ (Zimmer, 2000, S. 14) – Rolle: Orientierung und Struktur geben	
	B Z P 3	– Gegenwartserfüllung und Mitgestaltung – „gegenwärtige und zukünftige Situationen möglichst autonom und kompetent bewältigen“ (Zimmer, 2000, S. 14) – Rolle der Struktur- und Orientierung-Gebenden ist lästig	
Erzieherin3	B Z P 1	– gegenwärtige und zukünftige Situationen autonom und kompetent bewältigen	Nein. Situationsorientiert.
	B Z P 2	– „gegenwärtige und zukünftige Situationen möglichst autonom und kompetent bewältigen“ (Zimmer, 2000, S. 14) – Gegenwartserfüllung	
	B Z P 3	– „gegenwärtige und zukünftige Situationen möglichst autonom und kompetent bewältigen“ (Zimmer, 2000, S. 14)	
Erzieherin4	B Z P 1	– „gegenwärtige und zukünftige Situationen möglichst autonom und kompetent bewältigen“ (Zimmer, 2000, S. 14)	Nein. Situationsorientiert.
	B Z P 2	– „gegenwärtige und zukünftige Situationen möglichst autonom und kompetent bewältigen“ (Zimmer, 2000, S. 14)	
	B Z P 3	– „gegenwärtige und zukünftige Situationen möglichst autonom und kompetent bewältigen“ (Zimmer, 2000, S. 14)	
Erzieherin5	B Z P 1	– Zukunftsorientierung statt Gegenwartserfüllung – inhalts- statt situationsorientierte Angebote	Unstetig. Erfahrungsprozesse und Selbstständigkeit werden intendiert, Angebote jedoch inhaltsorientiert gestaltet.
	B Z P 2	– Zukunftsorientierung statt Gegenwartserfüllung – „Themen zumuten“ (Laewen, 2007, S. 124ff) und „Themen beantworten“ (Laewen, 2007, S. 139ff) – Erfahrungsprozesse und Selbstständigkeit werden intendiert	
	B Z P 3	– inhalts- statt situationsorientierte Angebote – Erfahrungsprozesse und Selbstständigkeit werden intendiert	

Es ist ein Veränderungsmuster innerhalb der Subjektiven Theorien aus dem Blickwinkel Situationsorientierung zu verzeichnen: **Unstetig. Erfahrungsprozesse und Selbstständigkeit werden intendiert, Angebote jedoch inhaltsorientiert gestaltet:** Erfahrungsprozesse und Selbstständigkeit werden zu BZP-2 und BZP-3 gefördert. Z.B. lösen die Kinder zu BZP-3 Konflikte so selbstständig wie möglich: „Man muss schon sehen, dass man vermittelt. Nicht zu viel, dass man den Kindern nicht alles abnimmt, sondern dass sie selber darauf kommen, was sie machen.“ Die Angebote zu BZP-1 und BZP-3 inhaltsorientiert statt an den „Themen der Kinder“ (vgl. Heck, 2007, S. 88ff) ausgerichtet gestaltet.

7.1.2 Kindzentrierung

In Tabelle 4 werden die Subjektiven Theorien und ihre Veränderungen im Interventionszeitraum aufgelistet.

Tabelle 4 Aus dem Blickwinkel Kindzentrierung: Subjektive Theorien und deren Veränderung im Interventionszeitraum (BZP-1 bis BZP-3) im Fallvergleich

Erzieherin	Befragungszeitpunkt	Professionalisierungsdimension: Subjektive Theorien Heuristik: Kindzentrierung	Veränderung im Interventionszeitraum? ²⁸
Erzieherin1	B Z P 1	– Defizitorientierung statt Kindzentrierung	Nein. Nicht kindzentriert.
	B Z P 2	– Defizitorientierung statt Kindzentrierung	
	B Z P 3	– Defizitorientierung statt Kindzentrierung – Kindzentrierung als Notfallmaßnahme	
Erzieherin2	B Z P 1	– Kinder werden wahr- und ernst genommen – Kinder bekommen das Wort – „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987, S. 83) fehlt	Nein. Keine Veränderung. Grundsätzlich kindzentriert, die Intention, das „Wohin“ fehlt.
	B Z P 2	– Raum für subjektive Deutungen der Kinder – „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987, S. 83) fehlt	
	B Z P 3	– Kinder bekommen das Wort – Kinder werden wahr- und ernst genommen – „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987, S. 83) fehlt	

²⁸ Erläuterungen folgen im Text.

Erzieherin3	B Z P 1	– Kinder werden wahr- und ernst genommen – „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987, S. 83)	Nein. Kindzentriert.
	B Z P 2	– Kinder werden wahr- und ernst genommen – „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987, S. 83)	
	B Z P 3	– Kinder werden wahr- und ernst genommen – „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987, S. 83)	
Erzieherin4	B Z P 1	– „Fachkraft-Kind-Beziehung“ (Hessisches Sozialministerium, 2010, S. 21)	Ja. Fusion. Kindzentriert.
	B Z P 2	– Orientierung an der Lebenswelt und den Interessen der Kinder	
	B Z P 3	– „Fachkraft-Kind-Beziehung“ (Hessisches Sozialministerium, 2010, S. 21) – Orientierung an der Lebenswelt und den Interessen der Kinder	
Erzieherin5	B Z P 1	– Kinder werden wahr- und ernst genommen – Defizitorientierung bei gleichzeitiger Kindzentrierung	Unstetig. Kindzentriert und defizitorientiert.
	B Z P 2	– Kinder werden wahr- und ernst genommen – Kindzentrierung aus Pragmatismus	
	B Z P 3	– Kinder werden wahr- und ernst genommen – Defizitorientierung statt Kindzentrierung – Kindzentrierung aus Pragmatismus – „Fachkraft-Kind-Beziehung“ (Hessisches Sozialministerium, 2010, S. 21)	

Im Folgenden werden die Veränderungsmuster der Subjektiven Theorien aus dem Blickwinkel Kindzentrierung im Interventionszeitraum erläutert.

- **Fusion. Kindzentriert.** Alte und neue kindzentrierte Aspekte gehen zu BZP-3 eine Fusion ein. Zu BZP-1 ist wichtig, „dass eine Beziehungsebene entsteht zwischen Erziehern und Kindern.“ Das steht „an erster Stelle, weil man dadurch die Kinder erreichen kann. Wenn keine Beziehung besteht, dann bleibt ja nichts.“ Zu BZP-2 orientiert sich die Erzieherin an der Lebenswelt und den Interessen der Kinder bei der Gestaltung von Bewegungsangeboten: „Ich nehme Themen, die die Kinder interessieren. Wie zum Beispiel letzte Woche. Wir haben Quidditch (aus den Harry Potter Geschichten) gespielt.“ Zu BZP-3 werden beide Aspekte genannt. Ein wichtiges Element von Kindzentrierung fehlt jedoch: die Erzieherin spricht nicht über die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987, S. 83), es bleibt bei der Wahrnehmung der Interessen der Kinder und Ausrichtung der Angebote an diesen.
- **Unstetig. Kindzentriert und defizitorientiert:** Kindzentrierung und Defizitorientierung stehen in einem Spannungsverhältnis. Kindzentrierung zeigt sich in der Wahrnehmung der Kinder: „Man merkt, wenn die Kinder hier sind, dann legen sie richtig los, sind am rumfetzen durch

die ganze Einrichtung, weil sie zu Hause nicht die Bewegung kriegen. Und die können sich dann draußen richtig austoben.“ Defizitorientierung zeigt sich folgendermaßen: „Ein Kind muss in einem bestimmten Alter bestimmte Sachen können. Zum Beispiel müssen wir sehen, ob das Kind Gleichgewichtsstörungen hat. Wir müssen das den Eltern mitteilen können, dass die Eltern auch sehen können, was können wir dagegen tun.“ Nach der Fortbildung macht die Erzieherin kindzentriertere Angebote. Die Begründung ist rein pragmatisch: „Da muss man sich gar nicht mehr groß selber Gedanken machen als Erwachsener. Das nimmt mir auch wieder einen Teil der Arbeit ab. Wenn man die Kinder machen lässt. Ist auch für einen selber ganz entspannt. Und es kommt gut an.“

7.1.3 Bewegungsorientierung

In Tabelle 5 werden die Subjektiven Theorien und ihre Veränderungen im Interventionszeitraum aufgelistet.

Tabelle 5 Aus dem Blickwinkel Bewegungsorientierung: Subjektive Theorien und deren Veränderung im Interventionszeitraum BZP-1 bis BZP-3 im Fallvergleich

Erzieherin	Befragungszeitpunkt	Professionalisierungsdimension: Subjektive Theorien Heuristik: Bewegungsorientierung	Veränderung im Interventionszeitraum? ²⁹
Erzieherin1	B Z P 1	– einfach „mitmachen“ – Wunsch nach Verantwortungsabgabe	Ja. Neues Konzept. Bewegungsorientiert.
	B Z P 2	– Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung – Bewegung als Lerngegenstand	
	B Z P 3	– Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung – Bewegung als Lerngegenstand	
Erzieherin2	B Z P 1	– Bewegung als Medium der Gesunderhaltung – Keine konkreten Ziele	Nein. Keine konkreten Ziele.
	B Z P 2	---	
	B Z P 3	– Keine konkreten Ziele	

²⁹ Erläuterungen erfolgen im Text.

Erzieherin3	B Z P 1	– Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung	Unstetig. Bewegungsorientiert.
	B Z P 2	– Bewegung als Lerngegenstand	
	B Z P 3	– Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung	
Erzieherin4	B Z P 1	– Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung	Nein. Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung.
	B Z P 2	– Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung	
	B Z P 3	– Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung	
Erzieherin5	B Z P 1	– Bewegung als Medium der Entwicklungsförderung – Bewegung als Medium der Gesunderhaltung – Freude haben	Nein. Bewegung als Medium soll Freude machen.
	B Z P 2	– Bewegung als Medium der Gesunderhaltung – Freude haben	
	B Z P 3	– Bewegung als Medium der Gesunderhaltung – Bewegung als Medium zur Förderung der Selbstständigkeit – Freude haben	

* keine, bzw. zu wenige Daten um eine Aussage aus diesem Blickwinkel zu treffen

Ein Veränderungsmuster in den Subjektiven Theorien aus dem Blickwinkel Bewegungsorientierung im Interventionszeitraum ist ein „**Neues Konzept**“: Während zu BZP-1 die Kinder einfach „mitmachen“ und die Erzieherin die Durchführung von Bewegungsangeboten einem Experten überlassen möchte, übernimmt sie zu BZP-2 und BZP-3 Verantwortung. Es werden Ziele für die Bewegungserziehung formuliert: bspw. zu BZP-2 „die Großen sollen lernen mit den Kleinen auskommen und die Kleinen mit den Großen.“

7.1.4 Zusammenfassende Darstellung der Veränderungen der Subjektiven Theorien

In Tabelle 6 sind Ausprägungen und Veränderungen Subjektiver Theorien in einer Gesamtübersicht zusammengestellt.

Tabelle 6 Veränderungen Subjektiver Theorien im Interventionszeitraum BZP-1 bis BZP-3 im Fallvergleich

Erzieherin	Situationsorientierung		Kindzentrierung		Bewegungsorientierung		„Summe“ Veränderung
	Ausprägung	Veränderung	Ausprägung	Veränderung	Ausprägung	Veränderung	
E1	nicht situationsorientiert	Nein	nicht kindzentriert	Nein	bewegungsorientiert	Ja. Neues Konzept	J-ein
E2	situationsorientiert	Nein	kindzentriert	Nein	nicht bewegungsorientiert	Nein	Nein
E3	situationsorientiert	Nein	kindzentriert	Nein	bewegungsorientiert	Unstetig	Nein
E4	situationsorientiert	Nein	kindzentriert	Ja. Fusion	bewegungsorientiert	Nein	Nein
E5	situationsorientiert und inhaltsorientiert	Unstetig	kindzentriert und defizitorientiert	Unstetig	bewegungsorientiert	Nein	Unstetig
„Summe“	situationsorientiert	Nein	kindzentriert	Nein	bewegungsorientiert	Nein	keine eindeutige Veränderung

Insgesamt sind die Subjektiven Theorien von Erzieherinnen in der Bewegungserziehung situationsorientiert, kindzentriert und bewegungsorientiert. Bei einer differenzierteren Betrachtung, die in Kap. 8 geleistet wird, lässt sich jedoch noch Optimierungspotential entdecken. Im Interventionszeitraum sind keine eindeutigen Veränderungen zu verzeichnen. Auf kleine Veränderungen sei jedoch hingewiesen: eine Erzieherin trägt nach den Fortbildungen Verantwortung für die Bewegungserziehung, die sie zunächst abgeben wollte. Während die Kinder vor der Fortbildung einfach „mitmachen“ sollten, wird nun mit dem Bewegungsangebot die Förderung sozialer Kompetenzen intendiert. Eine Erzieherin erweitert ihre Subjektiven Theorien aus dem Blickwinkel der Kindzentrierung: die Betonung einer Beziehung zwischen Fachkraft und Kind zu BZP-1 und die Orientierung an der Lebenswelt der Kinder zu BZP-2 werden zu BZP-3 zusammengebracht. Eine Erzieherin, sie ist Berufsanfängerin, hat zu jedem Befragungszeitpunkt eine andere Theoriekomposition aus den Blickwinkeln Situationsorientierung und Kindzentrierung. Diskutiert wird dieses Ergebnis im Kap. 8.

7.2 Bewegungspädagogisches Handeln

Folgende Forschungsfrage (vgl. Kap. 4) wird über den Fallvergleich beantwortet: Wie verändern sich die Handlungen von Erzieherinnen, die an der Fortbildung teilnehmen und ihre Praxis wiederholt strukturiert selbst reflektieren?

7.2.1 Situationsorientierung

In Tabelle 7 wird das Bewegungspädagogische Handeln und Veränderungen im Interventionszeitraum aufgelistet.

Tabelle 7 Aus dem Blickwinkel Situationsorientierung: Bewegungspädagogisches Handeln und Veränderungen im Befragungszeitraum BZP-1 bis BZP-3 im Fallvergleich

Erzieherin	Befragungszeitpunkt	Professionalisierungsdimension: Bewegungspädagogisches Handeln Heuristik: Situationsorientierung	Veränderung im Interventionszeitraum? ³⁰
Erzieherin1	BZP1	– keine Beantwortung von Themen der Kinder (Laewen, 2007, S. 139ff)	Ja. Angebot situationsorientierter, Interaktionen nicht situationsorientiert: Alt neben Neu.
	BZP2	– Teilweise autonome und kompetente Mitgestaltung sowie – keine Beantwortung von Themen der Kinder (Laewen, 2007, S. 139ff)	
	BZP3	– Teilweise autonome und kompetente Mitgestaltung sowie – keine Beantwortung von Themen der Kinder (Laewen, 2007, S. 139)	
Erzieherin2	BZP1	– Ablehnung einer strukturierenden Rolle	Ja. Von Ablehnung Struktur zu Orientierung und Struktur. Situationsorientierter.
	BZP2	– Ablehnung einer strukturierenden Rolle	
	BZP3	– Orientierung und Strukturierung	
Erzieherin3	BZP1	– Übernahme der Problemlösung: Organisation statt Situationsorientierung	Nein. Nicht situationsorientiert.
	BZP2	– Übernahme der Problemlösung: Organisation statt Situationsorientierung	
	BZP3	– Übernahme der Problemlösung: Organisation statt Situationsorientierung	

³⁰ Erläuterungen folgen im Text.

Erzieherin	Befragungszeitpunkt	Professionalisierungsdimension: Bewegungspädagogisches Handeln Heuristik: Situationsorientierung	Veränderung im Interventionszeitraum? ³⁰
Erzieherin4	B Z P 1	– Anweisungen statt Unterstützung einer selbstständigen Lösung: Organisation statt Situationsorientierung	Nein. Nicht situationsorientiert.
	B Z P 2	– Übernahme der Problemlösung: Organisation statt Situationsorientierung	
	B Z P 3	– Übernahme der Problemlösung: Organisation statt Situationsorientierung	
Erzieherin5	B Z P 1	– Organisation statt Situationsorientierung	Ja. Mitgestaltung der Kinder, dann Übernahme der Problemlösung. Nicht situationsorientiert. Alt neben Neu.
	B Z P 2	– teilweise autonome und kompetente Mitgestaltung – Übernahme der Problemlösung statt Kinder zu unterstützen, gegenwärtige und zukünftige Situationen kompetent und autonom zu bewältigen	
	B Z P 3	– teilweise autonome und kompetente Mitgestaltung – Übernahme der Problemlösung statt Kinder zu unterstützen, gegenwärtige und zukünftige Situationen kompetent und autonom zu bewältigen	

Im Folgenden werden die Veränderungen im Bewegungspädagogischen Handeln aus dem Blickwinkel Situationsorientierung im Interventionszeitraum erläutert:

- **Das Alte steht neben dem Neuen:** Das „Alte“ ist der aus dem Blickwinkel der Situationsorientierung fehlende Bezug zu aktuellen Themen der Kinder: sie sollen Bewegungsaufgaben richtig machen, die in keinem Bezug für sie Bedeutsamen stehen. Dieses Muster findet sich in allen Handlungen. Zu BZP-2 und BZP-3 kommt zusätzlich etwas Neues hinzu: die teilweise autonome Mitgestaltung, initiiert durch eine andere Form des Bewegungsangebotes, die Bewegungsbaustelle.
- **Von der Ablehnung einer strukturierenden Rolle zu Orientierung und Struktur. Situationsorientierter.** Zu BZP-1 und BZP-2 gibt die Erzieherin den Kindern keine Struktur für eigene Entscheidungsfindungen. Zu BZP-3 informiert sie die Kinder über Änderungen zur Nutzung der Halle, formuliert dann den Anspruch, dass eine gemeinsame Aktivität stattfindet und sorgt schlussendlich dafür, dass es zu einer Abstimmung (Mehrheitsentscheid) kommt. Sie sorgt für Strukturen, die es den Kindern ermöglicht autonom und kompetent zu handeln (vgl. Zimmer, 2000, S. 14).

7.2.2 Kindzentrierung

In Tabelle 8 wird das Bewegungspädagogische Handeln und Veränderungen im Interventionszeitraum aufgelistet.

Tabelle 8 Aus dem Blickwinkel Kindzentrierung: Bewegungspädagogisches Handeln und Veränderungen im Interventionszeitraum BZP-1 bis BZP-3 im Fallvergleich

Erzieherin	Befragungszeitpunkt	Professionalisierungsdimension: Bewegungspädagogisches Handeln Heuristik: Kindzentrierung	Veränderung im Interventionszeitraum? ³¹
Erzieherin1	BZP 1	– Aufgaben/Erwartungen erfüllen statt Kindzentrierung	Ja. Angebot kindzentrierter, Interaktionen nicht kindzentriert: Alt neben Neu.
	BZP 2	– Raum für subjektive Deutungen der Kinder – Aufgaben/Erwartungen erfüllen statt Kindzentrierung	
	BZP 3	– Raum für subjektive Deutungen der Kinder – Aufgaben/Erwartungen erfüllen statt Kindzentrierung	
Erzieherin2	BZP 1	– Kinder werden nicht ernst und wahrgenommen	Nein. Nicht kindzentriert.
	BZP 2	– Kinder werden nicht ernst und wahrgenommen	
	BZP 3	– Kinder werden nicht ernst und wahrgenommen	
Erzieherin3	BZP 1	– Kinder werden nicht ernst und wahrgenommen	Nein. Nicht kindzentriert.
	BZP 2	---	
	BZP 3	– Kinder werden nicht ernst und wahrgenommen	

³¹ Erläuterungen folgen im Text.

Erzieherin4	B Z P 1	– Handlungen ausgerichtet an Kindern	Ja. Dialektik zwischen Organisation und Kindzentrierung.
	B Z P 2	– den Kindern das Wort geben – Kinder werden wahr- und ernst genommen – Kinder werden nicht wahr- und ernst genommen	
	B Z P 3	– den Kindern das Wort geben – Kinder werden wahr- und ernst genommen – Kinder werden nicht wahr- und ernst genommen	
Erzieherin5	B Z P 1	– Kinder werden nicht wahr- und ernst genommen	Nein. Nicht kindzentriert.
	B Z P 2	– Kinder werden nicht wahr- und ernst genommen	
	B Z P 3	– Kinder werden nicht ernst und wahr genommen	

* keine, bzw. zu wenige Daten um eine Aussage aus diesem Blickwinkel zu treffen

Im Folgenden werden Veränderungen des Bewegungspädagogischen Handelns aus dem Blickwinkel Kindzentrierung im Interventionszeitraum erläutert.

- **Alt neben Neu. Angebot kindzentrierter, Interaktionen nicht kindzentriert.** Zu BZP-1 stellt die Erzieherin den Kindern Bewegungsaufgaben, die diese erfüllen sollen. Zu BZP-2 und BZP-3 gestaltet die Erzieherin die Bewegungsstunde als Bewegungsbaustelle, d.h. zunächst ist Raum für die subjektiven Deutungen der Kinder. Da mit der Bewegungsbaustelle nicht Kindzentrierung intendiert wird, folgt daraufhin das Üben von Bewegungsformen, z.B. über eine Bank in der Bewegungsbaustelle balancieren. Die Kinder müssen sich hierfür anstellen.
- **Dialektik zwischen Organisation und Kindzentrierung.** Zu BZP-2 und BZP-3 wird den Kindern das Wort gegeben (z.B. zu BZP-3 die Regelabsprache eines Spiels untereinander zu klären, vgl. Videosequenz „Brennball“, Erzieherin4, BZP-3, im Anhang). Gleichzeitig werden die Kinder nicht wertgeschätzt: „Könntet ihr euch mal aufstellen, damit ich euch mal durchzählen kann?“ Die Kinder reagieren nicht. Die Erzieherin diesmal lauter und sichtlich genervt: „Könntet ihr euch in einer Reihe aufstellen, damit ich euch durchzählen kann? - Danke.“

7.2.3 Bewegungsorientierung

In Tabelle 9 werden die Subjektiven Theorien und ihre Veränderungen im Interventionszeitraum aufgelistet.

Tabelle 9 Aus dem Blickwinkel Bewegungsorientierung: Bewegungspädagogisches Handeln und Veränderungen im Befragungszeitraum BZP-1 bis BZP-3

Erzieherin	Befragungszeitpunkt	Professionalisierungsdimension: Bewegungspädagogisches Handeln Heuristik: Bewegungsorientierung	Veränderung im Interventionszeitraum? ³²
Erzieherin1	BZP1	– Anstehen, Aufgaben erfüllen und richtig machen	Ja. Methode Bewegungsbaustelle fördert Bewegung. Anstellen und üben verhindert Bewegungserfahrungen: Alt neben Neu.
	BZP2	– Bewegungsbaustelle – Aufgaben erfüllen und richtig machen	
	BZP3	– Bewegungsbaustelle – Aufgaben erfüllen und richtig machen	
Erzieherin2	BZP1	– Organisation/ Vorbereitung der folgenden Bewegungsaktivität	Nein. Grundsätzlich bewegungsorientiert.
	BZP2	– Organisation/ Vorbereitung der folgenden Bewegungsaktivität	
	BZP3	– Organisation/ Vorbereitung der folgenden Bewegungsaktivität	
Erzieherin3	BZP1	– Bewegungsbaustelle – keine Zumutung von Bewegungsthemen (Laewen, 2007, S. 124ff)	Nein. Angebot bewegungsauffordernd, keine konkreten Bewegungsanregung.
	BZP2	– Bewegungsbaustelle – keine Zumutung von Bewegungsthemen (Laewen, 2007, S. 124ff)	
	BZP3	– Bewegungsbaustelle – keine Zumutung von Bewegungsthemen (Laewen, 2007, S. 124ff)	

³² Erläuterungen folgen im Text.

Erzieherin4	B Z P 1	– Organisation/ Vorbereitung der folgenden Bewegungsaktivität	Ja. Durch eine neu hinzukommende, noch nicht gut laufende Beteiligung der Kinder wird die Aufnahme der Bewegungstätigkeit verzögert.
	B Z P 2	– Organisation/ Vorbereitung der folgenden Bewegungsaktivität – Verzögerung der Bewegungstätigkeit durch aufwendige Organisation	
	B Z P 3	– Organisation/ Vorbereitung der folgenden Bewegungsaktivität – Verzögerung der Bewegungstätigkeit durch aufwendige Organisation	
Erzieherin5	B Z P 1	– Spielend bewegt aktiv	Unstetig. Ausprobieren von unterschiedlichen Methoden.
	B Z P 2	– Bewegungsbaustelle – keine Zumutung von Bewegungsthemen (Laewen, 2007, S. 124ff)	
	B Z P 3	– Bewegungsaufgaben mitgestalten – Aufgaben erfüllen und richtig machen	

* keine, bzw. zu wenige Daten um eine Aussage aus diesem Blickwinkel zu treffen

Im Folgenden werden die Veränderungen des Bewegungspädagogischen Handelns aus dem Blickwinkel Bewegungsorientierung im Interventionszeitraum erläutert.

- **Alt neben Neu.** Die „alte“, herkömmliche Methode ist das Stellen von Bewegungsaufgaben, z.B. über eine Bank und ein Seil balancieren oder von einem Reifen in den nächsten zu springen. Die Kinder müssen dazu anstehen. Die Erzieherin kontrolliert und korrigiert die Durchführung. Zu BZP-2 und BZP-3 ist das Bewegungsangebot eine Bewegungsbaustelle. Sobald die Kinder „Stationen“ gebaut und diese ausprobiert haben, muss jedes Kind an jeder Station „turnen“, dafür stellen sich alle an und absolvieren die jeweilige Aufgabe.
- **Durch eine neu hinzukommende, noch nicht gut laufende Beteiligung der Kinder wird die Aufnahme der Bewegungstätigkeit verzögert:** zu BZP-1 können sich alle Kinder gleichzeitig bewegen. Zu BZP-2 und BZP-3 beteiligt sie die Kinder verstärkt an der Organisation des Bewegungsangebotes (Mannschaften bilden, Spiel erklären). Diese neue aufwendige Organisation verhindert eine schnelle Aufnahme der Bewegungstätigkeit.
- **Unstetig. Ausprobieren von unterschiedlichen Methoden:** die Gestaltung des Bewegungsangebotes ist zu jedem BZP verschieden. Zu BZP-1 werden Bewegungsspiele angeleitet, zu BZP-2 ist die Bewegungsbaustelle Methode und Inhalt und zu BZP-3 planen und bauen die Kinder gemeinsam einen Parcours. Danach stellen sie sich in einer Reihe auf und „durchlaufen“ den Parcours. Sie werden bei der Durchführung korrigiert.

7.2.4 Zusammenfassende Darstellung der Veränderungen des Bewegungspädagogischen Handelns

In der Tabelle 10 sind Ausprägungen und Veränderungen des Bewegungspädagogischen Handelns in einem Gesamtüberblick zusammengefasst.

Tabelle 10 Veränderungen Bewegungspädagogischen Handelns im Befragungszeitraum BZP-1 bis BZP-3 im Fallvergleich

Erzieherin	Situationsorientierung		Kindzentrierung		Bewegungsorientierung		„Summe“ Veränderung
	Ausprägung	Veränderung	Ausprägung	Veränderung	Ausprägung	Veränderung	
E1	nicht situationsorientiert	Ja. Alt neben Neu	nicht kindzentriert	Ja. Alt neben Neu	nicht bewegungsorientiert	Ja. Alt neben Neu	Ja. Alt neben Neu
E2	situationsorientierter	Ja	nicht kindzentriert	Nein	bewegungsorientiert	Nein	Nein
E3	nicht situationsorientiert	Nein	nicht kindzentriert	Nein	bewegungsorientiert	Nein	Nein
E4	nicht situationsorientiert	Nein	kindzentriert	Ja. Handlungen spiegeln Dialektik zwischen Organisation und Kindzentrierung wieder	bewegungsorientiert	Ja. Neu ist die Beteiligung der Kinder an der Organisation. Dadurch wird die Wiederaufnahme der Bewegungstätigkeit verzögert	Ja. Neue Methoden
E5	nicht situationsorientiert	Ja. Alt neben Neu	nicht kindzentriert	Nein	bewegungsorientiert	Unstetig. Neue Methoden	Ja. Ausprobieren neuer Methoden bei „Treue“ zum „Alten“
„Summe“	nicht situationsorientiert	Situationsorientierter	nicht kindzentriert	Nein	bewegungsorientiert	Ja. Neue Methoden werden ausprobiert	Ja. Neue Methoden: situationsorientiertere Angebote

Insgesamt ist das Bewegungspädagogische Handeln nicht situationsorientiert, nicht kindzentriert, aber bewegungsorientiert. Nicht durchgängig, aber in der Gesamttendenz ist festzustellen: die Erzieherinnen erproben im Interventionszeitraum neue Methoden. Die Bewegungsangebote an sich werden im Interventionszeitraum situationsorientierter aber nicht kindzentrierter. Konkrete Interaktionen sind jedoch weiterhin nicht situationsorientiert und nicht kindzentriert. Diskutiert wird dieses Ergebnis im Kap. 8.

7.3 „reflection-on-action“

Folgende Forschungsfrage (vgl. Kap. 4) wird über einen Fallvergleich beantwortet: Wie verändert sich die „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) im Befragungszeitraum? Der Fallvergleich der wird anhand der Heuristiken Situationsorientierung und Kindzentrierung geleistet. Für Bewegungsorientierung liegt in der SRIs kein Datenmaterial vor. Auf diesen Aspekt wurde verzichtet, da die Interviews mit den grundsätzlich pädagogischen Aspekten von Situationsorientierung und/oder Kindzentrierung sowohl für die Erzieherinnen selbst als auch für die Interviewerin bereits ausgefüllt waren.

7.3.1 Situationsorientierung

In Tabelle 11 werden Veränderungen der „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) im Interventionszeitraum aufgelistet.

Tabelle 11 „reflection-on-action“ und deren Veränderung im Befragungszeitraum BZP-1 bis BZP-3 aus dem Blickwinkel Situationsorientierung im Fallvergleich

Erzieherin	Befragungszeitpunkt	Professionalisierungsdimension: „reflection-on-action“ Heuristik: Situationsorientierung	Veränderung im Interventionszeitraum? ³³
Erzieherin1	BZP1	– Konzeptnennung: Situationsorientierung als Notfallmaßnahme	Ja. Von einer Konzeptnennung zu BZP-1 zu einer Feststellung von Handlungsprogrammen zu BZP-3 und Formulierung eines programmatischen Vorsatzes. Nicht situationsorientiert.
	BZP2	– Konzeptnennung: Unkontrollierte Situationen (=Situationsorientierung) werden vermieden.	
	BZP3	– Situationsorientierung wird abgelehnt. Feststellung von Handlungsprogrammen, Entwicklung eines neuen Handlungsschemas.	
Erzieherin2	BZP1	– Handlungsalternative: reibungsloses Angebot, nicht situationsorientiert.	Nein. Fokus auf gelingender Praxis.
	BZP2	– Konzeptnennung: keine Begründung. Reibungsloses Angebot, nicht situationsorientiert.	
	BZP3	– Konzeptnennung: keine Begründung. Reibungsloses Angebot, nicht situationsorientiert.	
Erzieherin3	BZP1	---	---
	BZP2	---	

³³ Erläuterungen folgen im Text.

Erzieherin	Befragungszeitpunkt	Professionalisierungsdimension: „reflection-on-action“ Heuristik: Situationsorientierung	Veränderung im Interventionszeitraum? ³³
	B Z P 3	– Analyse und situationsorientierte Handlungsalternative	
Erzieherin4	B Z P 1	---*	Nein. Grundsätzlich situationsorientiert, jedoch keine Lösung für eine Inszenierung von Bewegungsangeboten, die sowohl Bewegungslernen als auch Lernen/Üben von Selbstorganisation ermöglichen.
	B Z P 2	– Durchschauen der Situationen – Entwicklung einer Alternative, die ausschließlich die Selbstorganisation der Kinder, jedoch nicht die Sache berücksichtigt	
	B Z P 3	– Zaghafte Kritik an der Situation, – aber keine Handlungsalternative für eine Unterstützung der Selbstständigkeit der Kinder, die gleichzeitig die Organisation des Brennballspiels möglich macht	
Erzieherin5	B Z P 1	– Rechtfertigung	Ja. Von einer Rechtfertigung zu BZP-1 zu einer konstruktiven Reflexion mit situationsorientierten Handlungsalternative zu BZP-3.
	B Z P 2	– Kritik mit Rückbezug zur Theorie	
	B Z P 3	– Durchschauen der Situation – Entwicklung einer situationsorientierten Handlungsalternative	

* keine, bzw. zu wenige Daten um eine Aussage aus diesem Blickwinkel zu treffen

Im Folgenden werden Veränderungen der „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) aus dem Blickwinkel Situationsorientierung im Interventionszeitraum erläutert.

- **Von einer Konzeptnennung zu BZP-1 zu einer Feststellung von Handlungsprogrammen, Formulierung eines programmatischen Vorsatzes und somit bewusstem Rückgriff auf Bekanntes. Nicht situationsorientiert:** Zu BZP-1 und BZP-2 begründet die Erzieherin ihre Handlungen, bspw. „Ich versuche die Kinder zu animieren.“ Zum letzten BZP gelingt der Erzieherin die Einnahme einer Metaperspektive: „Ich handle immer gleich. So, wie ich auch hier gehandelt habe.“ Daraufhin entwickelt die Erzieherin einen Vorsatz, der ein weiteres Handlungsprogramm beinhaltet: „Konfliktsituationen sind vorprogrammiert. Ich werde mir Zeit nehmen, wenigstens eine Konfliktsituation [pro Bewegungsstunde] aufzuklären, dass es für beide Kinder ganz gut verläuft.“
- **Von einer Rechtfertigung zu BZP-1 zu einer konstruktiven Reflexion mit situationsorientierten Handlungsalternative zu BZP-3:** Während die Erzieherin zu BZP-1 ihre Handlung rechtfertigt: „Wenn man in einem Spiel drin ist, dann versucht man schnell eine Situation zu lösen, ne.“, kritisiert sie zu BZP-2 ihre Handlung unter Rückbezug zur Theorie „Das ist ja eigentlich etwas, was man nicht soll, ja zum Teil auch vermeiden möchte.“ und rechtfertigt sich: „Das ist auch der Grund, warum wir normalerweise kleine und große Kinder teilen. Weil dann hätten die da wirklich ihr Ding machen können, ohne dass P mit mir da noch rumpfuscht.“ Zu BZP-3 stellt sie fest, dass die Hockwende über den Kasten nicht den Fähigkeiten aller Kinder ent-

spricht und im Widerspruch zu ihren Vorstellungen und Planungen steht: „Im Endeffekt habe ich dann gemerkt, okay, das mit dem Kasten, da kommen sie nicht rüber, das geht einfach nicht, das können sie noch nicht. Mir ging es darum, dass sie die Regelungen einhalten.“ Eine Handlungsalternative wird entworfen: „Vielleicht geht es auch mal ohne Anstellen. Das jeder vielleicht an eine Station geht. Einer geht an eine Bank, einer geht durch die Rollen, einer sitzt am Podest und hüpft runter.“

7.3.2 Kindzentrierung

In Tabelle 12 wird die „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) und Veränderungen im Interventionszeitraum aufgelistet.

Tabelle 12 „reflection-on-action“ und deren Veränderung im Befragungszeitraum BZP-1 bis BZP-3 aus dem Blickwinkel Kindzentrierung im Fallvergleich

Erzieherin	Befragungszeitpunkt	Professionalisierungsdimension: „reflection-on-action“ Heuristik: Kindzentrierung	Veränderung im Interventionszeitraum? ³⁴
Erzieherin 1	B Z P 1	<ul style="list-style-type: none"> – Konzeptnennung: Kinder wahr- und ernst nehmen – Keine Überprüfung der eigenen Handlung an der Zielformulierung 	Ja. Bewusster Entscheid für reibungslose Organisation. Nicht kindzentriert.
	B Z P 2	<ul style="list-style-type: none"> – Entwurf eines kindzentrierten Änderungsplans, der wird jedoch wieder verworfen, um die Kinder einzeln „abzufragen“. 	
	B Z P 3	<ul style="list-style-type: none"> – Die Kinder werden nicht wahr- und ernst genommen – Bewusster Entscheid für reibungslose Organisation 	
Erzieherin 2	B Z P 1	<ul style="list-style-type: none"> – Konzeptnennung: Berücksichtigung kindlicher Interessen und Wünsche – Kein Hinterfragen, keine Analyse, keine Reflexion 	Keine Veränderung. Konzeptnennung: grundsätzlich kindzentriert. Das „Wohin“ fehlt. Kein Hinterfragen, keine Analyse.
	B Z P 2	<ul style="list-style-type: none"> – Konzeptnennung: Berücksichtigung kindlicher Interessen und Wünsche – Kein Hinterfragen, keine Analyse, keine Reflexion. 	
	B Z P 3	<ul style="list-style-type: none"> – Konzeptnennung: Berücksichtigung kindlicher Interessen und Wünsche – Kein Hinterfragen, keine Analyse, keine Reflexion. 	
Erzieherin 3	B Z P 1	<ul style="list-style-type: none"> – Durchschauen der Situation – Handlungsalternative mit Theoriebezug 	Ja. Von theoriegeleiteter konstruktiver Reflexion über Selbstkritik hinzu destruktiver Verantwortungsabgabe, Rechtfertigung und Verunsicherung.
	B Z P 2	<ul style="list-style-type: none"> – Selbstkritik 	

³⁴ Erläuterungen folgen im Text.

Erzieherin	Befragungszeitpunkt	Professionalisierungsdimension: „reflection-on-action“ Heuristik: Kindzentrierung	Veränderung im Interventionszeitraum? ³⁴
	B Z P 3	<ul style="list-style-type: none"> – Durchschauen der Situation – Entwurf einer nicht kindzentrierten Alternative – Selbstdiffamierung 	
Erzieherin4	B Z P 1	– Konzeptnennung: Kinder wahr- und ernst nehmen und „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987, S. 83)	Ja. Konzeptnennung zu BZP-1, Reflexion mit Theoriebezug zu BZP-2 ohne Weiterentwicklung, keine Daten zu BZP-3.
	B Z P 2	<ul style="list-style-type: none"> – Kritisches Durchschauen der Situation mit Theoriebezug – Keine Weiterentwicklung der Situation/der eigenen Handlungen 	
	B Z P 3	---	
Erzieherin5	B Z P 1	<ul style="list-style-type: none"> – Konzeptnennung: Defizitorientierung statt Kindzentrierung – Kindzentrierte Handlungsalternative 	Ja. Menge und Tiefe werden erhöht. Zu BZP-3 zusätzlich zur Handlungsalternative konstruktive Zielformulierungen.
	B Z P 2	<ul style="list-style-type: none"> – Konzeptnennung: Defizitorientierung statt Kindzentrierung – Kindzentrierte Handlungsalternative 	
	B Z P 3	<ul style="list-style-type: none"> – Kritische Reflexion – Kindzentrierte Handlungsalternative – Eigene Zielformulierungen 	

Im Folgenden werden Veränderungen der „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) aus dem Blickwinkel Kindzentrierung im Interventionszeitraum erläutert.

- **Bewusste Entscheidung für reibungslose Organisation. Nicht kindzentriert:** „A weint und resigniert schnell. Ja, und M ist derjenige, der nicht zuhört. Er ist ein Draufgänger. Eigentlich würde ich weggehen, damit die Kinder das alleine lösen. Aber da A sich nicht wehrt, setze ich M auf den Kasten und dann muss er sich entschuldigen.“
- **Von theoriegeleiteter konstruktiver Reflexion über Selbstkritik zu destruktiver Verantwortungsabgabe, Rechtfertigung und Selbstverunsicherung:** Während die Erzieherin zu BZP-1 theoriegeleitet „Ich habe T gefragt, was los ist. Auf jeden Fall habe ich ihm gleich ein Urteil gegeben. A hat gehauen. Manchmal bin ich zu voreilig. Man soll alle beiden Parteien befragen. Und nicht sofort, wenn das eine Kind sagt, es war’s, dann das andere Kind verurteilen und sagen, du warst das.“ eine Handlungsalternative entwirft „Vielleicht hätte ich das noch mal erklären sollen? A, ich nehme dir jetzt das Nudelholz weg, du hast dem T auf den Kopf gehauen.“, kritisiert sie sich zu BZP-2: „Also es war keine konsequente Haltung von mir. Ich hatte eigentlich gesagt, dass die Nudel jetzt fünf Minuten weg ist. Für J war das unverständlich. Er war bei diesem Vorhaben, dieses Zzz zu spielen. Ich habe mich auf sein Gespräch eingelassen und dann habe ich aus dem Bauch heraus entschieden, okay, du kriegst die Nudel wieder.“ Zu BZP-3 tritt sie nach Selbstkritik: „Also ich bin nicht auf ihn eingegangen.“ und „Ich war sehr von oben herab.“ und Entwicklung einer Handlungsalternative: „Warum gehst du

denn nicht weg N, warum bleibst du denn da stehen, du kannst doch auch weggehen. Die Zwillinge sind klein. Du bist ein Großer. Du kannst dich doch schon behaupten gegenüber den Kleinen.“ schlussendlich in der Verantwortung für das Geschehen zurück: „Also sein Selbstbewusstsein stärken, positiv mit ihm reden. Aber das habe ich schon so oft gemacht. Es ist wirklich sehr schwierig an ihn ranzukommen, weil er selbst merkt, dass er hilflos ist. Man sieht es auch in seinem Gesichtsausdruck, dass er nicht weiß, was er jetzt sagen soll. Er kennt oder weiß die Worte einfach nicht.“

- **Konzeptnennung zu BZP-1, Reflexion mit Theoriebezug zu BZP-2 ohne Weiterentwicklung, keine Daten zu BZP-3:** Während zu BZP-1 „erklärt“ wird, wird zu BZP-2 die eigene Handlung unter Rückbezug zur Theorie kritisch beleuchtet: „Obwohl man es eigentlich nicht machen sollte, gehe ich dahin und erkläre wie es.“ - „Warum sollte man es nicht machen?“ - „Weil die Kinder es selbst hinkriegen. Sie sollen selbst ihren Weg suchen. Und nicht von Erwachsenen dirigiert werden.“ Die Situation wird im SRI nicht weiter entwickelt. Der Theoriebezug zu BZP-2 steht für einen Gewinn an Reflexionstiefe. Daten zu BZP-3 fehlen, so ist die Stabilität dieses Ergebnisses unsicher.
- **Menge und Tiefe werden erhöht. Zu BZP-3 zusätzlich zur Handlungsalternative konstruktive Zielformulierungen.** Zu allen drei Zeitpunkten entwickelt die Erzieherin eine kindzentrierte Handlungsalternative. Zu BZP-3 reflektiert sie kritisch: „Der Kasten war viel zu groß. Er konnte das noch gar nicht. Ich habe zwar gesagt, probier mal, obwohl ich das eigentlich schon wusste, dass der Kasten viel zu groß ist. Und das war sehr fremdbestimmt. Das habe ich auch erst gemerkt, als es dann schon zu spät war.“ Sie entwickelt eine kindzentrierte Alternative: „Ich hätte auch sagen können ‚Durchlauf den Parcours, wie du es gerne möchtest.‘ Er hätte bestimmt auch eine Idee gehabt, weil er relativ fit ist.“ M könnte dann nach seinen Vorstellungen und Fähigkeiten den Kasten überqueren. Schlussendlich formuliert sie für sich selbst Ziele: Sie nimmt sich vor, den Kindern mehr zuzutrauen und erst einzugreifen, wenn sie wirklich gebraucht wird.

7.3.3 Zusammenfassende Darstellung der Veränderungen der „reflection-on-action“

In der Tabelle 13 sind Ausprägungen und Veränderungen der „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) in einem Gesamtüberblick zusammengefasst. Der Fallvergleich der wird anhand der Heuristiken Situationsorientierung und Kindzentrierung geleistet. Für Bewegungsorientierung liegt in der SRIs kein Datenmaterial vor. Auf diesen Aspekt wurde verzichtet, da die Interviews mit den grundsätzlich pädagogischen Aspekten von Situationsorientierung und/oder Kindzentrierung sowohl für die Erzieherinnen selbst als auch für die Interviewerin bereits ausgefüllt waren.

Tabelle 13 Veränderungen „reflection-on-action“ im Befragungszeitraum BZP-1 bis BZP-3 im Fallvergleich

Erzieherin	Situationsorientierung		Kindzentrierung		„Summe“ Veränderung
	Ausprägung	Veränderung	Ausprägung	Veränderung	
E1	nicht situationsorientierte Konzeptnennung	Ja. Bewusster Entscheidung für Handlungsprogramme	kindzentrierte Konzeptnennung, keine Reflexion	Ja. Bewusster Entscheidung für reibungslose Organisation. Nicht kindzentriert	Ja. Bewusster Entscheidung für Programme und Organisation
E2	nicht situationsorientierte Handlungsalternative	Nein	kindzentrierte Konzeptnennung, keine Reflexion	Nein	Nein
E3	---	---	Handlungsalternative mit Theoriebezug	Ja. Von konstruktiver kindzentrierter Reflexion zu destruktiver Selbstkritik	Ja. Verunsicherung
E4	---	Nein	kindzentrierte Konzeptnennung	Ja. Gewinn an Tiefe über Theoriebezug**	Nein
E5	Rechtfertigung	Ja. Von der Rechtfertigung zu konstruktiver Reflexion mit situationsorientierten Handlungsalternative	nicht ausschließlich kindzentrierte Konzeptnennung, kindzentrierte Handlungsalternative	Ja. Zu BZP-3 zusätzlich zur Handlungsalternative konstruktive Zielformulierungen	Ja. Alternativen entwickelnd und konstruktiver
„Summe“	tendenziell nicht situationsorientiert	nicht eindeutig	tendenziell kindzentriert	Ja. Individuelle Verläufe	Ja. Individuelle Verläufe

* keine, bzw. zu wenige Daten um eine Aussage aus diesem Blickwinkel zu treffen

** Es sind nur Daten von BZP-1 und BZP-2 einbezogen, da Daten aus dem Blickwinkel Kindzentrierung zu BZP-3 fehlen. Somit wird dieses Ergebnis weniger gewichtet.

Die „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) ist insgesamt nicht situationsorientiert, jedoch kindzentriert. Veränderungen im Untersuchungszeitraum verlaufen individuell. Über den Fallvergleich zeigt sich insgesamt, dass bei zwei Erzieherinnen keine Veränderungen aufgetreten sind. Zwei Erzieherinnen, die zu Beginn der Interventionen im SRI ihr Konzept rezipiert haben, reflektieren zu BZP-3 deutlich weitgehender: eine Erzieherin greift nun bewusst auf Programme zurück. Eine Erzieherin entwickelt Handlungsalternativen, gekoppelt mit Zielformulierungen für ihre berufliche Entwicklung. Möglicherweise ist die angewendete Reflexionsmethode für Erzieherinnen mit einem hohen Reflexionsniveau zu Beginn der Intervention nicht förderlich ist: diese Erzieherin³ wird verunsichert. Eine weitere Diskussion erfolgt in Kap. 8.

7.4 Fazit aus Schritt 2

Über den Vergleich der individuellen Professionalisierung lässt sich insgesamt feststellen, dass

1. die Subjektiven Theorien von Erzieherinnen im Allgemeinen situationsorientiert, kindzentriert und bewegungsorientiert sind. Diese positive Ausgangssituation offenbart jedoch bei differenzierter Betrachtung noch Optimierungspotential. Im Untersuchungszeitraum können keine Veränderungen festgestellt werden.
2. die Bewegungsangebote grundsätzlich nicht situationsorientiert, nicht kindzentriert aber bewegungsorientiert sind. Nicht durchgängig, aber in der Gesamttendenz haben Erzieherinnen den Mut, neue Methoden in Bewegungsangeboten auszuprobieren. Dadurch werden die Angebote situationsorientierter. Konkrete Interaktionen bleiben nicht situationsorientiert und nicht kindzentriert. Durch den neuen Einsatz von Methoden zur Beteiligung der Kinder wird die (Wieder-)Aufnahme der Bewegungsaktivität verzögert.
3. „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) nicht situationsorientiert, jedoch kindzentriert ist. Die Reflexionen haben ausschließlich diese beiden Grundsätze thematisiert, damit waren die Interviews zeitlich und inhaltlich ausgefüllt. Auf den Aspekt der Bewegungsorientierung musste aus diesen Gründen in den SRIs verzichtet werden. Es erfolgen individuelle Veränderungen im Untersuchungszeitraum. Die hier angewendete Selbstreflexions- und Selbstbeobachtungsmethode führt sowohl zu tieferen Reflexionen, als auch zu Verunsicherungen. Möglicherweise steht der Verlauf in Zusammenhang mit dem Reflexionsniveau zu Beginn der Intervention.

Eine Diskussion dieser Ergebnisse folgt im anschließenden Kapitel.

8 Diskussion

Dieses Kapitel diskutiert die Ergebnisse und versucht eine Einordnung in den aktuellen Forschungsstand. Dabei wird die Struktur der drei Dimensionen von Professionalität/Professionalisierung Subjektive Theorien, Bewegungspädagogisches Handeln und „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) beibehalten.

Erstens wurde festgestellt, dass die Subjektiven Theorien von Erzieherinnen im Allgemeinen situationsorientiert, kindzentriert und bewegungsorientiert sind. Diese positive Ausgangssituation offenbart jedoch bei differenzierter Betrachtung noch Optimierungspotential in allen drei Prinzipien. Im Untersuchungszeitraum können keine Veränderungen festgestellt werden.

Markante oder eindeutige Veränderungen auf der Ebene von Subjektiven Theorien sind in einem Zeitraum von drei bis sechs Monaten nicht zu erwarten gewesen. Subjektive Theorien gelten als Merkmale der Persönlichkeitsstruktur und sind deshalb relativ stabil (vgl. u.a. Wahl, 2006, S. 9ff oder Groeben et al., 1988). Der Verein WeltWerkstatt e.V. formuliert aus gegebenem Anlass für eine zehntägige Fortbildungsreihe und nicht für eine ein-tägige Fortbildung, das Ziel, Erzieherinnen „eine Orientierung“ hinsichtlich Kindzentrierung mit zu geben (2011). Vor diesem Hintergrund ist insbesondere die Veränderung einer Erzieherin hervorzuheben. Die Erzieherin lehnt vor der Fortbildung die Verantwortung für das Bewegungsangebot ab, sie möchte die Durchführung dessen einem Experten überlassen. Ziel ihres Bewegungsangebotes war lediglich, dass die Kinder „mitmachen“. Zu BZP-2 und BZP-3 übernimmt die Erzieherin Verantwortung für das Angebot, indem sie die Förderung sozialer Fähigkeiten intendiert: „die Großen sollen lernen mit den Kleinen auskommen und die Kleinen mit den Großen.“ Festzuhalten bleibt, dass Ansprüche und Erwartungen an, aber auch Ziele für eine Ein-Tages-Fortbildung dementsprechend angepasst sein müssen. Eine Ein-Tages-Fortbildung wird in den meisten Fällen nicht dazu führen, dass Erzieherinnen neue Theorien in die eigenen Subjektiven Theorien integrieren. Ist es das Ziel, dass weitere Aspekte in den Subjektiven Theorien aufgenommen werden, muss eine Fortbildung in einem anderen Format als dem Kurzzeitformat angeboten werden. Die Kurzzeitveranstaltungen haben jedoch die höchste Bedeutung unter den Fortbildungen für frühpädagogische Fachkräfte (Beher & Walter, 2010, S. 24).

Anhand der in Kap. 6 festgestellten vorliegenden Subjektiven Theorien zeigt sich, dass Situationsorientierung, also eine Beziehung zwischen den Kindern und der Gesellschaft, sowie der Gegenwart und der Zukunft der Kinder herzustellen, eine große Herausforderung an die Fachkräfte stellt. Sie „beantworten Themen“ (Laewen, 2007, S. 139ff) und „muten Themen zu“ (Laewen, 2007, S. 124ff) (vgl. Kap. 2.5.1). Sie stellen aber auch die Schulvorbereitung oder Inhalte vor eine Situationsorientierung. Inhalte vor die Situation zu stellen, macht es einfacher, den Alltag vorzubereiten: Inhalte, Methoden und Abläufe werden im Voraus geplant und festgelegt. Das gibt den Fachkräften Sicherheit und Struktur. Situationsorientierung bedeutet nicht, dass man keine Inhalte und Methoden festlegt, aber sie müssen auf die aktuelle Situation angepasst werden. Es kann sein, dass eine Stunde ganz anders verläuft, als es sich die Erzieherin gedacht hat. Das erfordert ein anderes Denken und Planen. Situationsorientierung bedeutet nicht, sich zu überlegen, „Was mache ich denn heute?“, sondern durch Beobachtung Inhalte und Inszenierungen zu planen, die die Themen der Kinder aufgreifen und es ihnen ermöglicht, sich damit so selbstständig wie möglich auseinander zu setzen. Das zu lernen, ist Aufgabe der grundständigen Ausbildung von Erzieherinnen.

Insbesondere Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Eltern tragen die Aufgabe der Schulvorbereitung an Erzieherinnen heran. An dieser Stelle sind die Erzieherinnen und Tageseinrichtungen für Kinder ge-

fragt, ihre Arbeit hinsichtlich der Frage „Was lernt mein Kind hier?“ im Sinne einer „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern“ (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 108ff) transparent machen zu können und im Sinne von „Konsistenz im Bildungsverlauf und in der Bildungsorganisation“ (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 88ff) mit der Schule gemeinsam abzustimmen. Grundsätzlich jedoch braucht es einen Abschied von der Vorstellung einer „Vor-Schulzeit“. Der Begriff impliziert, dass diese Entwicklungsphase keinen Eigenwert besitzt: Die Schulzeit an sich hat einen Eigenwert in der deutschen Sprache, sie wird z.B. nicht „Vor-berufliche-Zeit“ genannt.

Weiterhin zeigen die Ergebnisse, dass Erzieherinnen die Kinder wahr- und ernst nehmen sowie ihre Wünsche erfüllen möchten. Aus dem Blickwinkel der Kindzentrierung fehlt an vielen Stellen der Blick für die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1987, S. 83). Dafür braucht es sowohl das Wissen, welches die nächste Stufe der Entwicklung ist, als auch Zeit im Berufsalltag, die Kinder und ihre individuelle Entwicklung zu beobachten und daran ausgerichtet, Bildungsangebote zu planen. Es kann sein, dass deutschen Erzieherinnen diese Zeit fehlt, da der Personalschlüssel im Schnitt bei dreijährigen Kindern bis Schuleintritt mit 1:12,4 im Osten und 1:9,2 im Westen unter dem empfohlenen Wert von 1:7,5 liegt (Bertelsmann Stiftung, 2010). Es kann aber auch sein, dass die Praktikerinnen mehr Wert darauf legen, dass das Angebot „Spaß machen“ soll, als ein Lernangebot zu konzipieren.

Im Bereich der Bewegungsorientierung wurde festgestellt, dass Bewegung hauptsächlich als Medium der Entwicklungsförderung und der Gesunderhaltung verstanden wird, ein Verständnis von Bewegung als Lerngegenstand wird nur von zwei Erzieherinnen und auch nicht durchgängig genannt. Im Bereich der Entwicklungsförderung werden soziale Beziehungen fokussiert: mit Bewegung werden „die sozialen Kompetenzen, dieses Miteinander und Gemeinsame“ gefördert. Keine Erzieherin hat die enge Verbindung zwischen Wahrnehmung und Bewegung (vgl. Kap. 2.5) thematisiert. Bewegung wird häufig mit der Argumentation um Gesunderhaltung oder -förderung begründet: Dieses Verständnis birgt die Gefahr, sofern es eine Monopolstellung erfährt, dass Bewegung auf diese Mittelfunktion reduziert wird und sowohl Erzieherinnen selbst, als auch Kindern der Genuss an Bewegung verloren geht (vgl. Prohl, 2010, S. 154f). Ein Grund für diese beiden Ergebnisse könnte die Knappheit sein, in der der Bereich Bewegung in der Ausbildung von Erzieherinnen (vgl. Kap. 2.1.3) und im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan (vgl. Kap. 2.1.2) behandelt wird.

Zweitens wurde festgestellt, dass die Bewegungsangebote grundsätzlich nicht situationsorientiert, nicht kindzentriert aber bewegungsorientiert sind. Nicht durchgängig, aber in der Gesamttendenz haben Erzieherinnen den Mut, neue Methoden in Bewegungsangeboten auszuprobieren. Dadurch werden die Angebote situationsorientierter. Konkrete Interaktionen bleiben nicht situationsorientiert und nicht kindzentriert. Durch den neuen Einsatz von Methoden zur Beteiligung der Kinder wird die (Wieder-)Aufnahme der Bewegungsaktivität verzögert.

Handlungen werden, wie auch die Subjektiven Theorien, von Wahl als stabiles Persönlichkeitsmerkmal klassifiziert, dass als solches schwer veränderbar ist (Wahl, 2006, S. 9ff). Das zeigt z.B. auch die Evaluation des sächsischen Landesmodellprojekt zu alltagsintegrierter Sprachförderung (vgl. Schräpler, Kopinka, Rinneberg-Schmidt, Grimm & Aktas, 2011), welches, wie auch diese Dissertation, Videoaufnahmen genutzt hat, um einerseits die Professionalität von Erzieherinnen in Maßnahmen zur Sprachförderung zu überprüfen und andererseits zur Unterstützung von Selbstbeobachtung und -reflexion. Die Autoren fassen ihre Ergebnisse zusammen:

„Die Erzieherinnen zeigen (nach wie vor) gute kommunikative Basisfähigkeiten. Die kommunikative Anpassung an das Kind nahm zu. Das grammatische Angebot nahm zu, blieb aber ins-

gesamt zu einfach. Sprachlehrstrategien wurden zwar eingesetzt, aber nicht konsequent genug und in viel zu geringem Umfang.“ (Schräpler et al., 2011, S. 31)

Der Umfang der fachlichen Begleitung der Erzieherinnen in dem sächsischen Landesmodellprojekt lag deutlich höher als bei dem vorliegenden Dissertationsprojekt: die Erzieherinnen haben 13 Fortbildungstage innerhalb von 15 Monaten genossen (Schräpler et al., 2011, S. 12f). Somit kann das Ergebnis, dass die Erzieherinnen den Mut zum Einsatz neuer Methoden gezeigt haben, als positiv bewertet werden. Insbesondere die Bewegungsbaustelle führt zu einer höheren Beteiligung der Kinder. Konkrete Interaktionen sind auch innerhalb eines Angebotes mit Bewegungsbaustelle nicht situationsorientierter oder kindzentrierter geworden. Spiele und Hindernisparcours führen tendenziell zu instruktiven Lehrmethoden, die weder situationsorientiert, kindzentriert noch bewegungsintensiv sind. Inhalt und Methode geben also stark die Qualität des Angebotes vor, sind aber dennoch nicht die einzige Variable.

Die Aussagekraft dieser Arbeit bezüglich der Qualität der Bewegungspädagogischen Handlungen ist eingeschränkt. Einerseits ist

„professionelles Handeln keinesfalls eindeutig und vollständig beschreib- und algorithmisierbar [..]; die berufliche Praxis reduziert sich nicht auf bloße Anwendung technisch-naturwissenschaftlicher Kompetenzen. Dies bedeutet auch, daß die Verlässlichkeit professionellen Handelns nur begrenzt eingeschätzt werden kann.“ (Heidenreich, 1999, S. 13)

Andererseits und bedeutsamer ist, dass die hier verwendeten Handlungssequenzen „Unglücksfälle“ und damit nach Scherler ideale Situationen sind, „um daraus zu lernen“ (2008, S. 22) sind. Das heißt, es wurde ein Ausschnitt beruflicher Praxis herausgegriffen, der aus einem kompetenzbezogenen Verständnis zu verbessern wäre. Eine Bewertung der gesamtberuflichen Leistung der Erzieherinnen ist damit nicht gerechtfertigt. Für Folgestudien sollte das Vorgehen deshalb überarbeitet werden (vgl. Kap. 9.2).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Erzieherinnen

- trotz geringer Ausbildung und Personalmangel für ein regelmäßig stattfindendes Bewegungsangebot sorgen,
- wenig bis kaum Bewegungserfahrungen erweitern, bzw. zu neuen anregen und
- selten auf die in der Literatur empfohlene Sprache mit Vorstellungsbildern oder mäeutisches, bzw. sokratisches Fragen zurückgreifen. Beispiele für Vorstellungsbilder (vgl. z.B. Proßowsky, 2009): „Spring wie ein Frosch“, „Stell dir vor, du bist ein Flugzeug“ Beispiele für mäeutische, bzw. sokratische Fragestellungen (vgl. z.B. Klein & Vogt, 2004): „Wie kann man über den Kasten springen? – Ah so! ... Und, hast du noch eine andere Idee?“ oder „Mmh. So ist das schwierig. Probier doch mal etwas anderes. (...) Guck mal, vielleicht so (etwas vormachen) ...?“ zurückgegriffen.

Diese Ergebnisse bieten Themen für weitere Fortbildungen, vgl. Kap. 9.1.

Drittens wurde festgestellt, dass die „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) nicht situationsorientiert, jedoch kindzentriert ist. Die Reflexionen haben ausschließlich diese beiden allgemein pädagogischen Grundsätze thematisiert und den der Bewegungsorientierung zur Entlastung der Interviews außen vorgelassen. Es erfolgen individuelle Veränderungen im Untersuchungszeitraum. Die hier angewendete Selbstreflexions- und Selbstbeobachtungsmethode führt sowohl zu tieferen Reflexionen, als auch zu Verunsicherungen. Möglicherweise steht der Verlauf in Zusammenhang mit dem Reflexionsniveau zu Beginn der Intervention.

Die Reflexionsverläufe und ihre Entwicklungen sollen diesbezüglich geprüft werden:

- Von theoriegeleiteter konstruktiver Reflexion über Selbstkritik zu destruktiver Verantwortungsabgabe, Rechtfertigung und Selbstverunsicherung. Während die Erzieherin zu BZP-1 theoriegeleitet: „Ich habe T gefragt, was los ist. Auf jeden Fall habe ich ihm gleich ein Urteil gegeben. A hat gehauen. Manchmal bin ich zu voreilig. Man soll alle beiden Parteien befragen. Und nicht sofort, wenn das eine Kind sagt, es war’s, dann das andere Kind verurteilen und sagen, du warst das.“ eine Handlungsalternative entwirft: „Vielleicht hätte ich das noch mal erklären sollen? A, ich nehme dir jetzt das Nudelholz weg, du hast dem T auf den Kopf gehauen.“; kritisiert sie sich zu BZP-2: „Also es war keine konsequente Haltung von mir. Ich hatte eigentlich gesagt, dass die Nudel jetzt fünf Minuten weg ist. Für J war das unverständlich. Er war bei diesem Vorhaben, dieses Zzz zu spielen. Ich habe mich auf sein Gespräch eingelassen und dann habe ich aus dem Bauch heraus entschieden, okay, du kriegst die Nudel wieder.“ Zu BZP-3 tritt sie nach Selbstkritik: „Also ich bin nicht auf ihn eingegangen.“ und „Ich war sehr von oben herab.“ und Entwicklung einer Handlungsalternative: „Warum gehst du denn nicht weg N, warum bleibst du denn da stehen, du kannst doch auch weggehen. Die Zwillinge sind klein. Du bist ein Großer. Du kannst dich doch schon behaupten gegenüber den Kleinen.“ schlussendlich in der Verantwortung für das Geschehen zurück: „Also sein Selbstbewusstsein stärken, positiv mit ihm reden. Aber das habe ich schon so oft gemacht. Es ist wirklich sehr schwierig an ihn ranzukommen, weil er selbst merkt, dass er hilflos ist. Man sieht es auch in seinem Gesichtsausdruck, dass er nicht weiß, was er jetzt sagen soll. Er kennt oder weiß die Worte einfach nicht.“ Die Rechtfertigung, die destruktive Beurteilung des eigenen Handelns und die damit verbundene Entwürdigung der eigenen Person und Entwertung ihrer Leistung als Fachkraft werden als destruktives Reflexionsergebnis gewertet (vgl. Kap 5.6.1).
- Von einer Konzeptnennung zu BZP-1 zu einer Feststellung von Handlungsprogrammen, Formulierung eines programmatischen Vorsatzes und somit bewusstem Rückgriff auf Bekanntes. Nicht situationsorientiert. Zu BZP-1 und BZP-2 berichtet die Erzieherin warum sie da tut, was sie tut. Bspw. zu BZP-1: „Ich versuche die Kinder zu animieren.“ Zu BZP-3 wird eine Metaebene eingenommen: „Ich handle immer gleich so, wie ich auch hier gehandelt habe.“ Die Erzieherin entwickelt daraufhin einen Vorsatz, der ein weiteres Handlungsprogramm beinhaltet: „Konfliktsituationen sind vorprogrammiert. Ich werde mir Zeit nehmen, wenigstens eine Konfliktsituation [pro Bewegungsstunde] aufzuklären, dass es für beide Kinder ganz gut verläuft.“ Die Einnahme der Metaebene wird als Zeichen für ein höheres Reflexionsniveau gewertet (vgl. Kap. 5.6.1).
- Von einer Rechtfertigung zu BZP-1 zu einer konstruktiven Reflexion mit situationsorientierten Handlungsalternative zu BZP-3. Während die Erzieherin zu BZP-1 ihre Handlung rechtfertigt: „Wenn man in einem Spiel drin ist, dann versucht man schnell eine Situation zu lösen, ne.“ Kritisiert sie zu BZP-2 ihre Handlung unter Rückbezug zur Theorie „Das ist ja eigentlich etwas, was man nicht soll, ja zum Teil auch vermeiden möchte.“ und rechtfertigt sich: „Das ist auch der Grund, warum wir normalerweise kleine und große Kinder teilen. Weil dann hätten die da wirklich ihr Ding machen können, ohne dass P mit mir da noch rumpfuscht.“ Zu BZP-3 stellt sie fest, dass die Hockwende über den Kasten nicht den Fähigkeiten aller Kinder entspricht und im Widerspruch zu ihren Vorstellungen und Planungen steht: „Im Endeffekt habe ich dann gemerkt, okay, das mit dem Kasten, da kommen sie nicht rüber, das geht einfach nicht, das können sie noch nicht. Mir ging es darum, dass sie die Regelungen einhalten.“ Eine Handlungsalternative wird entworfen: „Vielleicht geht es auch mal ohne Anstellen. Das jeder vielleicht an eine Station geht. Einer geht an eine Bank, einer geht durch die Rollen, einer sitzt am Podest und hüpfte runter.“ Die Analyse der Situation mit anschließender Entwicklung einer

kindzentrierten und situationsorientierten Handlungsalternative wird als Zeichen für ein höheres Reflexionsniveau gedeutet (vgl. Kap. 5.6.1).

Neben dem Startniveau von „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) deutet sich eine weitere bestimmende Variable an: die persönliche Betroffenheit der Reflektierenden. Eine Erzieherin mit relativ hohem Reflexionsniveau zu Beginn der Untersuchung beleuchtet ihre Handlungen weniger emotional als die beiden oben angeführten Fachkräfte, aber auf sachliche Weise kritisch. Ob ihr Reflexionsniveau von Konstanz zeugt, können die vorliegenden Daten jedoch nicht endgültig beantworten. Während die Erzieherin⁴ zu BZP-1 ihre Handlungen „erklärt“, wird zu BZP-2 die eigene Handlung unter Rückbezug zur Theorie kritisch beleuchtet: „Obwohl man es eigentlich nicht machen sollte, gehe ich dahin und erkläre es.“ – „Warum sollte man es nicht machen?“ – „Weil die Kinder es selbst hinkriegen. Sie sollen selbst ihren Weg suchen. Und nicht von Erwachsenen dirigiert werden.“ Die Reflexion gewinnt an Tiefe durch den Theoriebezug (vgl. Kap. 5.6.1), obwohl sie an dieser Stelle abgebrochen wird. Die Erzieherin kommt von sich zu der Gruppe Erzieherinnen: „man“ und schließt damit die persönlichen Anteile an der Situation, zumindest innerhalb des Interviewrahmens, aus. Die Interviewerin geht darauf ein und lässt somit zu, die erlebten Gefühle außer Acht zu lassen. Die bewusste Kopplung der subjektiven (emotionalen) und objektiven (kognitiven) Perspektive, im Sinne eines Auf-Die-Eigene-Handlung-Schauen, ist nach Wahl (2006, S. 55) aber die Voraussetzung für ein „Bearbeitbar-Machen“, das dann wiederum in einer nachhaltigen Verhaltensänderung münden kann. Hätte die Interviewerin an dieser Stelle zirkuläre Fragetechniken (vgl. Simon & Rech-Simon, 2009) eingesetzt wie „Was heißt das?“, „Was denkst du darüber?“, „Wie wünschst du dir so eine Situation?“ und „Wie kommst du jetzt weiter?“ hätte die Erzieherin wahrscheinlich nach und nach ihre Gedanken und Gefühle, auch in Abgrenzung zueinander, rekonstruieren können.

Die angewandte Reflexionsmethode ist also nicht in allen Fällen die Methode der Wahl. Für Erzieherinnen, zu dessen Alltagsgeschäft Reflexionen nicht zählen, können davon profitieren. Sich bereits auf hohem Niveau reflektierende Fachkräfte werden eher verunsichert. Ob Reflexionsmethoden etwas verändern, ist von verschiedenen Faktoren abhängig. Einerseits von der Bereitschaft etwas verändern zu wollen, andererseits von der „Dringlichkeit“ und auch der „Begründung“ etwas verändern zu wollen oder müssen. Je nach Person und Situation können Emotionen und Affekte die Wirkung der Reflexion beeinflussen. Konfrontation und Irritation dürfen dabei als Methode eingesetzt werden (vgl. Schüßler, 2004), eine Destabilisierung der Fachkräfte darf sich wiederum nicht identitätsbedrohend auswirken (Schüßler, 2004, S. 155). So stellt Schüßler (2004, S. 156) aber auch konsequenterweise „die (ethische) Frage, inwieweit Differenzerfahrungen didaktisch inszeniert werden dürfen, also bewusst und absichtsvoll vom Trainer provoziert“ werden dürfen. Ein Irritations-Programm muss im Sinne von Professionalität unbedingt zur „Entlastung der Einzelnen führen“ (Schräpler et al., 2011, S. 9).

Inhaltlich ist resümierend festzustellen, dass

- die Selbsttätigkeit und Selbstorganisation der Kinder vor der Sache Bewegung und Sport steht: „Ich hätte auch das Spielprinzip erklären können und das dann komplett den Kindern überlassen können. Dann hätte ich nur delegiert und nicht geleitet oder vorgeschrieben.“ Die Handlungsalternative hat ausschließlich die Selbstorganisation der Kinder im Blick, die eigenen Ziele werden nicht mehr berücksichtigt.
- Selbsttätigkeit und Selbstorganisation gleichgesetzt werden mit einem Heraushalten der eigenen Person: „Ich hätte ihn einfach mal machen lassen sollen an der Stelle. Ich hätte mich einfach komplett zurückhalten sollen, gar nichts sagen sollen, gar nichts, anstatt ihm immer Anweisungen zu geben. Weil die beiden sitzen da. ‚Was will die jetzt von uns? Jetzt muss Peter hier auch noch mitspielen.‘ Ich hätte ihm die Zeitungen geben können. Und dann hätte ich

mich mal komplett zurückziehen sollen. Wenn er dahin geht und wenn er die da reinwirft, die hätten ihm schon gesagt, dass er die da nicht reinwerfen soll.“ Es wird nicht erkannt, dass ein Eingreifen situations- und kindzentriert erfolgen kann. Die Rolle der Entwicklungsbegleitung wird abgelehnt, bzw. nicht angenommen: die Erzieherinnen formulieren, zumindest in den Interviews, keine Zielformulierungen für die Entwicklung der Kinder und geben nicht an, warum sie wie, welche Lernumgebung strukturieren.

Hier wird Professionalität als die Summe aus Einsatz und Reflexion von allgemein pädagogischem Fachwissen und –können, sowie fachdidaktischem Wissen und Können (vgl. Blossfeld et al., 2012, S. 62ff) definiert und verstanden. Die hier begleiteten Erzieherinnen haben allgemein pädagogisches Fachwissen in den Bereichen Situationsorientierung, Kindzentrierung und fachdidaktisches Wissen (Bewegungsorientierung), das bei differenzierter Betrachtung Optimierungspotential bietet. Das allgemein pädagogische Können und fachdidaktische Können der hier begleiteten Erzieherinnen, zeichnet sich dadurch aus, dass dieses grundsätzlich bewegungsfördernd, jedoch nicht situationsorientiert und kindzentriert ist. Tenorth (2006, S. 590) bezeichnet Wissen und Können als professionelles „Handwerk“, dem er die „Gesinnung“ beifügt. Mit Gesinnung ist ein „professioneller Habitus“ und „Ethos“ gemeint. Professionell ist eine Erzieherin, wenn sie mit beruflichen Handlungen auch kritisch umgehen kann. Der „professionelle Habitus“ ist bei der vorliegenden Stichprobe sehr unterschiedlich ausgeprägt und bietet Optimierungspotential. Im Sinne der anstehenden Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte (vgl. Kap. 2.1.3) fällt den Fachschulen für Sozialpädagogik, den auszubildenden Universitäten und Fachhochschulen, aber auch Weiterbildungsinstitutionen und –anbietern sowie den Einrichtungsleitungen die Aufgabe zu, eben diese „Gesinnung“ anzustoßen und eine kritische, weiterentwickelnde Haltung zu fördern und vorzuleben.

Professionalisierung wird in dieser Arbeit als individuelle berufliche Entwicklung (vgl. Nittel, 2004, S. 93) in einem Zeitraum von drei bis sechs Monaten verstanden. Hinsichtlich einer Entwicklung kann resümierend gesagt werden, dass dieser Zeitraum nicht ausreicht, um Subjektive Theorien zu erweitern und zu ergänzen, dass die hier begleiteten Erzieherinnen diesen Zeitraum aber genutzt haben, um neue Methoden in der Bewegungserziehung zu erproben und dass der Zeitraum und die angewandten Methoden ausreichten, um Veränderungen im „professionellen Habitus“ anzustoßen. Diese angestoßenen Veränderungen sind nicht in allen Fällen qualitätssteigernd oder persönlichkeitsunterstützend wirksam gewesen. Um insbesondere Weiterbildungsmaßnahmen zu verbessern, die die Absicht verfolgen einen „professionellen Habitus“ zu unterstützen, um letztendlich die Qualität bewegungspädagogischer Angebote für drei- bis zehn-jährige Kinder zu verbessern, müssen Fortbildungen eine starke Theorie-Praxis-Verzahnung leisten, die auf einem differenzierten Handwerkszeug für die Aus- und Weiterbildung des „professionellen Habitus“ fußt. Im Ausblick (Kap. 9) werden dazu Entwürfe getätigt.

9 Ausblick

Anhand der diskutierten Ergebnisse sollen hier sowohl Perspektiven für Fortbildungen (Kap. 9.1) als auch für Forschung (Kap. 9.2) entwickelt werden.

9.1 Fortbildungsperspektiven

Fortbildungen mit einer starken Theorie-Praxis-Verzahnung könnten die Frage aufgreifen: „Wie kann ich Bewegungserfahrungen anregen und erweitern, ohne direktiv zu erziehen?“ Anhand der Bewegungsbaustelle als Methode, aber auch Fragetechniken (vgl. Simon & Rech-Simon, 2009) und zum Beispiel der sprachlichen Arbeit mit Vorstellungsbildern (vgl. Proßowsky, 2009) könnten die Kompetenzen der Fachkräfte in diesem Bereich unterstützt werden.

Lernen ist dann nachhaltig, wenn Deutung und Transformation emotionalisiert werden. Nussli geht von vier Determinanten (Vorwissen, Erfahrung, konkrete Interessen und die Lebenswelt) beim Lernen von Erwachsenen (Nussli, 2010) aus, die für „viability“ bei den „konstruierenden Subjekten“ sorgen (Alheit & Dausien, 1996, S. 33). Mit den Worten von Arnold und Gómez Tutor heißt das, dass das „Bewusstmachen innerer Erfahrungen die Aneignung äußerer ergänzt“ (2006, S. 41). Das bedeutet für eine Fortbildung, dass sie einerseits Theorie und andererseits die eigene Bewegungs- und Sportbiografie thematisieren und erfahrbar machen muss. Eine „Erfahrung“ der Theorie am „eigenen Leib“ (Gugutzer, 2004, S. 153) könnte in einer Fortbildung wie folgt inszeniert werden: Die Fortbildung beginnt im Sitzkreis. Im Kreis liegt eine Matte. Die Teilnehmerinnen werden begrüßt. Darauf folgt: „In dieser Veranstaltung sollen alle den Handstand lernen! – So zeigen Sie mal, was Sie schon können!“ Mit hoher Wahrscheinlichkeit würde keine der Teilnehmerinnen „vorturnen“, geschweige denn sich wohl fühlen. Anders wäre es mit verschiedenen Aufgabenstellungen zum Thema „Wie können wir auf den Händen stehen?“ z.B. mit Hilfe der Wand, mit Hilfe von Anderen, mit Hilfe eines Stuhls, mit Hilfe eines Tisches, in armgestützten Yoga-Übungen aus der Bauch- und Rückenlage, etc. In dieser Art und Weise liegt die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Erzieherinnen mit der Aufgabe auf den Händen zu stehen, auseinandersetzen wesentlich höher. Im Nachhinein kann eine Reflexion angeschlossen werden, ob das etwas mit ihren Bewegungsstunden zu tun hat, wie sie diese gestalten und was sie für ihre Praxis mitnehmen können. Die Fortbildnerin könnte zusätzlich eine „Vorstellstunde“ in einer Tageseinrichtung für Kinder halten, bei der die Fortbildungsteilnehmerinnen hospitieren (im Sinne von Modelllernen, sensu Bandura und Beobachtungslernen³⁵ nach Zimbardo und Gerrig Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 285ff), die im Anschluss gemeinsam hermeneutisch rekonstruiert wird. Im Sinne des Transfers könnten die Erzieherinnen sich gegenseitig bei ihrer Praxis intervidieren³⁶ oder sich selbst mit Hilfe von Lerntagebüchern beobachten. Eine weitere Anschlussvariante wären Einzel-Supervision durch die Fortbildnerin, die dafür an der Praxis der Teilnehmerinnen teilnehmen müsste oder auch der Einsatz von Videografie. In diesem Sinne würden Videosequenzen nicht als best- oder worse-practise-Beispiele eingesetzt, sondern als „Livemodell“ (vgl. Wahl, 2006, S. 217), an dem (eigene) Praxis weiterentwickelt werden kann. Die dadurch möglich werdende Kopplung von Selbstbeobachtung, Inter- und Supervision vor der Folie von relevanten Theorien findet beispielsweise in dem Se-

³⁵ Beobachtungslernen meint die Entwicklung „neue[r] Reaktionen durch Beobachtung“ anderer Verhaltensweisen (Zimbardo und Gerrig, 2004, S. 285).

³⁶ In Abgrenzung zur „Supervision“, bei der ein/e „Experte/in“ die Erzieherinnen berät, bzw. bei einer selbstständigen Lösung unterstützt.

minar KOMPASS³⁷ der Pädagogischen Psychologie der Goethe-Universität Frankfurt Anwendung. Diese Methode könnte nicht nur in einer 1:1 Situation, sondern auch in der hier skizzierten Fortbildungsgruppe zum Einsatz kommen. Hierauf müssten sich die Teilnehmerinnen selbstverständlich einlassen, denn eine solche Arbeitsform benötigt Offenheit, da nicht nur der Fortbildnerin, sondern auch den anwesenden Kolleginnen Einblick in die eigene Handlungspraxis und Persönlichkeit gewährt wird.

Um die Theorie-Praxis-Verzahnung durchgängig zu verankern, sollten zukünftige Fortbildungen statt mit eigens formulierten Grundsätze und Prinzipien mit dem Vokabular des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007) arbeiten. So hieße das Prinzip Situationsorientierung „Bildung als sozialer Prozess: das Prinzip der Ko-Konstruktion“ und Kindzentrierung „Das Kind und seine nächste Entwicklungsstufe im Fokus.“ Das Prinzip Bewegungsorientierung existiert als solches nicht, und könnte deshalb seinen Namen behalten.

„Ein Veränderungsprozess beginnt zunächst damit, dass reflexiv geklärt werden muss, in welcher (defizitären und daher zu verändernden) Ausgangssituation man sich befindet. Aus diesen Überlegungen ergibt sich dann ein „sozialer Möglichkeitsraum“ in dem die Suchbewegungen nach einem zu erreichenden Zielzustand angesiedelt sind.“ (Egloff, 2006, S. 213) Das bedeutet, dass die Fachkräfte unbedingt selbst bestimmen müssen, welches „Unglücksfälle“ (Scherler, 2008, S. 22) sind, die sie verändern und an denen sie lernen wollen. Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gilthoff und Pietsch (2011) nutzen „Dilemma-Situationen“ in der Ausbildung von angehenden Fachkräften zur Entwicklung der „Professionellen Haltung“ (Deutsches Jugendinstitut e.V., 2011b, S. 16f), die die Studierenden selbst als solche definiert haben. Ein solches Vorgehen gewährleistet nicht nur die beruflich-praktische Relevanz für die Reflektierenden, sondern könnte gleichsam dazu führen, dass es besser gelingt, theoretisch-pädagogische Aspekte in das „Bewegungsanleitungsproblem“ „hereinzuholen“, also pädagogische Theorien in der Bewegungspraxis nutzbar zu machen. Eine Theorie-Praxis-Verzahnung wird so genuines Element von Professionalisierungsangeboten.

9.2 Forschungsperspektiven

Oben sind Fortbildungsmethoden skizzenartig entworfen worden, die leiblich, erfahrungsbasiert und Theorie mit Praxis verzahnend angelegt sind. Es wäre zunächst zu überprüfen, ob solche Konzeptionen praxistauglich sind, also ob Erzieherinnen sich auf eine leibliche, ergo intensiv- persönliche, Arbeit einlassen. In einem Versuchs-Kontrollgruppendesign könnte anschließend geklärt werden, welche Art der Fortbildungen wirksamer ist, bzw. wie dieser Fortbildungen auf die Zieldimension Ausbildung eines „professionellen Habitus“ wirken. Die Versuchsgruppe könnte nochmals gesplittet werden: eine Teilgruppe könnte in den Genuss der hier angewendeten Selbstbeobachtungsmethode im SRI kommen, eine zweite Teilgruppe könnte durch klassische Supervision auf Basis der Videosequenzen begleitet werden, die mit Fragetechniken wie z.B. dem „Zirkulären Fragen“ arbeitet (vgl. Simon & Rech-Simon, 2009).

Die vorliegende Dissertation musste im Sinne der Fragestellung nach Veränderung (vgl. Kap. 4) bei der Gesamtmenge der Daten, hinsichtlich der drei Dimensionen Subjektive Theorien, Bewegungspädagogisches Handeln und „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) auswertungstechnisch an der Oberfläche bleiben. Eine Sekundäranalyse mit feineren Instrumenten an einer Auswahl

³⁷ KOMPASS steht für „Kommunikations-, Präsentations- und Arbeitstechniken im Selbstorganisierten Studium. Die Seminar-konzeption und die Materialien wurden von Frau Dipl.-Psych. Nicola Buchholz am Institut für Pädagogische Psychologie der Goethe-Universität Frankfurt entwickelt und evaluiert“ (Preiser, 2009).

der Daten könnte weitere Perspektiven eröffnen. Die Videosequenzen wurden bspw. im Sinne der Fragestellung lediglich kursorisch beschrieben und transkribiert (vgl. auch Kap. 0, 5.5 sowie 5.6.1).

Beispiel Videosequenz „Max³⁸ über den Kasten“ (Erzieherin5, BZP-3)

Ort und Situation: Bewegungsraum der Kita, die Kinder haben gemeinsam mit E5 einen Parcours aufgebaut: über eine umgedrehte Bank geht es über Matten, hinter denen mehrere Polster zum Durchkriechen liegen. Weiter geht es über einen kleinen Kasten und dann über eine große Weichbodenmatte. Die Kinder stellen sich vor der Bank an. Jedes Kind überquert den Parcours einzeln, die anderen gucken zu. E5 kommentiert das Überqueren, bzw. sorgt dafür, dass die Reihenfolge eingehalten wird und niemand vordrängt.

Skizze des Geschehens: Max, drei Jahre alt, balanciert über die Bank, springt herunter, krabbelnd durch den Polstertunnel. Währenddessen redet Erzieherin5 mit den anderen Kindern. In dem Moment als Max aus dem Tunnel krabbelnd, sagt Erzieherin5 zu ihm: "Max, hast du gesehen, wie S darüber gesprungen ist, über den Kasten?" Er antwortet nicht. A, fünf Jahre alt, sagt: "Soll ich's dir vormachen?" Erzieherin5: "Ja, das wär' super." Man sieht nicht, was Max gerade tut. Erzieherin5 sagt zu ihm: "Max guck noch mal, wie die A das macht. A setzt die Hände auf den kleinen Kasten und schwingt die Füße rechts daran vorbei, über den Kasten. Sie landet mit beiden Füßen auf der Matte, die hinter dem Kasten liegt. Max schaut zu. Erzieherin5: "Kannst du das? Sollen wir mal zusammen?" Max steht neben dem Kasten und hat den Unterarm im Mund. "So, ..." Erzieherin5 nimmt ihn hoch, stellt ihn vor den Kasten. "Ich glaub, der Kasten ist auch noch ein bisschen zu groß für dich, ne, ... für euch Kleinen." Sie legt seine Hände links auf den Kasten, "und dann ... uuuuhpppsss." Dabei hebt sie ihn an der Hüfte in einem Halbkreis um seine Hände herum über den Kasten. Als Max auf dem Boden steht, läuft er zu den anderen Kindern.

Interpretation der Sequenz: Max wird aufgefordert, einen kleinen Kasten mit einer Hockwende zu überspringen. Diese Art und Weise den Kasten zu überqueren ist zu schwer für ihn. Das wird laut formuliert – er bloßgestellt: Während er hilflos vor dem Kasten steht sagt Erzieherin5: "Kannst du das? Sollen wir mal zusammen?" Indem er über den Kasten gehoben wird, wird ihm nicht die Möglichkeit gegeben, seine eigene Art und Weise den Kasten zu überqueren zu entwickeln.

Mit den vorgelegten Auswertungsinstrumenten wird das Bewegungspädagogische Handeln als nicht kindzentriert und nicht situationsorientiert gewertet. Mit einem feineren Auswertungsinstrument hätte man hier jedoch auch interpretieren können, dass der Erzieherin schon bei der Handlung bewusst wird, dass die Aufgabenstellung unangemessen ist: „Ich glaube, der Kasten ist auch noch ein bisschen zu groß für dich, ne, ... für euch Kleinen.“, ihr jedoch aktuell noch keine Handlungsalternative vorliegt: sie legt seine Hände links auf den Kasten, „Und dann ... uuuuhpppsss.“ Dabei hebt sie ihn an der Hüfte in einem Halbkreis um seine Hände herum über den Kasten.

³⁸ Name geändert

Insgesamt ist zu resümieren, dass die Angebote zur Professionalisierung Fachkräfte noch mehr dabei unterstützen müssen, theoretisches Wissen in die Praxis zu integrieren und diese stetig, im Sinne Tenorths „Handwerk und Gesinnung“ (2006, S. 590), mit Rückbezug zur Theorie weiter zu entwickeln. Das allein wird nicht ausreichen, um Professionalität in frühkindlichen bewegten Bildungsprozessen zu gewährleisten. Die der Arbeit, die Erzieherinnen tagtäglich für jetzige und zukünftige Generationen leisten und zu leisten haben, benötigt höhere Anerkennung, höhere Honorierung und angemessene Rahmenbedingungen. Zum Beispiel

- eine fundierte Ausbildung der Fachkräfte im Bewegungsbereich, die momentan zum Teil mit 60 Stunden im Bewegungsbereich absolviert werden kann (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2011, S. 2ff),
- eine Erhöhung des Personalschlüssels um den empfohlenen Wert von 1:7,5 (Bertelsmann Stiftung, 2010) zu erreichen oder sich ihm zumindest anzunähern und
- eine Erhöhung der Bezahlung der Fachkräfte. Der durchschnittliche Nettolohn einer vollbeschäftigten Erzieherin liegt bei 1.387 Euro im Monat (Fuchs-Rechlin, 2010, S. 38ff). „Von allen Erzieherinnen sind nur 49,5 Prozent vollzeitbeschäftigt“ (Blossfeld et al., 2012, S. 35). Eibeck merkt dazu an, dass „nur 71% der in diesem Beruf Beschäftigten [so viel] verdienen, dass sie damit ihren Lebensunterhalt decken können“ (2011, S. 9).

10 Zusammenfassung

Ausgangslage

In den letzten Jahren werden an das institutionalisierte frühkindliche Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungssystem in Deutschland stetig neue Anforderungen und Erwartungen herangetragen. Es geht dabei um einen quantitativen Ausbau und um eine qualitative Entwicklung, da beides in Deutschland nicht den aktuellen Anforderungen genügt (vgl. Fthenakis, 2005, S. 559ff). Sowohl die Bildungspläne der Länder als auch die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte des Deutschen Jugendinstituts (Deutsches Jugendinstitut e.V., 2011a) und nicht zuletzt ein europäischer und internationaler Vergleich (vgl. Fthenakis, 2004) fordern in diesem Kontext eine Professionalisierung des jetzigen Fachpersonals (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 72ff).

Eine Bestandserhebung zur Bewegungsförderung als Merkmal der Qualität von Kindergärten zur Bewegungsförderung und -erziehung wurden 2006 alle Erzieherinnen³⁹ der Tageseinrichtungen für Kinder im Main-Taunus-Kreis befragt (Prohl et al., 2007). Zentrale Ergebnisse der Fragebogenerhebung (mit einem Rücklauf von 85%) waren:

- Erzieherinnen verstehen Bewegung als Schlüsselkompetenz in der Gesamtentwicklung von Kindern,
- schätzen sich selbst als nicht gut ausgebildet ein für den Bereich der Bewegungserziehung und
- wünschen sich Fortbildungen im Bewegungsbereich (Prohl et al., 2007, S. 85f).

Daraufhin wurde das Institut für Sportwissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt, unter der Projektleitung von Prof. Dr. Robert Prohl mit der Entwicklung eines Fortbildungs- und Beratungskonzept beauftragt. Mit dem bereits entwickelten und an fünf Modellstandorten durchgeführten Konzept (vgl. Prohl et al., 2011) wurden einerseits Kooperationen zwischen Tageseinrichtungen für Kinder und Sportvereinen initiiert und optimiert sowie eine Professionalisierung der Erzieherinnen im Bewegungsbereich intendiert. Das vorliegende Dissertationsprojekt evaluiert das Fortbildungs- und Beratungsprojekt hinsichtlich des Ziels der Professionalisierung der Erzieherinnen.

Professionalität in der Bewegungserziehung

Im Theorieteil der Arbeit wurden zunächst die Begriffe Professionalität und Professionalisierung definiert und operationalisiert.

Nach dem Sozialgesetzbuch (SGB) VIII sind die Aufgaben von Kindertageseinrichtungen die Betreuung, Erziehung und Bildung der Kinder. Professionalität ist deshalb im Rahmen dieses Auftrages zu definieren und zu operationalisieren. Professionalität ist die Summe aus Einsatz und Reflexion von allgemein pädagogischem Fachwissen und –können, sowie fachdidaktischem Wissen und Können (vgl. Blossfeld et al., 2012, S. 62ff). Tenorth (2006, S. 590) bezeichnet Wissen und Können als „Handwerk“, dem er die „Gesinnung“ als Element von Professionalität beifügt. Mit Gesinnung ist ein „professioneller Habitus“ und „Ethos“ gemeint. Professionell ist eine Erzieherin, wenn sie mit beruflichen Handlungen auch kritisch umgehen kann. Reflexionen müssen stetig und wiederkehrend in und an der Praxis anschließen (Geithner & Krüger, 2008, S. 138ff) um diese weiter zu entwickeln. So wurde Professionalität dann in Anlehnung an das Konzept „Umgang mit Wissen“ (vgl. Kade & Seitter, 2007e

³⁹ Es wird durchgängig die weibliche Form „Erzieherin“ verwendet, da die meisten Erzieher/innen Frauen sind. Gemeint sind immer beide Geschlechter.

sowie Kade & Seitter, 2007f) dreidimensional operationalisiert, indem *Subjektive Theorien*⁴⁰, *Bewegungspädagogisches Handeln* und Selbstbeobachtung der eigenen Handlung, hier „*reflection-on-action*“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138)⁴¹ genannt, unterschieden werden. Professionalität ist also kein Zustand, der strukturtheoretisch (vgl. Oevermann, 2002) erfasst werden kann, sondern ein immerwährender Prozess der Optimierung und Nachjustierung von Wissen, Können und Reflexion. Dieser Prozess, die Professionalisierung, vollzieht sich im pädagogischen Kontext des Auftrages von Tageseinrichtungen für Kinder (SGB VIII) in einer beruflichen, nicht privaten, Situation.

Im Verständnis des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans bezieht sich das allgemein pädagogische Fachwissen und -können im Kern darauf, dass Erzieherinnen die Kinder als eigenständige Persönlichkeiten in ihrem Entwicklungsprozess wahr- und ernst nehmen sowie ihnen altersgemäße Mitentscheidungskompetenz zutrauen (vgl. Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 16ff). So wurden drei Grundsätze und Prinzipien formuliert, die konzeptionsübergreifend gelten: Situationsorientierung, Kindzentrierung und Bewegungsorientierung. *Situationsorientierung* bedeutet eine Berücksichtigung dessen, was im Leben der Kinder aktuell bedeutsam ist und dass ein Bezug dazu hergestellt wird, während die Kinder als lernende Gemeinschaft dabei unterstützt werden, „jetzige und zukünftige Situationen kompetent und autonom zu bewältigen“ (Zimmer, 2000, S. 14). *Kindzentrierung* bedeutet eine Ausrichtung auf die Kinder in ihrer Subjektivität, Individualität und Entwicklung (vgl. u.a. Henneberg et al., 2004). *Bewegungsorientierung* bedeutet, dass Bewegung und vielfältige Bewegungserfahrungen der Kinder ermöglicht werden (vgl. u.a. Zimmer, 2004a). Der Bewegung, Motorik und Sensorik spricht der Bildungs- und Erziehungsplan grundlegende und hohe Stellenwerte in der Gesamtentwicklung der Kinder zu (vgl. Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007, S. 62). Somit hebt das Verständnis der Arbeit darauf ab, Bildungsprozesse in und durch Bewegung, Spiel und Sport zu ermöglichen (vgl. Prohl, 2010).

Im Anschluss daran wurde das bereits entwickelte und von 2009 bis 2010 an fünf Modellstandorten durchgeführte Fortbildungs- und Beratungskonzept vorgestellt (vgl. Prohl et al., 2011). Ziel dessen war die Professionalisierung von Erzieherinnen in der Bewegungserziehung. An einem Fortbildungstag, mit einer Dauer von sechs Stunden haben sich die teilnehmenden Erzieherinnen mit Methodik und Didaktik der Bewegungserziehung im Sinne des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans auseinandergesetzt. Ziel war, Wissen und Erfahrungen aus der Berufsausübung und die Anwendung sowie systematische Aneignung von theoretischem Wissen zu verzahnen (vgl. Schierz et al., 2006). Dazu wurde auf die Methode der Fallarbeit zurückgegriffen. Mit diesen Methoden wird das, was im Alltag normal ist, bzw. gut oder schlecht funktioniert, Gegenstand des Bewusstseins, der Gedanken, eines Gesprächs oder auch einer Theorie-Praxis-Diskussion.

⁴⁰ Mit Subjektiven Theorien sind Einstellungen, Orientierungen und „kognitive Konzepte in Form von (.) impliziten Argumentationsstrukturen gemeint (Groeben, Wahl, Schlee und Scheele, 1988, S. 18). Das bedeutet, dass es sich hierbei „um relativ überdauernde mentale Strukturen handelt“ (vgl. Dann, 1983, S. 80, zitiert nach Groeben et al., 1988, S. 18). Der Begriff der „Theorie“ steht für die Fokussierung von Verhältnissen, Zusammenhängen und Beziehungen zwischen Aspekten, es geht also um subjektive Logik, Erklärungen, Prognosen und Technologien in Form von „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht“. Das „Subjektive“ in der Begriffskonstellation postuliert die parallele Existenz zu wissenschaftlichen, als objektiv angenommenen, Theorien (Groeben et al., 1988, S. 18f).

⁴¹ Im Modus von Selbstbeobachtung und -reflexion anhand einer konkreten Handlungssequenz von einer Dauer von eineinhalb bis zweieinhalb Minuten wird die Sichtweise der Erzieherinnen auf ihre eigene berufliche Praxis berücksichtigt und als „*reflection-on-action*“ (Geithner und Krüger, 2008, S. 138) in den Forschungsprozess eingebracht. Mithilfe dieses Vorgehens wird grundsätzlich ein professioneller Habitus („Gesinnung“) (Tenorth, 2006, S. 590) erfasst und im Sinne des Fortbildungs- und Beratungskonzeptes angestoßen.

Fragestellungen

Um das vorliegende Fortbildungs- und Beratungskonzept hinsichtlich seiner Wirkung auf die Professionalisierung von Erzieherinnen in der Bewegungserziehung zu bewerten, analysiert die Dissertationsschrift die individuellen beruflichen Entwicklungen (Nittel, 2011, S. 44f) von fünf Erzieherinnen. Diese haben an der Fortbildung zur Gestaltung von Bewegungserziehung teilgenommen und wurden über einen Befragungszeitraum von drei bis sechs Monaten mit drei Befragungszeitpunkten (im Folgenden mit BZP abgekürzt) hinsichtlich folgender Fragestellungen wissenschaftlich begleitet:

1. Welche Subjektiven Theorien haben die Erzieherinnen aus den Blickwinkeln Situationsorientierung, Kindzentrierung und Bewegungsorientierung und wie verändern sich diese im Befragungszeitraum?
2. Wie handeln die Erzieherinnen aus den Blickwinkeln Situationsorientierung, Kindzentrierung und Bewegungsorientierung und wie verändern sich die Handlungen im Befragungszeitraum?
3. Wie reflektieren die Erzieherinnen ihr Bewegungspädagogisches Handeln und wie verändert sich das über den Interventionszeitraum?

Methodische Vorüberlegungen

Die berufliche Entwicklung, Professionalisierung, wird am Vorkommen von deduktiv und induktiv entwickelten Kategorien gemessen. Wenn man Fachkräfte zu ihrem pädagogischen Konzept befragt, bei ihrer Berufsausübung beobachtet und sie dazu auffordert, diese zu reflektieren, wird dieses Prozedere unweigerlich auf die Fachkraft und ihre berufliche Praxis wirken. Bei einer dreimaligen Durchführung wird dieses Vorgehen neben der wissenschaftlichen Funktion der Datenerhebung gleichfalls steuernd auf den Prozess der Professionalisierung wirken. Groeben nennt das „Gegenstand-Methoden-Interaktion“ (1986, S. 16). Einerseits werden die Erzieherinnen Daten „produzieren“ und sich andererseits selbst fragen, welche Strategien ihre beruflichen Handlungen steuern, bzw. ihnen zu Grunde liegen. Durch die angestoßene Selbstreflexion der Expertinnen ist eine auf diese Weise methodisch angelegte Studie eine Interventionsstudie. Sie bildet ein Lernangebot für die Erzieherinnen, durch das sie eigene Stärken sowie Grenzen erkennen, einen Theorie-Praxistransfer leisten, Handlungs- und Deutungsalternativen entdecken, Situationen bewältigen und eigene Begründungsmuster aufdecken können.

Zu bedenken ist dabei, dass die Erzieherinnen bei ihrer Selbstbeobachtung stetig „fremdbeobachtet“ werden.

Untersuchungsdesign

Nach der Durchführung von 30 bis 90 minütigen Interviews zur Bewegungserziehung wurde das Bewegungsangebot der Erzieherinnen per Video aufgezeichnet. Dieses wurde am selben Tag gescreent und eine eineinhalb bis zweieinhalbminütige Sequenz ausgeschnitten, in der die Handlung der Erzieherin nicht kindzentriert, nicht situations- oder nicht bewegungsorientiert war, aber potenziell kindzentriert, situationsorientiert oder bewegungsorientiert hätte sein können. Diese Sequenz wurde der Erzieherin im Stimulated Recall Interview, das zwischen 15 und 45 Minuten dauerte, vorgelegt. Es wurde versucht, über den Befragungszeitraum den Charakter⁴² der ausgewählten Sequenz beizubehalten, um Veränderungsprozesse in den Dimensionen Bewegungspädagogisches Handeln und „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) erfassen zu können. Die Videosequenzen

⁴² Mit Charakter der Sequenz ist zum Beispiel eine Konfliktsituation oder ein Phasenwechsel im Bewegungsangebot gemeint.

dienen einerseits als Datenquelle zur Bestimmung der Professionalisierung des Bewegungspädagogischen Handelns, andererseits im Stimulated Recall Interview als „a resource for data construction“ (Erickson, 2006, S. 572). Im Sinne des Fortbildungs- und Beratungskonzeptes wird die Auswahl einer Szene, die nicht glücklich verläuft, damit begründet, dass „Unglücksfälle“ oder „misslungener Unterricht“, leichter analysiert werden können und deshalb eine ideale Situation sind, „um daraus zu lernen“ (Scherler, 2008, S. 22). Die nachfolgende Abbildung zeigt die Erhebungsmethoden der empirischen Studie.

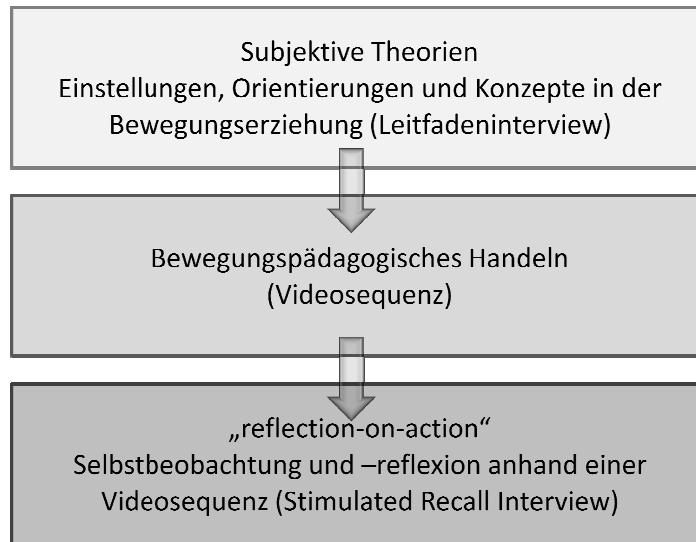


Abbildung 11 Design zur Erfassung der Professionalität von Erzieherinnen in der Bewegungserziehung (in Anlehnung an Fischler, 2001, S. 175)

Die Erhebungen erfolgten in einem klassischen Pre-Post-Follow-up-Design. Ein Befragungszeitpunkt setzt sich aus drei Datenquellen zusammen: dem Leitfadeninterview, der Videosequenz und dem Stimulated Recall Interview. Die Abbildung 12 zeigt dieses Vorgehen.

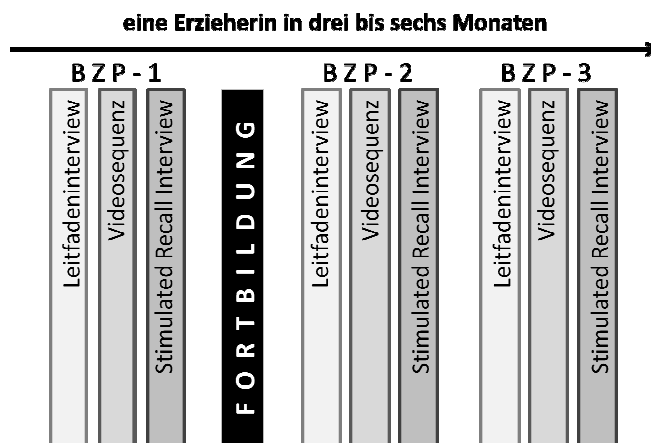


Abbildung 12 Pre-Post-Follow-up-Design zur Erfassung erzieherischer Professionalisierung in frühkindlicher Bewegungserziehung

Stichprobenbeschreibung

Qualitative Samples sind aufgrund einer aufwendigen Datenerhebungs- und Auswertungsmethode kleiner als quantitative Stichproben. Ziel qualitativer Analysen ist nicht die Repräsentativität im induktiv-statistischen Sinne, sondern die Rekonstruktion typischer sozialer Wirklichkeiten und Handlungsmuster über fallbezogene Analysen (Lamnek, 2005, S. 311ff).

Deshalb „müssen hier Verfahren einer bewussten (nicht zufälligen!) kriteriengesteuerten Fallauswahl und Fallkontrastierung eingesetzt werden, bei denen sichergestellt wird, dass für die Fragestellung relevante Fälle berücksichtigt werden.“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 43)

Die Ziehung der Stichprobe dieser Studie ist am „Qualitativen Stichprobenplan“ angelehnt, bei dem a priori „Stichprobenumfang und Ziehungskriterien festgelegt“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 50) werden. Als Auswahlkriterien gelten: die Erzieherinnen arbeiten nicht nur in den am Projekt teilnehmenden Tageseinrichtungen für Kinder, sondern nehmen uneingeschränkt am Fortbildungs- und Beratungsprogramm und freiwillig an der empirischen Studie teil. Mithilfe der Leitungen der teilnehmenden Tageseinrichtungen für Kinder wurden die Erzieherinnen ausgewählt und angesprochen. Auswahlkriterien waren: Bewegungsaffinität, Verantwortlichkeit für den Bereich Bewegung und Sport, offen und entwicklungsfreudig oder eine zentrale, wichtige Rolle im Team. Die persönlichen Gründe der Zusage an den Erhebungen sind nicht bekannt.

Insgesamt liegen Daten von fünf Erzieherinnen vor. Sie kommen aus zwei Einrichtungen.

Tabelle 14 Darstellung der Stichprobe: fünf Erzieherinnen (Alter und sportliche Aktivität) aus zwei Einrichtungen (Trägerschaft, pädagogisches Angebot und Konzept)

	Trägerschaft	pädagogisches Angebot	Konzept	Erzieherin	Alter	in der Freizeit sportliche Aktivität?
Einrichtung 1	städtisch	Kindergarten	offene Arbeit ⁴³	Erzieherin3	28	nein
		Hort		Erzieherin2	33	ja
Einrichtung 2	kommunal	Kindergarten	Gruppenarbeit	Erzieherin1	49	nein
				Erzieherin5	26	nein
		Hort	offene Arbeit	Erzieherin4	23	ja

Auswertungs- und Analysemethoden

Die Interview- und Videodaten der Einzelfälle wurden nach gängigen Regeln (Kruse, 2008, S. 96ff) transkribiert und in einer Analysegruppe (in Anlehnung an Kruse, 2008, S. 121), bestehend aus zwei Mitarbeitern und der Autorin rekonstruiert. Über den Diskurs in der Analysegruppe wird das Gütekriterium „Intersubjektive Nachvollziehbarkeit“ (Steinke, 2009, S. 326) qualitativer Forschung⁴⁴ erfüllt. Mit Hilfe der Heuristiken⁴⁵ Situationsorientierung, Kindzentrierung und Bewegungsorientierung wur-

43 „Offene Arbeit“ in Tageseinrichtungen für Kinder grenzt sich von traditioneller Arbeit durch die Auflösung der Gruppenräume zu Gunsten von Aktionsbereichen (oder sogenannten „Funktionsräumen“) ab (vgl. Lill, 2010, S. 115). Lill (2010, S. 114) spricht von „sichtbaren“ und „unsichtbaren“ Veränderungsmerkmalen durch „Offene Arbeit“. Sichtbar sind die offenere Organisation, Raumgestaltung sowie das lockerere Zeitmanagement im Vergleich zu Tageseinrichtungen, die nach dem Gruppenkonzept arbeiten. „Das Konzept der Offenen Arbeit bedeutet im Kern genau dies: Unterschiedlichkeit und Besonderheit als Normalität zu sehen, sie wahrzunehmen, darauf jeweils angemessen zu reagieren und einen entsprechend differenzierten Rahmen zu bieten. Von diesem Gedanken rührt der Begriff ‚Offene Arbeit‘ her: offen für alle Kinder – egal, mit welchen individuellen Besonderheiten sie zu uns kommen.“ (Lill, 2010, S. 114) Offene Arbeit strebt nach differenzierten Angeboten und individuell-flexibler Begleitung der Entwicklung einzelner Kinder.

44 Zu den Gütekriterien qualitativer Forschung siehe Steinke (2009).

45 Eine Heuristik ist ein analytisches Verfahren, das eine fokussierende Auswertung möglich macht (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 180f). Die Heuristiken sind Vehikel um das Konstrukt Professionalität/Professionalisierung in der Bewegungserziehung in Situationsorientierung, Kindzentrierung und Bewegungsorientierung zu zerlegen (vgl. Brüsemeister, 2008, S. 154) und damit das Datenmaterial zu reduzieren (Brüsemeister, 2008, S. 183). Heuristiken ermöglichen eine Aussage oder Handlung aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten, Kategorien verbieten das.

den anschließend alle Datenquellen jeder Erzieherin zu jedem Befragungszeitpunkt strukturiert und interpretiert. Die Entwicklung der Erzieherinnen (Professionalisierung) wurde im nächsten Schritt kasuistisch analysiert und in einem letzten Schritt durch einen Fallvergleich abstrahiert.

Ergebnisse

Über den inter-individuellen Vergleich konnte festgestellt werden, dass

1. die Subjektiven Theorien von Erzieherinnen im Allgemeinen situationsorientiert, kindzentriert und bewegungsorientiert sind. Diese positive Ausgangssituation offenbart jedoch bei differenzierter Betrachtung noch Optimierungspotential in allen drei Prinzipien. Im Untersuchungszeitraum können keine Veränderungen festgestellt werden.
2. die Bewegungsangebote grundsätzlich nicht situationsorientiert, nicht kindzentriert aber bewegungsorientiert sind. Nicht durchgängig, aber in der Gesamttendenz haben Erzieherinnen den Mut, neue Methoden in Bewegungsangeboten auszuprobieren. Dadurch werden die Angebote situationsorientierter. Konkrete Interaktionen bleiben nicht situationsorientiert und nicht kindzentriert. Durch den neuen Einsatz von Methoden zur Beteiligung der Kinder wird die (Wieder-)Aufnahme der Bewegungsaktivität verzögert.
3. „reflection-on-action“ (Geithner & Krüger, 2008, S. 138) nicht situationsorientiert, jedoch kindzentriert ist. Die Reflexionen haben ausschließlich diese beiden Grundsätze thematisiert und den der Bewegungsorientierung aus Gründen der Entlastung der Interviews außen vor gelassen. Es erfolgen individuelle Veränderungen im Untersuchungszeitraum. Die hier angewendete Selbstreflexions- und Selbstbeobachtungsmethode führt sowohl zu tieferen Reflexionen, als auch zu Verunsicherungen. Möglicherweise steht der Verlauf in Zusammenhang mit dem Reflexionsniveau zu Beginn der Intervention.

Diskussion und Ausblick

Markante oder eindeutige Veränderungen auf der Ebene von Subjektiven Theorien sind in einem Zeitraum von drei bis sechs Monaten nicht zu erwarten gewesen. Subjektive Theorien gelten als Merkmale der Persönlichkeitsstruktur und sind deshalb relativ stabil (vgl. u.a. Wahl, 2006, S. 9ff oder Groeben et al., 1988). Festzuhalten bleibt, dass Ansprüche und Erwartungen an, aber auch Ziele für eine Ein-Tages-Fortbildung dementsprechend angepasst sein müssen. Die Kurzzeitveranstaltungen haben jedoch bisher die höchste Bedeutung unter den Fortbildungen für frühpädagogische Fachkräfte (Beher & Walter, 2010, S. 24). Anhand der in festgestellten vorliegenden Subjektiven Theorien zeigt sich, dass Situationsorientierung, also eine Beziehung zwischen den Kindern und der Gesellschaft, sowie der Gegenwart und der Zukunft der Kinder herzustellen, eine große Herausforderung an die Fachkräfte stellt. Inhalte, Methoden und Abläufe werden häufig im Voraus geplant und festgelegt. Situationsorientierung und Kindzentrierung bedeutet, Inhalte und Methoden, orientiert an der aktuellen Situation der einzelnen Kinder und der Tageseinrichtung für Kinder zu gestalten. Das zu lernen, kann nicht Aufgabe und Ziel von Fortbildungen sein, das muss Aufgabe und Ziel der grundständigen Ausbildung zur Erzieherin oder einer längerfristigen Weiterbildung sein.

Erzieherinnen reduzieren Bewegung bis auf wenige Ausnahmefälle auf eine Mittelfunktion: Bewegung wird als Medium der Entwicklungsförderung und der Gesunderhaltung verstanden. So ein reduziertes Verständnis birgt die Gefahr, sofern es dabei bleibt, dass Erzieherinnen selbst, aber auch den Kindern, denen sie Vorbild sind und die sie erziehen, der Genuss an Bewegung verloren geht (vgl. Prohl, 2010, S. 154f). Ein Grund für dieses Ergebnis könnte die Knappheit sein, in der der Bereich Bewegung in der Ausbildung von Erzieherinnen und im Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan behandelt wird.

Handlungen werden, wie auch die Subjektiven Theorien, von Wahl als stabiles Persönlichkeitsmerkmal klassifiziert, dass als solches schwer veränderbar ist (Wahl, 2006, S. 9ff). Somit kann das Ergebnis, dass die Erzieherinnen den Mut zum Einsatz neuer Methoden gezeigt haben, als positiv bewertet werden. Insbesondere die Bewegungsbaustelle führt zu einer höheren Beteiligung der Kinder. Konkrete Interaktionen sind jedoch auch innerhalb der Bewegungsbaustelle nicht situationsorientierter oder kindzentrierter geworden. Spiele und Hindernisparcours führen tendenziell zu instruktiven Lehrmethoden, die weder situationsorientiert, kindzentriert noch bewegungsintensiv sind. Inhalt und Methode geben also stark die Qualität des Angebotes vor. Die Optimierung konkreter Interaktionen könnte Ziel einer Weiterbildung sein, skizzenartig wurde diese im Ausblick der Arbeit konzipiert. Grundsätzlich sollte bereits in der Grundausbildung gelernt werden, wie Interaktionen, auch im Bewegungsbereich, erweiternd gestaltet werden können.

Die Aussagekraft der Ergebnisse hinsichtlich der Qualität der Bewegungspädagogischen Handlungen ist eingeschränkt: die hier verwendeten Handlungssequenzen sind „Unglücksfälle“ (Scherler, 2008, S. 22), aber damit, im Sinne eines Lernangebotes für die Erzieherinnen, ideale Situationen, „um daraus zu lernen“. Das heißt, es wurde ein Ausschnitt beruflicher Praxis herausgegriffen, der aus einem kompetenzbezogenen Verständnis zu verbessern wäre. Eine Bewertung der gesamtberuflichen Leistung der Erzieherinnen ist damit nicht gerechtfertigt. Für Folgestudien müsste das Auswertungs- und Bewertungsverfahren für die Handlungssequenzen feiner gestuft sein, um Veränderungen auf dieser Ebene messbar zu machen, denn im vorliegenden Verfahren wurde insbesondere das Videomaterial cursorisch ausgewertet, um die Datenmenge in der Auswertung handhabbar zu machen.

Für Folgestudien und in weiteren Fortbildungen sollten Reflexionssequenzen, wie bei Nentwig-Gesemann et al als „Dilemma-Situationen“ (vgl. Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gilthoff & Pietsch, 2011), von den Erzieherinnen selbst ausgewählt werden. Darin liegen mindestens zwei Vorteile. Erstens, dieses Vorgehen könnte dazu führen, dass es gelingt, theoretisch-pädagogische Aspekte in das „Bewegungsanleitungsproblem“ „hereinzuholen“, also pädagogische Theorien für die Bewegungspraxis gleichsam nutzbar zu machen, statt die Praxis analytisch zu trennen und somit eine Theorie-Praxis-Kluft noch zu verstärken. Zweitens liegt der Vorteil der Selbstbestimmung der Situationen an denen berufliche Praxis reflektiert wird darin, die Bedeutung für den beruflichen Alltag abzusichern und damit die Theorie-Praxis-Verzahnung zu gewährleisten. Dieser subjektive (emotionale) Anteil muss nach Wahl mit einer objektiven (kognitiven) Perspektive, im Sinne eines Auf-Die-Eigene-Handlung-Schauen gekoppelt werden (2006, S. 55), um ein „Bearbeitbar-Machen“ zu ermöglichen, das dann wiederum in einer nachhaltigen Verhaltensänderung münden kann. Um das zu erreichen müssten die Stimulated Recall Interviews, wie sie hier konzipiert waren, um zirkuläre Fragetechniken (vgl. Simon & Rech-Simon, 2009) wie z.B. „Was heißt das?“, „Was denkst du darüber?“, „Wie wünschst du dir so eine Situation?“ und „Wie kommst du jetzt weiter?“ ergänzt werden. Konfrontation und Irritation dürfen dabei als Methode eingesetzt werden (vgl. Schüßler, 2004), aber nicht zu einer Destabilisierung der Fachkräfte führen (Schüßler, 2004, S. 155).

Die Reflexionsergebnisse zeigen weiterhin, dass einerseits die Selbsttätigkeit und Selbstorganisation der Kinder vor der Sache Bewegung und Sport steht und Selbsttätigkeit und Selbstorganisation andererseits gleichgesetzt werden mit einem Heraushalten der eigenen Person. Um insbesondere auf dieser Ebene mehr Qualität in Bewegungspädagogischen Angeboten für drei- bis zehn-jährige Kinder zu erreichen, benötigt die anstehende Professionalisierung der fröhpädagogischen Fachkräfte Fortbildungen mit einer starken Theorie-Praxis-Verzahnung. Diese könnten die Frage aufgreifen: „Wie kann ich Bewegungserfahrungen anregen und erweitern, ohne direktiv zu erziehen?“ dazu wurde ein Fortbildungskonzept skizziert, dass die „Erfahrung“ der Theorie am „eigenen Leib“ (Gugutzer, 2004, S. 153) provoziert. Gekoppelt mit Praxisbeispielen, „Vorstellstunden“ und strukturierten Selbst- und

Fremdbeobachtungsmethoden stünde zusätzlich zum Reflexionslernen durch Selbstbeobachtung und -reflexion die Methode des Modelllernens (sensu Bandura) bereit.

Um die Theorie-Praxis-Verzahnung durchgängig zu verankern, sollten zukünftige Fortbildungen statt mit eigens formulierten Grundsätze und Prinzipien mit dem Vokabular des Hessischen Bildungs- und Erziehungsplans (Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium, 2007) arbeiten. So hieße das Prinzip Situationsorientierung „Bildung als sozialer Prozess: das Prinzip der Ko-Konstruktion“ und Kindzentrierung „Das Kind und seine nächste Entwicklungsstufe im Fokus.“ Das Prinzip Bewegungsorientierung existiert als solches nicht, und könnte deshalb seinen Namen behalten.

Insgesamt ist zu resümieren, dass ausgebildete Fachkräfte gern Fortbildungen im Bewegungsbereich annehmen. Diese müssen die Fachkräfte noch mehr dabei unterstützen, theoretisches Wissen in die Praxis zu integrieren und diese stetig, mit Rückbezug zur Theorie weiter zu entwickeln. Das allein wird nicht ausreichen um Professionalität in frühkindlichen bewegten Bildungsprozessen zu gewährleisten. Die der Arbeit, die Erzieherinnen tagtäglich für jetzige und zukünftige Generationen leisten und zu leisten haben, benötigt Anerkennung, Honorierung und angemessene Rahmenbedingungen. Die Fachkräfte und das System Kindertageseinrichtungen benötigen:

- eine fundierte Ausbildung der Fachkräfte im Bewegungsbereich, die momentan zum Teil mit 60 Stunden im Bewegungsbereich absolviert werden kann (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2011, S. 2ff),
- eine Erhöhung des Personalschlüssels um den empfohlenen Wert von 1:7,5 (Bertelsmann Stiftung, 2010) zu erreichen oder sich ihm zumindest anzunähern und
- eine Erhöhung der Bezahlung der Fachkräfte. Der durchschnittliche Nettolohn einer vollbeschäftigten Erzieherin liegt bei 1.387 Euro im Monat (Fuchs-Rechlin, 2010, S. 38ff). Eibeck merkt jedoch an, dass „nur 71% der in diesem Beruf Beschäftigten [so viel] verdienen, dass sie damit ihren Lebensunterhalt decken können“ (2011, S. 9).

11 Literatur

- Alheit, P. & Dausien, B. (1996). Bildung als "biographische Konstruktion"? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. *REPORT* (37), 33–45.
- Arnold, R. (2010). Fortbildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.), *online-Wörterbuch Erwachsenenbildung*. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch: UTB.
- Arnold, R. (2010). Konstruktivismus. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuisl (Hrsg.), *online-Wörterbuch Erwachsenenbildung*. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch: UTB.
- Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2006). Emotionen in Lernprozessen Erwachsener. *REPORT*, 29 (1), 37–47.
- Arnold, R. & Lermen, M. (2005). Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung. Neuere Entwicklungen in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In G. Wiesner (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft: Lernkulturen und Kompetenzentwicklung* (S. 299–320). Weinheim: Juventa-Verl.
- Behr, K. & Walter, M. (2010). *Zehn Fragen - Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für fröhpädagogische Fachkräfte. Werkstattbericht zu einer bundesweiten Befragung von Weiterbildungsanbietern* (WiFF Studien). Frankfurt am Main: Henrich Druck und Medien GmbH.
- Bertelsmann Stiftung (2010). *Studie: Qualität frühkindlicher Bildung in Deutschland muss verbessert werden*. Zugriff am 27. Juli 2012 unter <http://www.bertelsmann-stiftung.de>.
- Berufliche Schulen Berta Jourdan (2010). *Fachschule für Sozialpädagogik. Allgemeine Informationen*. unter http://www.bertha-jourdan.de/fs_sozialpaedagogik.html.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., Roßbach, H.-G., Tippelt, R. & Wößmann, L. (2012). *Professionalisierung in der Fröhpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten*. Münster: Waxmann.
- Breuer, F. (2010). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Brüsemeister, T. (Hrsg.) (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dehnbostel, P. (2005). Lernen - Arbeiten - Kompetenzentwicklung: Zur wachsenden Bedeutung des Lernens und der reflexiven Handlungsfähigkeit im Prozess der Arbeit. In G. Wiesner (Hrsg.), *Die lernende Gesellschaft: Lernkulturen und Kompetenzentwicklung* (S. 111–126). Weinheim: Juventa-Verl.
- Denk, D.-M., Brunner, E. & Bigenzahn, W. (2000). Entwicklung von Sprache und Sprechen. In G. Friedrich, W. Bigenzahn & P. Zorowka (Hrsg.), *Phoniatrie und Pädaudiologie. Einführung in die medizinischen, psychologischen und linguistischen Grundlagen von Stimme, Sprache und Gehör* (S. 225–252). Bern: Huber.
- Deutsche Sportjugend (2008). *Grundlegende Standards einer bewegungsfreundlichen Kindertagesstätte*.
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (2011a). *wiff - Weiterbildungsinitiative Fröhpädagogischer Fachkräfte*. unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/ueber-wiff/ziele.html>.
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.) (2011b). *Qualifikationsprofil "Fröhpädagogik" - Fachschule/Fachakademie*. Frankfurt am Main: Heinrich Druck + Medien.
- Diendorfer-Radner, G. (2000). Grundlagen IV: Entwicklungs- und Wahrnehmungspsychologie. In G. Friedrich, W. Bigenzahn & P. Zorowka (Hrsg.), *Phoniatrie und Pädaudiologie. Einführung in die medizinischen, psychologischen und linguistischen Grundlagen von Stimme, Sprache und Gehör* (S. 253–271). Bern: Huber.
- Dieterich, S. (Hrsg.) (2009). *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Erlebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGel*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Dumitru, I. (2000). *Erwachsene lernen anders*. Zugriff am 25. November 2011 unter http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doc-2000/dumitru00_01.htm.
- Egloff, B. (2006). Selbstbeobachtung, Reflexion und Kommunikation als Institutionalisierungsformen des Lernens Erwachsener - Zur Empirie informeller Lernprozesse im betrieblichen Kontext. In

- G. Wiesner & H.-J. Forneck (Hrsg.), *Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung* (S. 202–216). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Egloff, B. (2007). Selbstbeobachtungswissen als individuelles pädagogisches Wissen. In J. Kade & W. Seitter (Hrsg.), *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen* (Pädagogisches Wissen, 2, S. 237–266). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Eibeck, B. (2011). Ein Beruf mit Zukunft. 10.000 neue Erzieherinnen und Erzieher in Hessen gesucht. *HLZ*, 64 (6), 8–9.
- Erickson, F. (2006). Definition and Analysis of Data from Videotape: Some Research Procedures and their Rationales. In J.L. Green, G. Camilli & P.B. Elmore (Hrsg.), *Handbook of complementary methods in education research* (S. 571–585). Washington: American Educational Research Association.
- Faulstrich, P. & Zeuner, C. (2010). *Erwachsenenbildung*. Weinheim: Beltz.
- Fischler, H. (2001). Lehrerhandeln und Lehrervorstellungen bei Anfängern: Untersuchungen zu einem gestörten Verhältnis. In *Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lernprozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung* (S. 173–184). Münster: Waxmann.
- Fried, L. & Roux, S. (2006). Zur Pädagogik der frühen Kindheit im 21. Jahrhundert - Desiderata. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 378–382). Weinheim: Beltz.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. Zugriff am 19. Juni 2012 unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de>.
- Fthenakis, W.E. (2004). *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fthenakis, W.E. (2005). Kindergärten und ihre Zukunft: Das System bedarf der Reform. In I. Wehrmann (Hrsg.), *Kindergärten und ihre Zukunft* (S. 559–574). Weinheim: Beltz.
- Fuchs-Rechlin, K. (Hrsg.) (2010). *Die berufliche, familiäre und ökonomische Situation von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Sonderauswertung des Mikrozensus*. Im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung der GEW. Frankfurt am Main.
- Geithner, S. & Krüger, V. (2008). Hochleistungsteams: Lernen durch Reflexion. In P. Pawlowsky (Hrsg.), *Hochleistungsmanagement: Leistungspotentiale in Organisationen gezielt fördern* (S. 134–149). Wiesbaden: Gabler.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Groeben, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus*. Tübingen: Francke Verlag.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjektes*. Zugriff am 21. November 2011 unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-27658>.
- Gugutzer, R. (2004). *Soziologie des Körpers*. Bielefeld: Transcript.
- Hebenstreit, S. (1994). *Kindzentrierte Kindergartenarbeit. Grundlagen und Perspektiven in Konzeption und Planung*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Hechler, O. (2007). Pädagogische Institutionen- und Organisationsberatung. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (S. 165–190). Oberhausen: ATHENA.
- Heck, A. (2007). Themen der Kinder. Bildungsprozesse der Wahrnehmung und Bewegung. In H.-J. & A.B. Laewen (Hrsg.), *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen* (S. 88–99). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Heidenreich, M. (1999). Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In H.-J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß* (S. 35–58). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heim, R. & Henkel, A. (2006). *Bildung durch Bewegung in Kindertagesstätten. Abschlußbericht des Modellprojektes*. Heidelberg; Magdeburg.
- Helferich, C. (2005). *Qualität qualitativer Daten - Manual zur Durchführung qualitativer Einzelinterviews*. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Helferich, C. & Kruse, J. (2007). Vom "professionellen Blick" zum "hermeneutischen Ohr". Hermeneutisches Fremdverstehen als eine sensibilisierende Praxeologie für sozialarbeiterische Beratungskontexte. In I. Miethe, W. Fischer, C. Giebeler, M. Goblirsch & G. Riemann (Hrsg.), *Rekonstruktion und Intervention. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung* (Rekonstruktive Forschung in der Sozialen Arbeit, 4, S. 175–188). Opladen: B. Budrich.
- Helsper, W., Hörster, R. & Kade, J. (Hrsg.) (2005). *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Henneberg, R., Klein, H., Klein, L. & Vogt, H. (Hrsg.) (2004). *Mit Kindern leben, lernen, forschen und arbeiten. Kindzentrierung in der Praxis*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hermanns, H. (2000). Interviewen als Tätigkeit. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rororo, 55628: Rowohlt's Enzyklopädie, S. 360–368). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Hessisches Kultusministerium (2010). *Lehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik. Einführung*. Zugriff am 17. Mai 2011 unter <http://berufliche.bildung.hessen.de/p-lehrplaene/2lpfs-lpsozpaed/index.html>.
- Hessisches Kultusministerium (2011). *Lehrpläne für die Fachschule für Sozialpädagogik in Hessen. Lernbereich III: Medien sozialpädagogischen Handelns, Lerngebiet: Bewegung*. Zugriff am 17. Mai 2011 unter <http://download.bildung.hessen.de>.
- Hessisches Sozialministerium (2010). *Kinder in den ersten drei Lebensjahren: Was können sie? Was brauchen sie? Eine Handreichung zum Hessischen Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0-10 Jahren*. Spangenberg: Werbedruck GmbH Horst Schreckhase.
- Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium (2011). *Bildungs- und Erziehungsplan. Bildung von Anfang an*. unter <http://www.bep.hessen.de>.
- Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium (2007). *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*. Paderborn: Bonifatius GmbH.
- Hüther, G. (ohne Jahr). *Sich bewegen ... Sich zu bewegen lernen heißt für's Leben lernen! Die erfahrungsabhängige Verankerung sensomotorischer Repräsentanzen und Metakompetenzen während der Hirnentwicklung*. Zugriff am 05. Mai 2011 unter <http://www.gerald-huether.de>.
- Institut für Bildungs- und Sozialpolitik der FH Koblenz (2011). *Frühpädagogik studieren*. Zugriff am 17. Mai 2011 unter <http://www.fruehpaedagogik-studieren.de>.
- Jackel, B. (1997). *Psychomotorische Handlungskompetenz beim Radfahren* (Reihe Motorik, 20). Schorndorf: Hofmann.
- Juul, J. (2010). *Dein kompetentes Kind. Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kade, J. & Seitter, W. (2007a). Diffundierung - Invisibilisierung - Prekarisierung: Zum Wissenserwerb Erwachsener. In J. Kade & W. Seitter (Hrsg.), *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen* (Pädagogisches Wissen, 2, S. 309–328). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Kade, J. & Seitter, W. (2007b). Professionalität zwischen pädagogischem Wissen und Selbstbeobachtung. In J. Kade & W. Seitter (Hrsg.), *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen* (Pädagogisches Wissen, 2, S. 301–308). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Kade, J. & Seitter, W. (2007c). Selbstbeobachtungswissen als (pädagogisches) Wissenserzeugungswissen. In J. Kade & W. Seitter (Hrsg.), *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen* (Pädagogisches Wissen, 2, S. 231–236). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Kade, J. & Seitter, W. (2007d). Wissensgesellschaft - Umgang mit Wissen - Universalisierung des Pädagogischen: Theoretischer Begründungszusammenhang und projektbezogener Aufriss. In J. Kade & W. Seitter (Hrsg.), *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen* (Pädagogische Kommunikation, 1, S. 15–42). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Kade, J. & Seitter, W. (Hrsg.) (2007e). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen* (Pädagogische Kommunikation, 1). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Kade, J. & Seitter, W. (Hrsg.) (2007f). *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen* (Pädagogisches Wissen, 2). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kiphard, E.J. (2006). *Wie weit ist ein Kind entwickelt? Eine Anleitung zur Entwicklungsüberprüfung*. Dortmund: Verl. Modernes Lernen.
- Klein, L. (1995/96). Célestin Freinet. Aus dem Leben - für das Leben. *Kindergarten heute spezial "Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz"*, 22–29.
- Klein, L. & Vogt, H. (2004). Die richtige Frage zur richtigen Zeit. Fragen sind der Schlüssel zu Verstehen und Dialog. In R. Henneberg, H. Klein, L. Klein & H. Vogt (Hrsg.), *Mit Kindern leben, lernen, forschen und arbeiten. Kindzentrierung in der Praxis* (S. 204–209). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Köckenberger, H. (2005). *Bewegtes Lernen. Lesen, schreiben, rechnen lernen mit dem ganzen Körper. Die "Chefstunde"*. Dortmund: Borgmann.
- Konrad, K. (2005). Vom Wissen zum Handeln - Kognitionspsychologische Betrachtungen. In A. Huber (Hrsg.), *Vom Wissen zum Handeln - Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung* (S. 39–57). Tübingen: Ingeborg Huber.
- Krassa, A. (2011). Elementarbildung im Zentrum. Das Kompetenznetzwerk Elementarbildung Hessen. *HLZ*, 64 (6), 16–17.
- Krenz, A. (1994). *Der "Situationsorientierte Ansatz" im Kindergarten. Grundlagen und Praxis*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Kruse, J. (2004). *Arbeit und Ambivalenz: Die Professionalisierung Sozialer und Informatisierter Arbeit*. Bielefeld: Transcript.
- Kruse, J. (2008). *Reader "Einführung in die Qualitative Interviewforschung"*. Freiburg.
- Laewen, H.-J.&A.B. (Hrsg.) (2007). *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Cornelson Scriptor.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Landesstiftung Baden-Württemberg gGmbH (2004). *Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten (Januar 2003 - Oktober 2004)*. Zugriff am 02. August 2011 unter <http://www.bwstiftung.de>.
- Lill, G. (2010). *Das Krippenlexikon. Von Abenteuer bis Zuversicht*. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Linke, A., Nussbaumer, M. & Portmann, P.R. (2004). *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: M. Niemeyer.
- Lohaus, A.V.M. & Maass, A. (2010). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Berlin: Springer.
- Miedzinski, K. & Fischer, K. (2006). *Die Neue Bewegungsbaustelle. Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß. Modell bewegungsorientierter Entwicklungsförderung*. Dortmund: Borgmann Media.
- Mischo, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung* (0), 4–12.
- Mittag, W. & Hager, W. (2000). Ein Rahmenkonzept zur Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen. In Hager, Patry & Brezing (Hrsg.), *Evaluation psychologischer Interventionsmaßnahmen: Standards und Kriterien* (S. 102–128). Bern: Huber.
- Mohrhardt, W. & Wenzler, T. (2011). Durchlässigkeit in der Ausbildung. Kooperation in der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. *HLZ*, 64 (6), 15–16.
- Müller, C. (2008). *Bewegter Kindergarten. Anregungen für mehr Bewegung im Kindergarten - besonders in den Gruppenräumen*. Meißen: Unfallkasse Sachsen.
- Mutzeck, W. (2005). Von der Absicht zum Handeln - Möglichkeiten des Transfers von Fortbildung und Beratung in den Berufsalltag. In A. Huber (Hrsg.), *Vom Wissen zum Handeln - Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung* (S. 79–97). Tübingen: Ingeborg Huber.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gilthoff, K. & Pietsch, S. (2011). Kompetenzentwicklung von Frühpädagoginnen in Aus- und Weiterbildung. *Frühe Bildung*, 0, 22–30.
- Nerdinger, F.W., Blickle, G. & Schaper, N. (2008). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Heidelberg: Springer.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung* (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: Bertelsmann.

- Nittel, D. (2004). Die Pioniergeneration der Diplompädagogen als "knowledge worker"? Individuelle und kollektive Prozesse der Professionalisierung im Feld des außerschulischen Bildungswesens. In M. Fabel & S. Tiefel (Hrsg.), *Biografische Risiken und neue professionelle Herausforderungen* (S. 93–104). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik* (57. Beiheft), 40–59.
- Nolda, S. (2008). *Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung*. Darmstadt/Halle: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Nolda, S. (2010). Wissen. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *online-Wörterbuch Erwachsenenbildung*. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch: UTB.
- Nuissl, E. (2010). Anschlusslernen. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *online-Wörterbuch Erwachsenenbildung*. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch: UTB.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Pätzold, H. (2010). Lebenslanges Lernen. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *online-Wörterbuch Erwachsenenbildung*. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch: UTB.
- Preiser, S. (2009, 15. Juli). *Informationen zu KOMPASS*. Zugriff am 06. Februar 2012 unter http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb05/psychologie/abteilungen_und_bereiche/pp/personen/preiser.
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. & Gröben, B. (2007). Was ist eine sportliche Bewegung? In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Bewegungslehre* (Kursbuch Sport, S. 11–50). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. & Seewald, J. (1998). Offene Bewegungserziehung in Kindergärten. Bericht über ein kombiniertes Fortbildungs- und Forschungsprojekt in Thüringen. *Motorik*, 21 (2), 58–68.
- Prohl, R., Strüber, K. & Macsenaere, D. (2011). *Abschlussbericht über das kombinierte Forschungs- und Fortbildungsprojekt "Gemeinsam in Bewegung: KITAS und Sportvereine im Main-Taunus-Kreis"*. Im Auftrag des Sportkreises Main-Taunus. Frankfurt am Main.
- Prohl, R., Vogl, S. & Klein, J. (2007). *Bestandserhebung zur Bewegungsförderung als Merkmal der Qualität der Kindergärten des Main-Taunus-Kreises. Bericht über das Forschungsprojekt*.
- Proßowsky, P. (2009). *Tierische Bewegungsgeschichten. Motivierende Übungen zur Motorik und Körperwahrnehmung für Kinder von 3-6*. Donauwörth: Auer.
- Rauschenbach, T. (2005). Erzieherinnen in neuer Höhenlage. Unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer beabsichtigten Ausbildungsreform. *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 16 (31), 18–35.
- Sauter, E. (2010). Berufliche Weiterbildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *online-Wörterbuch Erwachsenenbildung*. www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch: UTB.
- Schäffter, O. (1998). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management.
- Scheid, V. (2003). Bewegungserziehung im Kindergarten - Bedeutung, Konzeption und Qualitätsentwicklung. In M. Scholz (Hrsg.), *Zukunftssicherung durch Bewegung und Spiel im Kindesalter* (S. 26–32). Wiebelsheim: Limpert.
- Scheid, V. (2010). *Evaluation der Initiative "Mehr Bewegung in den Kindergarten". Kindergarten und Sportverein in Kooperation*. Frankfurt am Main.
- Scheid, V. & Rieder, H. (2007). Wie entwickelt sich die menschliche Bewegung? In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Bewegungslehre* (Kursbuch Sport, S. 81–122). Wiebelsheim: Limpert.
- Scherler, K. (2008). *Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre*. Hamburg: Czwalina.

- Schiersmann, C. (2010). Beratung im Kontext lebenslangen Lernens - Herausforderungen für die Theoriebildung. In M. Göhlich (Hrsg.), *Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 27–37). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schierz, M., Thiele, J. & Fischer, B. (2006). *Fallarbeit in der Trainerausbildung. Möglichkeiten und Grenzen einer pädagogischen Professionalisierung* (Wissenschaftliche Berichte und Materialien, 2006, 13). Köln: Sportverl. Strauß.
- Schräpler, U., Kopinka, U., Rinneberg-Schmidt, L., Grimm, H. & Aktas, M. (2011). *Abschlussbericht des Landesmodellprojektes "Sprache fördern". Erprobung und Multiplikation von Methoden der Sprachförderung in Kindertagesstätten*. Zugriff am 24.11.11 unter <http://www.kita-bildungsserver.de/downloads/download-starten/?did=797>.
- Schüßler, I. (2004). Nachhaltiges Lernen - Einblicke in eine Längsschnittuntersuchung unter der Kategorie "Emotionalität in Lernprozessen". *REPORT*, 27 (1), 150–157.
- Schüßler, I. (2008). Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung - zwischen Irritation und Kohärenz. *bildungsforschung*, 5 (2). Zugriff am 25. November 2011 unter <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/75/78>.
- Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 183–275). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Seewald, J. (2007). *Der Verstehende Ansatz in Psychomotorik und Motologie*. München: Ernst Reinhardt.
- Simon, F.B. & Rech-Simon, C. (2009). *Zirkuläres Fragen: systemische Therapie in Fallbeispielen: ein Lehrbuch*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Spitzer, M. (2006). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Sportjugend Hessen (2011). *Qualitätssiegel Bewegungskindergarten*. Zugriff am 15. August 2011 unter <http://www.sportjugend-hessen.de/Qualitaetsiegel.135.0.html>.
- Sportkindergarten der Sportgemeinde 1886 e.V. Weiterstadt (2011). *Sportkindergarten der SGW*. Zugriff am 19. Juli 2011 unter <http://www.sg-weierstadt.de>.
- Steinke, I. (2009). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 41–69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (2), 580–597.
- Vogd, W. (2006). Verändern sich die Handlungsorientierungen von Krankenhausärzten unter den neuen organisatorischen und ökonomischen Rahmenbedingungen? Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *sozialersinn*, 7 (2), 197–229.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- WeltWerkstatt e.V., F. (2011). *Fortbildung im Bereich der Frühpädagogik. Kindern ein Höchstmaß an Eigenbeteiligung am Prozess ihrer Bildung ermöglichen. Elementardidaktische Ansätze und wissenschaftliche Modelle*. An der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis. unter <http://www.weltwerkstatt.de/index.htm>.
- Wolters, P. (2008). Von Fall zu Fall: Kasuistisch forschen. In W.-D. Miethling & M. Schierz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 163, S. 137–159). Schorndorf: Hofmann.
- Wygotski, L. (1987). *Arbeiten zur psychischen Entwicklung und Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Zech, R. (2010). Organisation und Beratung. Funktionsgrammatik, Selbstberatung, pädagogische Zugänge. In M. Göhlich (Hrsg.), *Organisation und Beratung. Beiträge der AG Organisationspädagogik* (S. 13–25). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zimbardo, P. & Gerrig, R. (2004). *Psychologie*. München: Pearson Studium.

- Zimmer, J. (2000). *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz* (Praxisreihe Situationsansatz). Weinheim und Basel: Beltz.
- Zimmer, R. (2004a). *Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis*. Freiburg: Herder.
- Zimmer, R. (2004b). *Toben macht schlau! Bewegung statt Verkopfung* (Herder-Spektrum, 5398). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Zimmer, R. (2006). Bewegungserziehung. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 189–194). Weinheim: Beltz.
- Zimmer, R. (2007). Bildung durch Bewegung - Bewegung in der Bildung. *Motorik*, 30 (1), 3–11.

12 Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre hiermit, dass die vorliegende Dissertation selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet wurden.

Ich erkläre hiermit gleichermaßen, dass die Stellen der Dissertation, die andern Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, durch Angabe der Quellen kenntlich gemacht wurden.

Weiterhin erkläre ich, dass ich zuvor keine Promotionsverfahren beantragt habe und dass mir die Promotionsordnung bekannt ist.“

Katrin Strüber

Frankfurt am Main, 17. September 2012

Inauguraldissertation

zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
im Fachbereich 05 Psychologie und Sportwissenschaften
der Goethe-Universität zu Frankfurt am Main

Bewegungspädagogische Professionalität und Professionalisierung von Erzieherinnen in Tageseinrichtungen für Kinder

Qualitative Fallstudien über Veränderungen von Subjektiven Theorien,
Bewegungspädagogischem Handeln und „reflection-on-action“ in Abhängigkeit
zu einer eintägigen Fortbildungsmaßnahme und wiederholter Selbstreflexion

Anhang

vorgelegt von: Katrin Strüber
Frankfurt am Main, im September 2012
Erstes Gutachten: Prof. Dr. Robert Prohl
Zweites Gutachten: Prof. Dr. Volker Scheid

Inhalt

Inhalt	III
1 Interviewleitfäden	V
1.1 Leitfadeninterview	V
1.2 Stimulated Recall Interview - Version für die Einrichtung 1	VI
1.3 Stimulated Recall Interview - Version für die Einrichtung 2	VII
2 Transkriptionsregeln	X
3 Interview- und Videosequenztranskripte	XII
3.1 Erzieherin 1	XII
3.1.1 BZP-1	XII
3.1.2 BZP-2	XXIV
3.1.3 BZP-3	XXXIV
3.2 Erzieherin 2	XLIX
3.2.1 BZP-1	XLIX
3.2.2 BZP-2	LVIII
3.2.3 BZP-3	LXV
3.3 Erzieherin 3	LXXV
3.3.1 BZP-1	LXXV
3.3.2 BZP-2	LXXXVII
3.3.3 BZP-3	XCIV
3.4 Erzieherin 4	CV
3.4.1 BZP-1	CV
3.4.2 BZP-2	CXIV
3.4.3 BZP-3	CXXIV
3.5 Erzieherin 5	CXXXVI
3.5.1 BZP-1	CXXXVI
3.5.2 BZP-2	CLV
3.5.3 BZP-3	CLXVIII
4 Kategoriensysteme	CLXXXII
4.1 Situationsorientierung	CLXXXII
4.2 Kindzentrierung	CLXXXIV
4.3 Bewegungsorientierung	CLXXXV
4.4 „reflection-on-action“	CLXXXVI

5	Materialien zum Datenschutz	CLXXXVIII
5.1	Informationsbrief zum Datenschutz für die Erzieherinnen.....	CLXXXVIII
5.2	Einverständniserklärung Erzieherinnen	CLXXXIX
5.3	Informationen zum Datenschutz für die Eltern der Einrichtung 1.....	CXC
5.4	Einverständniserklärungen für die Eltern der Einrichtung 2.....	CXCI
6	Literatur	CXCII

1 Interviewleitfäden

1.1 Leitfadeninterview

Einstiegsinteraktion

Bevor wir mit dem Interview beginnen, möchte ich Ihnen noch einmal kurz erzählen, worum es mir in meinem Anliegen geht:

Ich evaluiere das Fortbildungs- und Beratungsprogramm „Gemeinsam in Bewegung: Kitas und Sportvereine im MTK“ und ich interessiere mich dabei vor allem für die Bewegungserziehung in Ihrer Einrichtung. Das heißt konkret: für das was Sie als Fachkraft machen und wie Sie das als Fachkraft machen.

Im Verlauf unseres Gesprächs werde ich Ihnen verschiedene offene Fragen stellen, bei denen ich Sie grundsätzlich bitte, mir all das zu erzählen, was für Sie relevant und wichtig ist, ich werde Sie dabei auch gar nicht unterbrechen.

Allgemeines Erziehung		
Zuerst interessiert mich, was Ihnen bei Ihrer Arbeit als Erzieherin wichtig ist? Sie den Kindern in ihrer Zeit hier in der Kita in ihren Rucksack mitgeben wollen.		
Inhaltliche Aspekte	Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none">– Allgemeine Erziehungsziele– Aufgaben/Rolle der Fachkraft– Bild vom Kind	<ol style="list-style-type: none">1. Was würden Sie einer Praktikantin sagen, die den ersten Tag in der Kita ist. Welches sind Ihre Hauptaufgaben?2. Stellen Sie sich vor, Sie würden den Kindern während der Zeit, die sie hier in der Kita verbringen, helfen ihren persönlichen Rucksack zu packen. Was würden Sie Ihnen unbedingt als Reiseproviant mitgeben wollen?	<ul style="list-style-type: none">– Erzählen lassen und dabei unterstützen– Und sonst?– Gibt es sonst noch etwas?– Und weiter?– Was meinen Sie damit?

Bewegungsbedeutung & Bewegungserziehung – situationsübergreifend		
Erzählen Sie mir etwas über Bewegung allgemein in der Einrichtung, was Sie da so machen...		
Inhaltliche Aspekte	Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> – Verständnis von Bewegung (funktional, ganzheitlich?) – Ziele, – Methoden, – Aufgabe/Rolle in der Bewegungserziehung – Bild vom Kind – Beziehung zu den Kindern – Ggf. Probleme – Unterstützungsbedarf 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wofür ist Bewegung wichtig? Und warum? 2. Was liegt Ihnen persönlich dabei am Herzen? Was wollen Sie den Kindern mitgeben? 3. Wie machen Sie das? 4. Was ist da Ihre Rolle? 5. Gibt es etwas, dass Sie in Ihrer Einrichtung - im Bereich Bewegung – verändern möchten? 6. An welchen Stellen wünschen Sie sich noch Unterstützung? 	<ul style="list-style-type: none"> – Erzählen lassen und dabei unterstützen – Und sonst? – Gibt es sonst noch etwas? – Und weiter? – Was meinen Sie damit konkret? – Können Sie mir das etwas noch mal erklären?

Nur zu BZP-3: Fortbildungsfeedback		
Angenommen Sie würden einer befreundeten Kollegin, die in einer Kita im Nachbarort arbeitet von der Fortbildung erzählen. Was würden Sie ihr sagen?		
Inhaltliche Aspekte	Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none"> – Inhalte und Methoden – Kritik – Ergänzungen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wie haben Sie die Fortbildung und Beratung erlebt? 2. Was finden Sie gut? 3. Was würden Sie verändern? 4. Welche Unterstützung hätten Sie gern? 	<ul style="list-style-type: none"> – Und sonst? – Was fällt Ihnen sonst noch ein? – Können Sie das genauer beschreiben? – Was meinen Sie damit konkret?

Gibt es etwas was noch nicht zur Sprache gekommen ist?

Etwas das Sie noch ergänzen möchten?

Herzlichen Dank für das Gespräch.

1.2 Stimulated Recall Interview - Version für die Einrichtung 1

Einstiegsinteraktion

Bevor wir mit dem Interview beginnen, möchte ich dir¹ kurz erzählen, worum es mir in meinem Anliegen geht:

Ich evaluiere das Fortbildungs- und Beratungsprogramm „Gemeinsam in Bewegung: Kitas und Sportvereine im MTK“ und ich interessiere mich dabei vor allem für die Bewegungserziehung in deiner Einrichtung. Das heißt konkret: dafür was du als Fachkraft machst und wie.

¹ Die Erzieherinnen haben mir alle beim ersten Leitfadeninterview oder beim Filmen das Du angeboten. Deshalb duze ich die Erzieherinnen in den folgenden Leitfäden.

Heute geht es um eine konkrete Situation aus der Bewegungsstunde [Institutionsbegriff nennen]. Ich stelle anhand der Videosequenz verschiedene offene Fragen. Ich bitte dich grundsätzlich, mir all das zu erzählen, was für dich relevant und wichtig ist, ich werde dich dabei nicht unterbrechen. Wir beginnen mit der Videosequenz. Das ist ... [Zeitpunkt/Zusammenhang] kurz nennen. Schau sie einfach erst mal an.

Bewegungserziehung - situativ	
[Zeigen der Videosequenz] Beschreibe zunächst mal, was du hier machst.	
Inhaltliche Aspekte	Nachfragen
<ul style="list-style-type: none"> – Ziele – Methoden – Aufgabe/Rolle der Fachkraft in der Bewegungserziehung – Verständnis von Bewegung (funktional, ganzheitlich?) – Bild vom Kind – Beziehung zu den Kindern – Ggf. Probleme 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Was geht dir dabei durch den Kopf? 2. Weißt du noch, was du hier gefühlt hast? 3. Wozu machst du das? 4. Was ist dir hier wichtig? Was willst du den Kindern hier mitgeben? 5. Wie machst du? 6. Wie hat das deiner Meinung nach geklappt? 7. Was ist hier deine Rolle? 8. Würdest du das jetzt anders machen? Wie? Warum? 9. Gibt es noch etwas über die Situation zu erzählen?

Gibt es etwas was noch nicht zur Sprache gekommen ist?

Etwas das Sie noch ergänzen möchten?

Herzlichen Dank für das Gespräch.

1.3 Stimulated Recall Interview - Version für die Einrichtung 2

Einstiegsinteraktion

Bevor wir mit dem Interview beginnen, möchte ich dir noch einmal kurz erzählen, worum es mir in meinem Anliegen geht:

Ich evaluiere das Fortbildungs- und Beratungsprogramm „Gemeinsam in Bewegung: KITAS und Sportvereine im MTK“ und ich interessiere mich dabei vor allem für die Bewegungserziehung in eurer Einrichtung. Das heißt konkret: für das was du als Fachkraft machst und wie du das als Fachkraft machst.

Heute geht es um eine konkrete Situation aus der Bewegungsstunde [Institutionsbegriff nennen]. Ich stelle wieder, anhand der Videosequenz verschiedene offene Fragen. Ich bitte dich grundsätzlich, mir all das zu erzählen, was für dich relevant und wichtig ist, Wir beginnen mit der Videosequenz. Schau sie dir einfach erst mal an. Das ist ... [Zeitpunkt/Zusammenhang] kurz nennen.

Selbstbeobachtung & -reflexion	
[Zeigen der Videosequenz] Beschreibe zunächst mal, was du hier tust.	
Inhaltliche Aspekte	Nachfragen
<ul style="list-style-type: none"> – Ziele – Methoden – Aufgabe/Rolle der Fachkraft in der Bewegungserziehung – Verständnis der 3 Prinzipien – Reflektion des eigenen Handelns unter Berücksichtigung der 3 Prinzipien – Verständnis von Bewegung (funktional, ganzheitlich?) – Bild vom Kind – Beziehung zu den Kindern – Ggf. Probleme 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Was geht dir dabei durch den Kopf? 2. Weißt du noch was du für Gefühle hattest? 3. Wozu machst du das? 4. Was ist dir hier wichtig? Was willst du den Kindern mitgeben? 5. Wie machst du das? 6. Was ist deine Rolle? 7. Wie hat das deiner Meinung nach geklappt? 8. Würdest du es jetzt anders machen? Wie? Warum? 9. Gestern hast du gesagt, ... liegt dir am Herzen. <u>Oder</u> Wir haben in dem WS drei Prinzipien ... angesprochen. Wie ist das hier? 10. Gibt es noch etwas über die Situation zu erzählen?

Feedback	
Als zweites möchte ich dir heute eine Rückmeldung geben. Bist du daran interessiert? Ich gehe dabei so vor, dass ich dir zuerst sage, was ich gut finde, dann möchte ich Punkte nennen, die aus meiner Sicht verbessert werden könnten und abschließend möchte ich mit dir gemeinsam überlegen, wie du solche Situationen anders gestalten könntest.	
Inhaltliche Aspekte	Struktur/Vorgehen
– Feedback	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gut finde ich 2. Aus meiner Sicht könntest du ... verbessern. 3. Hast du Fragen dazu? 4. ...

Handlungsalternative planen	
Dann können wir jetzt zusammen überlegen, sofern du das willst, wie die Situation anders verlaufen könnte? (Willst du das?)	
Inhaltliche Aspekte	Nachfragen
Handlungsalternativen planen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sag noch mal, was ist in dieser Situation für dich wichtig?... 2. Und was willst du den Kindern generell mitgeben? ... 3. Mmh. ☹️ Kluft/Schwierigkeit aufzeigen. Warum ist das so? 4. Könnte nicht das Ziel (s.2) auch hier verfolgt werden? 5. Wie könntest du das erreichen? Unter Berücksichtigung von Situationsorientierung, Kindzentrierung, Bewegungsorientierung? ☹️ Liste Prinzipien dabei haben zum Reinschauen 6. ... 7. Liste anlegen

Nur zu BZP-3: Feedback zur Reflexionsmethode

Ich hätte gerne auch noch eine Rückmeldung von dir zu der Reflexions- und Feedbackmethode, die wir nun 3 x gemacht haben.

Inhaltliche Aspekte	Nachfragen
Bewertung der Intervention aus Sicht der Erzieherin	<ol style="list-style-type: none">1. Wie war das insgesamt für dich?2. Wie hast du dich dabei gefühlt?3. Hat dir das was gebracht? Was?4. Haben die Reflexionen irgendwie auf dich oder deine Arbeit eingewirkt? Wie?5. In welcher Form hätten sie dir etwas gebracht, bzw. mehr gebracht? Oder was hat dir dabei gefehlt?

Gibt es etwas was noch nicht zur Sprache gekommen ist?

Etwas das du noch ergänzen möchtest?

Herzlichen Dank für das Gespräch.

2 Transkriptionsregeln

Die Aufgabe von Transkripten ist es, über die semantische Dimension des Textes hinaus relevante Informationen der gesprochenen Sprache für die Forschungsfrage zu verschriftlichen. Mit dem entstandenen Text kann dann methodisch ausführlich und ohne Zeitdruck gearbeitet werden (vgl. Dittmar, 2009 sowie Deppermann, 2001, S. 41ff).

Vier Grundregeln des Transkribierens in Anlehnung an den Workshop „Einführung in die Qualitative Interviewforschung von Kruse, Mai 2009, in Berlin

1. Verschrifte weitgehend all das, was du hörst, weitgehend so, wie du es hörst. Mmhs können in der Regel weggelassen werden.
2. Verschrifte entgegen der deutschen Orthografie alles kleingeschrieben. Großgeschrieben werden nur die Wörter bzw. Absätze, die der Sprecher betont (s.u.).
3. Betonungen und Pausensetzungen müssen nur dann transkribiert werden, wenn es für die Interpretation der jeweiligen Textstelle erforderlich scheint bzw. ist – wenn es für euch beim Transkribieren offensichtlich ist, dass der Sprecher betont, lauter wird....
4. Jedes Transkript stellt an sich bereits eine Konstruktion dar und kein reales Abbild des zu verschriftenden Gesprächs, insofern sollte der konstruktive Charakter von Transkriptionen nicht unnötig verstärkt werden durch unnötige oder sogar vielleicht verfälschende Notationen.

Einzelne Notationen und Konventionen

Pausen und verlaufsstrukturelle Notationen

(1), (2), (3)...	Pausen in Sekundenlänge 1 nicht bei Frage-Antwort
=	Verschleifungen, schnelle Anschlüsse, Stottern
-	Wort- oder Satzabbruch
{{gleichzeitig}...}	Gleichzeitige Rede, Überschneidungen über zwei und mehr Zeilen

Beispiel:

I: und WIE {{gleichzeitig} fanden sie das?}

P: {{gleichzeitig} also ICH mein} (1) dass war=war SO, (.) NICH in ordnung einfach.

Akzentuierung (Betonungen, lauter werden, Erhöhung der Sprachgeschwindigkeit)

AKZENT Primärakzent

Beispiel:

I: und DANN hab ich gesagt,

Sonstige Konventionen

((lacht)), ((hustet))	außersprachliche Handlungen/Ereignisse/Störungen, sprachbegleitende Handlungen
<<lachend> ...>	Vermuteter Wortlaut
(?meint?)	Unverständlicher Redebeitrag
(??)	ganz unverständlicher Beitrag
[...]	Auslassungen im Transkript
[mhm, ahja]	Redebeitrag einer Person an der jeweiligen Stelle innerhalb des Redebeitrags der anderen Kommunikationsperson
mhm, hmhm	Bejahung, Verneinung

(Name, Ort1) Anonymisierung (s.u.)

Beispiel:

I: und wie WAR das, können SIE {{gleichzeitig} mir das geNAUer erzählen?}

P: {{gleichzeitig} das war ge.NIAL.} [mhm] ((lacht)) ich bin dann <<lachend>
nach HAUse gegangen, und> da sagt mir meine frau [mhm], GEhst du mal zu der
(Name der Nachbarin) rüber [...] und da hab ICH (?gemeint?),

Weitere Formalia

1. Rechts breiten Rand lassen für Notizen
2. Seitenzahlen und Zeilennummern im Dokument (jede Seite beginnt wieder mit der Zeile 1)
3. Auf jeder Seite oben die Zeit im Interview angeben (dient zum schnelleren Finden von Passagen in atlas-ti)
4. Sprecherwechsel wird durch einmaliges Drücken der Entertaste gekennzeichnet und der Interviewer/die Interviewerin mit „I“, die befragte Person mit „P“ (Proband). Der gesprochene Text steht linksbündig mit einem Tabstopp vom Sprecherkennzeichen.

Beispiel:

P Also, es sieht so aus, dass jetzt in unserem haus es so konzipiert ist, dass bei normaler
 besetzung, sag ich jetzt mal,
I was meinen sie mit NORMAL?

3 Interview- und Videosequenztranskripte

3.1 Erzieherin 1

3.1.1 BZP-1

Leitfadeninterview BZP-1

E1: (??)

I: ja, /a/ hat eben erzählt, dass montags die kinder immer ganz viel bewegungsdrang haben. heute ist nun mal montag. ((lacht))

E1: kann man so sagen, dass montag ist der schlimmste tag in der woche, weil wir merken wirklich, dass die kinder nach dem wochenende zu uns kommen. (??) ((flüstert)). zwei tage (?zu hause?).

I: ich erzähle ihnen einmal kurz, warum das irgendwie stattgefunden hat oder stattfindet und wie das ganze abläuft. sie können aber auch direkt immer schon fragen stellen. ähm, also sie waren ja auch bei dem ich sag mal vorstellungsgespräch von mir und dem projekt nicht dabei, deswegen erzähl ich das einfach noch mal kurz. also es gab ja so ne fragebogenerhebung im sportkreis main-taunus im jahr 2006. ist jetzt auch schon einige zeit her ((lacht)). ähm, wo kitaleitungen und erzieherinnen zur bewegungserziehung befragt wurden. dabei kam raus, dass ähm eigentlich alle kitas also sowohl leitung als auch erzieherinnen sagen, wir finden bewegung total wichtig, aber so ja, man könnte da mehr machen, und wir wissen da eigentlich gar nicht so viel. wir hätten da gerne ein paar fortbildungen. und wir könnten es uns eigentlich auch ganz gut vorstellen, mit sportvereinen zu kooperieren, weil eigentlich haben alle kitas angegeben, dass sie das nicht tun. und vor diesem hintergrund hat dann der sportkreis main-taunus gesagt, dann würden wir gern mal eine fortbildung konzeptionalisieren, und die mal ausprobieren im grunde, was die beteiligten leute damit denn auch anfangen können also im grunde ist das projekt, was ich ja jetzt durchführe mit dieser fortbildung auf diesen ergebnissen entstanden. ähm, und die interviews jetzt und das filmen morgen und unsere reflexion sind teil der evaluation, die im grunde so ein bisschen rausfinden will. die erste frage, was für kooperationen entstehen? wie kommen sie irgendwie damit klar? was ist gut? was ist schlecht? was ist schwierig? ähm, so wie gestaltet sich denn die zusammenarbeit zwischen kitas und sportvereinen? bzw. was sind hindernisse auch miteinander zu arbeiten? und die zweite frage, die ich jetzt hauptsächlich mit den gesprächen mit ihnen und dem filmen so ein bisschen klären will ist, was bringt das auch erzieherinnen, so eine fortbildung für die alltägliche praxis und ähm, was halten erzieherinnen auch insgesamt von diesen methoden fortbildung, die nur irgendwie ein ganz kleiner input ist und dann aber eben, ich sag dann mal, so ein bisschen, was ich ja jetzt mache praxisbegleitung und -reflexion. darum geht es mir im grunde. okay?

E1: ja.

I: und heute hab ich erst einmal so drei übergeordnete große fragen, wo es darum geht, was ist für sie bei erziehung, bei bewegungserziehung wichtig und alles, was für sie wichtig ist, ist auch für mich im grunde relevant und wichtig und es gibt nichts falsches irgendwie, was sie sagen können. ((lacht)). erst einmal fragen zu dem verfahren oder insgesamt?

E1: nein.

- I: gut. dann interessiert mich, was ist für sie frau /n/ als erzieherin wichtig bei ihrer arbeit als erzieherin?
- E1: als erzieherin oder im grobmotorischen bereich?
- I: erst einmal ganz allgemein als erzieherin.
- E1: ah, so meinen sie das. allgemein, was ist für mich wichtig? (1) für mich ist es sehr wichtig, dass die kinder zusammen in der gruppe sind, dass sie sich (?erstens sich wohlfühlen?). das ist die erste linie. die eingewöhnungszeit passiert in den ersten drei monaten, wo wir versuchen eine sehr enge beziehung zwischen erzieher und zwischen dem kind herzustellen sowie auch zu den eltern. das passiert in den ersten drei monaten. das ist der erste schritt. nachdem dieser schritt getan ist bei uns. beobachten wir natürlich das kind. wir beobachten alle bereiche. wir haben beobachtungsbögen. wir beobachten alle bereiche. Kognitiv, sozial, grobmotorik, feinmotorik stehen auf dem ersten platz. (?die 2 bögen?) und dann gucken wir, wie ist das kind. ist das kind fit, ist das kind nicht fit. wo brauchst das kind eine maßnahme? das ist dann der zweite schritt. ähm, natürlich im alltag in der gruppe mit 25 kindern ist es sehr schwierig einzelne kinder zu fördern. (??) (?kleingruppen?) arbeiten, ja, ähm und das ist natürlich unterschiedlich mit welchem alter du arbeitest. ja, zum beispiel, wenn du mit dreijährigen was im grobmotorischen bereich machst, zum beispiel eine musikalische bewegungsstunde oder einfach nur fünf, sechs ganz, ganz kleine knirpse raussuchst und mit ihnen musik machst, bewegung machst, dann merkst du, dass du bei vier-, fünfjährigen wo anders anknüpft und zwar bei der feinmotorik, wo sie basteln und machen. halt einfach die kinder fördern. (?so sachen, die wir hier anbieten?). die kinder sich hier an die regeln halten müssen (?wie im alltag?). starke (?kinder?) zu machen, drei jahre, wo die kinder uns verlassen. dann ist es wichtig, dass sie auch stark für den schulhof sind. dass sie ganz bewusst sind. und stark sind. und natürlich diese bereiche, kleine bereiche, wo sie lernen mit den stiften umzugehen, mit der schere, mit dem kleber und so weiter, so kleine bereiche, sind sehr wichtig für die schule für kinder. (??) sitzen und dann noch auf die schule vorzubereiten.
- I: und sie haben eben schon gesagt in den drei jahren, in denen sie hier sind, ähm, wollen sie, dass die kinder stark werden selbstbewusst. gibts sonst noch was sag ich mal, was sie ihnen in den drei jahren mitgeben wollen?
- E1: viele sachen. sozialer bereich, damit sie auch, ähm, in einer großen gruppe zu recht sich finden. sozusagen auch konflikte lösen können und einstecken können oder warten lernen, geduld üben. da gibt es so viele sachen. im feinmotorischen bereich, damit sie da ein bisschen gebildet sind mit den bastelsachen geschicklicher sind, feinmotorisch gefördert werden. das sind sachen, die wir ihnen gerne mitgeben.
- I: ja, okay. ähm, aber noch mal auf das starke kinder, selbstbewusste kinder zurück ((lacht)). ich bring, glaub ich, bring das auch so an, weil der bereich bewegung und sport der bildungsplan gehört ja in den bereich starke kinder. ich bin auch multiplikatorin. deswegen fällt mir das grad so auf. wie machen sie das? wie geben sie den kindern die stärke, das selbstbewusst sein mit?
- E1: verschiedene bereiche. sehr verschiedene, also, ähm. es gibt kinder, die sich zum beispiel überhaupt nicht trauen, vor einer gruppe zu reden. Dafür gibt es bei uns einen stuhlkreis. ja also, (?das sind glaub ich sachen?) die für uns alltäglich sind, für die kinder aber nicht selbstverständlich sind. (??) aber langsam führen wir sie dahin. und dann nach eins, zwei reden klappt es. Sprachförderung findet statt für solche kinder, die zum beispiel der deutschen sprache nicht mächtig sind oder (?) findet sprachförderung statt?), wo die kinder vorher überhaupt sich nicht getraut haben irgendwelche wörter zu sagen, nach einer weile (??) mit

dem spiel, mit bewegung, mit musik, egal, was wir da ansetzen. (in der sprachförderung?)
nach einer weile, huh, der kann schon vor einer gruppe von fünf, sechs kinder sprechen.
(?klappt schon nach ein paar stunden?).

I: okay schön. ähm, was würden sie einer praktikantin sagen, was ihre hauptaufgaben, ihre hauptaufgaben sind?

E1: meine?

I: genau, ja, ihre.

E1: meine hauptaufgaben.

I: nicht die der praktikantin, sondern ihre, wenn sie ihr einfach erzählen würden, was ihren job hier ausmacht, ihre arbeit.

E1: eine schwierige frage. das ist so vielfältig. also, puh. ich glaube nicht, dass ich ihr einen weg weisen würde, und sagen würde, du musst das machen, weil es soviel ist. was würde ich ihr sagen? ich würde ihr sagen, dass man kinder fördert. (??) die förderung vielleicht. egal, ob sie mit denen spielt oder ein buch vorliest. überall (?hören die kinder was?). (??) ich würde sagen die förderung der kinder. find ich wichtig. NATÜRLICH EINE PRAKTIKANTIN KANN NICHT HIERHER KOMMEN UND SOFORT LOSLEGEN MIT IRGENDWELCHEN SACHEN. sie muss erst die eingewöhnungszeit durchmachen mit den kindern. von anfang die erste aufgabe, aber danach kommt die förderung.

I: was meinen sie mit förderung?

E1: mit förderung? verschiedene aktivitäten, verschiedene angebote mit den kindern anbieten. was erzählen oder (??). ich mein, ähm, heutzutage ist es auch schwierig in den kindergarten zu kommen, dass (?sie?) nicht vorbereitet sind auf die woche. die woche wird geplant, durchgeplant, die angebote oder die aktivitäten, egal, was wir den kindern anbieten. das muss alles sozusagen schon vorher im kopf bei den erziehern passieren. aber das zu machen, ja. aber natürlich geguckt auf den plan. was steht morgens an? was ist jetzt? zum beispiel. was wollen die kinder zur zeit. zum beispiel im winter ist es kalt, was kann man hier machen? oder braucht man zwei personen, was kann man so noch machen? natürlich du guckst auch schon welche faktoren hier miteinbezogen werden müssen.

I: ja, okay. mhm. erzählen sie mir doch ein bisschen was über bewegung in der /k/? was machen sie?

E1: bewegung. eigentlich, es ist ein großer akt. findet einmal in der woche statt. wenn eine erzieherin fehlt und das ist sehr oft. das heißt von der kapazität her, können wir das nicht so gestalten, wie wir das möchten. es fällt dann nicht komplett aus, sondern wir greifen dann die bewegungsstunde so auf, dass wir zum beispiel oder ich alleine für 25 kindern spiele. ich biete dann einfach spiele an. (??) mit den kindern oder ich geh auf den sportplatz. kommt drauf an auf das wetter. UND SOZUSAGEN BIETEN WIR DEN KINDERN BEWEGUNGSSPIELE AN. aber die bewegung gestalten wir so, dass wir die kinder in zwei gruppen aufteilen. große kinder und kleine kinder, ja. und wechseln uns immer mit der kollegin ab. also eine woche nimmt sie die kleinen und ich die großen und die nächste woche umgekehrt. die ganz großen sind fünf- und sechsjährige kinder. und die ganz kleinen sind dann drei- und vierjährige kinder, obwohl die vierjährigen kinder schon sehr, sehr beweglicher sind als die dreijährigen. dann merkst du das, dass die dreijährigen, die ganz neu zu uns kommen, die ganz klein sind, die kommen dann nicht mit. oder du machst das angebot so, dass du nur auf die ganz kleinen eingehst, dann leiden dann die vierjährigen kinder. ODER DU GEHST AUF SO DIE MITTLERE STUFE EIN, DANN LEIDEN DANN DIE DREIJÄHRIGEN. das habe ich schon festgestellt. bei den fünf- bis sechsjährigen kindern, da merkt man es nicht so doll wie bei den ganz kleinen. ja

und dann natürlich dementsprechend gestalten wir die bewegungsstunde. kommt drauf an. also mal arbeiten wir mit den bällen, mal arbeiten wir..., balancieren, mal mit dem trampolin, mal bauen wir einen parcours auf. das liegt an der erzieherin überlassen, was sie macht. und das wird auch so aufgebaut, dann zuerst warm up, dann rennen wir ein bisschen, damit wir uns warm machen. zuerst ziehen wir uns um. das dauert ungefähr von null bis 20 minuten, bis sich die ganz kleinen kinder umgezogen haben oder sie haben die sachen nicht und so weiter und so gut, okay, WARM UP, DA MACHEN WIR UNS EIN BISSCHEN WARM MIT DEN KINDERN. dann kommt das hauptteil, kommt drauf an, was du da machst, mit den bällen oder mit den seilen oder baust mal einen parcours auf. nach ungefähr 20 minuten, dann kommen wir bisschen zur ruh, ein ruhiges angebot, egal was, (??) oder so. und dann sind die kinder ganz mit der bewegungsstunde fertig, dann geb ich immer so zehn minuten zum rum-toben, freie bewegung.

I: im bewegungsraum?

E1: im bewegungsraum und danach ziehen wir uns um und gehen wieder in die gruppe. und das ganze dauert ungefähr so eine stunde. manchmal auch über eine stunde. dann geht die nächste gruppe rein.

I: okay, gut. mhm. was ist ihrer meinung nach für die kinder wichtig? warum machen sie das mit der bewegung ((lacht)), wenn das so ein akt ist?

E1: ich denke, ähm, wir merken auch, dass kinder einfach so stubenhocker sind. viele kinder mit dem auto gefahren sind überall. dass sie sehr wenig sich bewegen auch auf dem spielplatz bei dem wir gehen. oder auch bei uns auf dem außengelände. kommen auch manchmal auch nicht zu recht, weil sie nicht klettern können, nicht klettergerüst hochklettern oder hier die stufe hoch gehen und so. also SIND EINFACH KÖRPERLICH NICHT FIT, OBWOHL ES GANZ, GANZ EINFACHE SACHEN SIND. oder sie sind verängstigt, ja. zum beispiel wenn ich die bank umdrehe und sie drüberlaufen.

I: also über die schmale seite.

E1: über die ganz schmale. so zehn cm vielleicht schmale. (??) das ist ganz normal, dass wenn man sie permanent auf den spielplatz gehen würde. Dann würden sie klettern auf die balken und machen und tun. Dann kinder auch hier bei uns können, aber das können sie nicht. oder dann kommen die kinder mit dem kinderwagen, mit fünf jahren wird das kind gefahren im kinderwagen zum kindergarten. natürlich kann er nicht laufen. wir machen waldausflüge einmal im monat und DA MERKEN WIR, OJE-MIENEE, DIE KÖNNEN NICHT LAUFEN. oder, oder die sind gewöhnt auf diese straße.

I: den bordstein?

E1: NENE, DIE STRASSE. DIE GLATTE STRASSE, wenn wir im wald sind, so, ((lauter knall)), und dann geht es permanent auf die schnauze gefallen. also die bewegung bei uns dient dazu, dass die kinder EIN BISSCHEN FITTER WERDEN UND DIE KINDER WERDEN DAS. OBWOHL ES AUCH NICHT SO OFT STATTFINDET, SONDERN EINMAL IN DER WOCHE, ABER SIE WERDEN FITTER. nach einer weile sind sie das. und die eltern, oh, das kind kann jetzt auch alleine ein bisschen über längere strecke auch zu fuß laufen. spaziergänge mit uns zu machen, vorher war es nicht. aber die eltern sehen das manchmal auch nicht ein. (??) durch die bequemlichkeit sie merken es nicht. deswegen machen wir das.

I: ja, okay. gibt es irgendwas, was sie den kindern besonderes in bewegung mitgeben wollen?

E1: nein. würd ich nicht sagen, DASS ICH DA SO IRGENDWIE ZIELSTREBEND HIER MACH ICH AUS EUCH SPORTLER. NEIN. NEIN. das ist was alltägliches, was in den kindergarten gehört. nein, würd ich nicht sagen, weil ich denke wir haben, ähm, andere schwerpunkte. die diese bewe-

- gung bei kindern überbieten, verstehen sie, zum beispiel ähm die sprachförderung, ja, manche haben ungefähr 70% ausländische kinder wo wir merken, dass das bei uns das hauptthema ist, woran wir natürlich anders arbeiten als in der bewegung. bewegung gehört einfach dazu im alltag.
- I: okay. und sprachförderung ist dann ein besonderes ziel, was sie als schwerpunkt verfolgen.
- E1: genau. die sprache ist da würde ich sagen ja. das ist was besonderes für uns. ja, wir arbeiten da mehr. wir setzen auch mehr auf die sprachförderung ein als auf die bewegung. (??)
- I: okay, gut. ähm, was ist ihre rolle bei den bewegungsangeboten?
- E1: meine rolle?
- I: mhm.
- E1: ich denke, ich bin da der animateur. ich animiere die kinder, also sonst kinder, die auch nicht mitmachen wollen. ja, oder die sitzen bleiben oder so. ich bin dann diejenige, die auf komm, jetzt, hier okay fünf minuten und dann auszeit, aber jetzt beim nächsten spiel oder bei nächster runde bist du dabei. ich denke, ich fühle mich da immer ähm, ja, wie ein animateur für die kinder, die sie auch mitreißt in die bewegung. also komm kinder. obwohl die kinder springen, sehr schnell.
- I: okay, ja. sie haben eben gesagt, bewegung ist so, das gehört einfach zum alltag. wie ist das denn dann integriert im alltag? ist bewegung immer da?
- E1: ja. wir bieten zum beispiel jeden tag sie können bei uns selbstständig kinder rausgehen. auf das außengelände.
- I: auf das außengelände.
- E1: ja, WER MÖCHTE, BITTE SCHÖN. DIE KINDER DIE BEWEGUNG BRAUCHEN, DIE DAS MÖGEN, DIE GEHEN GERNE RAUS. die kinder die das nicht wollen, die sind stubenhocker. aber dann für DIE kinder, ob sie wollen oder nicht, gibt es eine bewegungsstunde. obwohl du kannst das kind auch nicht zwingen. wir gehen auch jeden tag raus mit den kindern. ja, wir machen spaziergänge. wir gehen auf den spielplatz oder wir gehen hier auf den sportplatz, ja, oder du gehst auf das gelände, wo sie da rumrennen oder (??) oder so. aber da müssen sie durch. (??) rennen und so, aber. ich mein, mit der bewegung für die ganz faulen kinder würde ich sagen, da müssen sie durch, ob sie wollen oder nicht. weil wenn wir draußen sind, sind wir alle raus. und wir gehen jeden tag raus, egal, bei welchem wetter. oder wenn wir in den wald gehen, fahren, sind wir auch alle dabei. obwohl es manchen kindern auch sehr schwer fällt. ja. das kind merkt, ich bin total falscher platz. andere beschäftigen sich und rennen, machen und tun, bauen und manche kinder stehen da wie eine hase auf dem hügel, so mir ist kalt, ich will nach haus. es gibt auch solche kinder. Oder?
- I: wie oft gehen sie, einmal im monat, in den wald?
- E1: einmal im monat.
- I: ja. und verbessert sich das dann?
- E1: ja.
- I: sag ich jetzt mal, diese kinder, die da stehen und sagen mir ist kalt?
- E1: JA, UND WIE. NATÜRLICH. natürlich. im laufe eines jahres. aber da muss man ein jahr lang dran arbeiten. und DANN NACH EINEM JAHR, BIS ZUM VIERTEN LEBENSJAHR, SIND DANN DIE DREI-JÄHRIGEN KNIRPSE FIT. dann finden sie auch spaß dabei im wald. aber von anfang an sind sehr viele da, die stehen da, die waren auch noch nicht einmal im wald. es sind auch solche kindern dabei. bis sie das alles kennen lernen und lieb gewinnen sozusagen, nach einem jahr sind sie verändert. AUCH DAS GANZE LAUFEN. sie laufen von hier bis zum bahnhof. das sind ungefähr 20 minuten fußmarsch. und dann kommen wir an. wir fahren mit der s-bahn

nach /s/, da steigen wir aus und laufen wieder 20 minuten bis zum wald. und dann laufen, sind wir im wald den ganzen vormittag. und dann die ganze strecke wieder genauso zurück. Da müssen die Kinder durch. werden fitter, werden selbstbewusster ((lacht)). (??) auch diese unebene sache. ja die erde sozusagen, da sind äste und alles. mal fallen sie auf die schnauze und stehen wieder auf und lernen vieles. sind diese eben nicht gewohnt.

I: das mit mal weich, mal hart, es geht schräg, oh, jetzt muss ich den fuß ja mal stabilisieren. ja. mhm. schön. ja. gibt es etwas, was sie im bewegungsbereich hier gerne verändern oder erweitern würden?

E1: also ich sage es so. ähm, ich würde mich nicht, ähm, dazu qualifiziert eine qualifizierte bewegungssportstunde mit den kindern durchzuführen. ja. weil alles, was ich in der erzieherschule gelernt habe und in der fortbildung, die wir mitgemacht haben, natürlich erreichen wir die bewegungsstunde bei uns. aber es wäre vielleicht uns helfen, wenn einer käme von außen und würde die kinder hier die bewegungsstunde durchführen und zwar auf einem hohen niveau würde ich sagen. der zum beispiel studiert hat. oder der weiß oder das gelernt hat das alles und wirklich mit den kindern richtig eine sportstunde zu machen, zu gestalten. ich denke, an die art erzieher, wie gesagt, die haben, das was wir in der schule gelernt haben. sozusagen von dem entwicklungsstand des kindes über die grobmotorik, was für eine rolle das spielt. wir haben nicht solche tiefgründige erkenntnisse in der Erzieherschule gelernt. da waren vor kurzem bei uns die kinder getestet von den krankenkassen aus dem grobmotorischen bereich. und ICH WAR DABEI ALS ER SIE GETESTET HAT. UND ÄHM, ICH HAB GESTAUNT, WAS ALLES ER HAT, ER HAT VIER ODER FÜNF BEWEGUNGEN MIT DEN KINDERN GEMACHT UND WAS ER DA ALLES (?RAUSGELESEN HAT?), das war ein arzt. ich hab gestaunt. zum beispiel eine schnur und das kind musste, er hat eine schnur gelegt und das kind musste mit zwei beinen einfach auf eine stelle hin und zurück hüpfen.

I: also über die schnur immer hin und her?

E1: über die schnur und immer auf einen platz. immer auf einem platz stehen bleiben. und was er da alles rausgelesen hat. zum beispiel das kind, was nicht auf einen anderen platz gehüpft hat, sondern die schnur entlang. ja, bis zum schluss. ich hab mich immer gewundert. da hab ich nachgefragt, was bedeutet das denn? ja, die konzentration, bla, bla, kann sich hier nicht konzentrieren oder was muss ein fünf- oder sechsjähriges kind schon können? in diesem alter. ich hab davon keine ahnung. ich hab davon keine ahnung. und es waren vier oder fünf bedingungen, die er hier getestet hat. ich hab einfach nur gestaunt. oder auf einem bein zu stehen. gut wir haben auch beobachtungsbögen, grobmotorische beobachtungsbögen. klar. für die dreijährigen oder für die vier- oder die sechsjährigen kinder. aber WAS ER DARAUS GELESEN HAT, war was anderes was ich.

I: was sie daraus gelesen hätten.

E1: ja.

I: mhm.

E1: weil ich denke, dass wir nicht so qualifiziert in diesem bereich sind.

I: ja, das ist einfach ein, ein kleiner bereich von ganz vielen, die sie lernen. also sie lernen ja unglaublich viel und haben ja auch, ich sag einfach mal, im moment wird ihnen ja immer mehr irgendwie an verantwortung zugeschustert so von vielen verschiedenen seiten. so nehm ich das zumindest wahr. ich bin ja selber keine erzieherin, aber ich finde, ähm man sagt, das sollen die erzieherinnen machen und jenes sollen die erzieherinnen machen.

E1: ich bin schon lange in diesem beruf drin. ich kann nur sagen, wohin wir tendieren, wohin wir tendieren mit den kindern. das ist die verantwortung der eltern, die immer nachlässiger wird.

- zum beispiel ähm vor jahren war es selbstverständlich, dass das kind trocken zu uns kam, heutzutage nicht.
- I: das heißt, sie machen noch die, ich sag jetzt einfach mal.
- E1: (??)
- I: okay. die machen sie hier noch zum teil?
- E1: nicht zum teil und das wird immer mehr und immer überwiegender. und der druck von den eltern wird immer heftiger in diesem gebiet. obwohl ich als erzieherin, ich denke, HALLO MAMA, WO WARST DU DREI JAHRE? DU HAST DREI JAHRE MIT DEINEM KIND ZU HAUSE VERBRACHT UND FÜR MICH WÄRE ES WICHTIG, DASS DEIN KIND JETZT ZU MIR SAUBER KÄME, WO ICH MIT DEM KIND GANZ TOLLE ANDERE DINGE MACHEN KANN, ABER ICH KANN DIE DINGE NICHT MACHEN. WEIL ICH DAS KIND SAUBER KRIEGEN MUSS ODER DAS KIND KOMMT ZU MIR MIT EINEM SCHNULLER. das heißt, die abgewöhnungsphase. und das wird alles auf den kindergarten umgeschoben. UND DAS, DAS MERKE ICH MIT DEN JAHREN immer intensiver AUF UNS VERLAGERT WIRD diese arbeit. und wenn ich jetzt sechs kleine kinder habe und von ihnen sind fünf windelkinder, DANN KÖNNEN SIE SICH VORSTELLEN, WAS FÜR FÖRDERMASSNAHMEN ODER BINDUNGSMASSNAHMEN ODER ERZIEHUNGSMASSNAHMEN, DIE ICH DURCHFÜHREN KANN, IM LAUFE DES TAGESABLAUFES, WENN ICH JETZT HIER DEN GANZEN TAG DIE KINDER WICKEL.
- I: ja, genau die ganze halbe stunde wahrscheinlich irgendeinen von denen.
- E1: verstehen sie und DAS IST DIE PROBLEMATIK. UND DIE PROBLEMATIK WIRD NICHT LEICHTER, SIE WIRD IMMER SCHWIERIGER. dann sitzen wir hier mit (??) unserer leitung. und die eltern kommen, bringen das kind, mit zwei jahren und zehn monaten nehmen wir die kinder ab, und dann sagen sie zu uns und wann fangen sie mit der sauberkeit an?
- I: mhm.
- E1: du kannst aber nicht sagen, nun hören sie mal, sie haben schon ein jahr verpeilt, sie hätten schon vor einem jahr mit dem kind anfangen sollen.
- I: ja, sie haben eben gesagt für den bewegungsbereich finden sie es gut, wenn jemand von außen käme, dann so unterstützt oder leitet. gibt es noch was, was sie sich an unterstützung wünschen würden oder an veränderung?
- E1: (3) ich würde nein sagen. ich würde nein sagen, weil wir, was die den kindern bieten, können wir hier nicht leisten. ja. von der kapazität her und wir müssen auch dran denken, mal ist einer krank oder urlaub oder so, da fällt das sowieso, dann ist das einfach nicht mehr machbar. dann musst du dir mühe geben, indem du die bewegungsstunde ausdenkst, indem du sie mit 25 kindern spielst. kannst aber auch nicht immer gerecht sein mit sechsjährigen und mit dreijährigen, weil die in einer gruppe sind.
- I: ganz klar. ja.
- E1: würd ich nein sagen
- I: okay. was erwarten sie frau /n/ von der kooperation mit dem sportverein? Gibt es da was, was sie erwarten?
- E1: ich kann sagen, dass wir sehr festes netz vom sportverein in /l/ haben und bei uns fängt das schon mit sechs, äh, mit drei nicht, aber mit vierjährigen kindern. es sind sehr viele kinder mit den eltern im vereinen. (??) es gibt handball und tanz-ag. also ich würde sagen, dass die kinder auch vom kindergarten gehen in verschiedene vereine. als erzieherin habe ich nur die hilfestellung den eltern gegeben, dass ich die vereine (??). eine ordner war bei uns (??), an die eltern einfach weitergegeben. wenn wir ein elterngespräch haben, wir haben einmal im jahr, mit allen kindern elterngespräche. und wenn wir sehen ja zum beispiel im grobmotorischen

bereich, da sagen wir, oh, es wäre schön, wenn ihr kind zum beispiel noch irgendetwas zusätzlich macht. dann geben wir ihnen einfach die information weiter und sehr viele eltern nehmen sie auch wahr. es gibt ein fußballverein für die jungs ein bisschen, die aus der reihe tanzen, damit sie ein bisschen regeln kennen lernen, so ein bisschen sich in die gruppe mit ein, ähm, und die nehmen einfach von uns die informationen gerne entgegen. so entsteht bei uns dann, mit dem verein selbst haben wir kaum einen kontakt. aber wir haben ihn durch die eltern, weil die eltern nehmen den kontakt mit dem verein auf und geben die kinder dort auch ab. (??)

I: und wir machen ja jetzt am freitag zwei tage workshop zusammen. gibts auch was, was sie sich jetzt vorstellen können, was darauf erwachsen sollten aus ihrer sicht, oder?

E1: ja, gut, im turnraum was zusammen machen. ähm, ich würde mir vielleicht wünschen, dass wir ähm, wie kann man, wie kann man zum beispiel verschiedene bereiche vom kind, ähm, fördern. wie zum beispiel, wenn das kind bei mir, ähm, ganz verängstigt ist. steigt nicht auf den trampolin, steigt nicht auf die sprossenwand, nimmt den ball nicht. wie kann ich das kind fördern? was kann ich diesem kind anbieten, ja? vielleicht so ängste abzubauen oder ähm, wie kann ich, kann ich zum beispiel in der bewegungsstunde, was sehr, sehr viel ähm zeit in anspruch nimmt? die kinder, die zum beispiel sehr beweglich sind, und die auf einen nicht hörten, da hat er das totale verhalten, ja. DU KANNST NICHT EINE BEWEGUNGSSTUNDE DURCHZUFÜHREN, WENN DIE KINDER AUF DICH NICHT HÖREN. DU KANNST EINFACH NICHT DIE ANGEBOTE DURCHFÜHREN. ja, ich kann jedes kind animieren mit einer bewegung oder mit einer aktivität, dass er vielleicht ein bisschen mehr lust dazu hat oder so, nicht dass er da aus der reihe tanzt. das ist sehr schwierig. das ist sehr schwierig, weil sind auch manche kinder verhaltensgestört bei uns und da merkst, dass du dich vorbereiten musst (??). das kind tanzt bei dir aus der reihe. es geht sehr viel zeit auf dieses kind weg. weil das kind dich permanent stört. das mach ich jetzt. REGT SICH DAS KIND AUF ODER MUSS ICH MIR IRGENDWAS EINFALLEN LASSEN, damit er sich wirklich zusammenreißt und lust dabei hat mitzumachen.

I: da denk ich, sind die leute vom sportverein sicherlich ein guter ansprechpartner für diese frage, weil sie damit auch ganz viel zu tun haben. und ich glaube auch im vergleich sozusagen zu ihnen sich mehr in ihrer ausbildung dann damit beschäftigt habe, ne, in ihrer übergangsleitausbildung.

E1: das seh ich auch, das seh ich auch, dass die auch gut tiefenpsychologie gut studiert haben ((lacht)). mit den kindern besser auskennen. Wie kann ich das kind jetzt fangen oder so, ja.

I: noch was, was sie von der zusammenarbeit sich wünschen?

E1: nein. ich würde sagen vielleicht, so, diese grobmotorische entwicklungsstufen. was, WAS MUSS DAS KIND MIT VIER KÖNNEN im grobmotorischen bereich? was muss das kind mit fünf können? mit sechs? mit drei? vielleicht so ein bisschen diese sachen zu erläutern, ähm, natürlich wir haben diese entwicklungsbögen, aber OB DIESE BÖGEN AUCH ÄHM WIRKLICH ÜBER-EINSTIMMEN, weiß ich auch nicht.

I: übereinstimmen mit was oder wem?

E1: mit, MIT FACHLEUTEN sozusagen. wir haben beobachtungsbögen erstellt. ich kann sie auch zeigen. das ist kein geheimnis.

I: können wir gerne machen. würd ich gerne anschauen.

E1: ob sie auch dem entsprechen, ja. zum beispiel das es wirklich auch der entwicklungsstand vom kind, vom dreijährigen, das und das muss es können. oder und mit vier oder fünf das können. ich weiß nicht, ob es wirklich auch SO IST.

I: ja, das ist immer schwierig, weil ähm, mein chef sagt immer, der herr /p/, der professor für sportpädagogik ist. entwicklung ist hochgradig individuell. das heißt jede entwicklung verläuft bei jedem kind anders. ähm und das problem sag ich einfach mal von tests zum beispiel ist es, dass man ganz schnell sozusagen sagt, stimmt, stimmt nicht, ähm, so.

E1: in eine schublade steckt.

I: genau, steckt man in ein schublade. das heißt also beobachtungen müssen kontinuierlich verlaufen, wie sie das machen auf jeden fall. ähm, und man kann sich immer orientieren an solchen richtwerten, an solchen tabellen oder entwicklungsrastern oder so. aber wie gesagt, einige kinder zum beispiel überspringen die krabbelphase, können dann aber trotzdem gut laufen und einige kinder haben dann später probleme im mathematischen bereich, andere wiederum nicht. als das heißt ähm, wichtig ist einfach dranzubleiben, zu beobachten, sich mit mehreren leuten auszutauschen. und man kann sich natürlich an solchen entwicklungstabellen zum beispiel orientieren, aber man sollte nicht sofort die panik kriegen, wenn es nicht so ist, ja. weil jedes kind ist oftmals, entwickelt sich gerade im bewegungsbereich, dann ist aber ein halbes jahr mit, was weiß ich, ich sag jetzt einfach mal mit irgendwelchen sachthemen beschäftigt und sitzt nur vor büchern und die bewegung verkümmert oder so. das ist einfach immer sehr, sehr schwierig. gut, aber bevor wir da gleich noch mal drauf schauen. gibt es noch was, was für sie, was sie jetzt noch ergänzen möchten oder noch zu sprache bringen möchten?

E1: nein.

I: okay. darf ich sie bitten diesen fragebogen noch auszufüllen. ist nur eine seite, die anderen erkläre ich gleich. geht das?

Ausfüllen des Fragebogens.

Videsequenz BZP-1 „Parcours“

Ort und Situation: Bewegungsraum der Kita, ein „Parcours“ ist aufgebaut: eine Bank zum darüber Balancieren, ein Seil zum darüber Laufen und es liegen mehrere Reifen auf dem Boden. Hier sollen die Kinder im Schlusssprung von einem zum anderen springen. Es sind zwei oder drei Kinder im „Parcours“ beschäftigt, während die anderen der ca. zehn Kinder im Alter von drei bis vier Jahren auf einer Matte sitzen. Ein Mädchen läuft gerade über das Seil, ein anderes Mädchen springt von Reifen zu Reifen.

Skizze des Geschehens: E1: „So, der A ist dran.“ Sie erscheint im Bild, nähert sich dem Mädchen auf der Seilschlange: „S du machst das gut. Tritt mal mit dem ganzen Fuß drauf... auf das Seil. Okay. Ja, gut“ Währenddessen ist A über die Bank balanciert und läuft am Seil entlang. E1 geht zu ihm, nimmt ihn an die Hand: „Auf dem Seil, ... ja!“ Sie schaut zu den wartenden Kindern „Der E ist dran.“, führt A weiter auf dem Seil entlang „A, auf dem Seil, bitte. ... ja, immer mit den Füßen abwechselnd. ... Und jetzt springst du mal!“ Sie sind am Ende der Seilschlange, bei den Reifen angekommen. Sie lässt seine Hand los. Er springt in den ersten Reifen. „Ja.“ Er springt weiter, sie schaut zu ihm. „Ja. Und springen. Weiter.“ A springt aus dem Bild. Sie wendet sich E zu, der beim Seil angekommen ist. „Guck mal, guck mal so, E. Ja. So. Guck mal, E.“ E1 macht vor ihm auf dem Seil ein paar Schritte. „Versuch mal, ..., auf dem Seil, zu balancieren... mmh. ... Hast du das?“ Sie stellt sich wieder neben das Seil und schaut auf E „Jetzt machst du es besser.“ E ist bei den Reifen angekommen. „Ja, spring rein, ... ja. ... super... gut!“ E springt von einem Reifen zum anderen.

Stimulated Recall Interview BZP-1

I: genau. kannst du da so gut sehen eigentlich?

E1: ja.

I: gut. also im grunde ist es wie am montag, nur dass heute unser gespräch irgendwie anhand einer scene (??), das heißt, ich zeig dir als aller erstes mal die scene. das ist einfach eine kurze scene aus dem bewegungsparcour von gestern. also du ähm oder zwei kinder durchlaufen jetzt gleich in der scene im grunde den parcour oder einen teil des parcour. und du interagierst einfach ein bisschen mit ihnen. ähm, ich hab dann wieder ein paar offene fragen, aber schau dir erst einmal die scene an. wir können sie auch zwei-, dreimal anschauen. einfach mal gucken. ähm, also die, ich sag jetzt mal, die aufnahme an sich und auch die tonqualität gewinnt keinen oskar ((lacht)), sondern einfach damit du dich erinnern kannst. dazu ist das sozusagen.

Videsequenz „Parcours“ min 0:53 - 2:22

I: gut. möchtest du es noch mal sehen?

E1: nein.

I: okay. dann beschreib mir doch als allererstes einmal, was du hier machst in der scene.

E1: wie, was ich hier mache?

I: was passiert da und was tust du?

E1: ich?

I: mhm.

E1: ich versuch den kindern den parcour durchzulaufen mit ihnen, damit sie es richtig machen.

I: mhm. was, was geht dir hier durch den kopf, wenn du den /a/ und den /e/ ähm da durchführst?

E1: (3) ich kann die frage einfach nicht beantworten mit dem, was passiert bei mir im kopf. ich geb die anweisungen, denen die kinder folgen. aber ich merke auch, dass ich ein wenig abgelenkt bin von den anderen kindern. bei den anweisungen.

I: also wenn du die anweisungen gibst, äh.

E1: ich bin abgelenkt von den kindern, die da auf der matte rufen.

I: aha. warum?

E1: ja, weil ich auch, weil ich, ich konzentriere mich nicht auf die einzelnen kinder, die da durchlaufen, sondern meine ohren sind noch da drüben bei den kindern ((lacht)). aber das ist normal.

I: also wollt ich dich gerade fragen, ist es ein problem, oder?

E1: nein, das ist normal. das ist normal, weil du sowieso die ganze gruppe immer im blick behalten musst, ne. darf nichts passieren, aber die dreijährigen, wie du gestern gemerkt hast, die nerven, die sitzen nicht ruhig, sind mal da, mal da, mal da. die machen was sie wollen. kinder, die bei uns einen monat lang sind, kennen das überhaupt nicht. aber mit der zeit, wenn sie länger bei uns sind, dann lernen sie das.

I: was lernen sie?

E1: zuzuhören auf die erzieher. (??) haben sechs neue kinder hier drin. kleine jungs und alles, sind neu. aber das ist natürlich ähm auch schwierig, wenn du was machen willst, und musst dich eigentlich nur auf die sache konzentrieren, die du mit den kindern durchführen willst, eigentlich wirst du permanent gestört. von den kleinen. Es ist so.

I: ja, weißt du noch, was du hier gefühlt hast vielleicht in der situation?

- E1: es hat mich gefreut, dass die kinder, die das vielleicht noch nie gemacht haben teilweise schon (??) oder ich hab auch, ich war auch, überrascht nicht, aber wirklich positiv, positiv überrascht dort, wo der /a/, der ist bei uns eine woche.
- I: eine woche?
- E1: EINE WOCHE, mhm, dass er mitgemacht hat. davon bin ich positiv überrascht. und der /t/, der ist drei monate, ja, als er dich gesehen hat, hat er geweint, ich will nicht, ich will nicht. ALSO DA WAR ICH AUCH WOW EIGENTLICH DIEJENIGE, DIE (?ENTSETZT?) IST, aber wie gesagt, neue situation, neue gesichter, war er verunsichert. aber der /a/ ist eigentlich eine woche bei uns und er hat mitgemacht. da war ich positiv überrascht. natürlich lernt man auch bei jeder bewegungsstunde oder bei jeder aktivität auch von den kindern. wie sie sich auch in der situation verhalten. KANNST DU AUCH NICHT VORHERSAGEN. Ja, manchmal sind die bewegungsstunden harmonisch und gut. kommt auch drauf an, wie die kinder gelaunt sind, ob sie gut geschlafen haben, ob sie hunger haben, egal was. und manchmal sind sie total chaotisch. kannst du nicht beeinflussen.
- I: okay, was ist dir hier wichtig in der situation?
- E1: mit den kindern?
- I: mhm.
- E1: dass die kinder gut mitmachen und ähm und einfach FREUDE HABEN, DAS MEHRMALS zu machen, weißt du. mehrmals wiederholen, damit sie irgendwas auch dabei lernen. aber das ist BEI DIESEM ZEITPUNKT NOCH SCHWIERIG, WEIL SIE ZU KLEIN SIND. zu klein und zu neu bei uns. DAS IST FÜR DIE KINDER AUCH SCHWIERIG sich sofort darauf zu konzentrieren. wenn die kinder älter sind, dann wiederholen sie die aufgaben mehrmals auch von sich selbst. du hast doch gemerkt, dass ich dann zehn minuten frei zum spielen gegeben habe. die bank habe ich stehen gelassen. da haben sie sich wiederholt einfach zu klettern und zu balancieren. noch nicht so richtig ist dann einfach rumzutoben.
- I: und dann hast du auch noch ein spiel angeboten während der freispielphase.
- E1: genau, weil ich gemerkt habe, die wollen noch nicht.
- I: ähm, du hast immer noch gesagt, es geht dir auch so ein bisschen darum, dass sie was lernen. kannst du mir das noch ein bisschen genauer erklären, was sie lernen?
- E1: bei dem parcours?
- I: was sie wollen oder lernen könnten? genau.
- E1: sie lernen also einfach den körper WAHRZUNEHMEN, ja. auch dieses, dieses mit den füßen über das seil gehen. Die haben schläppchen, fast alle kinder haben schläppchen an. das ist ein bisschen unangenehm. das wackelt. ich denke auch die erfahrung zu machen. einfach so kann ein stock im wald sein, wo ich drauf trete. und dann muss ich meine klappe halten und nicht umfallen. ich denke einfach balance zu üben, das war eigentlich der sinn der sache. wir haben es schon zweimal, also die bewegungsstunde war schon vorher mit anderen kindern durchgeführt, weil ich arbeite hier mit denen.
- I: das hattest du am anfang der stunde gesagt, dass du das machst, was ihr letzte woche schon gemacht habt. ja, okay. ähm, du hast eben gesagt, es geht dir so ein bisschen um, darum, dass sie was lernen und ähm sie sozusagen das immer wieder ausprobieren, ähm, wie unterstützt du das, dass das stattfinden kann?
- E1: ja, ich versuch sie zu animieren. ja und, nur das. ja. und vielleicht auch, wenn du merkst, dass die kinder einfach nicht wollen, du kannst sie ja nicht zwingen. wenn sie das nicht wollen, kannst du die nicht zwingen. Musst du dir sofort spontan eben was einfallen lassen. Ja, wo sie mitmachen können. sonst artet das alles in ein chaos.

I: machst du das hier in dieser scene auch?

E1: nein.

I: das animieren?

E1: nein.

I: was machst du hier in der scene dann?

E1: ich denke. in dieser scene haben sie die anweisungen gekriegt, dass das kind den parcours durchläuft und sie machen das auch. und KEINER HAT DAS VERWEIGERT von den kindern. das sie, NUR DAS SIE NATÜRLICH DA RUMGETOBT HABEN auf die matre, ne. dass sie da (??). ES WAR IHNEN EIN BISSCHEN LANGWEILIG. ABER IN DIESEM MOMENT MÜSSEN SIE AUCH LERNEN ZUZUHÖREN. WEIL ICH KANN NICHT, DASS DA ZEHN KINDER LAUFEN GLEICHZEITIG, SONDERN SIE SITZEN UND LERNEN AUCH, DASS SO, ICH BIN DRAN, ICH WARTE, obwohl das sehr schwierig für sie war (??). bei den älteren kindern klappt das besser. sie sitzen auf einer bank oder auf der matre. brauch man auch nicht immer den namen von dem kind aufrufen, sondern so der reihe nach, wie sie sitzen, stehen sie auf und dann laufen sie auch, oder egal, was für einen parcours du aufbaust, mehrmals auch. wenn der letzte dran war, ist der erste wieder dran. aber ich meine im laufe des jahres lernen die kleinen das auch. mhm.

I: hat diese ganze situation für dich gestern gut geklappt?

E1: ja. ja.

I: prima.

E1: gut geklappt in dem sinne, sie haben das nicht perfekt gemacht, nicht super gemacht, aber sie haben alle mitgemacht. das war der sinn der sache, ja. nicht dass sich einer verweigert hat oder zwei, klar, sind sie rumgelaufen, aber sie haben, aber sie waren trotzdem alle dabei und jeder von ihnen hat den parcours durchgelaufen. das war wichtig für mich.

I: ja, okay. würdest da das jetzt irgendwie anders machen, nachdem du das gesehen hast?

E1: nein.

I: okay.

E1: nein, ich hätte auch diese scene noch mal wiederholt für sie.

I: ja. okay, ähm, hattest du den eindruck, dass die kamera gestört hat? oder dass ich gestört habe? dass ich die situation verändert habe.

E1: ja von anfang an, mit dem /t/. du hast es selbst gemerkt. ICH WEISS NICHT, WIE HAST DU DAS EMPFUNDEN, DAS ER GEWEINT HAT? ALSO JA, DAS WAR SCHON DOOF, DIE DREIJÄHRIGEN REAGIEREN ACH GOTT. ES WAR VON ANFANG AN. gut das dauerte nicht lange bis er sich eingekriegt hat. ICH WAR AUCH ÜBERRASCHT, dass er geweint hat. ähm, das ist eigentlich ein kerl, der ist ganz fit und pfiffig, mhm, dann könnt ich sagen, ICH WÜRD VON EINEM ANDEREN KIND VON /M/ ERWARTEN, DASS WENN ER EINE FREMDE PERSON SIEHT UND WEINT. IST ABER NICHT PASSIERT, SONDERN DER /T/ UND DA WAR ICH AUCH ÜBERRASCHT. aber von anfang an, dass wusste ich, zeit, um ihn zu beruhigen. ja, und mitzumachen und du hast auch gesehen, dass ich von anfang an, mit ihm gelaufen bin. ganz, ganz zum einstieg. da habe ich dem /t/ an der hand gehabt, damit er spürt ich bin hier. und ich lauf mit ihm bis er die hand loslässt. einfach diese sicherheit gibt dem kind. das vertrauen ich bemüht mich. aber sonst hatte keine (??).

I: sonst hat /t/ das nicht. also das war gestern.

E1: das war extrem gestern.

I: was unnatürliches.

E1: ja.

I: ja.

- E1: aber wie gesagt. er ist dann mitgelaufen und hat er auch mitgemacht.
- I: ich war mir irgendwann unsicher, ob es mit mir zu tun hat. also am anfang dacht ich, es liegt an mir, aber nachdem ich ihm dann die kamera gezeigt hab, war mein erster eindruck, er vertraut mir so. aber es war ja dann noch nicht vorbei.
- E1: ne. Das lag an dir. das lag an dir. ich denke nicht so mit dir, wie an diesen geräten. ich glaube, er hat diese angst bekommen von der kamera.
- I: okay.
- E1: von den kamera und dass du mir hier ein mikro gemacht hast. ich denke, das hat ihn verängstigt. NICHT DU ALS PERSON, weil er, ich glaube nicht, das er, na gut, hat er eine videokamera zu hause schon gesehen, aber das mit dem....
- I: ...stativ?
- E1: das war für ihn was ganz neues, wusste nicht, was konnte er damit anfangen. ich denke das war, du hast es ihm gezeigt. er hatte auch reingeguckt. er ist neugierig. reingeguckt und hat gemerkt da ist was, da kann ich durchgucken, aber trotzdem war es was fremdes. aber ich denke, nach so einer halben stunde hat er sich beruhigt. ganz gut mitgemacht.
- I: okay, gut. noch mal ganz kurz zurück zu der situation. also du gehst ja mit /e/ und /a/, war es /a/? genau. dadurch. wie wir es ums eben angeschaut haben, was ist hier deine aufgabe hier in der situation? was ist deine rolle?
- E1: ich will ständig gehen lassen oder wenn sie hilfe brauchen unterstützen, EINFACH DABEI SEIN. oh ja. versuchen dem kind auch DAS GEFÜHL ZU GEBEN, DU KANNST DAS. also diese bank hochzuklettern und angst haben, dann frag ich auch immer. brauchst du hilfe? willst du meine hand haben? ja. dann geb ich die hand und nach paar schritte frag ich, darf ich meine hand weggenehmen, weil ich möchte immer, dass sie es alleine machen. dann sagt er NEIN UND KLAMMERT SICH NOCH FESTER ODER ER SAGT JA. ODER SCHUPST MICH AUCH WEG. manche kinder sagen auch, alleine, aber merken dann doch, wenn sie drauf klettern, fühlen sich unsicher. also ich denke meine rolle war da UNTERSTÜTZEN, WENN SIE MICH BRAUCHEN. und versuchen auch die kinder alleine gehen zu lassen. selbstständig das zu erledigen.
- I: ja, okay. gut. ähm ich hab all meine fragen gestellt, gibt es von deiner seite noch was dazu zu sagen?
- E1: nein, ich bin nur überrascht, was kann man alles aus einer szene rausholen kann ((lacht)).
- I: ((lacht)). gut. vielen dank.

3.1.2 BZP-2

Leitfadeninterview BZP-2

ab min 12:48 transkribiert

- I: gut. super. dann komme ich zu meinem nächsten thema. kannst du mir noch mal erzählen, ähm, was dir ganz wichtig ist, den kindern in der zeit, in der sie hier im kindergarten sind bis sie zur schule kommen oder von euch weggehen, was du ihnen in ihren rucksack sozusagen packen willst? was sollen sie mitbekommen von dir?
- E1: (?was sollen sie lernen hier auch im kindergarten?) was ich will. ich will (?starke kinder hier?), damit sie stark sind.
- I: was sind starke kinder für dich?
- E1: sie müssen ein großes nein haben. nein, nein, nein, du darfst nicht ((flüstert)). NEIN, DU DARFST NICHT. müssen sie sagen. sie müssen, müssen in ihrer arbeit, das sie in in der schule tun, sicher sein, dass sie das schaffen. ja. dass sie sich nicht sofort verkriechen. ah, ich bin

krank. ich kann das nicht. dass sie immer nach vorne gucken. motiviert sind, zu arbeiten, zu lernen. spaß dabei haben. (??) das sie spaß dabei haben. wir haben auch die vorschule. das ist ein jahrgang dann, (?ein ganzes jahr?) durchgeführt haben. das war viel arbeit, aber es hat sehr viel spaß gemacht. so spielerisch. kindesalter entsprechend. war ganz gut. (?leider kommen wir zum schluss?)

I: was ist noch wichtig? was willst du ihnen auch noch in ihren rucksack packen?

E1: hmm, keine ahnung, was will ich ihnen noch mitgeben? hmm, ich bin, also die haben sehr viel im kindergarten gelernt. dieses sozialverhalten, dieses, diese regeln. im grunde genommen ist das ganze leben lang regeln, auch in der schule. die müssen sich an die regeln halten. dann ist es leichter zu lernen, lernen zuzuhören, sich konzentrieren. also so viele sachen stecken da da drin.

I: mhm. wie machst du das mit dem, a, mit dem, den kindern das selbstbewusstsein mitgeben und auch dieses regeln lernen?

E1: na, regeln lernen, glaub ich, die machen das, so manches nicht, aber wenn sie mit drei zu uns kommen, das ist dann die eingewöhnungszeit, ist die schwierigste zeit im kindergarten, und dann wirklich den kindern auch in den ersten drei monaten erstens (?musst du eine vertrauensbezugsperson werden?) in den drei monaten, egal, mit welchen mitteln du das machst. also nach mama und papa bist du den ganzen tag im kindergarten für das kind da. und dann ist es noch so, dass man mit verschiedenen ritualen, ja, lernt das kind dann im kindergarten sich an die regeln zu halten. und indem du den tagesablauf planst und kontinuierlich durchziehst im kindergarten. dadurch werden sie stark, selbstbewusst, sind auch diejenigen, die, die kinder brauchen die grenzen, wenn sie grenzen haben fühlen sie sich stark, gemütlich und gut und sicher sind sie. wenn sie die grenzen nicht haben und dürfen machen, was sie wollen, sind die kinder sehr unsicher. ja, und dadurch, dass sie wirklich bei uns den tagesablauf ziehen wir durch, die kinder wissen das, das, das, das kommt. und ich denke dann nach einem jahr, sind die kinder automatisch schon so geimpft mit den regeln, (?da klingelt irgendwas?), dann wissen sie, aha, das ist der stuhlkreis, oder das ist der morgenkreis oder hier haben wir die bewegungstunde, ähm, deswegen ist es für mich zum beispiel sehr wichtig, dass ich mit den kindern plane, was sie möchten, situationsorientiert, was sie so möchten und dann auch die wünsche der kinder erfülle (?mit meinem ziel, dass ich vor mir stelle?). und dass ich die kinder auch begleite mit diesem ziel.

I: hast du da ein beispiel für mich? wie du das machst?

E1: wie ich das mache?

I: mhm.

E1: zum beispiel, ja, zum beispiel ähm, die kinder basteln gerne, die kinder basteln ganz gern. dann machen wir eine kinderkonferenz. vor kurzen hatten wir eine kinderkonferenz begonnen (?und gesammelt, sitzen alle gemütlich?). was möchtet ihr denn basteln? ja. dann sagen sie (?und schreiben wir alles auf?). einer redet mit den kindern, der andere erzieher schreibt auf, was die kinder sich wünschen. das möchten wir. ich möchte eine löwen. ich möchte einen elefant. ich möchte eine giraffe. ich möchte einen affe. ich möchte einen fisch und so weiter. dann sortieren wir, aha, die kinder sind irgendwie (?ganz zur zeit?) auf die tiere fixiert. ja. das (?besprechen wir?) in der dienstbesprechung mit /a/ zusammen. und hier sind fische und so (? ganzen tiere?). okay, sortieren wir die sachen, die wünschen, die die kinder uns jetzt aufgetragen haben, dass sind hier die tiere und hier irgendwie die unterwasserwelt. nächsten stuhlkreis sagen wir so, ihr habt jetzt hier, das und das entschieden, weil die meisten kinder wollten. (?da sortieren wir?) zwei projekte daraus im bereich der tiere und unter-

wasserwelt. dann reden wir mit den kindern darüber, dass wir künstlerisch in sommerferien starten zwei bastelprojekte im bereich der tiere nach euren wünschen und unterwasserwelt. dann fragen wir die kinder basteln, aber wie? was, was wollt ihr? sie wollen (??), sie wollen (?prickeln?), sie wollen kleben, sie wollen malen, sie wollen schneiden, sie wollen und so weiter. ja. schreib ich mir auch auf. dann such ich mir auch die basteltechniken aus. was wollen die kinder? wie gesagt, war der vorschlag mit krepespapier kügelchen machen. ja. und kleben. da war ein vorschlag (?prickeln?). und die vorschläge schreiben wir auf und dann dementsprechend entstehen (??). zwei projekte entstanden. die kinder basteln verschiedene geschichten und im bereich der tiere und unterwasserwelt. und in dem so, wir machen ein- oder zweimal in der woche kleingruppenarbeit. und dann bieten wir die kinder kontinuierlich diese sachen an. hab ich natürlich diese sachen vorbereitet vor der kleingruppenarbeit, ich vorbereite alles. und dann gibt es zwei, drei sachen, das können sie sich aussuchen, was sie wollen. und sie basteln die ganze zeit. (?so, hier sind die fenster dekoriert?) ein woche im bereich der tiere und dann unterwasserwelt. das heißt, die kinder sind ab jetzt zwei monate beschäftigt damit nur mit diesen zwei themen. das fällt auch mit leicher, erstens ich hab die kinder gefragt, was die möchten, die machen es gerne. es ist nicht von mir, dass ich sage, jetzt wird mal hier, ich weiß nicht, was, ein pferd gebastelt oder irgendwie, weißt du so was. was (?abstraktes?), was die kinder auch nicht wollen, keinen bezug zu meinen wünschen haben. und für mich ist das einfach leichter egal wie, egal was. ja.

I: ja, das steht in einem großen zusammenhang. ihr bleibt lange bei einer sache dabei und.

E1: es entstehen tolle sachen. kannst du gucken. es entstehen tollen sachen, die die kinder basteln.

I: du hast eben gesagt, die ist es wichtig, mmh, wenn die interessen der kinder und auch deine ziele dann zusammenzubringen. was ist hier dein ziel bei dem bastelprojekt?

E1: mein ziel?

I: mhm.

E1: also die lernen feinmotorik. die lernen verschiedene sachen. also ich, ich vorbereite basteln. ich weiß, dass die kleinen kinder überhaupt noch nicht sauber sind (?und sich in die hose machen?).

I: ja, hast du letztes mal erzählt.

E1: das heißt bei mir, die meisten bei mir, die machen das mit den farben, dieses taktile. die lernen daurch. also wo, wo du als erwachsener merkst, ja, ich kann keinem dreijährigen kind eine aufgabe geben, wo er noch nix gewachsen ist für diese aufgabe. ich weiß, dass er matschen muss. dann bekommt er (?einen tisch und matscht mit seinen fingern?). aber ich hab damit ein ganz anderes ziel. oder wenn die kinder schlecht ausschneiden. oder die kinder, die schlecht so kleine kügelchen formen. ja. für die feinmotorik. für die finger. dann bekommen sie auch diese aufgabe von mir. die vierjährigen machen die kügelchen und die sechsjährigen machen schon ganz was schwieriges. die (?kritzeln?) sachen schon aus und so weiter. verschiedene ziele. aber ich denke, man macht das schon automatisch. wenn du in dem beruf anfängst, planst du schon, aber wenn du schon längere zeit (??).

I: gibts sonst noch was, was mit in den rucksack muss, wenn die kinder euch verlassen?

E1: (??) die ausdauer.

I: was meinst du damit?

E1: die können nicht lange an einer sache dranbleiben die kinder, auch die vorschulkinder. es ist schwierig zum beispiel 45 minuten zu sitzen und zu arbeiten. dass sie sich permanent sich mit

irgendwelchen sachen ablenken oder, oder gar nicht machen. sitzen und starren aus dem fenster und sind irgendwo ganz anders als hier mit der aufgabe sich zu beschäftigen.

I: und wie machst du das? wie förderst du das, dass die an etwas dranbleiben?

E1: wenn wir ein spiel anfangen, dann machen wir es zu ende, auch wenn sie es nicht wollen. (?oder sie machen?) (??) ich würd (??), wenn du (??) magst, dann pack das weg. ja. es liegt auf dem tisch, das kind ist weg. egal, auch wenn es frühstückt. wenn es frühstückt, weg. fünf minuten dann ist es weg. dann spielt es. ich guck und es spielt in der bauecke. dass es versteht, ja. wir merken auch, wenn die kinder. wir merken auch, welche kinder von zu hause kommen. die zum beispiel beigebracht worden beim frühstücken sitz ich. (?ich schaukel nicht mit dem stuhl?), ich frühstücke. natürlich können sie sich unterhalten, aber dieses wegrennen und spielen. oder vielleicht abbeißen wieder mit dem vollen mund wegrennen. und es kommt, manchmal ärger ich mich auch über solche sachen, ja, zu hause beigebracht müssen das kind bis drei jahren. und ich denke manchmal im kindergarten machst du rückschläge nach hinten, weil wir sehr viele sachen auffangen müssen, die bis drei jahre meiner meinung nach in elternhaus (?gemacht?) müssen. es kommt mit dem schnuller, es kommt mit dem, mit dem sauber machen. es kommt mit, mit dieser ausdauer. und das brauchen die kinder ja. (??) aber es ist schwierig für die vorschulkinder, einfach wenn sie nicht (??). und wir fangen hier sehr viel solche sachen auf. das braucht bei uns sehr viel zeit.

I: ja, das (?schadet?) euch.

E1: ich würd andere sachen machen als mit dem kind vier-, fünfmal auf die toilette zu rennen oder viermal das kind umziehen. ja.

I: wie ist das in bewegung, /e/? was willst du den kindern dort mitgeben?

E1: in der bewegung?

I: mhm.

E1: also ich kann dir sagen, hmm, bei mir hat sich die bewegungsstunde rasch verändert. indem ich ein artikel gelesen habe. es geht um die (?tiefenpsychologie von den kindern?). ich hab mal daraus gelesen, weißt du dieses lernen (??), bewegung, sport mit den kindern machen, ähm, ich versuch jetzt was ganz anderes draus zu gestalten und zwar ich (?werf?) den kindern alles in den turnraum rein. ich hab versucht vor, ungefähr drei, vier wochen. es hat mir sehr gefallen. es hat MIR spaß gemacht. ich geb sachen rein, setz mich hin und dann reden wir mit den kindern über irgendwelche landschaft, über irgendwas, zack, und dann sag ich ihnen, so, und jetzt aber, ich setz mich hin, geb euch 20 minuten zeit und geb den kindern eine aufgabe zum beispiel eine landschaft aus (?tunneln?) aufzubauen. bevor ich eine landschaft aus tunneln mit ihnen bauen möchte, rede ich mit ihnen (?darüber, was stellt ihr euch vor?). damit so ein bisschen die kinder auf die gedanken kommen. und dann setz ich mich hin und warte und schreib auf. und da denke ich, ich hab da gemerkt, dass da so viele sachen dann rauskommen, als wenn du nur mit den kindern irgendwas vorgibst oder mit ihnen bewegung machst. und dann erstens aus dem sozialverhalten entstehen gruppen. drei kinder alleine. fünf kinder alleine. drei kinder (?eine dritte gruppe?) zuerst hassen sie sich, zanken sie sich, nehmen da was ab und das gehört mir. das gehört dazu. nach ungefähr zehn minuten sind die gruppen verbündet. die kinder sind alle am arbeiten. alle am bauen. (?dann haben sie alles?) aufgebaut. so, stellt euch jetzt bitte dahin, wo ihr gebaut habt. jetzt möchte ich mal, dass ihr mir erklärt, was ist denn hier los? ich versuch auch die bewegung einzubauen, wenn es möglich ist, wo die kinder balancieren, durchkrabbeln oder die haben da ein, ein see gebaut mit steine, wo alle zusammen, alle nacheinander über diese steine springen und so weiter. und ähm das dauert ungefähr über eine halbe stunde, ja bestimmt. 20 minuten brauchen

sie um aufzubauen. dann sind sie fertig. und dann zehn minuten, fünf minuten erzählen sie, was sie da gemacht haben. und danach klettern sie und machen sachen. und dann zum schluss mach ich immer ein mannschaftsspiel. ich teile sie in zwei mannschaften und dann müssen sie irgendwas sammeln oder so. und dann rennen die durch die ganze gegend und sammeln die sachen und so. und dann gibts bei mir zum schluss immer ein gewinner. eine mannschaft gewinnt. weil ich find dadurch, dass die lernen ziele die zusammenhalten lernen, die sie zusammen haben gemeinsam zu gestalten, alles gemeinsam (?und dann hier gibt es auch verlieren. das man auch verlieren kann?). also so hab ich jetzt ungefähr zwei, drei bewegungsstunden durchgemacht. ich hab einen sehr, sehr schönen artikel gelesen. und das hat mir sehr gefallen. ich habs versucht so zu machen, es hat mir gefallen. ich habs den kolleginnen gesagt. und die haben gesagt, oh, mit unseren kindern geht das nicht und hin und her. und jetzt, letzte woche, hatte ich gesagt, ich geh mal in die katzengruppe rein und ich mach mal mit euren kindern die bewegungsstunde. und das war super. das war klasse.

I: warn die kolleginnen dann dabei? oder haben zugeguckt oder mitgemacht?

E1: ich hab gesagt so. die waren nicht dabei, wo die kinder gebaut haben, ja, ABER ALS SIE FERTIG WAREN. hab ich sie gerufen mit allen anderen kleinen kindern und dann haben die kinder erklärt, was das alles soll. was das alles ist. und (??) die haben GESTAUNT. (??) und (?ich zieh die kinder nicht um?).

I: was ist deine rolle beim bewegungsangebot? was ist deine rolle oder deine aufgabe.

E1: ich bin im hintergrund. also natürlich ich denk mir schon aus. ich denk mir schon aus, so, was will ich denn heute. was für aufgabe will ich heute mit den kindern stellen. ja.

I: ganz unabhängig von dem, was sie entwickeln.

E1: ja. das ist egal. (?ich denke mir die aufgabe aus, stelle die mannschaften zusammen?) irgendwas erzählen, was dazu gehört oder so, weißt du. ich hab noch nie probiert, dass ich einfach, man kann vielleicht auch die ganzen sachen, was wir haben, einfach reinwerfen und macht, was ihr wollt. und ich gucke, was da rauskommt. aber das denke ich, dass müssen sie noch ein bisschen in dem bereich arbeiten, wo ich ihnen noch vorgebe, was sie machen. weil sie sind noch nicht auf dem level zu verstehen, was will ich von ihnen. was. was zum beispiel erstaunlich ist, manche kinder können damit nichts anfangen. die stehen da, ganz verloren. ganz verloren, die wissen nicht, was können sie. was für aufgabe hab ich, was muss ich umsetzen. oder sie können sich auch nicht zu den gruppen zuordnen. die stehen da ganz. außen-seiter. (??)

I: mhm. okay. was machst du dann? wie reagierst du?

E1: was ich mache?

I. mhm.

E1: ich lasse das kind. ich mach nichts. und ich merke, wie irritiert das kind ist. ich motiviere ihn auch nicht. auf, so und jetzt geh dahin oder dahin. ich will, dass er das alleine macht. dass er alleine mal sieht, alle bauen, alle machen, alle rennen durch die gegend. und er steht. ja. und ich denke, du musst da alleine durch. und dann hab ich ihn gefragt, als sie dann aufgebaut hatten, und was hast du gebaut? ich hab nichts gebaut. er saß auf der matte, ich hab nichts gebaut, sagt er. ja, aber das war bei der ersten bewegungsstunde. später hat er mitgemacht. bei der nächsten. hat er vorsichtig, aber er hat mitgemacht. und ich denke, das war nicht meine aufgabe, dass ich ihn motiviere, und irgendwie tut er mir leid. ne, da musst du durch. (?für ist es wirklich wichtig?), was ich alleine mit ihnen mache und tue, weil in diese bewegungsstunde ist ziemlich mehr eingebaut als sie denken. ziemlich mehr. du kannst auch freundschaften bilden. du kannst sozialverhalten lernen. du hast die ausdauer. du hast die

fantasie. du hast deine die kreativität. du kannst alles ausleben. natürlich ist sie auch anders als die bewegungsstunde die wir auch machen. ich mach manchmal auch die bewegungsstunde, wo die kinder rennen und tun oder gymnastik machen. klar. sie ist von der bewegung her, ist sie nicht so aufgebaut. ja, aber ich frage mich, besonders hier, wir haben acht kleine kinder. und die machen mit in der bewegungsstunde. wir machen sie gemischt. nicht altersangemessen, große, kleine, sondern gemischt. die kleinen machen mit. die großen helfen, die gucken. verstehst du. dass ist eine neue erfahrung, ich weiß nicht. der artikel hat mich ein bisschen angesprochen. das ist eine phase. vielleicht geht sie auch vorbei.

I: kannst du ihn mir auch kopieren, den artikel?

E1: hmm, muss ich gucken. bewegungsstunde ein bisschen anders. ich muss gucken. im kindergarten heute. bewegungsstunde ein bisschen anders.

I: gibts sonst noch was /e/, was du zur bewegungsstunde sagen willst?

E1: nein.

I. okay. gut. dann sind wir für heute durch. vielen dank.

Videsequenz BZP-2 „Balancieren in der Bewegungsbaustelle“

Ort und Situation: Bewegungsraum der Kita. Sechs Kinder nehmen am Angebot teil. Sie haben in Kleingruppen selbstständig Stationen zum Thema Spielplatz aufgebaut. Die Erzieherin hat beim Aufbau zugeschaut, nun hat sie alle zusammengerufen. Drei Jungen sitzen auf einem kleinen Kasten, drei Mädchen stehen ihnen gegenüber. Die Erzieherin wendet sich an die Kinder.

Skizze des Geschehens: "Die zwei Jungs, N und M, ihr habt hier gearbeitet." Dabei zeigt E1 auf die Station: Teppichfliesen, ein Tunnel. Eine Bank und ein Seil, das auf einer Weichbodenmatte und einem Stapel Turnmatten liegt. E1 beugt sich zu einem Jungen herunter: "Und A, wo warst du? Hast du auch den Jungs geholfen? Wo warst du, hast du den Jungs geholfen?" "Ja!" "Dann steht mal alle drei auf." E1 fasst einen Jungen an der Schulter und schiebt ihn in Richtung der Station, währenddessen: "Ihr steht mal auf. Und erklärt uns mal alles was ihr gebaut habt. Und wir gucken zu und hören euch zu. Was ist das hier? Was ist denn unten bei euch?" Ein Junge antwortet: "Reifen." E1: "Reifen. Dann habt ihr hier was oben druff gelegt?" Der Junge wieder: "Teppiche." E1: "Die Teppiche. Das ist der Sandkasten?" Junge: "Ja." E1: "Okay." Schnitt in der Szene, später: E1 steht an einem Seil, das am Boden liegt und zu einer Bank führt, über die es weiterführt. "Was ist das hier?" Sie zeigt mit dem Fuß darauf. Der Junge: "Das ist auch zum Balancieren." E1: "Und das? Was ist das?" Nun zeigt sie mit der Hand auf Seil und Bank. Junge: "Auch balancieren." E1: "Auch balancieren. So, ich möchte dass wir uns alle anstellen, kommt mal alle her." Währenddessen bildet sich schon eine Schlange hinter E1. "So wer von euch möchte es vorführen? Wir stellen uns alle an." Der Junge, der die ganze Zeit geantwortet hat sagt "Ich!", "Du?" antwortet E1, "Du bist als erstes, der N ist der zweite." Dabei schiebt sie die Kinder in eine Reihenfolge. "Und wir machen alle nach." "Und du?" fragt ein Mädchen. "Ich bin zum Schluss." ist die Antwort. E1 steht zu diesem Zeitpunkt an dritter Stelle in der Reihe. "Ihr guckt alle wie der M das macht. Und alle machen mit. M du darfst anfangen." Dann verlässt sie ihren Platz in der Reihe. M geht über die Teppichfliesen, balanciert über das Seil, krabbelt durch den Tunnel. E1 kommentiert: "Durch krabbeln. Und versucht alle auf die Seile zu gehen. Ja." M balanciert weiter über das Seil, über eine weiche Matte und wieder auf das Seil. E1: "Ja, so, ... A, stell dich mal hier hin. A, wir machen alle mit." A stellt sich in die Reihe. M ist am Ende der Bank angekommen. E1: "N, du darfst losgehen. So, .. ja." M kommt am Ende des Parcours an: er balanciert auf der Seilschlange, die ihn über zwei aufeinander liegende Weichböden und einen Stapel Turnmatten führen. E1: "Und was ist denn das hier? Ist das ein Hügel?" M: "Nein. Das kann man auch balancieren." E1: "Das

kann man auch balancieren. Okay. M, komm nach hinten. Hier her." Er hatte sich vor A in die Reihe gestellt. E1 nimmt ihn an die Hand und zieht ihn gleichzeitig an seinen Platz. "So, die L darf loslaufen die J."

Stimulated Recall Interview BZP-2

I: so. genau. es läuft eigentlich, äh, bekannt ab für dich. du hast das ja schon einmal gemacht. ich hab dir einen film mitgebracht, einen ausschnitt von gestern. das ist auch hier drauf die ganze stunde und der ausschnitt. ähm, und schau es dir erst einmal an und dann habe ich ein paar offene fragen mitgebracht. ähm, aber alles, was für dich wichtig ist, was du reinbringen willst, hat hier seinen platz. also die scene ist, (?oder siehst du vielleicht schon?) im grunde der beginn der phase, wo die kinder sich gegenseitig ihre spielplatzaufbauten zeigen.

E1: zeigen, mhm.

I: genau. also sie haben schon aufgebaut. ähm und jetzt kommt die phase, wo die jungs dann ihren sandkasten und so dann präsentieren. kannst du so ganz gut sehen da?

E1: mhm.

I: gut.

Videsequenz „Balancieren in der Bewegungsbaustelle“ min 0:55 – 3:01

E1: okay.

I: willst du es noch mal sehen?

E1: ne.

I: ne, okay ((lacht)). ähm, dann beschreib doch erst einmal, was du hier machst.

E1: was ich hier mache?

I: was du da machst, ja.

E1: also wenn ich mich jetzt da beobachte. ich hab da eingegriffen in die situation, weil die kinder für mich zu (?lahm?) waren. zu lahm waren, das (?durchzuführen?), weißt du. ich hab vielleicht angst gehabt, dass da ein chaos entsteht mit dem hindurchlaufen, dass sie was kaputt machen, ähm, von den kindern irgendwie, ja, sie haben kaputt gemacht, wir haben gebaut. ich hab da eingegriffen, um zu koordinieren, wie die kinder laufen sollen. ja. aber sonst fand ich ganz gut, wie sie es gemacht haben und wie sie gelaufen sind. vielleicht könnte man sich ein bisschen in den hintergrund zurückziehen. aber die sind noch nicht so, ich DENKE, vielleicht muss man es ihnen auch überlassen. vielleicht muss man sich ganz weit von ihnen wegsetzen und sagen, so, jetzt macht ihr mal die vorführung. muss ich auch ausprobieren. weil ich hab hier ein bisschen koordiniert, ja, gelaufen und gezeigt, damit auch die kleinen das mitmachen können. vielleicht muss man sich wirklich auch ganz in den hintergrund hinsetzen und ich warte und guck jetzt zu, wie ihr das vorführt. aber muss man auch vorher die, die ähm, VORHER die entscheidung treffen, wie der ablauf sein soll und auch den kindern sagen, ich setz mich dahin. ihr musst auch, ihr musst auch so koordinieren, dass die kleinen das mitmachen, weißt du. (?vielleicht auf alle kinder übertragen?). muss man ausprobieren. hab ich noch nicht ausprobiert. bei der vorführung weil es bei mir schon so was gab, wo die kinder das kaputt gemacht haben und dann gabs tränen und dann gabs, oh und dann ging es hin und her, und die haben es kaputt gemacht und ihr habt es nicht so gemacht, wie ich gelaufen bin, deswegen mach ich es so, weil ich angst habe, dass sie es kaputt machen und dann sind die kinder enttäuscht, die es gebaut haben. ist schon bei mir vorgekommen. weil die kleinen auch manchmal, der (??). der wirft alles runter. man redet auch drüber.

I: der, der gestern geweint hat?

E1: nein.

I: noch jemand anders, okay.

E1: weißt du, wir haben verschiedene kinder und ich mein nach der situation oder nach der erfahrung machst du es schon so. du willst doch, dass die kinder es präsentieren und vorführen und wenn er da eine ganze wand kaputt gemacht hat, ja, dann haben wir zeit gegeben, das alles richtig noch mal aufzubauen und das möchte ich nicht. deswegen (??). ich hab auch gezeigt, wie sie laufen (??).

I: mit der hand hast, ja, das hab ich glaub ich rausgeschnitten.

E1: guck mal hier musst du laufen, damit sie nicht irgendwie anders das machen. nicht für mich, für die kinder.

I: also für die kinder heißt in diesem fall, ähm, damit sie sich nicht gegenseitig die sachen kaputt machen, oder?

E1: genau.

I: kann ich gut verstehen, jetzt erst mal so grundsätzlich, ja. ähm, aber könnte man dann nicht so eine situation nutzen, um es den kindern zu erklären, dass das nicht gut ist. wenn das. also du hast ja gesagt, es ist schon mal passiert.

E1: ja.

I: kann man dann nicht auch diese situation nutzen, um klar zu machen, dass das eben die verletzt, die das aufgebaut haben?

E1: ja, aber sind verschiedene sachen, verstehst du. ich hab dann ein kind das heult, lässt sich nicht beruhigen. und ich hab ein kind, der bockt, der sauer ist. ich hab die kaputte wand, ich hab die anderen kinder, die fassungslos zu gucken und du musst dich jetzt in diese situation (?hineinversetzen?), was machst du jetzt als erstes? ja, was machst du mit dem, der das gemacht hat und dem ist es egal, der rennt weiter rum. als erstes frag ich ihn, setz dich hin und hab versucht zu erklären. und dann gehst du, dann versuchst. die bauen es auf, damit ist das problem auch nicht aufgehoben. ne. da geht so viel zeit dann weg. die anderen kinder warten ungeduldig, dass sie es auch präsentieren können und wir sind jetzt immer noch mit dieser baustelle beschäftigt. DAS HAT MIR NICHT SO GUT GEFALLEN, WEIßT DU.

I: was hat dir nicht so gut gefallen?

E1: die situation, die ich gehabt habe. mit dem zeug, dass ich (?nicht hier?).

I: nicht hier?

E1: nee nee. dass die kinder es kaputt machen. wir sind noch nicht so weit wie dreijährige. klar, wenn ich so eine baustelle aufbaue mit fünf- oder sechsjährigen kindern, klar, läuft es anders als mit denen. aber ich möchte, dass die dreijährigen dabei sind, damit sie was dabei lernen. (?aber es ist chaotischer?)

I: gehen wir noch einmal zurück zu dieser scene, was ist dir da wichtig in der scene, /e/?

E1: mir?

I: ja.

E1: das die kinder mitmachen. das die kinder es zeigen, vorführen, zeigen und das der rest mitmacht. das ist wichtig. weil es geht auch um die bewegungsstunde, dass sie balancieren und das gehört dazu für mich. dass sie da durch krabbeln, dass sie da balancieren. das jeder vom kind das alles mitmacht. auch wenn ich eine bewegungsstunde mache zum beispiel nur mit turnen oder nur mit gymnastik und so weiter. da (?liegt?) es auch, dass jedes kind die übung mitmacht. (?das ist auch wichtig?)

I: ist das auch wichtig.

E1: das jedes kind das mitmacht. (??) weil das passiert nicht immer, dass sie mitmachen, sondern (??).

I: okay. ich schreib mal ganz kurz auf. also es gibt einmal sozusagen, dass ziel, das die kinder ihre stationen präsentieren und zeigen.

E1: genau, dass sie stolz drauf sind, dass sie das gebaut haben und gemeinsam machen.

I: ja und ziel nummer zwei ist aber auch, dass alle kinder grobmotorisch aktiv sind, schreib ich einfach mal.

E1: genau.

I: mhm. dann lass uns noch mal gemeinsam überlegen, wie du. also du hast ja eben selber so ein paar kritiken genannt, dass du ja irgendwie sehr, ich sag jetzt mal, sehr reglementiert, sehr viel intervenierst.

E1: jaja.

I: das sehe ich auch so. was ich aber ganz toll finde, das will ich auch sagen, ist das, ich finde immer, dass du sehr, sehr wertschätzend mit den kindern umgehst. also du sprichst mit jedem kind ganz ruhig und nimmst das kind wahr und schätzt es einfach erst einmal einfach wert. ähm, lass uns einfach noch mal kurz überlegen, wie du das, diese beiden ziele, die du hast vielleicht ähm sowohl mehr zu deiner zufriedenheit (?zu machen?), weil du hast ja selbst ganz viel kritisiert, sag ich mal, wie du es anders machen könntest. sollen wir es noch mal anschauen dafür?

E1: ne.

I: ne? okay.

E1: was anders machen würde. vielleicht als erster schritt mehr den kindern vertrauen. ja. das heißt mehr ihnen zuzutrauen.

I: wie machst du das? wie könnte dir das gelingen.

E1: ich muss mich in den hintergrund stellen. (??) ich muss die aufgaben stellen, weißt du, und dann so, ich möchte jetzt die situation sehen, dass ihr ähm diese baustelle durchläuft oder druckkrabbelt. und dann muss ich ganz in den hintergrund und überhaupt meinem mund halten (??). ja und dann gucken, was die kinder machen.

I: genau. also das würd ich dir auch sagen, weil am anfang ähm ist es ja so, du sagst, du zeigst das und ähm, lässt ihn dann aber aus meiner sicht zu wenig zeit. du stellst so viele fragen gleichzeitig, dass sie gar nicht, dass sie gar nicht diesen platz haben selber zu präsentieren. weißt du, was ich meine oder soll ich es dir noch einmal zeigen?

E1: ja. ich weiß, was du meinst. du musst das, das, das. einfach in den hintergrund treten.

I: dass du vielleicht eine impulsfrage stellst, was habt ihr da gemacht? oder zeigt uns was ihr aufgebaut habt.

E1: und dann einfach in den hintergrund gehen.

I: genau. das kostet dann mehr zeit und du hast eben gesagt, du hast eigentlich keine zeit.

E1: ja (?das ist mehr zeit?). ABER es ist vielleicht auch gar nicht so schlecht, weißt du, weil ähm ich hab vor kurzem angefangen mit diesem angebot.

I: ja, das ist toll ((lacht)).

E1: ich muss mich da auch ein bisschen einarbeiten, ähm. ja, hast du recht, dass man sich mehr zurückzieht. und ihnen mehr zutraut.

I: und dann könnten vielleicht auch erst einmal sag ich mal alle kinder diese station irgendwie nutzen. vielleicht ja auch ganz anders als wie kinder, die sie gebaut haben. die hatten sich ja gedacht, man balanciert da. kann ja sein, dass irgendwas entsteht, wär so eine idee, dass alle das ausprobieren können. was kann man denn hier machen? da könntest vielleicht gucken, entsteht das von sich aus, wenn die kinder das präsentieren oder du stellst einfach die frage, ob jetzt alle kinder das ausprobieren dürfen. und dann erst im nächsten schritt, dass du viel-

leicht kommst mit dem, was du noch möchtest, dass du dann sagst und wollen wir jetzt mal alle ausprobieren, wie eine ballerina über das seil zu balancieren zum beispiel. wäre mein vorschlag. weil dann könntest du auch dein ziel, dass die kinder noch mal grobmotorisch eine aufgabe machen sollen. ist ja völlig berechtigt, dass du das möchtest. das find ich auch gut, dass du dieses ziel hast zusätzlich. einmal sag ich mal, hier ganz viel die selbstständigkeit und ja auch so ein selbstbewusstsein mit, da kann jemand stolz sein auf das, was er gebaut hat. das ist ganz, ganz wichtig. und auf der anderen seite hast du ja auch ein motorisches ziel. das ist ja auch, also das ist gut. das sollte ja so sein, dass hab ich als doppelauftrag in der fortbildung auch so gezeichnet. das man sie wirklich erst man machen lässt, sich mehr zurückhalten, weniger reden. kinder können stationen offen ausprobieren. ich schreib dahin mal so ein bis zwei offene impulse geben. was könntest du da sagen? hast du da eine idee?

E1: (?was für impulse?)

I: ja, mit diesem einmal die station ausprobieren bzw. zeigen.

E1: es waren auch mehrere kinder an den stationen.

I: mhm.

E1: es bauen doch mehrere kinder die stationen auf. vielleicht auch jedes kind (?fragen?), weißt du? es ist immer so, wenn die kinder die baustelle präsentieren, redet derjenige, der (??) und der rest schweigt. und er steht daneben und irgendwann (?sagen sie einen satz?). vielleicht jedes kind abfragen.

I: wobei du dann wieder nicht.

E1: genau, ich kann mich dann nicht zurückhalten. weißt, guck mal da hat der /m/ was gesagt, und dann der /n/, und /a/ hat kaum was erzählt. vielleicht so jedes kind. oder vorher sagen, dass jedes kind dann bei den erklärungen nicht nur einer redet, sondern dass jeder redet. da kommen bestimmt auch andere gedanken.

I: also das denk ich, ist ein guter vorschlag. zum beispiel einfach erst einmal zu fragen, was hast du hier aufgebaut? und dann wird sich eben ergeben, dass nur der eine spricht und dann bittest du, dass die anderen kinder auch noch was sagen dürfen. genau.(3) genau. damit könnte es so sein, dass alle es ausprobieren könnten oder die kinder ja auch noch mal zeigen, so richtig, was die da gemacht haben. also was man da in bewegung machen kann. und DANN könntest du, wenn die kinder sozusagen so frei waren, dass einfach mal auszuprobieren, da können auch noch mal ideen entstehen, was du gesagt hast, was dir ja auch wichtig ist. DANN wär mein vorschlag könntest du kommen mit einer konkreten aufgabe oder deiner idee, wie man das noch alles nutzen kann. das erst noch mehr zeit ist für die kinder. was hältst du davon?

E1: das ist okay. ja.

I: also ähm, weil du mir ja auch beide ziele genannt hattest so, und die find ich auch sehr wichtig. und ich find es ganz toll, dass du diese beiden ziele verfolgst. zu zwei also mit einem vorschlag von dir kommen. vorschlag, ich schreib mal in klammern aufgabe.

E1: wir lernen unwahrscheinlich viel in dieser situation.

I: ja, das glaub ich auch.

E1: oder vielleicht kann man auch einfach nur, wenn du merkst, dass die kinder so eine balancierstrecke aufgebaut haben, einfach einen ball in die hand drücken. ja. das war es dann schon mit der aufgabe. das ich eine reihe bilden mit dem ball irgendwie. das geht dann schnell mit kleinen kindern. kann man machen.

I: ja. hast du noch fragen, bedenken, anmerkungen, irgendwas, was du?

- E1: (?wenn du in der situation bist, merkst du nicht?), aber wenn du dich dann reflektierst von der seite. das ist okay.
- I: gut. dann sind wir durch. ich danke dir.

3.1.3 BZP-3

Leitfadeninterview BZP-3

ab min 6:00 transkribiert

- I: okay, also noch mal kurz, ich evaluier ja das fortbildungs- und beratungsprogramm. und es geht heute erst mal wieder darum, ähm, dass du als fachkraft in bewegung, was da für dich wichtig ist und wie du das machst. darum geht es heute einfach.
- E1: aha, was wichtig ist und wie ich das mache.
- I: genau. ich stelle wieder, wie du es kennst, ein paar fragen, aber alles, was für dich wichtig ist, hat hier auch raum und soll seinen platz finden.
- E1: also wichtig ist für mich miteinander. zusammen. also die bewegungsstunde zusammen zu gestalten. eine aufgabe stellen, wo die kinder alle zusammen an irgendwas arbeiten. ja. und das auch jedes kind teilnimmt.

Störung min 7:00 – 7:40

- E1: ja, also zusammen, zusammen arbeiten, dass die aufgabe, die gestellt wird, das alle kinder mitmachen. wir versuchen ähm alle kinder zu motivieren mitzumachen. selbst wenn es kinder gibt, die nicht immer wollen. das ist für mich wichtig. es ist nicht für mich wichtig aus ihnen sportler zu machen. das ist nicht wichtig. wichtig ist, dass sie spaß dabei haben. wichtig ist, dass sie mit freude in die bewegungsstunde reingehen. dass sie sich drauf freuen. nicht das heute bewegungsstunde ist, NEIN, nicht schon wieder. aber das liegt dann an mir, was ich den kindern anbiete. ja die bewegungsstunde hat sich bei mir so seit einem jahr verändert sich auch, wie letztes mal gesagt, hatte ich so strikere bewegungsstunde mit übungen und jetzt ist es ein bisschen freier geworden. dadurch das ich diesen artikel gelesen hab, wo die kinder so selbst gestalten, da kommt dann dieses gruppengefühl, wir zusammen machen müssen. und das gefällt mir besser als vorher. ich machs einfach weiter.
- I: was willst du ihnen mit der bewegungsstunde oder überhaupt über bewegung mitgeben?
- E1: das bewegung gut ist. das bewegung gut tut. auch wenn sie zum beispiel in der bewegungsstunde irgendwas aufbauen, dass sie auch SPASS haben daran. ja. in der bewegung, dass sie, aber auch (?nicht nur von der anderen seite?) du denkst, du machst es, das die kinder gut zusammen zurecht kommen. dass wenn die gruppen gemischt sind, die großen mit den kleinen auskommen und die kleinen mit den großen. aber auch trotzdem müssen sie gefördert werden im grobmotorischen bereich. einfach alles (?auch drin ist?).
- I: was gehört da für dich zum beispiel da rein.
- E1: für mich gehört da zum beispiel, irgendwelche parcours aufbauen, wo die alle den parcours durchlaufen. oder durchkrabbeln oder auf den seilen herumgehen, dass sie balancieren. das sie trotz dieser anderen angebote, auch diese angebote drin sind dass die kinder auch die grobmotorischen bereiche fördern. ob es klettern ist oder rutschen oder balancieren. da gibt es verschiedene sachen. oder gleichgewicht üben ist auch sehr wichtig für sie. mhm.
- I: woran machst du das fest, was wichtig ist?
- E1: ich denke an dem alter der kinder. also die dreijährigen brauchen was anderes als die sechsjährigen brauchen. also im alter, was sollen in dem alter schon der kinder machen können oder machen müssen. sind sehr viel kinder zum beispiel auch autokinder, die mit dem auto

gefahren werden. (?die nennen wir so?) die können sehr schlecht laufen. zum beispiel wenn wir in den wald gehen, dann merkst du, dass dieses kind grobmotorisch überhaupt nicht fit ist. immer gewohnt auf asphalt rumzulaufen. und nicht auf einem wald, weil es uneben ist. dann mach ich hier irgendwelche parcours und gucke und hol verschiedene sachen, teppiche oder matten, weiche matten, wo sie auf die matten drauflaufen müssen. so versenken in den matten, dann müssen sie da auch ((lacht)) balancieren und rauskommen ja. aber (?stellt sich?) im alltag heraus, das steckt im (?alltag?) fest, das kind kann die kletterwand nicht klettern, nicht hoch klettern, weil er angst hat. oder kann sich schlecht einschätzen. oder hat (?angst?) zum beispiel die füße zu platzieren auf der kletterwand. und wenn man (?das im alltag?) feststellt, dann fördert man diese kinder entsprechend.

I: wie machst du das denn im moment mit der förderung in der bewegungsstunde?

E1: im moment ist bei mir (?das nicht auf dem ersten?) platz. die situation hat sich verändert. es ist nicht dieselbe (??), weil wir eingewöhnungszeit haben. wir haben neue kinder, die einfach im turnraum stehen, WEIL sie nicht mitmachen. ja. und das heißt für mich, ich kann NICHT die aktivitäten durchführen, die ich vorher durchgeführt. ich muss auf die neuen kinder meine bewegungsstunde einstellen. und ganz langsam vorangehen. ganz langsam mich vorantasten, damit die kinder das vertrauen fassen, was wir (??). erinnerst du dich an den /t/?

I: ja.

E1: gestern die haben hier so rumgetobt (? , weil wir sehr viele in der gruppe hatten?). wir haben zwölf oder elf dreijährige rausgeholt. hab ich diese kennst du diese bänder?

I: diese gummibänder, die so elastisch sind, die terrabänder? ah, ja.

E1: hab ich sie aus der gruppe rausgeholt (?ich geh jetzt mal mit denen in den turnraum und mache was schönes?) und der /t/ hat nur geheult (??), hat er, ich geh da nicht hin, da ist die katrin.

I: aaah? okay.

E1: (??) bewegung machen, (?lassen die kinder in der?) gruppe, dann nehmen wir sie einfach nicht mit. und dann hat er es verinnerlicht. obwohl das war vor einem jahr. also.

I: im februar.

E1: ja.

I: ich kann ihm ja morgen sagen, ich bin heute das letzte mal da. ich komm nie wieder, /t/.

E1: kann sein.

I: ((lacht))

E1: und dann hab ich (?ihn trotzdem mitgenommen?) das kann doch nicht wahr sein, hab ihn mitgenommen. und wir haben versucht zu bewegen mit diesen bändern. musik, wenn sie langsam ist, langsam und so weiter. das hat einen riesigen spaß gemacht. die haben so toll mitgemacht.

Störung min 13:59 – 14:34

E1: ich hab vorher (?/a/?), /e/ (??) und er sagt, ne, er geht nicht. ah okay, und genauso ist es auch mit den neuen kindern, ja. also ich kann natürlich jetzt die bewegungsstunde von neuem gestalten, auf die kleinen kinder, auf die neuen kinder zugestimmt. ja, und wie mach ich das. ich versuch zuerst, ähm, wir machen zuerst, wir machen zuerst warm-up, also rennen, stoppen, stoppen, rennen und so weiter. und dann versuch ich irgendwelche spiele einzubauen. bewegungsspiele einzubauen. ich mach tanzstopp. wo sie sich bewegen, wo sie sich einfach frei bewegen, einfach frei rumlaufen. mach ich stopp, damit sie es lernen. mach ich so kleinigkeiten mit ihnen. im laufe des jahres, kindergartenjahres, steigern.

I: habt ihr, also trennt ihr nach alter im moment? wahrscheinlich, ne?

- E1: ja, weil es einfach nicht klappt. das hab ich, weil für die großen kinder ist es langweilig, das zu machen, was jetzt die dreijährigen wieder machen. und die vorschulkinder sind bei uns schon drei jahre hier.
- I: okay, ja. wie würdest du deine rolle beschreiben beim bewegungsangebot?
- E1: also ich bin sehr präsent. also jetzt bei den kleinen kindern bin ich sehr präsent. die gucken auch auf mich auf. ich würde sagen vielleicht, vielleicht muss man sich, ähm, einfach, na gut, das kannst du auch tun, das kannst du tun, wenn sie freies spiel haben, das du sagst, so jetzt könnt ihr, habt ihr zehn minuten freie zeit. dann machen sie, was sie wollen. manche setzen sich hin (??), die anderen rennen. (?und der rest?) aber ich bin zur zeit sehr präsent bei den kindern, besonders bei den kleinen, bei den großen nicht. bei den großen da ist mehr frei-raum für die kinder. mehr zieh ich mich zurück. aber bei den kleinen (??).
- I: ja. was heißt das konkret.
- E1: präsent. ich versuch die bewegungstunde zu (?delegieren?) mit den kindern. weißt du, ich sage und die machen das. ja. weil die kinder, die es noch niemals gemacht haben, die wissen noch nicht, was ich von ihnen erwarte. ja, oder die wissen nicht, was will ich von ihnen. es ist schon schwierig mit ihnen einen kreis zu bilden. wenn ich sage, wir bilden einen kreis und setzen uns hin, dann dauert es ungefähr fünf minuten bis sie verstanden haben was ist den ein kreis. ja, was ist denn das. wir nehmen uns an die hände und gehen so weit zurück wie wir können und dann setzen wir uns hin und TROTZDEM SETZEN SIE SICH HIN, WIE EIN DREI-ECK. DAS IS SO. UND DA, DAS SIND DIE SACHEN, die für uns zum beispiel ganz leicht sind, aber für die kinder nicht. deswegen ich denke jetzt zur zeit diese konstellation (??). ich bin sehr präsent. ich bin diejenige, die ganze halbe stunde die kinder rumkommandiert sozusagen, so machen, und zum schluss haben sie freie zeit oder so. ich kann auch mit ihnen diese, diese schönen spiele nicht machen. (?was gehört zum dschungel?) macht was. was zum dschungel gehört, das kann ich mit ihnen nicht machen.
- I: mhm. du hast eben noch gesagt, du erwartest etwas von ihnen. was erwartest du denn von ihnen?
- E1: von den kindern?
- I: mhm.
- E1: ich erwarte erstens dass sie wirklich diese bewegungsstunde lieb gewinnen. das es ihnen gefällt, ja. auch den kleinen, auch den neuen kindern, dass sie sich freuen auf die bewegungsstunde. das erwarte ich von ihnen. natürlich ich erwarte keine perfektion von ihnen. das was wir machen zum beispiel die bank drauf klettern und runterspringen, dass sie das perfekt machen. der eine stellt sich hin und rennt. der andere krabbelt und hält sich fest. das erwarte ich nicht. ich korrigiere kein kind dabei. ich denk, mach das so, wie du das kannst. aber nach einem jahr oder nach zwei jahren kindergarten erwarte ich schon. dass wenn du die bank runterläufst, das du richtig läufst und nicht krabbelst bei mir die bank runter. aber jetzt die erwartungen zu stellen, nein. nur dieses (?zusammensein?) oder ich stelle einen korb und werf die bälle in den turnraum. und sag, und jetzt auf eins, zwei, drei schnell alle bälle einsammeln und in den korb reinwerfen. dann alle zusammen, guck mal da ist noch einer und noch einer, noch einer. dieses zusammen, kooperation. aber erwartungen, keine perfektion, noch nicht.
- I: gibt es noch etwas, was du zu bewegung sagen willst?
- E1: zur bewegung?
- I: mhm.

- E1: ich weiß nicht, ich hab mir schon früher gedanken gemacht und dieses haus existiert bei uns schon seit zehn jahren. und die geräte, die wir haben im turnraum sind sehr alt. und wir haben KAUM geräte im turnraum, weißt du, was ich meine. und wir haben auch kein geld für neue geräte. ich frage mich immer, ob es wichtig wäre für die kinder, wenn wir ein paar sachen drinnen haben würden, die wirklich (?spaß gemacht hätten?). weißt du. ob da auch irgendwelche landschaften wären mit dreiecken, mit großen würfeln oder so was. aber wie gesagt, wir bekommen das nicht. das fehlt mir vielleicht ein bisschen, weißt du. wenn du guckst so manche kindergärten sind so aufgestapelt, woah, da gibts so (?wahrnehmungsstraßen?) mit verschiedenen, äh, wie heißen die denn. straßen wo die kinder barfuß laufen.
- I: (??)
- E1: wenn ich an solche sachen denke, fehlt mir was bei uns im turnraum. da denk ich viel, wenn wir so was hätten oder wenn die kinder da. es gibt auch solche straßen, die die kinder selbst aufbauen können, zum beispiel dann gehst du über eine brücke und dann gehst du über steine. dann gehst du zum beispiel über ein seil. aber das seil ist zum beispiel hier vom boden so zehn centimeter vom boden zum beispiel hoch angespannt. wenn ich so was hätte, ich weiß nicht, dann würde es ganz anders, glaub ich, aussehen. das (?manchmal, aber man kriegt das beste, was man hat?). (??)
- I: okay. wir waren ja jetzt bei bewegung. was gibts so, was du den kindern insgesamt mitgeben möchtest?
- E1: in der bewegung oder hier im kindergarten?
- I: insgesamt im kindergarten. also gibts noch was, du hast ja ganz viele dinge für bewegung genannt, sind die gleich in bewegung mit denen, was du ihnen insgesamt mitgeben möchtest oder gibt es insgesamt noch andere dinge?
- E1: natürlich gibt es auch andere dinge. sind dinge zum beispiel wenn ich jetzt die kinder nach alter einteile, dann kann ich sagen das meine ansprüche sozusagen an den vorschulkindern ganz anders sind als die ansprüche bei den dreijährigen kindern. zum beispiel vorschulgruppe da sind meine erwartungen höher. ich erwarte auch schon von den vorschulkindern schon, dass sie soweit vorschulprogramm gut mitmachen, dass sie still sitzen und wenn ich merke, ah okay, ich hab jetzt vorschule gemacht und da er kann überhaupt nicht 45 minuten still sitzen, flippt aus oder kann sich nicht konzentrieren. da arbeiten wir daran. dann sag ich, so, dieses kind und dieses kind muss man ranführen langsam. also muss irgendwas machen im laufe des tages, damit es sich konzentrieren kann. nicht das es jeden tag im turnraum ist oder draußen ist oder irgendwas spielt, aber das man ihn auch mal rauszieht und sagt, jetzt machst du kleingruppenarbeit mit mir und ich, setze dich hin und ich möchte das du 30 minuten zum beispiel prickelst. ja, und klar, wir gucken, oder die vierjährigen kinder. was bei uns so, was immer es ist bei uns im kindergarten, ich weiß nicht wie es, man fördert ganz gut die sechsjährigen kinder, die vorschulkindern. da gibt es bildungsprogramme und so weiter. und wir bekommen die dreijährigen kinder, die bekommen auch ganz viel aufmerksamkeit, neue kinder, eingewöhnungszeit usw. kleine kinder und von der mama sie trennen sich. diese vierjährigen kinder, die sind immer bei uns irgendwie meiner meinung nach nicht gut DRAN. weil man kümmert sich mehr um die und die und die naja. UND DA ARBEITEN WIR AUCH DRAN, DASS WIR AUCH DIESE KINDER, ALSO ALTERSGEMÄSS AUCH FÖRDERN WOLLEN, weißt du. zum beispiel haben wir auch letztes jahr, war auch zum ersten mal, dass wir elf kannkinder haben. du weißt, was kannkinder?
- I: ja, die mit sieben zur schule kommen.
- E1: nein. ja, ja, richtig.

- I: bzw. die nicht müssen, sondern entscheiden können, ob sie dieses oder nächstes jahr zur schule sind.
- E1: genau (??) und dann die kinder sind nicht im vorschulprogramm, sie sind nicht, aber sie sind fünf. und da hatten wir letzten jahr eine kannkinder-ag gebildet für die kinder. (??) ist die /m/, die hat dann mit den kindern gearbeitet. das war so ein positiver feedback. viele kinder, viele eltern (??) und wir haben auch gemerkt, dass auch diese kinder, die waren so organisiert immer. die waren auch sehr stolz drauf. die haben eigene sachen entwickelt und eigene sachen gebastelt oder so. und dann wenn man so was aufgreift, ist das sehr wichtig für mich. jedes jahr haben wir ein kannkind. (?kann-kinder-ag aufgelöst?) dann haben wir gesagt, okay, aber es war eine gute erfahrung. dann haben wir jedes jahr die vierjährigen genommen in diese gruppe rein und dann die sachen mit den vierjährigen gemacht, weil wie gesagt (??).
- I: ja, okay. was willst du den kindern, ich hab noch mal das bild mit dem rucksack, was sollen sie in ihrem rucksack haben, wenn sie dann zur schule gehen? was willst du ihnen mitgeben?
- E1: ja, erstens (??) muss man sehr stark sein. stark sein müssen die kinder in dem, sie müssen nein sagen können. sie müssen konflikte lösen können. sie müssen für sich im pausenhof geradestehen können, wenn jemand sie beleidigt. das ist sehr wichtig. sie müssen für mich, ähm, konzentrieren müssen sie sich lernen. das müssen sie schon für die schule. die aufgaben erledigen, wenn man ihnen was sagt zum beispiel eine ganz kleinigkeit, du musst morgen einen apfel mitbringen, kuchen backen wir, jedes kind bringt einen apfel mit. das kind muss dran denken. ja. also die aufgaben zu erledigen. was ist noch wichtig? selbstbewusstsein müssen sie lernen auch hier bei uns im kindergarten. dann müssen sie lernen zusammenzuarbeiten, zusammenspielen, zusammen irgendwas bauen, egal, in welcher situation, ob draußen auf dem außengelände oder im legoland, sie müssen lernen miteinander auszukommen. wenn sie es nicht können, dann müssen sie lernen zu klären. wenn es konflikte gibt oder alleine. das erwarte ich besonders von den vorschulkindern. das nicht immer gekommen wird, /e/, die hat mich geschlagen. ja, weil letztes jahr wird fast immer die frage gesagt, so, jetzt drehst du dich um, GEHST zu dem /m/ und klärst das mit ihm, WENN DU DAS NICHT SCHAFFST, DANN ruf mich. und meistens kommen sie nie wieder die kinder zurück. (?selten?) kommt dann ein kind und sagt, /e/, trotzdem ich hab es nicht geschafft zu klären oder erschlägt mich weiter oder so. das ist wichtig. das versuchen wir zu vermitteln. das klappt auch ganz gut. wir waren, wir kooperieren jetzt auch mit der schule sehr gut. etwa vor einer woche war bei uns ein elternabend mit den direktorin hier mit den eltern für die vorschule, für die neuen vorschulkinder und sie hat auch gesagt, die zusammenarbeit mit der schule klappt sehr gut. aber wir merken es auch mit der sprachförderung (??), dass sie auch so einen austausch haben. das wir die vorschulkinder auch vorbereiten auf die schule. das wir den eltern sagen, das kind ist noch nicht bereit und dann kann das kind hören auf die eltern und auf uns. es läuft ganz gut zusammen.
- I: ja. du hast eben gesagt, du bist schon zehn jahre hier in dieser einrichtung.
- E1: nein, bin ich nicht. die einrichtung ist zehn jahre alt.
- I: okay. ((lacht))
- E1: ich bin sieben jahre drin.
- I: du bist sieben jahre hier, aber du arbeitest schon dein ganzes leben lang als erzieherin praktisch?
- E1: nein.
- I: nicht. seit wann?
- E1: sieben jahre.

- I: sieben jahre.
- E1: ich hab zuerst meine kinder (?erzogen?). meine älteste war 13 und dann hab ich, war ich mit der ausbildung fertig. aber ich hab die ausbildung angefangen (??). also ich saß zu hause mit meinen kindern und dann hab ich gesagt, ja gut, möchte ich gerne was machen. ich habe NIE gedacht, dass ich eine erzieherin werde. ich komm ja aus /k/. ich hab da 13 jahre als sekretä-rin gearbeitet.
- I: in /k/?
- E1: in /k/. ich kam hier her und dann hab ich gedacht, na gut, die kinder waren klein und so wei-ter. ich war zu hause. und dann bin ich zum arbeitsamt und habe gesagt, ich möchte gern bü-rokauffrau machen. eine ausbildung als bürokauffrau oder eine umschulung also ich hatte (??). und dann gucken sie mich an und sagen, wissen sie was, sie werden dann mit einem 25jährigen mädchen auf dem markt stehen. sie werden nicht angenommen. also das geht nicht. und ich guck und sag, OH OH und was kann ich jetzt machen? ich war 40. sag ich, was kann ich jetzt machen? und dann hat sie mir angeboten, versuchen sie mal erzieherin zu werden. sie haben so viel hinter den (?schultern?), weil sie haben kinder erzogen. sag ich, er-zieherin, mit kindern zu arbeiten, hätt ich nie gedacht. ich habs angefangen, ich habs zu ende gebracht. (??) mir gefällt es total. es ist ein krasser unterschied mit dem papier zu arbeiten oder mit den kindern. das einzige was mir sehr schwer fällt, ich glaube, das ist überall, das sind die eltern. die sind sehr ANSTRENGEND. anstrengend sind die eltern. und man will auch nicht ein falscher mensch sein. also wenn zum beispiel was mit dem kind nicht stimmt oder so, dann musst du darüber reden. das ist schwierig. das ist das schwächste gebiet bei mir. aber mit den kindern ich arbeite seht gerne. ich komme auch sehr gerne zur arbeit.
- I: das heißt, deine töchter hast du noch in /k/ gekriegt und dann bist du hierher gekommen. und deinen sohn hast du hier geboren.
- E1: meine töchter, die eine war drei, die andere war vier, und hierher umgezogen. /o/ wurde dann hier geboren. und das war immer so. (?okay, ich sitz dann zu haus und sag, weißt du was?), ich wollte immer schon einen sohn haben (?und dann hab ich ihn bekommen?). (?und mein mann sagt?), oh, die mädchen sind doch aus dem gröbsten raus und sie sind schon so groß. ACH NEIN, sag ich, ach komm, dann hab ich ihn überredet. ((lacht)) und dann habe ich den /o/ geboren und nach drei jahre war er drei jahre, kommt er in den kindergarten, sag ich, ich will was machen. (??) VORHER SAGST DU MIR, DIR IST LANGWEILIG, DU HAST EIN KIND GEKRIEGT. JETZT SAGST DU, DU WILLST WIEDER WAS ((lacht)). (?sag ich, ich will was?) ich hab dann die schulbank mit den jungen mädels gedrückt.
- I: hier in /f/?
- E1: in /f/ in der /g/.
- I: okay, ja.
- E1: es war anstrengend. also kinder, familie, schule, aber ich habs geschafft.
- I: toll.
- E1: ich habs geschafft. ich hab mit (?sehr gut?) abgeschlossen. aber wie gesagt, weißt du und dann, ich hab dann hier im /s/. /s/ kennst du? hab ich da ein anerkennungsjahr gemacht und ich hab hier im september angefangen und im dezember nach vier monaten, sagt herr /k/, ich lass dich nicht gehen, du bleibst hier. sag ich, wo? (?es gibt kein platz?) wo? /s/ alles voll. sagt er, keine angst, keine angst, es wird sich was ergeben. und dann hat sich ergeben, dass die kollegin gegangen ist und ich hab den job übernommen. und dann bin ich jetzt hier ge-landet. das ist ganz gut.
- I: okay, gibts noch was wichtiges von deiner seite?

E1: ne.
I: super, dann vielen dank.

Videsequenz BZP-3 „Der Konflikt“

Ort und Situation: Bewegungsraum der Kita. Schiff ist Thema der Bewegungsbaustelle. Sieben Kinder haben zusammen ein Schiff gebaut und spielen nun darauf. Zwei Jungen (M und A, beide sind etwa drei Jahre alt) spielen auf einer Matte. E1 steht daneben und schaut auf die beiden.

Skizze des Geschehens: A liegt auf dem Bauch auf der Matte. M zieht an A's Schultern und sagt "Aufstehen!" E1: "M, lass ihn mal. Lass ihn. Er wird schon aufstehen, ja? ... Guck mal da ist ein Trampolin, hat die H gesagt" und zeigt mit dem Finger auf einen anderen Teil des Schiffs. M schaut in die angezeigte Richtung: "Wo?" Dann wendet er sich wieder A zu: "Geh weg! ... (zu E1) Weggehen." Sie antwortet: "Aber es gefällt ihm. Er darf doch da liegen. Oder?" Ein Mädchen kommt hinzu und sagt: "Ich auch." Sie legt sich auf die Matte. M legt sich zwischen A und das Mädchen. E1: "Ja, genau. So ist gut. Und für euch drei ist hier auch genügend Platz." Das Mädchen setzt sich hin. M legt sich mit dem Kopf an A und fängt an ihn weg zu schieben. Man hört ihn weinen und sich beschweren. E1 kommt ins Bild: "A... A guck mal." A setzt sich auf und weint. E1 kniet sich hin und zieht M auf ihren Schoß. "Guck mal, da ist er. Rede mit ihm." A schaut von M zu E1. Sie sagt zu M "Da weint einer." Dann zu A: "Rede mit ihm. Du musst ihm sagen 'Nein! Es tut mir weh. Nein.' Und laut musst du sagen 'Nein, das möchte ich nicht.' Ja? Musst keine Angst haben" und tätschelt ihm dabei flüchtig die Wange. Zu M "So. Junger Mann. Jetzt kannst du noch mal sitzen bei mir." Sie steht auf und führt M an der Hand aus dem Bild.

Stimulated Recall Interview BZP-3

I: gut und dann ähm gucken wir jetzt erst mal eine scene wie die letzten male auch, wo ich dich bitte zuzuschauen und danach habe ich ein paar fragen. aber alles, was du wichtig findest und was aus deiner sicht besprochen werden muss, hat natürlich auch wieder raum. gut also die scene /e/. ähm die kinder hatten das schiff gebaut. ihr hattet auch schon die besprechung gehabt auf dem schiff. also ihr saßt ja alle gestern erst auf dem schiff und dann hatte, glaub ich, vor allem die /s/ ja bewegung gezeigt und das ist im grunde die scene danach. und ich hab mich für die beiden jungs interessiert, für /m/ und den /a/. ((lacht))

E1: ((lacht)) die haben bewegung gezeigt, hast du das nicht mitbekommen.

I: ja, die bewegen sich. also ich zeig dir mal die scene.

Videsequenz „Der Konflikt“ min 1:10 – 2:35

I: möchtest du es noch mal sehen?

E1: ne.

I: ne, okay. was passiert hier? was tust du hier?

E1: was ich tue? ((nachdenklich)) also ich versuch hier den /m/ in diesem streit, wo sie geraten, ich versuch, dass sie das alleine klären. der /a/ ist derjenige, der schnell weint und resigniert. ja, und der /m/ ist derjenige, der nicht zuhört, sondern ist ein draufgänger. ich versuch hier, dass sie, dass der /a/ lernt hier nein zu sagen. DASS ER DA FÜR SICH DA ALLEINE STEHT OHNE MICH. ja. eigentlich würde ich überhaupt, bei solchen situationen weggehen und nicht gucken, damit die kinder das alleine lösen. aber es ist schwierig, weil sie noch so klein sind. bei vorschulkindern würde ich weggehen. und die kleinen, die dreijährigen, da greif ich ein. du hast gemerkt, dass sie auch, ähm, bis er ihn (?gegriffen?) hat, er hat, sie haben sich auch zu zweit ganz gut verteilt auf dieser matratze, auf dieser liege. das hat ganz gut funktioniert,

aber dann wollte er doch ganz alleine da sein. ist er geschoben. für mich ist wichtig, der /a/ muss hier für sich kämpfen und sagen, ich möchte hier aber auch liegen. hat er aber nicht gemacht. ja, und deswegen habe ich ihm auch gesagt, hier ist der /m/, damit sie auch auf augenhöhe sind beide, damit er ihn anguckt und sagt, nein, ich möchte das nicht. aber es ist nicht passiert, der /a/ war still. und dann habe ich den /m/ rausgeholt, weil ich denke, weil es nicht passiert ist beim /a/, dass er sich geweigert hat, würde /a/ jetzt hier sozusagen diese strafe von /m/ alleine sagen so, NEIN, ich möchte das nicht. du tust mir weh. ich möchte nicht, dass du das machst. würde ich den /m/ auch nicht hinsetzen. aber weil der /a/ nicht soweit war, dann hab ich eingegriffen und hab ich ihn fortgesetzt /m/, damit er sitzen bleibt und lernt, also die strafe das, was er macht ist nicht gut und danach, erst muss er sitzen bleiben so eine minute, und danach musste er wieder mit den anderen darüber reden und sich entschuldigen. das war die handlung.

I: mhm, ja, okay. hat das deiner meinung nach gut geklappt? das die kinder das, also das /a/ sozusagen für sich selber sorgt. dass sie es alleine klären, hast du ja gesagt.

E1: es hat nicht gut geklappt. von einem mal klappt das auch nicht. ich versuch das immer aufs neue. das die kinder dann sehen, wenn sie in solche situationen geraten, dass sie wehren sich. die kleinen, die dreijährigen, das sie sich wehren, alleine für sich da sind. das sie (?fester, fester?) werden auch, sicher werden mit meiner unterstützung. weil ich hab auch dem /a/ gesagt, /a/, du musst dich wehren, du musst, NEIN, sagen, das tut mir weh. vielleicht sagt der /m/ auch, dass es nicht so war, dass es ihm wehgetan hat. dass du sagst, das tut mir weh, da guck mal, da weint einer. das tut mir weh (??), ich möchte nicht das du das machst, aber so im laufe des ersten halben jahres bei den kindern. ein jahr dann lernen sie das. und dann wehren sie sich und sagen du hast mir wehgetan. wenn ein kind meldet, du hast mir wehgetan, kann der andere das mehr nachvollziehen, das andere kind. ja, mehr wahrnehmen, wenn ein kind eine meldung rückmeldet, es hat mir wehgetan, kann /m/ mehr verstehen, als wenn er in dieser situation total unaufmerksam ist, was er da macht. ich glaube auch nicht, dass er das immer mit absicht macht. er wollte einfach die liege für sich selbst haben. aber er hat ihn sehr doll in den rücken geschoben und hat ihm wehgetan. danach lief er, ich mach immer diese handlung, dass ich die kinder gegenüber stelle in konfliktsituationen. dass ich dann gucke, was ist hier los. und gucke dass diese augenhöhe erst mal, nicht das du als erwachsener eingreifst, und sagst, so, jetzt nehm ich dich raus, setz dich dahin. man redet mit den kindern nicht mehr darüber. und dann es passiert sehr oft bei mir, mit den dreijährigen, das wenn man ihnen sagt, was hast du denn gemacht? weißt du, was passiert ist? weißt du, wie /a/ sich fühlt? alle kinder sagen nein. alle. ich denke nur, dieses, dieser schmerzpunkt, der macht die kinder aufmerksam. das hat mir wehgetan.

I: was meinst du mit schmerzpunkt?

E1: das wenn /a/ wehgetan wurde, das er es ihm schildert und sagt, du hast mir wehgetan. ich möchte nicht, dass du es noch mal machst. auch wenn die kinder weinen, das andere kind stellt sich hin, warum weint er. ich wollte nur diese matratze, warum weint er? sie nehmen es noch nicht so wahr.

I: ja, ich glaube, sie können es noch nicht von der entwicklung her. sie können sehen, dass das andere kind weint und sie wissen auch das weinen trauer ist oder schmerz.

E1: genau, und ich denke, dieser punkt das die kinder, der /m/ weiß, was weh tut. ich denke schon. genau der punkt, das er nun weiß, das es wehtut. um die kinder zu sagen, du hast mir jetzt gerade wehgetan. nur dieser punkt schmerz ist dann für mich wichtig. wenn ich sehe, das einem kind wirklich schmerz zugefügt wurde. und dann sag ich, so, jetzt guck mal, er hat

geweint, er ist traurig. dann sag ich, was musst du machen? ich muss mich entschuldigen. das weiß er. das macht er auch. aber so wahrzunehmen, können sie in diesem alter noch nicht. er wollte nur die liege für sich selbst haben. würde /a/ nicht weinen. würde er ihn von der liege wegstoßen, der /a/ würde nicht weinen. er würde sich umdrehen und weggehen, ich würde nicht eingreifen und sagen, so /a/ wollte da aber auch da liegen. weißt du, der /a/ muss auch lernen, wenn er was will, muss er auch kämpfen. er will auf diese liege, dann muss er auch kämpfen. dieses selbstbewusstsein, ich will auch, durchsetzen können. er muss es lernen. nicht immer resignieren und weggehen.

I: glaubst du, dass die beiden was gelernt haben in dieser situation? also a der /a/ sich zu behaupten und b der /m/, also das er wirklich versteht, was da passiert ist.

E1: ich denke, EIN kleines stück ja. nicht die GANZE situation 100%ig. ich würde sagen so 20% ja, dass sie dabei gelernt haben. ich hab gelernt, so, er hat mir wehgetan, ich muss nein sagen. ich denke schon. deswegen sag ich auch es dauert ein jahr bei diesen kleinen kinder bis sie wirklich sich behaupten können, sozusagen, von sich selbst. ja, aber ich denke auch, meine aufgabe ist auch, da nicht wegzugucken. na gut, raufen sich, lass ich. ich denke doch, dass meine aufgabe ist einzumischen und ihnen zeigen, wo, warum ist es nicht gut. das ist nicht gut, was sie machen. warum ist das nicht gut? es ist bei mir eigentlich meine handlung, jede situation, wo die kinder, wo die kinder sozusagen körperlich schmerz zugefügt wird, ob es draußen ist mit dem fahrrad bremsst du, stoßt an ein bein oder irgendwo, dass man die kinder auf diese situation auch aufmerksam macht. das ist meine aufgabe. das ich aufmerksam mache, hier ist was passiert, du hast es nicht wahrgenommen, guck mal ein kind weint. was ist denn passiert? und dann das kind, das weint auch sagt, er hat mir wehgetan. und dann, ups, ich hab ihm wehgetan. aber ich denke auch, in diesem alter verstehen sie auch, was wehtut. sondern auch (??) ist meine einstellung. vielleicht bin ich falsch, aber weiß ich nicht.

I: also ich denke auch, dass es wichtig ist, darauf aufmerksam zu machen. und ich finde es auch sehr wichtig, dass du sozusagen nicht da einfach den /m/ raus nimmst, sondern dass du auch ein augenmerk auf den /a/ legst. du hast ja gesagt, dir ist ganz wichtig, dass er merkt, lernt sich zu behaupten. was ich denke in dieser situation, dass es alles zu schnell geht. ist meine meinung. das du sozusagen zu schnell agierst, weil es aus meiner sicht noch gar nicht richtig eskaliert ist. also ich sag jetzt mal, ich finde, dass wenn der /a/ ein bisschen weint, erst mal noch nicht so schlimm, dass ich sofort reagiert hätte, also unter der prämissen, dass du mir ja gestern gesagt hast, dass die kinder lernen sollen, konflikte vornehmlich selbst zu lösen und auch nein zu sagen, hätte ich, glaub ich, noch ein bisschen mehr gewartet. und dann wäre es, glaube ich, besser gewesen, noch ein bisschen mehr zeit zu nehmen die situation zu erklären. also mit ihnen gemeinsam durchzusprechen. der /a/ konnte ja gar nicht so schnell nein sagen. also es ging ja alles sehr schnell.

E1: er sagt auch heute noch kein nein. er sagt es noch heute nicht. er ist derjenige, man lernt auch die kinder in seinem laufe des jahres oder in der zeit hier, er ist derjenige, der noch nie von sich selbst, wenn er beleidigt wurde oder ihm wehgetan wurde, das er gesagt hat NEIN. das er wenigstens wiederholt hat, du hast mir wehgetan oder das er gesagt hat, es tut mir weh, was du machst, ich möchte nicht. ne, er sagt es überhaupt noch nicht. er weint, es tut ihm weh und er verschließt sich in sich ganz hinein. ja, und bei nächste konfliktsituation macht er das gleiche. also ich bin noch nicht mit dem /a/ so weit, dass ich konnte sagen, er hat erfolg oder er hat erfolg, in dem das aus ihm herausprudelt. manche kinder ja, manche kinder die sprudeln regelgerecht. ja, du hast mir wehgetan und er noch nicht. er kann es noch nicht über die lippen bringen. du hast mir wehgetan. und immer (??), du musst ihm sagen,

guck mal ihn an, du musst ihm sagen, er hat mir wehgetan. er ist noch nicht so weit. also ich denke die situation, wo du sagst zu schnell oder das man zeit sich nehmen für die kinder, kann sein. kann sein, dass wir unter dem druck stehen, das alles schnell zu lösen. ja, das ich mir zeit nehme mit ihnen darüber zu reden. vielleicht sich auch rausziehen, in ruhe darüber zu reden. aber ich glaube, da ist der druck da, du hast bewegungsstunde, du hast nicht so viel zeit für diese konfliktsituation. du hast gemerkt ich hab halbe stunde bewegungsstunde und das waren mehrere konfliktsituationen da. ich würde sagen bei mir, für mich war es eine sehr frustrierende bewegungsstunde. ich hab eine idee gehabt mit den kindern was schönes zu machen. ich hab eine idee gehabt, dass ich sie alle auch mit ins boot nehme. das alle dran arbeiten. aber es ist alles schief gegangen. du hast gesehen, es waren bei mir so fünf bis sechs konfliktsituationen im laufe dieser halben stunde. und jetzt stell dir vor ich nehme mir zeit für jede konfliktsituation fünf minuten, dann ist ein halbe stunde vorbei.

I: ja, das geht nicht.

E1: das verstehst du.

I: ja, das ist mir schon klar.

E1: natürlich, ich möchte es gern mit den kindern. deswegen ich hab das schon vor jahren für mich festgestellt, dass die kinder (??) nicht wenn du ein kind rausreißt, das kind, manchmal bin ich auch geladen, dass du ihn wegsetzt und ich mach weiter mit den anderen. ich nehm mir schon zeit damit sie wenigstens aufeinander GUCKEN. die situation wird dargestellt, ja, was hast du gemacht. (?manchmal sitzt beim mir?) ein kind (?auf einem stuhl?), was hast du gemacht? ich weiß es nicht. ABER ICH WEISS GENAU, DASS ER WEISS, WAS ER GEMACHT HAT. (?weil ich denn?) dann bleibst du hier sitzen bei mir auf dem stuhl, solange bis du nachdenkst, WAS du gemacht hast. ja, und dann sag ich, wenn du weißt, was du gemacht hast, dann kannst du es mir erzählen. und dann lass ich ihn sitzen, komm ich nach fünf minuten zu ihm, weißt du jetzt, was du gemacht hast? nein. dann sag ich gut, dann bleibst du noch fünf minuten sitzen. ich geh jetzt spielen mit den kindern und du bleibst noch sitzen und dann merkt er, er will nicht mehr sitzen und er weiß was. diese sturheit und weißt du, dieses nicht zugeben, was ich gemacht habe. ich habe ein kind gebissen. ja warum sitzt du denn hier? da gibt es das kind mir nicht zu. ich möchte, dass es mir zugibt, ich hab gebissen, ich hab dem kind wehgetan. und dann sitzt er noch mal fünf minuten bei mir, komm ich noch mal vorbei und hast du dir jetzt überlegt? ja. was hast du gemacht? ich hab gebissen. und ist das gut? nein. und reden wir jetzt mit /j/? ja. und dann ist die situation, wenn das kind zugibt und sagt, ich hab sie gebissen. und war es gut? nein, ich hab ihr wehgetan. (??) das kind das klären will, entschuldigt sich, dann ist die situation gegessen. ja, aber ich meine in so einer bewegungsstunde, wenn so viel passiert, so viele konfliktsituationen.

I: NEIN, DU KANNST JA NICHT ALLE LÖSEN UND ES IST JA AUCH DEIN ZIEL, dass die kinder vieles selbstständig untereinander lösen. ne? das find ich auch ist ein sehr gutes ziel. ich würde dir allerdings vorschlagen, dass wenn du eingreifst, dass du dir dann auch zeit nimmst.

E1: und warte.

I: ja, und das du dann, wie ich sag mal wirklich ein forum bietest, also das sie wirklich miteinander sprechen können. also weil hier kann ja auch der /m/ nichts mehr sagen, weil du nimmst ihn so schnell dann da raus, weil du gibst ja nur /a/ die möglichkeit, was zu sagen. er sagt nichts. aber es hätte ja sein können, das wenn du sagst, /m/ willst du was dazu sagen? das dann was entstanden wäre. dass /m/ gesagt hätte, ich will die matratze für mich alleine haben. dann hättest du erklären können, das geht so nicht. oder vielleicht hätte der /m/ auch gesagt, tut mir leid, weiß ich nicht. aber das du einfach, wenn du eingreifst auch die kommu-

- nikation zwischen den kindern herstellst. und nicht, hier hab ich den eindruck, du machst die kommunikation. /a/ traut sich noch nicht. aber /m/ gibst du auch gar nicht die möglichkeit.
- E1: zu verteidigen meinst du.
- I: ja, oder sich zu entschuldigen.
- E1: oder sich zu entschuldigen.
- I: ja, weil er dann sofort raus muss. das ist so meine idee gewesen bei der sache mit unter mit diesem ziel, dass du möchtest, dass sie später das alleine lösen können.
- E1: (?vielleicht ist mir klar?), das ich angst habe, dass das mehr eskaliert und mehr passiert. weißt du? zum beispiel ich kenn den /m/ besser, ich weiß auch der beißt demnächst. ich weiß, dass er kneift demnächst. ich weiß, dass er aggressiver wird. er ist ein jahr bei uns in der gruppe und vielleicht sind meine ängste da, dass ich das sofort unterbreche. dass nichts schlimmeres passiert, ja, weil du sagst, du würdest warten. ich würde nicht warten, weil ich, vielleicht habe ich angst.
- I: das ist ja auch voll okay.
- E1: da sind die erfahrungen drin im alltäglichen leben. (?du denkst dir?), bei dem nicht.
- I: aber könntest du dir vorstellen. den streit zu unterbrechen oder die rangelei, das kann ich gut verstehen, wenn er so aggressiv wird. aber könntest du dir vorstellen diese gespräche, diese situation. also du nimmst ihn ja, setzt ihn vor den /a/ und sagst /a/, sag ihm doch mal nein. könntest du dir auch vorstellen, wenn du /m/ fragen würdest und er noch was sagen will, dass er was dazu sagt?
- E1: ja, kann ich mir vorstellen. ja, das schon.
- I: ja, okay. (3) genau, weil ich bin mir unsicher, ob der /m/ verstanden hat, warum er auf der bank sitzt.
- E1: wegen der sprache oder wegen der situation?
- I: mhm. also ich bin mir unsicher, ob ihm klar ist, dass das, was er gemacht hat, mit den konsequenzen, die daraus entstanden sind, nämlich /a/ weint.
- E1: warum er sitzt.
- I: warum er sitzt. ich bin unsicher, also ob er es versteht, dass es nicht nur in dieser situation ist, sondern sich eigentlich auch auf andere situationen überträgt. dass das verhalten nicht okay ist. dessen bin ich mir unsicher, aus meiner sicht, weil es auch so schnell ging diese situation, dass ich gar nicht weiß, ob er sie nachvollziehen kann.
- E1: ich denke, er hat es schon verstanden, dass er dem /a/ wehgetan hat. das schon. und das ist so der punkt, nur der schmerz, ich denke schon. er ist kein blödmann, der das nicht verstanden hat. /a/ weint. ein kind weint, weil es traurig ist. das hat er kapiert. das hat er gesehen. und ich denk schon, dass er ihm wehgetan hat, hat er kapiert. ich denke schon. ich denke in dieser situation, wo er was kaputt macht, vielleicht versteht er nicht alles. aber das mit den schmerzen, ich denke, verstehen alle kinder. ich glaube nicht, dass es ein kind gibt, das vier jahre alt ist und wenn es einem anderen kind wehtut und er versteht jetzt nicht was. und außerdem ich hab ihn aufmerksam gemacht, guck mal, /a/ weint. du hast ihm wehgetan. ja, ich denke schon. das in dieser situation, wo er schmerz zugefügt hat, hat er verstanden. vielleicht in den anderen situationen, warum er sitzt auf dem stuhl oder so, vielleicht auch nicht. vielleicht auch nicht, ja. warum, es macht mir spaß, ich kippe alles um. ja, ich versteh nicht, warum sich die kinder aufregen, vielleicht. aber ich denke, da wo schmerz zugefügt wurde.
- I: mhm, okay, aber wichtig ist ja auch, dass er nicht nur versteht, er hat dem anderen kind wehgetan, sondern auch versteht, dass er das nicht tun soll.

E1: das ist der punkt. dass er das nicht tun soll, OB ER DAS VERSTEHT. und es ist auch für mich so ein rätsel, weißt du, wenn du zum beispiel einem kind seit ein jahr erklärst, du darfst das nicht tun. du darfst nicht beißen, du darfst nicht kneifen, du darfst nicht schupsen. und das kind macht das immer wieder im laufe des jahres. da mache ich mir auch gedanken, warum? warum, um seinen willen durchzusetzen, um irgendwas zu bekommen, sei es ein auto, sei es ein legostein, wird dem kind schmerz zugefügt. da entsteht dann bei mir auch, weißt du so, ist das kind verhaltensauffällig? das ist es schon für mich, weil da denkst du, okay, sind erst drei monate im kindergarten, kennen die ersten regeln usw. und ungefähr nach drei monaten ich würde sagen ein halbes jahr sind die kinder in der regel schon diejenigen, die den anderen kindern kaum wehtun. ja. die fügen sich in diese gruppe ein. die finden freunde. KLAR, STREITEN SIE. KLAR, BEKOMMT EINER AUF DEN KOPF MAL MIT DEM LEGOSTEIN, aber nicht so oft. nicht jeden tag wird von dem gleichen kind solche situationen, wo du klären sollst. und das finde ich schon auffällig. ich kann es verstehen ein halbes jahr, aber ein jahr. dann ist es für mich schon, und weißt du, es ist auch so, dass du als erzieherin automatisch, natürlich ist es nicht gut, aber als erzieherin du hast schon ein auge auf dieses kind, weil das kind dir auffällt in dem alltäglichen leben. und du hast das kind schon in dieser schublade drin. das passiert, es muss nicht sein.

I: aber es kann passieren.

E1: ja, und dann hast du ihn schon. du weißt schon so und weiter darfst du mit ihm nicht gehen. das ist leider so, auch bei mir ist das so. ich merke schon, das ist ein besonderes kind in der gruppe, weil es schon (??). so bitte wie seht ihr das? seh ich das nur so? oder sehen ihn auch die kollegen auch irgendwie anders. oder (??). und ich denke, ich denke, manchmal sag ich auch zu mir, man macht sich zu viele sorgen. nicht alle kinder sind auffällig. die einen sind robuster, die anderen sind schweigsam usw., aber es gibt auch für mich so grenzen. ich kann verstehen, du bist ein rabauke, du bist schnell, du bist wild. du rennst, guckst nicht, zack, hingefallen, ein kind umgerannt. es ist ganz was anderes, wenn du mit absicht, wenn du ein auto bist und du kannst mit dem kind nicht kommunizieren. sofort schlägst du zu, du kannst einfach nicht in ruhe oder dass man mit dem kind redet oder auch richtig streitet sozusagen es ist genug, ich fühle so oder wir machen (?wechselzeit?) oder so.

I: ja, das ist so und das erleichtert uns auch vieles, wenn wir schon wissen, was passieren kann und das irgendwie präventiv beheben und so. das ist schon wichtig, ja. lass uns aber noch mal, ich würde gerne einfach noch mal kurz gucken, ob. also wie gesagt, ich hab ja sozusagen diese these aufgestellt, dass es alles ein bisschen schnell geht und vielleicht die zeit für den /a/ zu gering ist, sich auch zu äußern. du hast ja auch gesagt, er ist einfach auch noch nicht so weit, aber sozusagen auch noch mal unter der fragestellung kann denn der /m/ in der zeit auch was dazu sagen und das versuchen zu verstehen? bzw. wäre es möglich in dieser situation ihm auch noch mal einen gedankenstoß zu geben.

E1: natürlich, ja.

I: sollen wir es noch mal angucken?

E1: ja.

I: oder?

Videsequenz „Der Konflikt“ min 27:30 – 28:56

{während der Videsequenz

E1: ich fordere jetzt den /m/ auf, rede mit ihm. da weint einer.

I: ah.

- E1: siehst du? rede mit ihm, da weint einer. und zum /a/ habe ich gesagt, /a/, du musst nein sagen. und ich weiß, dass /m/ nicht redet. er ist dann stur, er schaltet auf stur.}
- E1: ja, ich habe zu ihm gesagt, rede mit ihm, da ist einer, der weint. ähm, und es ist auch für mich wichtig, wenn solche situationen sozusagen der rabauke oder derjenige, der schlägt, ich stoß das kind nie ab. ich versuch das kind sofort auf meinen schoß nehmen oder umarmen, auch wenn ich (?sehe?). das ich ihn umarme und sage, dass ich das kind als erwachsener nicht abstoße, du bist jetzt wieder ein arschloch oder sozusagen. das du das kind nimmst, ich nehme JEDES kind, der was angetan hat, wird sofort so hier und jetzt, jetzt rede mit ihm. ja. ich denke dieses nicht abstoßen als erwachsener, ich denke, ich möchte das vertrauen zu diesem kind auch nicht verlieren, dadurch dass ich mit dem kind permanent jeden tag solche konfliktsituationen kläre. ja, das ist auch für mich sehr wichtig, dass ich immer festhalte oder auch meine körperlich nähe gebe. so, und jetzt sitzt du bei mir, ich mag dich auch, aber wenn du solche dinge tust. das ist auch wichtig für mich.
- I: okay, ja. und ähm, jetzt, wenn du das noch das zweite mal gesehen hast, kannst du das nachvollziehen, dass ich denke, dass ist zu wenig zeit oder siehst du das ganz anders?
- E1: ne ne. es ist zu wenig zeit. du hast schon recht.
- I: okay.
- E1: es ist zu wenig zeit. man muss sich vielleicht in solchen situationen mehr zeit nehmen und dann kann es sein, wenn man sich mehr zeit nimmt, dann passiert das auch schneller dieses verständnis bei den kindern. weißt du, wenn du das wirklich ausdiskutierst mit den kindern, dass die kinder das ausdiskutieren miteinander, dass die nächste situation in einem monat wieder passiert. kann auch sein.
- I: und dann kannst halt nicht alle konfliktsituationen (?übernehmen?), sondern über viele hinwegsehen.
- E1: ja.
- I: gut. ähm, würdest du das jetzt anders machen? mal angenommen, du würdest jetzt wieder diese situation haben, der /m/ rammelt wieder mit seinem kopf gegen den /a/ und der /a/ fängt an zu weinen.
- E1: ich würde mir vielleicht mehr zeit nehmen. wie du gesagt hast, für dich war es so, dass die situation nicht eskaliert hat. also ich hab zu früh eingegriffen. und aber wirklich mit diesem hintergrund im kopf es passiert jetzt gleich mehr und das möchte ich vermeiden. ja. aber vielleicht würde ich mehr zeit nehmen. und vielleicht wäre es auch sinnvoll, dass man den /a/ aus der situation rausholt. dass man sie zu zweit hinsetzt und sagt, klärt das mal miteinander, was ist denn da passiert. aber man muss dann dabei bei den kindern bleiben, dass man auch diesen dialog führt. dass man die beide rausholt, sie kommen aus der situation komplett raus, aus diesen schiffbau, und wir setzen uns hin. und schildert mir jetzt, was ist denn passiert usw. dass du auch den dialog mit den kindern mitbekommst, wie sie diskutieren. dann vielleicht so.
- I: mhm. ja. weil dann wäre es vielleicht auch gar nicht mehr nötig, den /m/ auf den kasten zu setzen.
- E1: sowieso, wenn die kinder bereit sind zu reden. ich hab mich mit ihm hingesezt, ich hab ihn doch gefragt, weißt du, warum du hier sitzt und er sagt zu mir, nein. dann hab ich gesagt, dann überleg es dir bitte hier. bin ich weggegangen, dann bin ich nach paar minuten wieder zurück, weißt du, warum? mhm, weil ich /a/ wehgetan hab. sag ich, ja. er hat geweint, du hast ihm wehgetan. entschuldige dich. sagt, er ja. und dann ist er zum /a/ hingegangen und

- (?beide sind glücklich?). aber ich mein, er saß auch für mich nur ja, weil er gesagt hat, nein, er weiß nicht, was er gemacht hat. dieses nicht-zugeben.
- I: ah, okay. das hab ich in dieser situation gar nicht mitgekriegt.
- E1: weißt du, dieses nicht-zugeben. ich hab überhaupt nichts gemacht. ja, warum sitz ich hier, ich bin gut. weißt du, mit dem motto, ich bin gut. ich sitz hier, weil du böse bist, /e/, du hast mich hingesetzt. aber ich will, dass das kind zugibt, er hat unrecht getan. deswegen sitzt er hier. und das wird im laufe auch des tagesablaufs auf, wenn ein kind sitzt, ja, bei uns, dann wird mit den kindern so weit diskutiert, bis er sagt, warum sitzt du eigentlich, warum sitzt du hier, du bist doch so brav? warum sitzt du hier? das kind hat immer eine chance darüber nachzudenken, in sich hineinzugehen. was hast du gemacht? und jedes kind weiß, dass er wehgetan hat. aber sitzt das kind nur, wenn es wirklich wehgetan hat.
- I: ja, weil wenn du sie zu einem gespräch holst, kannst du das gleiche erreichen.
- E1: genau, ich klär das und dann werde ich nie sagen, du bleibst jetzt hier sitzen, dafür das du das gemacht hast. da wird keine strafe mehr verhängt. ne, das nicht. aber wenn er bereit ist zu reden und beim kind sich zu entschuldigen. (?dann kann er sofort aufstehen?)
- I: ja, gut. okay. hast du noch was wichtiges zu der situation?
- E1: nein, hab ich nicht. hast du was wichtiges?
- I: ((lacht)) ne, ich würde generell gerne noch mal von dir sozusagen ein statement zu dieser art von reflexion bekommen. also hat dir das was gebracht? und wenn ja, wie?
- E1: also ich war schon gestern echt, ich hab, gestern war es (??). ich bin mit idee reingegangen, ich bin ohne idee rausgekommen. sozusagen gut, das, was die kinder gemacht haben, war ganz okay. ich bin raus, /w/, ich weiß nicht, wie es bei mir gelaufen ist, bei mir, sag ich es waren fünf bis sechs konfliktsituationen. und es ist kaum was gutes rausgekommen nach meiner sicht. aber die kinder haben trotzdem viel gelernt auch in dieser situation. es hat ihnen ja gefallen, wie sie im schiff denn da saßen. ich wollt aus ihnen rauskitzeln, was die kinder auch über die situation jetzt hier redet und dass die auch den kinder sagen, was war denn schlecht. zum beispiel /g/, hat die ganzen weggekullert, die ganzen würfel, als die kinder das gebaut haben. hat sie weggekickt. /m/ hat zweimal alles kaputt gemacht. und die kinder haben es ihm auch gesagt. das ist besser, als wenn ich das sage. so, du hast aber hier nicht mitgemacht. die kinder haben es den kindern gesagt. ich denke, dass kommt besser an, als wenn ich das mache. und aber von der anderen seite bei den dreijährigen, die wir jetzt auch haben, ist es schwierig zu planen. im alltag ist auch schwierig. (?wir haben so viele?) wir haben verschiedene kinder mit sprachproblemen, die auch sehr wenig verstehen, aber sonst. und jetzt hast du mir gesagt, dass wirklich vielleicht für dich selbst rausziehen, zum beispiel, ich eine bewegungsstunde mache, ich hab so viele konfliktsituationen. ich weiß, die sind schon vorprogrammiert, von vornherein kommen konfliktsituationen. dass ich mir zeit gebe, wenigstens eine konfliktsituation so aufklären, dass es für beide kinder wirklich ganz gut verläuft. wirklich mehr zeit geben. das ich nicht alles aufgreife, aber wenigstens eine situation. ja, in jeder bewegungsstunde, dass ich aufgreife. da hast du recht, würde ich auch machen.
- I: ja, und dieses, dass ich dir eine scene zeige und wir sprechen darüber. das haben wir ja jetzt dreimal gemacht. hat dir das etwas gebracht? wie war das für dich?
- E1: ja, man nimmt auch anders wahr. wenn du aufnimmst, dann passiert so viel in dieser halben stunde, du behältst auch im kopf das alles nicht, was da passiert.
- I: in der bewegungsstunde?
- E1: ja, in der bewegungsstunde, in dieser halben stunde oder 40 minuten. und dann wenn du (?perspektive?) zeigst, wenn man (??) guckt, man reflektiert. man reflektiert das handeln.

obwohl in jeder situation, konfliktsituation, wenn ich handle, dann überlegst du erst, wie handle ich jetzt hier? was mache ich jetzt hier? und ich denke, für mich ist da so, dass ich im laufe des jahres in konfliktsituationen für mich so ein schema festgelegt habe mit den kindern. weil ich kann nicht sagen, dass ich in verschiedenen konflikt, also wo es wehgetan wird dem kind anders reagiere. ich reagiere immer gleich. ich handle auch immer gleich mit den kindern. das ist so, das hat sich eingespielt im laufe des jahres. dass in den konfliktsituationen, wo einem kind wehgetan wird, handle ich so und so, wie ich jetzt hier gehandelt hab.

I: okay, ich sag mal auf der einen seite ist das so, dass die kinder eine konsequenz erfahren, ist ganz wichtig, aber auf der seite der reflexion ist es natürlich immer möglich, wenn du für dich siehst, oh, jetzt würd ich das anders machen, kannst du das verändern, also es ist ja nicht, wenn du einmal was festgelegt hast, muss es nicht noch mal passieren.

E1: natürlich.

I: genau. und du hast eben gesagt, dass mit dem reflektieren ist noch mal anders. was passiert denn da für dich durch die reflexion? was bringt dir das?

E1: ich bekomme impulse. ich bekomme infos in irgendwelchen situationen anders zu handeln und man könnte es auch anders machen. und die infos sind positiv und helfen dabei.

I: also kannst du das dann auch umsetzen? also bringt dir das was in der konsequenz?

E1: ja. wie ich jetzt gesagt hab, ich muss, ich würde dann in einer situation nicht anders handeln, sondern ...

Störung min 39:53 – 42:00

I: genau, wir waren bei der frage, haben diese reflexionen irgendwie auf deine arbeit gewirkt? und wenn ja, wie?

E1: ja, also erstens was bei mir noch hängen geblieben ist, also wir arbeiten schon ein halbes jahr zusammen und mehr, was bei mir hängen geblieben ist, dass ist die präsenz von mir, dass ich ganz, ganz mich raushalte. und ich denke in dieser bewegungsstunde hat es bei mir fast geklappt. ich hab den kindern sehr viel zeit gegeben, dass ich mich da nicht reinhänge, wie sie was machen müssen. ja, das ist hängen geblieben. und mehr zeit nehmen vielleicht, weißt du, für die situationen, die danach kommen.

I: hast du einen vorschlag, wie solche reflexion für dich, also wie hätte dir diese reflexion vielleicht mehr gebracht?

E1: ne, hab ich nicht.

I: okay.

E1: das ist schon okay mit dem filmen. man sieht sich ganz alleine perfekt. das ist schon okay. ich kann nichts sagen und so spontan fällt mir auch nichts ein.

I: wäre es für dich angenehmer, dass mit einer kollegin zu machen, statt mit mir?

E1: nein. da sehe ich keine probleme. also wir haben uns auf antrieb verstanden. so ich denke auch, dass wir das vertrauen zueinander gefunden haben. (??) da seh ich kein problem. es kommt drauf an immer auf die person, ne. ich denke auch, diese chemie muss stimmen. ich denke ähm, weißt du, natürlich ist es auch so, dass du dazu kommst und bei mir über die schulter guckst und guckst wie ich arbeite. es ist nicht, ich freue nicht, ich strahle nicht darüber, aber wie gesagt, wenn wir gesagt haben, wir machen das mit dir mit und ich habe das mit offenen augen, mit offenen händen gemacht. ich hab das gerne gemacht. und ich meine, wenn die chemie zwischen dir und mir nicht stimmen würde, würde ich mich vielleicht ein bisschen zurückziehen, vielleicht nicht so offen sein. vielleicht würde es anders laufen, weißt du. aber ich denke wir haben uns verstanden auch von anfang an. du bist auch ganz offen und so. und deswegen, ich denke, für mich ist es ganz gut gelaufen. ich kann da nichts sagen.

die kolleginnen waren jetzt grillen. die kollegin hat (?uns eingeladen?). ich sage, ne, wir müssen in der sgo projekt machen und so und kaffee kochen. und dann sagen die kollegen, oh, ihr seid jetzt diejenigen, die das projekt machen mit der uni und so weiter, dass sie kommt zu euch. ja, das wollten wir nicht, dass einer kommt und uns bei der arbeit zuguckt. das ist doch furchtbar. ich sag, warum, ich hab nichts zu verbergen. ich bin so, wie ich bin. und ich arbeite so wie ich kann. klar, man macht fehler oder man ist gut oder man ist schlecht. ja, aber, ich sag, es läuft ganz gut. sie kommt schon über ein halbes jahr zu uns. und dass es meine kolle- gin macht, nein, würde ich nicht machen.

I: okay, gut. okay, vielen dank, /e/.

E1: bitte, nichts zu danken.

3.2 Erzieherin 2

3.2.1 BZP-1

Leitfadeninterview BZP-1

I: gut okay. genau also den groben teil warum ich das ganze vor hab, hab ich eben schon er- klärt. und das worum es heute im grunde geht, ist einfach ganz kurz darüber unterhalten, was bei erziehung oder ich sag mal im alltag mit den kindern für sie wichtig und eben auch was ist in der bewegungsgeschichte wichtig und vor allem wie machen sie das. und ich werd ihnen ein paar fragen stellen. sie können natürlich auch also es geht also darum das sie ant- worten und das im grunde ist immer das wichtig, was für sie wichtig ist halt auch für mich wichtig. und ähm so wird es heute erst einmal ablaufen. ich hab die zettel einfach hier liegen, damit ich nichts wichtiges vergesse. also nicht wundern ((lacht)). gut. ähm zuerst interessiert mich einmal was ihnen bei der arbeit mit den kindern als erzieherin wichtig ist.

E2: in bezug auf bewegung?

I: ERST EINMAL GRUNDSÄTZLICH und dann bewegung.

E2: also mir ist wichtig die kinder in den mittelpunkt zu stellen mit ihren interessen und ähm ja auch ihre wünsche aufzugreifen oder auch durch beobachtung zu erfahren, wo die interessen der kinder liegen und ähm die dann MIT DEN KINDERN ZUSAMMEN, umzusetzen. also ich möchte den kindern nichts vorgeben, ähm, es gibt (??), die man zusammen erarbeitet, aber die meisten ideen und vorschläge sollten von den kindern kommen.

I: ja. wie machen sie das?

E2: einmal durch BEOBACHTUNG und ja einfach auch wahrzunehmen, was die kinder gerade für interessen haben oder halt auch durch direkte fragen zum beispiel in dem sportprojekt in der turnhalle stellen wir vorher immer die frage, was möchtet ihr gerne heute machen? und das setzen wir dann um. da wird eine MEHRHEITSENTSCHEIDUNG getroffen bei den kindern. und wenn dann mal ein thema ist, basketball oder so, wo nur zwei für sind, wird das beim nächs- ten mal mit auf gegriffen. und zum andern haben die hortkinder ja auch die möglichkeit den bewegungsraum frei zu nutzen und ähm machen dann auch zum beispiel vorschläge in ande- ren (??) was sie mal wieder machen möchten oder es gibt auch bereiche, DIE ICH SEHR INTE- RESSANT finde und die ich mit den kindern umsetzen möchte, weil ich einfach merke, ja okay, es könnte den interessen der kinder entsprechen zum beispiel haben wir mal gekämpft im turnraum. das kam total gut an und ähm von daher ja.

I: ja, genau, wir waren ja eben da, was ihnen wichtig ist. gibts da NOCH WAS, die sie noch nicht genannt hatten?

- E2: also ich finds auch wichtig, dass die kinder AUF UNS zukommen. zum beispiel in den ferien haben wir auch ein ferienprogramm gemacht und da haben die kinder dann auch ganz deutlich gesagt, was sie gerne machen möchten und da war schwimmbad dabei oder sie wollten mal in den kletterwald und das haben wir mit ihnen umgesetzt und von daher. ich mein die hortkinder sind auch ein bisschen älter als die kindergartenkinder und können sich ganz gut ausdrücken und sagen halt, was sie für interessen haben und was sie gerne machen möchten.
- I: mhm. ja. ähm, wenn sie jetzt jemandem erzählen würden, was so ihre aufgaben sind im hort, oder sagen wir mal es kommt eine praktikantin und der erzählen sie, was sie machen. was würden sie der sagen, was ihre aufgaben sind?
- E2: erst einmal die betreuung der kinder. im hort gibt es ja ganz bestimmte zeitstrukturen das ist einfach durch die schule vorgegeben, wenn die kinder halt aus der schule kommen, ja dann mittagsessenbetreuung, hausaufgaben werden gemacht und ähm was uns besonders wichtig ist, dass der schwerpunkt nicht so auf den hausaufgaben liegt, sondern halt auch auf dem freizeitangebot. das die kinder halt ihren HORT ALS AUSGLEICH haben. sie sitzen in der schule sechs stunden, ja, und brauchen dann natürlich auch bewegung und andere angebote beziehungsweise aktivitäten um das auszugleichen. also das SOLL KEINE VERSCHULUNG sein hier.
- I: und die schule ist direkt nebenan?
- E2: mhm, direkt nebenan.
- I: mhm, das heißt sie haben auch keinen großen schulweg hier.
- E2: ne, das sind fünf minuten. wenn sie nicht gerade trödeln ((lacht)).
- I: ja, okay. also BETREUUNG und FREIZEIT sind so die hauptaufgaben. ja, okay. ähm, was wollen sie den kindern mitgeben, wenn sie den hort verlassen? was sollen die kinder sozusagen in ihrem rucksack haben, wenn sie von ihnen weggehen?
- E2: also die hortzeit erstreckt sich über vier jahre und das ist ein (??) in der zeit. ähm also ich möchte schon, wenn sie hier rausgehen nach der vierten hier rausgehen aus dem hort, dass sie selbstständig genug sind, um alleine klarzukommen, ja. also das sie sich in ihrer umgebung auskennen, das sie selbstbewusstsein entwickelt haben, sich selbst zu verwirklichen, ja, VIEL GELERNT ZU HABEN auch, in ihrem eigenem interesse und ähm ja einfach ein stück weit sich selbst auch zumuten.
- I: ja. schön.
- E2: also der hort erstreckt sich ja über diese vier jahre und wir versuchen natürlich auch den kindern in schritten immer mehr selbstständigkeit zu geben, wie zum beispiel, machen wir das jetzt so, dass die dritt- und viertklässler einen computerführerschein machen können und alleine hier unten in den computerraum gehen können und allein an den pc gehen können. immer so in schritte auch zu fassen.
- I: wie sind die konditionen, um den zu erwerben, den computerführerschein?
- E2: also es gibt bestimmte dinge, die die kinder WISSEN müssen, also wie man zum beispiel wie man den pc abstellt oder wie man in das sprach- ähm schreibprogramm kommt, einfach das an dem computer nichts kaputt geht.
- I: und vorhin hab ich von dem gartenführerschein gehört, den haben alle hortkinder automatisch?
- E2: ja, die dürfen alleine in den garten gehen.
- I: ja, weil im kindergartenbereich ist das denn so, dass sie den auch bekommen können beziehungsweise ab fünf, ja. das find ich eine ganz schöne regelung. okay, und wie ist es so mit

- bewegung, was machen sie da so, erzählen sie mal ein bisschen was sie im hortbereich an bewegung machen?
- E2: also die hortkinder sind eigentlich den größten teil der zeit immer in bewegung. allein schon wenn sie reinkommen. also im kindergarten ist es ganz langsam, aber da wird die tür aufge- rissen und hallo ich bin da. oder viele kinder gehen einfach schon ins außengelände vorm es- sen oder in den bewegungsraum, der ist immer sehr heiß begehrt. haben wir auch eine liste mit den kindern entwickelt, wo die kinder sich eintragen können, weil es da mal halt proble- me gab, die haben gesagt ah, wir sind so viele, wir hätten gerne eine einteilung, und da ha- ben wir es jetzt gestaffelt und da kann sich jedes kind eintragen und für diese zeit ne halbe stunde oder stunde ist der turnraum besetzt und die kinder haben da auch selber regeln entwickelt, das sie zum beispiel gesagt haben, okay, wer da nicht aufräumt, der kriegt eine woche turnraumverbot, weil wir möchten nicht für die anderen aufräumen und das klappt eigentlich super. es ist quasi inner selbstverwaltung von den kindern.
- I: da ist auch erst einmal niemand von euch dabei.
- E2: ne, es sei denn bei bestimmten angeboten, die wir machen. dies mal hatten wir kämpfen, ähm, wir hatten einmal in der woche ein bewegungsangebot. da haben wir denn mal luftbal- lonvolleyball gespielt. oder halt was sich die kinder halt auch gewünscht haben an spielen. aber ansonsten ist der bewegungsraum eigentlich nur für kinder. ALSO DIE FORDERN DAS AUCH EIN vor allem alleine da drin zu sein.
- I: Ist es für alle kinder gleich wichtig und fordern das alle gleich ein?
- E2: oh, es gibt so ein paar kinder, die das nicht so gerne machen. die mädchen verziehen sich dann eher ins mädchenzimmer. ABER BEI DEN JUNGS steht der bewegungsraum immer ganz hoch im kurs und ähm da gibts halt auch gruppenmischung, ja, jungs und mädchen zusam- men.
- I: ja, gibts auch ein jungszimmer, wenns auch ein mädchenzimmer gibt?
- E2: ja, gibts auch.
- I: ja, mhm. ähm, für die kinder für die bewegung wichtig ist oder sagen wir jetzt einfach mal, was finden sie ist wichtig an bewegung oder für die kinder in bewegung. warum ist bewegung wichtig?
- E2: das hat ich vorhin schon mal angedeutet, dass es halt einfach ein ausgleich ist zur schule und ähm es gibt halt auch viele kinder, die von uns aus in sportvereine gehen und das nutzen und bei manchen kindern ist es halt einfach auch wichtig einen ausgleich zu haben, ja. es gibt immer mehr dickere kinder in deutschland ja und ähm so eins, zwei kinder im hort haben wir auch. wo wir in elterngesprächen vorgeschlagen haben, okay, es wäre sinnvoll, wenn die kin- der außerhalb vom hort halt auch noch was in die richtung machen im sportverein, einfach damit die kinder auch ausgeglichener sind. und einfach was für ihre (?gesundheit?) tun.
- I: ähm, wenn sie jetzt dabei sind bei bewegung, was ist dann ihre rolle?
- E2: ähm, also beim kämpfen zum beispiel war meine rolle so der koordinator und ja wie sagt mal SCHIEDSRICHTER zu sein, zu gucken okay es läuft alles nach den regeln ab. gerade beim kämpfen ist das wichtig, weil wenn jemand sagt STOPP ICH MÖCHTE NICHT MEHR. dann da zu sein und zu sagen ähm, pass mal auf. so gehts nicht. also auch einzugreifen in bestimmten situationen oder den kindern wie gesagt bestimmte regeln zu vermitteln, (?zum beispiel, dass man sich vorm kämpfen verbeugt?), um einfach RESPEKT dem anderen gegenüber auch rü- berzubringen oder bestimmte techniken beizubringen oder methoden beim kämpfen.
- I: und wie machen sie das?

- E2: also wir haben das so gemacht, dass ich bestimmte methoden zum beispiel gezeigt habe. da gab es so einen strich in der mitte und da mussten sie sich gegenseitig schieben und wer als erster über den strich geschoben wurde, der hatte dann halt verloren. oder bei den freien kämpfen, da haben wir dann festgelegt, dass der gewonnen hat, also verloren hat, der zuerst auf dem rücken liegt. und ja ich musste dann halt gucken, dass es nicht zu lang dauert nur eine bestimmte zeit dauert. damit die andren halt auch dran kommen und dann halt zu gucken, dass halt jeder in der zeit auch mal dran kam.
- I: okay, sie hatten jetzt genannt die rolle KOORDINATORIN und unterstützerin, nein, SCHIEDSRICHTERIN. gibt es sonst auch noch was? zum beispiel bei dem angebot in der halle, wo ich jetzt dabei war.
- E2: also da ist es den kindern halt auch oft sehr wichtig, dass wir MITSPIELEN und ähm ja ich hab da auch wieder die rolle des schiedsrichters ja meistens. es sei denn ein kind sagt, okay ich möchte gerne schiedsrichter sein, dann ist es okay. und ähm ja auch den kindern, die halt nicht soviel selbstvertrauen in sich haben die ein bisschen aufzubauen. zum beispiel einen jungen der immer meint, er kann kein fußball spielen. aber er hat das eigentlich in den letzten zwei malen super gemacht und meine aufgabe ist es die kinder positiv zu bestärken. das sie einfach auch sehen okay ich kanns auch und sich weiterentwickeln.
- I: und das ihnen auch mitzugeben in bewegung.
- E2: ja.
- I: gibt es da sonst noch was, was sie ihnen mitgeben wollen?
- E2: einfach der SPASS. das bewegung spaß machen kann. und das also das angebot in der /t/ halle kommt doch immer super an. eigentlich haben wir immer zehn kinder, die mitgehen können, aber letztens kamen auch noch zwei extra rüber, die gefragt haben, ob sie noch mitgehen können also von daher ist es alles geklärt.
- I: wie viele kinder sind es im hort generell?
- E2: 33.
- I: 33, okay. sind sie dann voll mit 33?
- E2: im moment kann ich das gar nicht genau sagen, weil im sommer wurden keine neuen kinder aufgenommen. und ich weiß nicht wie die stadt das jetzt handhabt. ob da im laufe des jahres irgendwie noch neue kinder aufgenommen werden, weil sonst fehlt noch eine stelle, die besetzt werden muss. wenn die da ist, nehmen die vielleicht wieder auf. da kann ich nicht mehr dazu sagen.
- I: mhm. okay, gut, ähm, gibts irgendwas im bereich bewegung, was sie gerne verändern, ergänzen möchten?
- E2: nach dieser fortbildung meinen sie oder überhaupt?
- I: erst einmal jetzt so, überhaupt.
- E2: also ich finde so, wie es im moment ist, sind wir eigentlich ganz gut abgedeckt. und ähm ja was sich nach der weiterbildung, also fortbildung entwickelt werd ich sehen. ABER ICH MEIN FÜR MICH IST BEWEGUNG WICHTIG UND FÜR DIE KINDER AUCH UND VON DAHER SIND WIR DA AUCH IMMER IN BEWEGUNG, WÜRD ich mal sagen und wenn die kinder halt interessen haben, öh, wie zum beispiel, in den ferien waren wir auch mal im tennisverein hier in okriftel und dann haben da mal zwei stunden tennis gespielt. also so möglichkeiten gibts halt in den ferien oder halt freitags wenn keine hausaufgaben sind dann kann man so was mal machen. oder wir gehen mit den kindern mal raus aus der einrichtung. das ist auch wichtig. auf den bolzplatz da fußball spielen gehen oder ja einfach in die umgebung zum experimieren am see.

- I: die freizeit ist schon immer für bewegung reserviert, also da wird bewegung angeboten?
- E2: die termine in der halle haben wir dienstags und freitags und freitags können wir immer mehr und länger wahrnehmen, weil wir halt keine hausaufgaben haben. das heißt dienstags ist es öfter so, dass die kinder immer erst in die turnhalle kommen und dann um zwei zu den hausaufgaben gehen ähm weil sie um drei abgeholt werden. also freitags haben wir einfach auch mehr zeit.
- I: ja, okay. dann haben sie grad die fortbildung angesprochen. gibts irgend ne erwartung, die sie sozusagen an die fortbildung oder auch die koooperation mit dem sportverein haben?
- E2: also ich find es schon mal gut, dass wir schon quasi eine koooperation dadurch haben, dass wir die turnhalle schon nutzen können, und ja vielleicht ergibt sich da noch mal mehr möglichkeiten. das man auch mal was zusammen machen kann, weil viele hortkinder gehen auch in den sportverein. das man da auch mal einfach eine sportstunde als beobachter dran teilnehmen kann zum beispiel.
- I: gibts sonst noch was?
- E2: also wenn wir da zusammenarbeiten, find ich es halt auch interessant zu gucken, ja was macht DIE SEITE VOM TV, JA. und ähm ja auch zu sehen, ob das den kindern viel bringt. wir hören ja auch von den kindern, die zum beispiel zum leichtathletik gehen, ja ich hab an dem wettkampf teilgenommen oder bei der rhythmischen sportgymnastik. ja, das sie auch an wettkämpfen teilnehmen und das es ihnen total spaß macht.
- I: okay. sich einfach mal auszutauschen, so?
- E2: ja, und es gibt auch kinder, die sagen okay ich bin jetzt nicht die super sportskanone, aber ich geh trotzdem hin, weils mir spaß macht. ja, die seite gibts auch und die FIND ICH TOTAL WICHTIG, dass die kinder gefördert werden, die vielleicht nicht super sporttalente sind, aber einfach ähm ihrem körper die möglichkeit geben sich auch zu bewegen und zu trainieren.
- I: gut ich hab all meine fragen gesellt. gibt es noch irgendwas von ihrer seite was sie noch ergänzen möchten, sagen möchte an mich oder noch für die fortbildung irgendwie noch mal?
- E2: ne, ich bin gespannt auf die fortbildung und von daher werd ich erst einmal schauen, wie sich das dann entwickelt.
- I: okay gut. ich bin auch sehr gespannt, weil sie noch einmal ein besonderer standort sind. a mit dem offenem konzept das hatten wir jetzt nicht. das find ich jetzt auch so für mich weil es auch das erste mal, dass ich in so ein konzept einen einblick bekomme, finde ich es unglaublich bereichernd und ja weil es hier auch so ist, dass sie so nah beieinander liegen aber eigentlich noch nie was miteinander gemacht haben, außer dass sie die halle nutzen und da bin ich jetzt auch gespannt, was da draus wird.

Videsequenz BZP-1 „Was spielen wir?“

- Ort und Situation:** Turnhalle. Ca. zehn Hortkinder, E2 und ein weiterer Erwachsener (Zivildienstleistender?) spielen Hockey. Die Erwachsenen sind die Torhüter.
- Handlung und Geschehen:** Drei Mädchen haben aufgehört mitzuspielen, sitzen im Geräteraum und albern herum, während die anderen weiterspielen. E2 geht zu den Mädchen: „So, wollt ihr jetzt weiterspielen oder nicht?“ Die Mädchen wollen „Sching-Schang-Schong“ spielen. E2 entgegnet, dafür brauche man nicht in die Turnhalle zu gehen. Was sie denn nun wollen, Hockey oder noch mal was anderes spielen. Sie wendet sich

von den Mädchen weg, sagt laut zu allen: „Wir müssen jetzt mal eine Entscheidung treffen, kommt mal alle her.“ Einige Kinder sammeln sich. „Macht mal Vorschläge.“ sagt E2. Ein Mädchen (M) erklärt ein Spiel, das sie gerne spielen möchten. Bis auf ein anderes Mädchen (L) verschwinden die anderen Kinder. L macht sich über M lustig. Es klingelt. E2 verlässt mit den Worten „Ich mach mal eben auf.“ die Situation. Als sie zurück in die Halle kommt, sagt sie: „Jetzt räumen wir erst mal auf. Die Großen kommen.“ Einige Kinder räumen Dinge weg, andere holen sich Materialien aus dem Geräteraum. E2 sagt zu einem älteren Jungen: „Wir müssen zusammen entscheiden was wir machen.“ – „Fußball.“ - „Das haben wir schon, dafür ist es zu spät.“ Die Gruppe zerstreut sich, während E2 Schläger einsammelt.

Stimulated Recall Interview BZP-1

I: können sie da gut sehen, frag ich schon mal so grundsätzlich?

E2: ja.

I: gut. ich brauch aber noch ein bisschen ((lacht)).

E2: haben sie jetzt mit den leuten vom /tv/ auch schon was abgemacht?

I: ja, ich war bei frau /r/, /r/ heißt sie. ich weiß nicht, ob sie sie kennen?

E2: nein, kenn ich nicht.

I: ja, die ist auch erzieherin, das heißt sie haben da wirklich eine ganz kompetente, ähm, mitarbeiterin, die jetzt als mutter von einer zwei jährigen und einer vierjährigen tochter in bezug auf das projekt im verein anfängt dann zu arbeiten. also das heißt im grunde, sie ist mitglied im verein und die /b/, die die kinderangebote macht, alles, was der /tv/ hat oder das meiste glaub ich, also was jetzt nicht irgendwo aus einer sportart kommt, das macht die frau /k/ und die frau /r/ steigt eben jetzt ein, um da sozusagen auch noch kompetenz, mit dem wissen über kindertageseinrichtungen so einfach in das projekt mit einzusteigen. und mit der frau /r/ hab ich eben gesprochen. am mittwoch, glaub ich, war ich da. also ich bin ganz oft grade hier ((lacht)). so, jetzt ist er denn so weit. (3) aber ich bin nicht an der (?richtigen stelle?). jetzt hab ich es, glaub ich. genau. so. also im grunde stell ich einfach heute wieder offene fragen zu einer filmszene. dann ähnlich wie letzte woche, dass ich sie bitte im grunde einfach zu erzählen, was ihnen wichtig ist dabei. ähm, wir fangen direkt mit der scene an. ähm, ich hab die jetzt genannt, was spielen wir. es ist die situation kurz bevor die großen kommen letzte woche. wo im grunde irgendwie in der gruppe so geklärt werden muss, was machen wir denn jetzt eigentlich. geht ungefähr zweieinhalb minuten und ich würd sie gern bitten einfach erst mal sich das anzuschauen.

E2: okay.

Videosequenz min 3:12 – 5:39

I: wollen sie es noch mal sehen?

E2: ne.

I: okay ((lacht)). ähm. beschreiben sie mir doch erst mal, was sie da machen in der scene?

E2: ja, ich versuch halt erst mal, ähm, die kinder die möglichkeit zu geben zu einer entscheidung zu kommen. und ähm da war es ja so, dass die mädchen sich ziemlich ablenken lassen haben. deswegen hab ich gesagt, wir räumen erst mal alles weg, damit wir halt konzentriert zusammen alle entscheiden können, was wir machen. und ähm also wo ich das jetzt so seh, denk ich mal, wir hatten es auch schon mal, DASS WIR NUR KLEINE GENOMMEN HABEN UND NUR

GROSSE GENOMMEN HABEN. UND ICH GLAUB, DAS WÄR IN DER SITUATION VIELLEICHT AUCH NOCH MAL GANZ GUT GEWESEN, DASS WIR DAS AUCH NOCH MAL AUFTEILEN. WEIL ÄHM JA DA AUCH SCHON NOCH MAL ANDERE INTERESSEN sind vielleicht.

I: mhm, insgesamt im bewegungsangebot große und kleine, also das sie gar nicht zusammen die halle nutzen?

E2: ja, also das ist, ja, wir haben es immer gemacht nur die großen, weil die großen dann halt auch gesagt haben, oh, mit den kleinen kann man nicht so gut spielen. wir würden gern mal alleine. und mit den kleinen genauso. und wir habens halt schon zusammen gemacht (?wie da?). und von daher find ich es glaub ich ganz gut, wenn man sich da abwechselt. also da nur die großen, da nur die kleinen und vielleicht auch mal zusammen. dass die kleinen auch noch mal die möglichkeit haben, JA, NOCH MAL ANDERE DINGE ZU MACHEN.

I: ja, okay.

E2: ODER DAS MAN ES ZEITLICH STAFFELT. das ist jetzt, durch den neuen stundenplan hat sich das halt auch verschoben mit den zeiten. und ähm da müssen wir erst mal gucken, wie die kommen. und ja ich denk, demnächst kann man da weiterplanen.

I: genau, noch mal zu der frage, was passiert da? was machen die da? sie haben eben gesagt, es geht um entscheidungsfindung. war noch was dabei? oder was machen sie?

E2: also ich hab in dem moment das gefühl gehabt, dass die situation so ein bisschen kippt und hab halt versucht, ähm, sie wieder runterzufahren, ja. das sie sich wieder beruhigen und das wir ja einfach auch miteinander sprechen können.

I: mhm. okay.

E2: und wie gesagt, die drei zusammen sind halt schon eine schwierige kombination.

I: die drei mädchen?

E2: mhm.

I: ja, okay. die kennen sich aber untereinander, oder?

E2: ja.

I: also auch schon länger?

E2: jaja, die spielen auch ganz oft miteinander, aber da krachst dann halt auch öfters. da müssen wir sie teilweise auch auseinander nehmen, dass jeder wo anders ist, ja. damit sie auch erst mal wieder zur ruhe kommen und das jeder auch mal was für sich macht, weil wie gesagt, zu dritt ist manchmal ein bisschen schwierig.

I: ja, aha. gut. ähm, warum ist ihnen die entscheidungsfindung die gemeinsame, so hab ich das jetzt grad verstanden, so wichtig?

E2: weil ich, ähm, herausfinden möchte, was die kinder also für interessen haben. und ähm ICH MIT DEN KINDERN DAS ZUSAMMEN ENTSCHEIDEN MÖCHTE, WEIL WENN ICH SAGE, ACH WIR SPIELEN HEUT NUR FUSSBALL UND DIE KINDER DAZU ABER KEINE LUST HABEN, DANN WIRD DAS AUCH NICHTS. ja. und von daher find ich es halt wichtig mit den kindern zusammen das zu entscheiden. sie halt mit einzubeziehen.

I: ja, wie machen sie das mit dem einbezug, die gemeinsame entscheidungsfindung?

E2: ja, in dem ich sie halt frage und ähm, also meistens mach ich es so, dass wir eine mehrheitsentscheidung treffen. die halt am meisten dafür sind, das machen wir. und wenn sachen wie zum beispiel mal basketball ähm so hinten runterfällt, dann, ähm, haben wir auch schon mit den kindern besprochen, dass wir es an einem tag benennen, wir gehen heute basketball spielen, und alle die dann lust haben, können dann mit kommen.

I: also es im voraus schon entschieden wird.

E2: ja, genau.

- I: ah, okay.
- E2: weil einige halt auch mal gesagt haben, oh, das kommt ja nie dran und wir würden mal gern und dann haben wir gesagt okay, dann legen wir halt einen termin fest. nächsten freitag machen wir nur das. und die kinder, die das machen möchten, können dann mitkommen. also damit es auch nicht verloren geht.
- I: und hier, wie würden sie das jetzt sehen, hat das gut geklappt diese gemeinsame entscheidungsfindung. also die scene ist hier abgebrochen, ähm, aber hat das da, vielleicht können sie sich noch erinnern, wie das weiterging?
- E2: ja, wir haben dann mit allen noch mal besprochen, auch mit den großen. und ähm, die haben dann halt gesagt, wir würden doch gern noch mal hockey spielen. und die kleinen haben sich dann noch mal darauf eingelassen. wollten dann ja auch mitmachen. und haben dann, glaub ich, noch mal zusammen gespielt.
- I: genau also hier war sozusagen war fußball und dann kam noch mal hockey.
- E2: ah, okay.
- I: genau. ja. und hat das hier, also ihrer meinung nach, hat das gut geklappt die entscheidungsfindung in der stunde letzte woche?
- E2: also es war schon einfacher.
- I: als letzte woche?
- E2: ja.
- I: okay. woran lag das?
- E2: ICH DENK HALT AUCH vor allem an der kombination von kindern.
- I: mhm. okay. ja.
- E2: weil wie gesagt die kombination klein und groß. und das sie halt schon was gemacht haben und die anderen so spät gekommen sind.
- I: mhm. aber das passiert ja auch öfter, ne, anscheinend, dass dann welche dazukommen.
- E2: ja, das ist schon so. aber dann teilweise halt nicht so viele auf einmal. sind so zwei, drei die nachkommen und die nehmen sich dann schläger und spielen dann einfach mit. UND IN DER SITUATION WAR ES JA SO, DAS WIR QUASI ÄHM FERTIG WARN und neue ähm, neue situation sich ergeben hat. wir noch mal neu suchen mussten. genau. und wenn wir zum beispiel beim fußball spielen sind, dann kommen sie rein und machen mit. nehmen sich das band für die mannschaft, gucken dann halt, dass sich das gut verteilt und dann spielen sie mit. und dann gibt es auch keine diskussion oder so.
- I: ja, okay. gut. was war hier dann sozusagen das, wenn man jetzt sagt, es gäbe ein problem, was war dann hier das problem aus ihrer sicht?
- E2: ich denke, dass die mädchen sich nicht drauf einlassen konnten. da jetzt noch mal mitzumachen. DAS SIE VIELLEICHT AUCH KEINE LUST MEHR HATTEN. und bei der /d/ war es so, ähm, die hat ja auch nachher gesagt, wenn ich jetzt in den hort gehen, dann muss ich gleich nach hause gehen. weil sie ist eigentlich noch mal wieder zurück gekommen, weil sie mit in die /tv/halle gehen wollte. sie war ja eigentlich schon zu hause. UND SIE HATTE DANN HALT KEINE LUST NACH HAUSE ZU GEHEN. SIE WOLLT HALT EINFACH DA BLEIBEN. und ich glaub das war auch so EIN PROBLEM. JA, SIE MÖCHTE DABLEIBEN, ABER MITMACHEN MÖCHTE SIE EIGENTLICH AUCH NICHT, weil sie, ähm, na eigentlich nicht nach hause will, aber ja sich halt nicht entscheiden kann.
- I: mhm. okay. ja.
- E2: UND WENN DAS NATÜRLICH EINER SAGT, DASS ER SICH NICHT SO RICHTIG ENTSCHIEDEN KANN, DANN SCHWAPPT DAS NATÜRLICH AUCH AUF DIE ANDEREN BEIDEN SO ÜBER, ja, weil

in der gruppe sind die halt schon, ja so, IST DER EINE VON DEM ANDERN ABHÄNGIG UND MACHT DANN, WAS DER ANDERE MACHT, JA. GUCKEN HALT IMMER, WER AUFEINANDER. UND DER /J/ WAR AUCH AN DEM TAG DAS ERST MAL MIT DA. ALSO DER KANNT DAS GAR NICHT, DESWEGEN MUSSTE ICH IHM AB UND ZU AUCH MAL WAS ERKLÄREN, WIE WIR DAS MACHEN.

I: das ist der, der die weltreise gemacht hat.

E2: genau. und ähm, hab ihn dann halt auch noch mal regeln zwischendurch erklärt. das er da auch weiß, wie wir das machen.

I: ja, okay. ähm, sie haben ja eben gesagt, die gemeinsame entscheidungsfindung ist so wichtig. wenn sie das jetzt noch mal auf die situation beziehen würden, wie, wenn sie jetzt könnten, diese situation irgendwie anders gestalten, die wir gerade gesehen haben? also die situation mit den drei mädchen und den jungs die dazukommen.

E2: ich glaub, ich würd den mädchen, ähm, sagen oder sie fragen, also sie hätten zwei möglichkeiten, entweder sie entscheiden sich jetzt mitzuspielen oder das sie gehen einfach, ja. DAMIT DIE SITUATION HALT EINFACHER IST. WOBEI ICH HÄTTE SIE WAHRSCHEINLICH RÜBERBRINGEN MÜSSEN.

I: ah, richtig an die hand nehmen und...

E2: ja.

I: okay.

E2: weil allein wären sie nicht gegangen und wie gesagt, dadurch das sie in der kombination (?ziemlich viele?) sind oder hätt ich halt mit rübergehen müssen ODER HÄTTE ANRUFEN MÜSSEN UND SAGEN, HIER HOLT DIE MAL AB. aber durch das filmen hab ich das halt nicht gemacht.

I: ja. gut. gibts aus ihrer sicht sonst noch irgendwas wichtiges zu der situation, was ich vielleicht noch wissen muss oder wissen soll oder was ihnen dazu einfällt.

E2: ne, im moment weiß ich nicht.

I: okay. gut. dann wärs das von meiner seite. soll ich den film mitbringen, damit sie sich den ganz anschauen können so für sich oder vielleicht auch noch mal den kindern zeigen. und wenn sie sich den angesehen haben und sagen, ich würde gern exakt die scene haben, um das mit den kindern einfach anzuschauen, dann können sie mir auch sagen, schneiden sie noch mal exakt die scene aus. ich bin ja jetzt vertraut mit dem ganzen ((lacht)) schneiden und so weiter. okay. ja, dann danke schon mal.

E2: wir haben im hort auch einen film gedreht.

I: auch bei, in der halle oder wo?

E2: ne, also im hortalltag.

I: ja.

E2: den haben wir auch auf cd gebrannt. also wenn sie interesse haben, könne sie gern mal reingucken. also das war auch auf bewegung ausgesetzt. was die kinder in den einzelnen bereichen machen. mit den kindern zusammen. oder vielleicht für die fortbildung.

I: entweder ist da zeit, wahrscheinlich ja weniger, meistens ist es so, dass man in der pause auch mal so quatschen will oder mal ne runde oder so, aber ansonsten.

E2: da ist auch viel übers außengelände.

I: ja, das ist schon schön. haben das eigentlich die eltern auch mal sehen können.

E2: ja, wir haben das auch auf dem elternabend vorstellen können.

I: ja, weil das ist ja vor allem für eltern ist ja auch mal spannend überhaupt mal ihre kinder so in den szenen zu sehen, wo sie sie nie erleben.

- E2: genau, da kam auch ganz viel positive rückmeldung. da sie gesagt haben, oh was macht mein kind hier. das hätt ich gar nicht gedacht. das hat den kindern auch total spaß gemacht.
- I: wie lange ist der, der film?
- E2: weiß nicht vielleicht zehn min oder so.
- I: aber über mehrer tage haben sie da aufgenommen?
- E2: ja, immer so in abschnitten.
- I: schön.

3.2.2 BZP-2

Leitfadeninterview BZP-2

- I: ah, dann erzähl mir doch mal bisschen, ähm, wie die letzten wochen so waren. ich hab bislang halt nur von /m/ die kooperation gesehen, aber aus deiner sicht hätt ich auch gern noch ein wörtchen ((lacht)).
- E2: ja, im kindergarten hat sich ja ziemlich viel getan. wir gehen ja dann auch rüber montags immer und bei uns im hortbereich war es so, dass, ähm, die /b/ zur hospitation kam und sich das angeguckt hat, was wir gemacht haben und, ähm, wir hatten da, glaub ich, auch hockey gespielt, weil es im moment bei den kindern hoch im kurs steht und, ähm, da hat sie so ne viertelstunde zugeguckt und hat dann auch mitgespielt.
- I: ach ja ((lacht)), schön.
- E2: und das fand ich total gut. ja. DANN WAREN WIR BEIDE IM TOR UND ICH GLAUB, SIE HAT DA EINEN GUTEN EINBLICK BEKOMMEN, wie wir das machen auch mit den hausaufgaben, dass manche halt zwischendurch dann weggehen. und andere noch mal nachkommen können und das war, glaub ich, für sie ganz okay. SIE HALT GESAGT, SIE WOLLT HALT GERN SEHEN, ÄHM, WIE WIR DAS AUCH MIT DEM AUFRÄUMEN MACHEN und ich hatte damals erzählt, dass wir gar nicht soviel aufbauen, nur die schläger rausnehmen und das hat sie dann auch gesehen. von daher, denk ich, war es schon okay.
- I: okay, gut. warst du denn auch im sportverein?
- E2: ähm, ich wollte an dem termin in den sportverein gehen, aber da war, ich glaub, da hatten wir um 14 h geschlossen, da gings nicht. also das verschiebt sich jetzt noch mal nach hinten. dafür habe wir den dezember irgendwie zeit einen termin auszumachen.
- I: jaja, ihr habt ja auch danach noch zeit.
- E2: genau.
- I: es muss ja (??)
- E2: ich würds auf jeden fall machen.
- I: okay.
- E2: es sich HALT LEIDER dadurch verschoben gehabt.
- I: und du gehst dann auch zu /b/ in (??).
- E2: ähm, also der termin war bei der /b/ gewesen, ja.
- I: sind das auch kinder in deinem alter?
- E2: ähm, die haben ja, glaub ich, diese krabbelgruppe oder wie das heißt und, ähm, die andere gruppe ist glaub ich bis sechs und größere kinder haben die ja nicht.
- I: ja.
- E2: also bis zehn oder so.
- I: okay.

- E2: also jedenfalls die beiden nicht. also von daher guck ich mir das mit der größeren gruppe an, weil unsere kleinen hortkinder sind ja auch sechs von daher würd das schon ganz gut passen. und man sieht, was die dann halt so aufbauen.
- I: ja, genau. hast du denn auch zeit dich mit ihr auszutauschen noch mal?
- E2: ne, wir haben uns net unterhalten. sie ist dann gleich gegangen. weiß nicht, sie wollt jetzt nicht noch mal in den hort kommen, oder. von daher. ich denk wir haben dann auch an dem tag im dezember noch mal haben vielleicht auch zeit uns darüber noch mal auszutauschen.
- I: jaja, im grunde ist nur zeit dafür da ((lacht)). also da kommt jetzt nicht noch mal irgendwie ein input von mir, sondern es soll geschaut werden, was war bislang, wie zufrieden seid ihr, was braucht ihr jetzt noch, wie soll es weitergehen? ja. ähm, und ansonsten was für einen eindruck hast du so von eurer zusammenarbeit, eurer kooperation?
- E2: also ich finde es läuft ganz gut. also wir hatten da zum beispiel das problem, dass wir an einem tag, ähm, nur ein kind auf der liste hatten und wir nicht gegangen sind und ich mir an dem tag in den kalender geschrieben habe, dass die /b/ da an dem tag hospitieren kommt und dann stand sie da vor der tür und hat uns dann nachher ne email geschrieben und ich hab dann einfach gesagt, du hätts dann einfach rüberkommen können, dann hätten wir vielleicht einfach gucken können oder hättest dir den hort angucken können, ja. das ist halt ein bisschen schief gelaufen. aber ansonsten klappt das auch mit der kommunikation. wir schreiben eine email, sprechen uns ab. also ich find, das ist in ordnung.
- I: gut, super. ja und hast du was mitbekommen, wie das angebot angelaufen ist montags mit /n/ und /m/?
- E2: also ich habs jetzt zweimal mitbekommen, glaub ich, ich weiß nicht, ob die es die zweite woche machen oder schon länger und es waren, glaub ich, immer bis zu 15 kinder oder mehr und, ähm, die kinder waren immer ganz aufgeregt. ich glaub, den hats schon gefallen, also, was ich mitbekommen habe, ja. die /m/ hat halt erzählt, dass die erst mal in der halle waren und die größe von der halle auf sich wirken lassen haben und dann also erst mal gelaufen sind und das total genossen haben, da einfach mal platz zu haben. also das hab ich mitbekommen.
- I: gut und reaktion von eltern hast du die noch mitbekommen?
- E2: ne.
- I: okay.
- E2: das weiß ich nicht.
- I: gut. ja. gut, ähm, dann würd ich gern fragen, ich guck da wieder auf meine zettelchen ((lacht)).
- E2: das macht nichts ((lacht)).
- I: ähm, wir haben uns letztes mal schon drüber unterhalten, aber was das noch so für dich zusammen. ähm, was du den kindern im hort mitgeben willst in der zeit, in der sie hier sind? stell dir vor sie hätten einen rucksack, in den du da ihnen dinge reinpacken kannst.
- E2: JETZT AUF DIE BEWEGUNG bezogen?
- I: erst einmal generell, aber du kannst es auch gerne noch speziell für bewegung machen. erst mal generell.
- E2: also ich denk mal für die hortkinder ist es halt wichtig, ähm, selbstständigkeit zu entwickeln, weil wenn sie nach den vier jahren aus dem hort gehen, sollten sie schon in der lage sein, sich selbstständig auch zu hause aufhalten zu können, ne. und von daher sind halt alle sachen, die wir machen, ähm, schon darauf hingerichtet halt auch die selbstständigkeit der kinder zu fördern und, ähm, ja die KINDER HALT DA ABZUHOLEN, wo sie stehen. das heißt zum beispiel

- haben wir jetzt die situation mit dem bewegungsangebot. das wir gemerkt haben okay freitags sind nicht mehr so viele und es sind ganz viele, die gesagt haben, sie würden gerne wieder experimentieren. und dann haben wir dann halt gesagt, okay dann machen wir die nächste zeit gehen wir nicht in die tvo-halle, sondern bieten experimente an. also VON DAHER IMMER ZU GUCKEN, WIE SIND DIE INTERESSEN DER KINDERN oder es bringt ja nichts, wenn ich mit zwei kindern da rüber geh und die keinen spaß haben dabei, ja. und keine lust auf bewegung und von dahergucken wir, wie sind die interessen der kinder, wie kann ich die aufnehmen und umsetzen, und ähm, ja da muss man dann halt einfach gucken.
- I: was ist dann so deine hauptaufgabe bei dem rucksack packen hier im hort?
- P. ja, das ich begleiter bin und ich find für mich ist halt wichtig, dass ich, ähm, den kindern nicht zu viel vorgebe, sondern gucke, dass die selber ihren weg finden, ja. gerade beispielsweise beim experimentieren, dass ich nicht sage, das musst du so und so machen, sondern das sie halt selbst ausprobieren können und auch SPASS BEIM LERNEN haben, ja, weil ich kenns von mir in der schule, wenn ich was vorgesagt bekommen hab oder so, das hab ich mir nicht gemerkt, sondern das was ich selbst gemacht habe und wo ich spaß dran hatte, ja, und das ist das, was ich den kindern halt gern vermitteln möchte, das sie einfach, ähm, JA ENTDECKEND LERNEN UND SPASS BEIM LERNEN HABEN. egal, also ob jetzt bei den experimenten oder bei der bewegung oder sonst im hortalltag, ja.
- I: und du hast eben noch gesagt und speziell bei bewegung, ähm, hast du eben schon mal direkt gefragt, gibts da noch was, was zusätzliches. du hast ja eben gesagt selbstständigkeit ist wichtig und dass die kinder entdecken, gilt das auch für bewegung?
- E2: hmm, ich denke schon, weil im moment hats sich so raus kristallisiert, wenn wir halt in die /tv/halle gehen, sagen, haben die halt schon ihre favouriten, die sie zum beispiel gerne machen wollen, wie zum beispiel das mit dem hockey spielen, ja. da hat beim letzten mal haben wir ja noch uns in der /tv/halle überlegt, was wir machen und, ähm, durch die ganze zeit, die wir jetzt da gearbeitet haben, hab ich halt auch festgestellt, was sind die interessen der kinder und wir klären es jetzt vorher. das ist halt einfach auch so eine weiterentwicklung, ja, dass die kinder dann auch sehen können, okay, es steht fußball auf der liste, dann trag ich mich ein, dazu hab ich lust oder es steht hockey auf der liste oder ich kann halt auch spontan auch noch mal umentscheiden, weil ich hatte einfach gedacht, dass wir heute fußball spielen, weil paar gesagt haben, ach können wir nicht wieder mal fußball spielen und dann kamen aber ganz viele die gesagt haben, ach wir würden aber lieber hockey spielen. da bin ich halt drauf eingegangen, dann machen wir heute doch hockey. von daher denk ich, gibts diesen klärungsprozess auch, auch vorher.
- I: also der ist nicht in der halle, sondern meistens im voraus. okay.
- E2: es gibt natürlich dann, weil wir sind ja eineinhalb stunden da, wenn die keine lust mehr haben, können wir natürlich noch was anderes machen. das ist kein problem, ja. aber erst mal wissen die kinder, okay ich weiß, worauf ich mich einlass und die interesse haben, tragen sich dann ein.
- I: das heißt, für die ist es schon geklärt, was ihr spielt also mit dem hockey.
- E2: ja.
- I: wann besprecht ihr das?
- E2: also ich hänge immer die liste immer so einen tag vorher, also wenn wir dienstag gehen, hänge ich sie montags auf. und ähm die kinder haben vorher schon gefragt, ah, gehen wir wieder rüber und dann standen wir, glaub ich, da mit fünf, sechs, sieben kindern und die ha-

- ben dann halt dann gesagt, die würden dann doch gern wieder hockey spielen. ergibt sich halt im tagesablauf dann auch. sind halt immer gesprächsansätze.
- I: ja. gibts sonst noch was, was du ihnen mitgeben willst, außer miteinander klären, was sie erreichen wollen?
- E2: das man einfach spaß bei der bewegung haben kann, ja, deswegen ist es mir halt auch wichtig, mit den kindern zusammen in bewegung zu gehen. also ich hatte jetzt einen diensttag da gings mir nicht gut, da hatte ich eine erkältung. da hab ich dann gesagt, ich kann heut nicht, ich bleib heute auf der bank sitzen. und die haben dann alleine gespielt, aber beim nächsten mal, haben sie gleich wieder gefragt, spielst du mit? ja. also von daher ist es denen auch wichtig, einfach in kontakt mit uns erziehern zu bleiben. und halt auch beziehung aufzubauen. und halt sachen gemeinsam zu erleben.
- I: also nicht nur untereinander, sondern auch mit dir.
- E2: genau.
- I: okay. ähm, warum ist das in bewegung anders als im hort deiner meinung nach?
- E2: wie meinst du das jetzt genau?
- I: die beziehung, ich hab das grad so verstanden, dass die kinder zu dir eine bessere oder ich sag mal eine andere beziehung haben in der /tv/halle als im hort.
- E2: ne.
- I: das nicht. okay.
- E2: ne, das ist nur halt noch mal im bestimmten gebiet noch mal prägt sich das halt noch mal weiter aus, ja. also die ist nicht anders als im hort auch. MAN ERLEBT HALT NOCH MEHR MIT-EINANDER. ALSO MAN TRITT NOCH MEHR IN BEZIEHUNG, sagen wir mal so.
- I: ja. ähm, wie zum beispiel? also ist das für dich auch so?
- E2: also es ist die beziehung unter den kindern und uns ist ja meistens auch sehr unterschiedlich. zum beispiel bei den hausaufgaben ist die situation, dass ich dann, ähm, da ja auch der (?regulator?) bin und gucke, dass alle ruhig sind und wenn sie fragen haben, dass sie zu mir kommen und ähm bei bewegungsangeboten ist man einfach mittendrin, ja. sag ich mal. ich mein, bin ich auch schiedsrichter oder so wenn eine situation eskaliert oder so, dass ich dazwischen geh, aber halt noch mal anders, auf einer anderen ebene.
- I: ja, ähm, kannst du diese ebene noch ein bisschen mehr konkretisieren?
- E2: ja, das ist halt PERSÖNLICHER sag ich mal, ja. hausaufgaben ist halt auch so ein kritischer punkt, da kann man auch mal aneinander geraten und auch konflikte, ähm, können entstehen, wenn irgendwie was mal nicht klappt oder wenns laut ist und der freizeitbereich bietet, der bietet mehr möglichkeiten an. da kann man sich halt auch noch mal ausprobieren in einem bestimmten rahmen. also die kinder zumindest. wenn sie da beispielsweise hockey gegen mich spielen und dann haben sie mich ausgetrickst, da freuen sie sich und bei den hausaufgaben gibts halt klare strukturen, ja. und von daher.
- I: okay. gut luns ich noch mal, ähm, nein ich hab alles. gibts noch was von deiner seite, was du aber noch sagen willst?
- E2: nö.
- I: okay. gut. vielen dank.

Videsequenz BZP-2 „Aufräumen und was spielen?“

Ort und Situation: Turnhalle neben der Kita. Eine erste Phase der Stunde, in der Hockey gespielt wurde, ist vorbei.

Handlung und Geschehen: E2 ist dabei, die Schläger in den Geräteraum zu räumen und bittet die Kinder die Torhütchen einzusammeln. Ein Junge fragt: „Spielen wir noch ein Spiel?“ E2 antwortet, während sie das Aufräumen weiterführt: „Einige wollen mit Bällen spielen. Ihr könnt Basketball spielen, wenn ihr möchtet.“ Ein anderer Junge sagt: „Dann gehe ich.“ – „Das kannst du machen.“ – „Okay dann gehe ich.“ beschließt der Junge und geht. Ein anderer fragt: „Warum?“ – „Weil er keine Lust mehr hat.“ Es kommen zwei Kinder mit Pezzibällen ins Bild. „Wo habt ihr die Bälle hergeholt? ... Hier?“ Gemeinsam werden die Bälle weggeräumt. „Spielst du mit mir?“ fragt ein Mädchen mit einem kleinen Ball in der Hand, die vor einigen Momenten gesagt hat, dass sie nicht wieder „frei spielen“ möchte, „hier sind doch so viele Geräte.“ – „Ja, wieder Volleyball, oder was möchtest du spielen?“ – „Ja. Erst mal müssen wir den Rest noch wegräumen und dann sehen wir weiter.“ Einige Kinder räumen auf, andere fangen an, Rollbretter aus dem Geräteraum zu holen. E2 hilft ihnen dabei.

Stimulated Recall Interview BZP-2

Die Interviewerin und Erzieherin sind mitten im Gespräch als die Interviewerin die Aufnahme einschaltet.

I: ja, bist du eigentlich fix zwei tage im kindergarten?

E2: ja, also es war die ganze zeit diensttag und mittwoch und durch den neuen dienstplan bin ich jetzt mittwoch und donnerstag.

I: ja.

E2: immer vormittags. (?also diese beiden vormittage?).

I: und dann aber danach, nach dem mittag essen bis halb vier.

E2: also ich bin bis um halb zwölf im kindergarten, ab neun und dann mach ich mittagspause und dann bin ich im hort.

I: ahja, gut. machen das eigentlich viele von euch, dass ihr so in beiden.

E2: JA, WIR MACHEN DAS EIGENTLICH ALLE. nur ich zwei tage, weil ich 39 stunden arbeite und die /b/ und die /s/, die arbeiten 36 stunden, deswegen haben die einen vormittag. weil der hortdienst ist eigentlich nur für 30 stunden ausgelegt. sagen wir mal so grob.

I: bei euch oder grundsätzlich?

E2: ja, also das ist so berechnet, dadurch dass die kinder vormittags nicht da sind. also würd man auch mit 30 oder 32 stunden auskommen. in schulkinderhäusern arbeiten zum beispiel auch viel eher nur 34 stunden oder so in dem dreh und dadurch dass wir einen kindergarten dabei haben, haben wir es halt kombiniert. also ich finds auch okay. ich möchte es auch nicht missen, die zwei vormittage im kindergarten.

I: ja schön, das ist doch super. also ich mein, das macht ja auch sicherlich immer mal wieder so was ganz anderes.

E2: ja, ich hab da halt auch meine schwerpunkte, die ich mach, und von daher. ich geh halt ein tag raus mit denen in den wald. und am anderen tag bin ich in der werkstatt. dann können die werken mit holz.

I: ja, klasse. gut, ähm, ich habe eine scene ausgewählt von gestern, die sehr ähnlich ist im grunde der scene, die wir das erste mal angeschaut haben. ähm, es ist relativ zum ende der stun-

de, also so kurz nach zwei, glaub ich, war es etwa. ähm, genau nachdem sich der junge verletzt hatte. wie gehts dem eigentlich?

E2: also dem gehts wieder gut, der ist dann zwar abgeholt wurden und der hatte noch ein bisschen kopfschmerzen, aber ansonsten die waren auch nicht beim arzt.

I: okay.

E2: ich glaub, das war mehr der schreck dann.

I: ja, gut. also einfach die, ich sag mal, die findungsphase danach als du wiederkommst, was dann jetzt weiter mit der stunde passiert im grunde. und ich würd dich einfach erst mal bitten das anzuhören und anzuschauen und dann komm ich mit meinen fragen. wir könnns auch gerne zweimal angucken.

Videsequenz „Aufräumen und was spielen“ min 2:46 – 4.51

I: willst du es noch mal sehen?

E2: mhm.

I: okay, gut. was geht dir in der scene durch den kopf?

E2: ähm, das war ja nach der situation, wo wir wieder gekommen sind, und ähm das war so ein knick. also es ist meistens auch so in situationen, wenn wir dann pause machen und die dann, oh, noch mal sagen, wir können noch was anderes machen. also das ist immer son schnitt drin und das war da ja auch. und ähm die haben halt geguckt, was für material da ist und da ist ja echt ganz viel und ähm haben dann halt die rollbretter rausgeholt. das haben sie auch schon mal gemacht. und ähm, ja ich glaub, die wollen halt einfach die größe von der halle nutzen, auch noch mal, auch für sich. also ich fands auch okay, dass sie dann gesagt haben, wir möchten selber was machen und selber entwickeln. das war ja auch zum schluss total toll, was die da gemacht haben mit dem wettrennen und dem versteckenspiel, äh, fangen spielen. und ich denk wir müssen dann drauf achten, dass wir das, was wir genutzt haben wieder wegräumen, weil sonst liegt dann alles halt durch, durch die ganze halle verteilt. und also die kinder wissen da auch. auch wenn im turnraum, wenn sie sich da einteilen, müssen sie danach auch aufräumen. dass die anderen danach auch einfach wieder reingehen können. dadurch sind sie es einfach gewohnt. ja.

I: ähm, weißt du noch, was du da so gedacht hast in der scene?

E2: äh. puh, muss ich jetzt mal nachdenken. (2). ich glaub es hatte ja einer eins rausgeholt und dann haben die anderen das gesehen und dachte dann, okay, wenn ihr jetzt die rollbretter nehmen wollen, können sie das gerne machen und ähm es waren ja zum schluss alle draußen, alle rollbretter. außer die /s/, die dann noch was anderes machen wollte, die hat ja ein bisschen angst gehabt, dass sie damit nicht so klar kommt und der hab ich dann halt noch mal angeboten, dass wir auch was zusammen machen können. hats sie dann ja auch genutzt, wobei sie dann nachher halt auch noch mal auf die rollbretter umgeschwenkt ist. ich hab halt versucht, du kannst es ja auch mal ausprobieren, um ihr auch einfach die möglichkeit zu geben oder auch den rückhalt zu geben, hier probiers einfach mal, WENNS NICHT KLAPPT, ISTS EGAL, dann machen wir halt volleyball weiter, ABER VERSUCHS MAL. und von daher also ich fands okay, war gut. das sie halt auch selber gucken, was sie machen möchten.

I: ja, ist dir das auch wichtig in der scene?

E2: das sie selbst entscheiden, was sie machen können?

I: mhm.

E2: die haben ja auch gesagt, ich glaub, das wort FREISPIEL ist gefallen von irgendeinem kind. also das sie sich FREI ENTSCHEIDEN KÖNNEN, was sie machen, weil wenn wir volleyball spielen, hockey spielen oder fußball DANN HAT ES JA GANZ KLARE STRUKTUREN und da können

- sie halt auch noch mal ähm ja selber was machen und sich selbst ausprobieren. ja. und das ist ja auch viel entstanden. der, der /j/, der zum beispiel erst ein rollbrett hatte und dann noch eins geholt hatte und zum schluss waren es vier, ja, mit dem /t/ zusammen. da passiert halt auch ganz viel an lernprozess bei den kindern, wenn sie halt SELBST ausprobieren können.
- I: ja, mhm, ähm, was willst du ihnen damit mitgeben?
- E2: bei der situation?
- I: hmhm.
- E2: zum einem, dass sie halt auch ähm ja selbstvertrauen entwickeln, ihre eigenen kräfte und ähm sich ausprobieren können und auch feststellen, okay manche sachen funktionieren vielleicht halt nicht ja und da gibts halt mal einen fehler, aber, aber ich geb nicht auf und ich probier weiter ja manchmal vielleicht auch mit unterstützung von anderen kindern oder von mir, aber das man sich halt, das sie sich halt auch ausprobieren können. ja. und ähm dadurch auch lernen ähm ja ihr selbstwertgefühl zu entwickeln und ja alles, was dazu gehört.
- I: mhm. gefällt dir die scene so? ist sie, wie war die für dich?
- E2: es war okay.
- I: mhm, okay. gut. das heißt, würdest du jetzt irgendwas anders machen in der scene?
- E2: ne, ich glaub nicht. (??) nur mal so, aber ansonsten.
- I: ((lacht)) okay. ähm. (1) ich muss noch mal auf meinen spicker gucken hier. genau also, du hast gestern gesagt, dass dir die selbstständigkeit sehr wichtig ist oder dass kinder die situation selbst gestalten und ähm wir haben das auch in der fortbildung angesprochen im grunde als ein prinzipium als situationsorientierung. wie ist das hier in der scene damit?
- E2: also sie hatten ihre eigene idee, dass mit den rollbrettern zu machen und sie haben es ja auch selber umgesetzt. ich hab denen jetzt nicht gesagt, öh, nehmt eine matre und legt die da drauf, ja DAMIT IHR EUCH DIE KNIE NICHT WEH TUT. DAS IST HALT, DAS HABEN SIE SELBST ERFAHREN. und ähm von daher auch ähm ja denk ich, ist das schon, schon ja ein punkt gewesen. (1) und wie gesagt, man muss auch immer selbst die erfahrung machen. ja. wenn ich den kindern sage, nimm dir eine matre, damit es nicht so weh tut und dabei zum beispiel, ich weiß nicht, der /t/, der ist ja die, oder der /j/, ich weiß nicht genau, wer es war, die sind die ganze zeit ohne gefahren, ja, und dann haben nachher noch mal ausprobiert wie es doch mit ner matre ist. als sie das bei den anderen gesehen haben und ich möchte denen halt diesen prozess einfach auch nicht nehmen, weil der halt auch ganz viel mit denen selber macht, ja. weil die erfahrung, die sie selber erleben oder wo sie selber auf die idee kommen, die bleibt natürlich hängen. wenn ich denen das sage ist es nach fünf minuten wieder vergessen, ja.
- I: gut. also ich find das auch, ähm, das wirkt zwar erst mal so, sag ich mal, ähm als, oder ich hab erst gedacht, vielleicht hättet ihr gemeinsam besprechen können, was jetzt passiert, aber ich finds ziemlich gut gelungen, dass, obwohl ihr ja alle andere sachen macht, jeder für sich beschäftigt ist und auch was für sich entwickelt und findet. also diese /s/ ganz allein mit dir. auf die gehst du auch noch mal nach unserm prinzipium kindzentrierung ja sehr ein, also beachtest dann noch mal ihr bedürfnisse gesondert. jedenfalls sind die ja zu erst mal gesondert. und lässt die kinder das wirklich so gestalten die scene, ist mein, also ist meine rückmeldung sozusagen dazu.
- E2: ja, die hortkinder geben auch ganz oft die rückmeldung, dass sie halt auch, äh, alleine was ausprobieren wollen. sie sagen das auch ja. und von DAHER IST ES AUCH MEINE ERFAHRUNG in der ganzen zeit, dass sie das wirklich auch selber machen wollen UND KÖNNENS AUCH. MUSS HALT AUCH ÄHM VERTRAUEN IN DIE KINDER SETZEN. und sich halt auch, das war auch schwierig am anfang, ähm, wo ich auch die weiterbildung gemacht hab, dass man sagt, NE,

ICH GREIF DA JETZT NICHT EIN, ICH KNEIF MIR INS BEIN UND WARTE AB. JA, INWIEWEIT DIE KINDER HALT SELBST AUF IDEEN KOMMEN oder das umsetzen und das war halt auch ein übungsprozess für mich gewesen.

I: hast du die berufsbegleitend gemacht eigentlich?

E2: ja. also das waren innerhalb von zwei jahren, waren das, glaub ich fünf wochen, ähm, wo wir dann weg waren und in der zwischenzeit haben wir das hier in der praxis noch mal das allen gemacht sozusagen, das wir durchgenommen haben.

I: okay, gabs gestern so eine scene, wo du dir beinahe ins bein gekniffen hättest?

E2: ne.

I: ja. okay. gut ich wär mit meinen fragen durch, gibts von dir noch irgendwas zu sagen, zu fragen?

E2: nö.

I: gut. vielen dank.

3.2.3 BZP-3

Leitfadeninterview BZP-3

I: schon lang her, dass wir uns gesehen haben.

E2: ja.

I: genau. es läuft im grunde genauso wie immer. ich hab ein wieder paar offene fragen und alles, was für dich sozusagen bei diesen fragestellungen wichtig ist, ist auch für mich wichtig. genau. (3) gut, ähm, kannst du mir noch mal zusammenfassen, was du deinen kindern im hort in der zeit, in der sie hier sind, auf jeden fall mitgeben willst.

E2: im bezug auf bewegung?

I: generell.

E2: generell, ähm, ja auf jeden fall, dass sie halt auch selbst entdeckend lernen und sich dadurch halt bilden. ja. also einfach auch motivation zu haben, um etwas auszuprobieren. grad halt auch in der /tv/halle, da hat sich halt mittlerweile viel entwickelt, ja, so viel verändert und es ist auch immer ab und zu thema in der dienstbesprechung. und ähm von daher ist es ein prozess, denk ich zum einem. und ich finds auch WICHTIG, dass es sich weiterentwickelt und, dass man es immer wieder beleuchtet, okay, hier gibts probleme und ähm das auch bespricht, auch in der dienstbesprechung, und dann das auch mit den kindern, ja, jeder sieht das auch ein bisschen anders. ähm, gibt da ja seine eigenen ideen mit rein und dann muss man das besprechen, gucken wie man das umsetzen kann.

I: mhm. das sich was entwickelt? das hab ich grad noch nicht so ganz verstanden.

E2: also wir hatten es eine ganze zeit lang so gemacht, dass wir spiele gemacht haben. und ähm, dass die kinder wünsche geäußert haben. und ähm, ich das auf den zettel geschrieben hatte, zum beispiel, und ähm, in der letzten zeit hat sich das so entwickelt, dass sie gerne, sie nennen das freizeit, haben. dass sie einfach die sachen rausräumen können, die in der turnhalle zur vefügung stehen und ähm damit parcours aufbauen, solche sachen. das wir da nicht sagen, heute ist fußball, sondern die können dann entscheiden, und gucken was sie machen möchten. beim letzten mal hatten wir dann fußball gespielt und dann wollten sie noch freizeit haben. so wie sie es nennen und dann haben wir das auch gemacht. ich denke, dass ist auch immer so ein prozess. es gab halt zeiten da haben sie wie verrückt hockey gespielt, das ist denen dann da wichtig und dann gabs halt zeiten, wo sie halt ausprobieren wollten, was die, sag ich mal, die geräteräume hergeben, weil sie NEUE SACHEN ENTDECKEN UND ÄHM,

DAS IST DANN HALT AUCH MANCHMAL. JA, ICH WEISS NICHT. WIE SICH DAS ERGIBT, manchmal wollen sie dann halt auch wieder nur fußball spielen. ja, und dann gibts halt zeiten, da wollen sie dann experimentieren und ausprobieren. und wir haben halt geguckt, ähm, es kamen einige kleinere kinder zu mir und haben gesagt, oh, es ist doof, wenn die großen immer mitgehen und ähm, kommen wir gar nicht richtig zum spielen. und dann habe ich gesagt, okay, dann machen wir halt mal nur die kleinen. ABER DAS FANDEN JETZT DIE GROSSEN ZUM BEISPIEL DOOF, weil sie nicht mitgehen konnten. das hatten wir in der dienstbesprechung gestern und wir werden, beziehungsweise ich werde eine besprechung mit denen machen, um es mal von beiden seiten zu beleuchten und den kindern mal die möglichkeit zu geben, ähm ja, IHRE IDEEN, DIE SIE HATTEN, ODER IHRE BESCHWERDEN AUCH VORZUBRINGEN. auch wenn die großen jetzt dabei sind, WEIL SO HABEN SIE MICH, SAG ICH MAL, GENUTZT ALS ÜBERMITTLER, ÄHM, ICH WEISS HALT NICHT WIE DA SEIN WIRD, WENN DIE GROSSEN DANN DA SIND, weil die haben manchmal das problem, wenn die großen dann da sind, dass sie es einfach nicht sagen. DAS IST EIN PROZESS, wo man sich halt auch drauf (?einlässt?).

I: also die kleinen sagen nicht, was sie wollen, wenn die großen da sind? so rum?

E2: ja.

I: okay. mhm. ja. was ist da so, was siehst du da als deine zentrale aufgabe an, in der arbeit mit den kindern?

E2: ja zum einem, ähm, die wünsche und ideen der kinder aufzugreifen, die sich an mich übermitteln. und ähm, ja, in dem punkt halt eine bezugsperson zu sein, ja, die den kindern die möglichkeit gibt, die interessen, die sie haben auch umzusetzen. und die möglichkeit bietet, dies in einem bestimmten rahmen zu tun.

I: wie machst du das?

E2: also wir haben es jetzt so geplant, dass wir eine kinderbesprechung machen wollen mit den kindern, die immer mitgehen, und ähm, dass die kleinen halt die möglichkeit haben, das dann zu sagen. und ähm, ja, auf der einen seite das und zum anderen hat sich noch ein punkt ergeben, dass wir eine email bekommen haben, dass wir bestimmte sachen in der /tv/halle nicht nutzen dürfen, WEIL ICH keinen übungsleiterschein habe. also die sachen, die zum beispiel ein bisschen höher sind, wie sprossenwände. und das muss ich mit den kindern auch besprechen. und DA IST ES EINE MÖGLICHKEIT, das zusammen zu machen.

I: mhm. okay. wie oft findet die statt, die kinderbesprechung?

E2: ähm, also wir haben regelmäßig eine kinderbesprechung, ich sag mal so alle zwei wochen. es kommt halt immer drauf an, ob die kinder bestimmte themen haben oder viele zettel an der wandzeitung hängen. dann wird halt eine einberufen oder wir halt auch themen haben. ja, zum beispiel die letzte kinderbesprechung haben wir einberufen, weil es um den umbau ging. und die /tv/halle wird erweitert auf unserem gelände und dann die kinder einfach darüber zu informieren, wie es da weitergeht. es KOMMT ALSO EINMAL AUF DIE KINDER drauf an, wenn sie was haben, die sagen auch, wir müssen jetzt eine kindersprechung machen oder, wie gesagt, wir haben auch themen. es gab auch schon kinder, die gesagt haben, wir müssen jetzt mal über das thema turnraum sprechen, ja. (?weil es manche kinder, die total oft drin waren, denen es auch nicht gepasst hat?). das haben wir auch aufgegriffen.

I: mhm. gibts noch irgendwas, was du deinen kindern so speziell auch über das bewegungsangebot, was du machst, mitgeben willst?

E2: ja, auf jeden fall die freude an der bewegung. dass sie das halt erleben können. und ähm, gerade die großen jungs, die jetzt in der vierten klasse sind, die haben, ja, auch noch mal ein erhöhtes bewegungsbedürfnis. sie sind halt im moment auf der suche nach neuen sachen, ja,

und da ist im moment so ein ablöseprozess im bezug auf die fünfte klasse dann. und die FORDERN halt auch viel. ja, denen die möglichkeit zu geben, dass umsetzen zu können. sie sind selber immer begeistert dabei, wenn wir in die /tv/halle gehen. oder draußen fußball spielen, das baut sie richtig auf. und ich sag mal bei den kleineren, ja auch möglichkeiten zu bieten, gerade auch in der /tv/halle, da ist ja auch der RAUM GRÖßER. sie haben mehr möglichkeiten sich auch auszubreiten. bei UNS IM BEWEGUNGSRAUM IST ES BEGRENZT DANN, JA. WENN SIE DANN MIT DEN ROLLBRETTERN FAHREN IST DIE WAND und dann geht es nicht weiter und in der /tv/halle ist es möglich. sind noch mal andere möglichkeiten, ja.

I: ja, mhm. okay. hast du bei dem bewegungsangebot irgendeine besondere rolle?

E2: das kommt drauf an, auf die situation. zum beispiel wenn sie fußball spielen oder hockey spielen und die mannschaften ein ungleichgewicht haben, WERD ICH QUASI ALS ERSATZSPIELER EINGESETZT, DAS HEISST, ICH MUSS DANN HALT DAS AUSGLEICHEN, dadurch, (?dass ich halt größer bin?). und ähm, wir versuchen schon da ein gleichgewicht da reinzubekommen, WOBEI DAS MANCHMAL AUCH ZIEMLICH SCHWIERIG IST, WENN, SAG ICH MAL, DIE GROSSEN JUNGS ALLE ZUSAMMEN SPIELEN WOLLEN. ICH HAB HALT JA AUCH SO EINE ART SCHIEDSRICHTERFUNKTION, zum einem. und ähm, zum anderen hab ich halt auch die funktion dafür zu sorgen, dass, die kinder wissen, dass es bestimmte regeln, und die sie in der /tv/halle einfach einhalten müssen zum einem. und ich bin auch immer ansprechpartner, wenn sie ideen haben, ja, dann fragen sie mich, können wir das machen, oder können wir dies machen. und wir planen wir zusammen dann auch. ja.

I: mhm. wie macht ihr das, das gemeinsame planen?

E2: ähm, also wir haben es eigentlich immer so gemacht, dass wir am anfang, uns besprochen haben, wo die interessen liegen. wenn wir in die /tv/halle gegangen sind, was sie gerne machen möchten. also sie gehen so schnell auseinander und probieren da aus und laufen schon mal und ich hab halt so die funktion zu sagen, wir sammeln uns und wir überlegen, was wir heute machen können. ja, ich stell den rahmen zur verfügung, sag ich mal. und ich hab eine schlichterrolle, wenn es zum beispiel irgendwie mal streit gibt. also wir hatten vor zwei wochen, glaub ich, da haben sich zwei ziemlich heftig angegangen, die eigentlich total freunde sind und da musst du dazwischen gehen, ja. so ne sachen gibts halt auch.

I: ja, okay. gibt es irgendwas, was du gerne verändern wollen würdest im bewegungsbereich?

E2: also ich find schon mal gut, dass wir überhaupt die möglichkeit haben darüber zu gehen. ähm, (2) und was uns oder was mich ein bisschen ausgebremst hat, war die situation, ähm, mit der email, das (?prinzip?), wir dürfen nicht alles nutzen. dann hab ich mir überlegt, diesen übungsleiterschein zu machen, aber, ähm, das sind vier wochenenden.

I: komplette wochenenden?

E2: komplette wochenenden. und dann hab ich dann gesagt, oh puh okay, ich würd dann auch quasi (?einen ausgleich?) kriegen und an den tagen auch in der wochen ausfallen. dann hab ich mir überlegt, okay, das ist es mir erst mal nicht wert. und ich werd jetzt erst mal mit den kindern besprechen, was wir für sachen benutzen können und was nicht. und wird dann erst mal gucken.

I: okay, ja. weißt du, wie es dazu kam, dass das es jetzt? sozusagen, also ich mein, ihr durftet die halle schon lange nutzen? warum diese einschränkung?

E2: ja, das war irgendwie ein anmerkung von einer lehrerin, die an das (?referat?) gemacht wurde. und wir (?haben halt die info?). und ich wusste das vorher nicht, dass man das halt nicht machen kann, wenn man keinen übungsleiterschein hat. zum beispiel das große trampolin aufbauen, das man da, haben wir zwar nicht gemacht, aber dass man da noch einen extra-

schein für haben muss oder dass man die sprossenwände nicht benutzen sollte, weil die über 1,80 sind oder so. ich bin davon ausgegangen, wir machen das hier im kindergarten auch, da dürfen die kinder die sachen auch benutzen, dann ist das in der /tv/halle auch kein problem, aber die frau /I/ fragt da auch noch mal nach, wie das halt auf die dauer gehandhabt wird.

I: ja, das wär ja erst mal total schade.

E2: ja, wir haben gesagt, also die großen kästen, die nehmen wir jetzt erst mal nicht, aber alle sachen, die halt niedriges niveau haben wie zum beispiel das kleines trampolin oder so, das können wir noch nehmen. und dann warten wir erst einmal ab, was da bei der anfrage noch rauskommt und dann gucken wir mal.

I: ja, okay. mir ist grad noch eingefallen, du hast vorhin gesagt, deine rolle ist auch schiedsrichter zu sein. ähm, wie kommt das zustande und wie machst du das dann?

E2: also, wenn ich zum beispiel in einer mannschaft mitspiele zum beispiel beim hockey, ähm, und da entsteht halt eine situation, dass sie sich entweder nicht einigen können oder so, dann sag ich auch schon mal ja die regeln dazu. zum beispiel, wenn sie den ball an die wand gespielt haben und der eine (??) den anderen. dann sag ich schon mal, hier geht mal einen schritt zurück. DAS IST FÜR DIE KINDER KEIN PROBLEM. da gibt es keine rollen(?verwirrung?), sag ich mal. DIE WISSEN, DASS ICH DAFÜR ZUSTÄNDIG BIN AUF DIE SITUATION EINZUGEHEN, OB ICH IN DER EINEN MANNSCHAFT BIN ODER IN DER ANDEREN MANNSCHAFT BIN, DASS IST DENEN DANN EGAL. oder manchmal werd ich ganz gezielt als schiedsrichter angesprochen, zum beispiel, wenn wir beim außengelände fußball spielen. und dann sagen sie, komm mach du den schiedsrichter. ja, also das gibt es auch. und ich hab natürlich auch eine beobachterfunktion, weil es halt für mich wichtig ist, zu gucken, wie die kinder sich verhalten, was sie für interessen haben. um das halt beim nächsten mal aufgreifen zu können oder ausweichen zu können.

I: wie machst du das mit dem aufgreifen?

E2: also die kinder haben zum beispiel gesagt, ich möchte gern was aufbauen. und haben einige teile rausgeholt und so einen parcours aufgebaut und dann hab ich ihnen gezeigt, was man alles so verwenden kann. so sachen zum beispiel.

I: okay, gut. machst du das verbal oder zeigst du es ihnen, was ihr verwenden könnt?

E2: eigentlich beides, aber mir ist es halt wichtig, dass die kinder das zum größten teil halt selber machen. und sich was aussuchen. es gibt halt sachen, die wir nicht benutzen können wie diesen stufenbarren. da hab ich gesagt, es tut mir leid ((lacht)), das ist jetzt (?was wir von der zeit?) nicht rausholen können und ich hab keine ahnung von. halt auch so ne situation.

I: ja, okay. gut. ich hab alle fragen gestellt. gibt es noch was, was du thematisieren willst?

E2: ne, eigentlich nicht. (1) das einzige was vielleicht ist, ist dadurch dass wir um eins in die /tv/halle gehen und einige kinder erst um viertel nach eins aus der schule kommen und DIE DANACH KOMMEN ZUM BEISPIEL UM VIERTEL VOR ZWEI ODER ZWEI UND WIR SCHON WAS ANGEFANGEN HABEN, ÄHM, UND DIE DANN NOCH WAS AUFBAUEN WOLLEN, DA HATTEN WIR LETZTE WOCHE AUCH DAS PROBLEM, DASS DIE MÄDELS ZIEMLICH SPÄT KAMEN, UM ZWEI, UND DANN NOCH EINEN RIESENPARCOUS AUFBAUEN WOLLTEN UND ICH DANN GESAGT HAB, ALSO WIR HABEN NOCH EINE HALBE STUNDE ZEIT, WIR MÜSSEN UM HALB DREI HIER RAUS SEIN UND ÄHM, WIR BRAUCHEN ZEHN MINUTEN ZUM AUFBAUEN, ZEHN MINUTEN ZUM ABBAUEN und dann lohnen sich die zehn minuten zwischendrin nicht. das hat denen natürlich nicht so besonders gepasst. ja, ich mein, die sind auch in dritten und vierten klasse, SIE SIND IN SO NER PHASE, WO SIE ÜBER ALLES MECKERN, dann dass sie dann auch einfach manchmal sehen, es gibt auch grenzen und man kann leider nicht alles machen. da

sind dann halt situationen, wo man auch schon mal mit den kindern diskutiert oder darüber spricht. dann sagen sie okay, wenn wir das nicht machen dürfen, dann gehen wir halt wieder. aber ES GIBT HALT AUCH MANCHMAL ZEITLICHE GRENZEN. wir haben die /tv/halle halt nur bis halb drei und dann ist das dann halt schwierig, wenn die später kommen. so ne situationen treten dann halt auch auf.

I: mhm, klar. und können die kinder damit zufrieden sein?

E2: ich glaub, sie haben es akzeptiert. OKAY, DIE HABEN DANN FÜR SICH DIE ENTSCHEIDUNG GETROFFEN, okay mit den jungs, die schon angefangen haben mit den rollbrettern fahren, wollen wir nicht spielen, und das, was wir in der situation wollen, können wir jetzt nicht umsetzen, weil es die zeit nicht hergibt und dann haben sie für sich selbst entschieden, okay, dann gehen wir wieder zurück in den hort. sie hätten ja auch sagen können, okay, wir machen noch was anderes, was kleineres. die entscheidung haben sie ja selbst getroffen. also die haben mich auch nicht noch mal darauf angesprochen oder noch mal rumgemotzt oder so. ich denke, die situation war dann zu diesem zeitpunkt geklärt. die haben dann halt nur gesagt, ist ja doof, wir kommen immer zu spät. ich hab gesagt, an den zeiten kann ich leider nichts ändern, wir haben sie so zugewiesen gekriegt. wir haben die zeit dann nicht länger.

I: mhm. das verändert sich vielleicht auch im nächsten schuljahr noch mal, wobei wenn sie in der fünften sind dann nicht mehr.

E2: das haben sie auch gesagt, oh, dann sie nicht mehr da. ja, manchmal ist das eben so.

I: gut. danke dir.

Videsequenz BZP-3 „Abstimmen“

Ort und Situation: Turnhalle neben der Kita. ca. zehn Hortkinder und E2 stehen beisammen, Anfangsphase der Stunde.

Handlung und Geschehen: E2 informiert (erinnert) die Kinder daran, dass einige Geräte nicht mehr benutzt werden dürfen, weil ihr dafür ein Übungsleiterschein fehlt. Dies ist eine Änderung für die Kinder. E2 weist darauf hin, dass erst mal abgeklärt werden soll, was gemacht wird. Ein Junge schlägt vor, dass die Mädchen gegen die Jungen Fußball spielen. Es kommen weitere Nachfragen aus der Kindergruppe, was benutzt werden darf, so z.B. die Nachfrage nach den Seilen, Rollbrettern und einer Matte. Einige Kinder verschwinden aus dem Bild. E2 ruft laut: „Wir müssen jetzt mal abstimmen, was wir machen wollen, bevor jetzt jeder was rausholt. So wer will Freizeit machen?“ Alle außer einem Jungen (V) melden sich. „V heute mal kein Fußball.“ Die Kinder fangen an, die Geräte ihrer Wahl aus dem Geräteraum zu holen. E2 unterstützt sie dabei.

Stimulated Recall Interview

I: so, dann das schon mal. das sind, also ich hab da auch den film drauf, den von der /m/ und zwei von dir drauf. also einmal hockeyspiel aus dem november, einfach zwei minuten, glaub ich oder so, und ungefähr zweieinhalb minuten von gestern, ähm, wo die mädchen mit dir so ein bisschen ihren parcours entwickeln neben den der jungen und wie ihr das gemeinsam aufbaut und wie die mädchen ähm den dann nutzen ihren eigenen parcours. ich würd vorschlagen, du schaust halt rein und meldest mir zurück, wenn du was verändert haben willst.

so wenn du dir andere szenen vorgestellt hast oder irgendetwas fehlt oder da noch raus soll, kann ja auch sein, dass es irgendetwas gibt, wo du sagst, dass hättest du jetzt ungern. das gibt es ja manchmal, dass ich mir erst mal nicht vorstellen konnte. erst mal so. genau, und das ist das ganze von gestern. gut. (?was macht er hier noch, bisschen schaffen?)? ansonsten läuft es so ab, wie du es kennst. ich hab einfach eine scene, die ich mit dir besprechen will und hab dann sozusagen auch noch mal ein paar fragen zu dem generellen vorgehen. ähm, die scene ist eigentlich der anfang der stunde, wo ihr einfach gemeinsam plant und loslegt. ich dreh ihn sonst gleich auch. (??) jetzt muss ich kurz überlegen. (3) genau. kannst du da gut sehen?

E2: ja.

I: die aufnahme beginnt (??).

Videsequenz „Abstimmen“ min 3:19 – 5:28

I: willst du es noch mal sehen?

E2: nö.

I: okay. gut. also am anfang war ich noch nicht so weit, glaub ich, war noch am irgendwas machen, deswegen ist die kamera sozusagen da, wo sie eigentlich nicht hingehört, aber man versteht dich ja eigentlich. gut, dann beschreib mir doch mal, was du hier machst in der scene.

E2: also wie wir dazu kommen, was wir auswählen?

I: mhm.

E2: ähm, also ich hab halt die kinder gefragt, was sie machen möchten und, ach ich mein, die kennen das eigentlich schon, dass wir das dann zusammen besprechen und ich mein, die hören halt auch, was die anderen gern machen möchten und beim /v/ war es ja dann so, okay, er hat sich rumgedreht und gesehen alle haben den finger hoch gemacht, wir wollen die freizeit nutzen und dann war es für ihn eigentlich schon klar, dass es mit dem fußball heute nichts wird. es kommt dann natürlich vor oder es kam schon vor, wenn dann so ne sachen hinten runter gefallen sind, die kinder dann mal gesagt haben, können wir das dann mal beim nächsten mal machen, ja. und dann haben wir das gleich auf die liste geschrieben, zum beispiel heute nur fußball und dann sind nur die kinder mitgegangen, die fußball spielen wollten. also die wissen dann auch, dass das nicht hinten runterfällt. und ich finds halt wichtig, die kinder an dem prozess zu beteiligen. und auch abklären zu können, was für interessen von den kindern da sind, weil ähm sich halt auch wie bei den aufbauten dann zum beispiel etwas im prozess entwickelt und ich weiß ja nicht in dem moment, in welchem punkt die kinder gerade sind. deswegen ist es mir wichtig, dass sie auch ausdrücken, was sie gerne machen möchten. WEIL ICH MÖCHTE DENEN HALT NICHTS AUFDRÜCKEN und dann haben sie keine lust da drauf. sollen das schon selbst mitentwickeln.

I: okay, ja. was machst du speziell in der scene?

E2: ja, ich Sorge erst mal dafür, dass alle zusammenkommen. ähm, damit der ablauf halt beginnen kann. wenn die halt reinkommen, dann stürmen die immer noch einmal durch die turnhalle und gucken noch mal da und im geräteraum, was sie heute eventuell nehmen könnten und ähm, ja dann halt einfach dafür zu sorgen, dass wir einen ANFANGSPUNKT zusammenhaben. dass sich die gruppe sich halt auch findet und man sagen kann, okay, die interessen sind da, die interessen sind da. und ähm, dass wir einen gemeinsamen anfang haben, sag ich mal.

I: okay, ja. weißt du noch, was dir hier durch den kopf gegangen ist?

E2: am anfang?

- I: mhm.
- E2: ich hatte im vorhinein schon mitbekommen, dass der /v/ gesagt hat, oh heute wär fußball mal nicht schlecht. und ähm hab aber die anderen auch, die haben sich im hort schon unterhalten, wir würden gern mal wieder freizeit machen und was aufbauen und dann hab ich mir gedacht, okay, dann müssen wir halt mal gucken, wie die interessenlagen in der gruppe sind. was sie dann entscheiden können, ja. und von daher hab ich mich auf den prozess dann halt eingelassen. also ich hatte da keine vorplanung gemacht oder so.
- I: ja, gut. weißt du auch noch, was du für gefühle hattest so in der situation? oder spielten die da überhaupt eine rolle?
- E2: ne. (?in der situation nicht?). ganz wertfrei.
- I: ja. du hast eben schon ein bisschen davon gesprochen, ähm, dass du eine gemeinsame findungsphase haben möchtest. wozu ist dir das wichtig?
- E2: DAMIT ÄHM ICH EINFACH DIE INTERESSEN DER KINDER WAHRNEHMEN KANN. UND DIE KINDER HALT AUCH DIE INTERESSEN VON DEN ANDEREN KINDERN. ja. ähm, weil wir hatten es zum beispiel auch schon so, dass wir uns aufgeteilt haben und die einen haben das gemacht in der einen hälfte von der halle und die anderen das. das man sich halt abspricht und ähm na ja auch aufeinander rücksicht nehmen kann, ja. DIE INTERESSEN SO WEIT WIE MÖGLICH auch umsetzen können. ALSO WAS MIR GERADE AM ENDE DER SZENE, WO DIE MÄDCHEN, DANN DIESE BODENROLLE RAUSGEHOLT HABEN, MIR IST HALT WICHTIG, DASS ICH BEI SACHEN, DIE ICH NOCH NICHT KENNE UND DIE /J/ KANNTTE DAS ZUM BEISPIEL SCHON, MICH AUCH DRAUF EINLASSEN KANN, ETWAS AUSPROBIEREN KANN, WAS ICH NICHT KANN UND AUCH DIE INTERESSEN BEZIEHUNGSWEISE DIE KENNTNISSE DER KINDER (??), MICH AUF EINEN PROZESS EINLASSE, MIT DENEN ZUSAMMEN LERNEN. und ich mein das kann schief gehen. in dem hat es geklappt, ja. und die haben alle mit angepackt. ich hätte auch da stehen können und ähm, HÄTTE ICH DAS DING ALLEINE AUSROLLEN MÜSSEN. DAS WÄR HALT EIN RISIKO GEWESEN. ABER EIGENTLICH KANN ICH MICH AUF UNSERE HORTKINDER GUT VERLASSEN, WENN DIE SAGEN, DIE HELFEN MIR, DANN MACHEN DIE DAS AUCH. und die wissen, dass auch, das se, wenn sie mit mir was machen, dass se dann oft was ausprobieren können. dass wir halt zusammenlernen, sag ich mal.
- I: ja. da gibts auch, glaub ich, so von diesem zusammenlernen ganz, ganz viele szenen in eurem film von gestern. mhm. ähm, ja, was ist dir hier wichtig noch mal in der anfangsfindungsphase? dass ihr zusammenlernt, dass du auch was entdeckst, hast du gesagt. gibts noch was, was wichtig ist?
- E2: ich hab halt noch mal einen überblick, wie die interessen der kinder gelagert sind. DASS ICH VIELLEICHT AUCH NOCH WAS IM HINTERKOPF HABE, WENN DIE DANN MAL SAGEN, OCH, WIR HABEN HEUTE KEINE IDEE, DASS ICH SAGEN KANN, IHR HATTET BEIM LETZTEN MAL ZUM BEISPIEL DIE IDEE, ob sie das noch mal umsetzen wollen? und ja, einfach auch in die situation reinzukommen.
- I: mhm, okay. gibts irgendwas, was du den kindern mitgeben willst über solche punkte in der stunde oder sammlungsphasen, findungsphasen?
- E2: ich mein, das ist ja in dem fall mit dieser abstimmung ein demokratisches verhalten. ja, die lernen da durch diese situation zum beispiel auch demokratie kennen, weil ähm, wenn einer sagt, oh puh, (?ich habs schwer?), ich möchte fußball spielen, aber er erkennt, okay, die anderen möchten was anderes machen, dann ist das auch eine gruppenentscheidung. MAN LERNT IN DEM MOMENT AUCH, DASS MAN SICH DEN ANDEREN AUCH ANPASSEN MUSS. ODER SEINE EIGENEN INTERESSEN IN DEM MOMENT ZURÜCKSTELLEN MUSS.

- I: mhm, okay.
- E2: und der /v/ ist ja in der situation nicht überfahren worden oder so, der hats halt, er hat halt den prozess mitbekommen und das war für ihn dann auch okay.
- I: ja, okay. woran weißt du das, dass es für ihn okay ist?
- E2: an seiner körpersprache, an seinem blick und er hat ja dann auch, glaub ich, ziemlich schnell, ich weiß nicht, ob das auf dem video mit drauf war, gesagt, okay, dann mach ich mit.
- I: ich glaub, das ist mit drauf.
- E2: DAS WEISS ICH HALT, WEIL ICH DEN /V/ KENNE, das ist für ihn kein problem. UND ER WEISS JA AUCH, DASS WIR SCHON OFT FUSSBALL GESPIELT HABEN und, dass es auch wieder dran- kommt. wir hatten auch schon in so situationen das so gemacht, wenn so hälfte, hälfte war, dass die kinder sich dann geeinigt haben, okay, wir spielen zuerst fußball bis um viertel vor zwei und machen den rest mit rollbrett fahren. also so sachen entstehen dann auch, wenn die dann sehen, ähm, die interessen sind ungefähr also gleich gelagert und die gucken dann, wie man beides umsetzen kann.
- I: mhm. die demokratische abstimmung und das sich gemeinsam für etwas entscheiden im grunde, ähm, wie hat das deiner meinung nach geklappt?
- E2: also ich fands gut. es hat sich keiner beschwert. und ähm, die konnten sich alle drauf einlas- sen. also ich fands in ordnung.
- I: okay, ja. und die umsetzungsphase, die man hier noch in der situation sieht, also nicht nur die entscheidung, sondern auch die umsetzung, wie ist die gelaufen für dich?
- E2: ALSO DIE MACHEN DAS EIGENTLICH ZIEMLICH SELBSTSTÄNDIG. ICH BIN JA IN DEM MOMENT EIGENTLICH NUR DAFÜR DA DENEN ZU HELFEN, DIE SACHEN RAUSZUHOLEN. die jungs haben dann die ganzen rollbretter dann raus. ich hab dann halt da gesagt, lass uns den wagen raus- fahren, weil die sonst über die ganzen geräte klettern mussten, deshalb hab ich den halt vor- gezogen. und ich bin in dem moment einfach auch dafür zuständig das material rauszugeben. und zu gucken, dass ein rollbrett nicht gerade auf ein fuß fällt, ja. also sicherheitsfragen. und wie gesagt, ähm, die duzen mich dann halt auch bei der materialbeschaffung, die sagen dann /m/ komm, wir brauchen das noch, hilf uns doch, fass doch mal an. ich fands in ordnung.
- I: ja, super. ich stell dir trotzdem die frage ((lacht)), würdest du das jetzt anders machen?
- E2: die anfangssituation?
- I: ja.
- E2: ne, ich hab das oft schon so gemacht. hab gute erfahrung damit gemacht und ähm, von da- her würd ich das wieder machen. wie gesagt, es ist halt auch die tatsache, dass wir vorher schon beschließen, dass wir an dem tag zum beispiel ähm fußball festgelegt haben oder so. da kann es aber dann auch sein, wenn die keine lust mehr haben, und dann sagen oh, wir möchten nicht mehr, dass sie sich spontan umentscheiden und noch was anderes machen. da HAB ICH ABER AUCH KEIN PROBLEM MIT, wenn die kinder dann sagen, wir möchten das nicht mehr, dann ist das in ordnung.
- I: okay.
- E2: ich mein so situationen sind auch immer anders, ja. es kann auch mal sein, dass da ein prob- lem auftritt, aber das versuch ich dann halt auch mit den kindern zusammenzulösen.
- I: ja, das ist von vielen faktoren abhängig so situationen. von faktoren, die dich betreffen, die, die kinder betreffen. ja. mhm. wir haben in dem workshop ja, diese prinzipien angesprochen kindzentrierung und situationsorientierung. wie ist das hier mit diesen prinzipien?
- E2: also ich mein die kindzentrierung ist auf jeden fall gegeben, weil die ja selbst entscheiden und ihre interessen und meinungen auch kundgeben und ähm HALT AUCH IN DER GRUPPE ENT-

SCHEIDEN. ICH SAGEN JA NICHT, IHR MÜSST JETZT DAS MACHEN. die meisten haben sich dafür entschieden. wenn sie jetzt noch diskutiert hätten, wir wollen vielleicht das andere auch noch, dann hätten wir es auch zusammen lösen können. ALSO ICH SEH MICH JETZT NICHT IN DER ROLLE DES BESTIMMERS DRIN ODER WENN ES SCHWIERIGKEITEN ODER KONFLIKTE GIBT, KLAR, MUSS ICH DANN AUCH DIESE ROLLE EINNEHMEN, aber in diesemfindungsprozess machen die das super alleine. da brauchen die mich fast gar nicht nur so als moderator. ja.

I: ja, genau. schön.

E2: ja, und die anderen prinzipien, denk ich, sind auch da vertreten. ich mein es gibt bestimmt das ein oder andere, was man ja noch ein bisschen ausweiten könnte, ja, aber das ist halt auch, ja, ich fühl mich auch immer in so nem prozess und ich lerne aus jeder situation neu. ja. und denk dann manchmal diese situation hättest du ein bisschen besser machen können, ähm, aber es ist halt so. ICH LERNE DADURCH AUCH IMMER WEITER.

I: wodurch?

E2: DURCH DIE SITUATION, WENN AUCH MAL EIN PROBLEM AUFTRITT, ABER DAFÜR SIND PROBLEME DA, DASS MAN SIE BEIM NÄCHSTEN MAL ANDERS LÖST ODER BESSER LÖST, JA.

I: ja, aber gabs hier für dich ein problem?

E2: IN DER SITUATION NICHT.

I: okay, gut. gibts sonst noch irgendwie was von deiner seite zu der situation zu sagen?

E2: ne eigentlich, jetzt so spontan nicht.

I: ja, okay. gut. dann würd ich gerne noch. (1) bin ich auf der richtigen seite? ich war grad etwas verwirrt ((lacht)). was ich hier meine dich fragen zu müssen und zwar hätte ich gerne heute noch, würde ich gerne mit dir sozusagen ein rückmeldung erarbeiten oder dass du mir eine rückmeldung gibst zu dieser reflexions- und gesprächsfeedbackmethode, die wir hier gemacht haben. wie war das so insgesamt so für dich?

E2: also es ist natürlich ungewohnt sich selbst in den situationen zu sehen UND DURCH DAS MIKRO HIER OBEN, HAB ICH WIRKLICH DEN EINDRUCK, OH SPRECH ICH WIRKLICH SO LAUT?

I: also da muss ich sagen, da bin ich unzufrieden mit der tonqualität. das ist nicht so laut.

E2: okay.

I: das liegt glaub ich, in kleinen räumen ist das nicht so schlimm. ich glaub, dass liegt an der halle, dass das so. bei dir raschelt es immer, das ist bei den anderen nicht so. ich glaub, dass liegt an der halle, weil du bist die einzige, die in der großen halle arbeitet und damit hat das ganz sicher zu tun ((lacht)).

E2: weil ich auch von mir den eindruck habe, dass ich nicht so ein LAUTER typ bin.

I: nee.

E2: also, wenn ich mal ein bisschen sauer bin oder mir die situation nicht gefällt, klar werde ich dann auch laut, aber das ist auch notwendig in solchen situationen, aber normalerweise bin ich der ruhigere part würd ich mal sagen.

I: ne, also das ist verfälscht. ich nehme es auch überhaupt nicht so war, dass du eine laute stimme hast, eher eine sehr angenehme, also ein klare deutliche.

E2: aber es ist schon interessant auch solche situationen zu sehen, ja. ich mein, man hat sie zwar vor seinem innerlichen auge, aber wenn du sie aus einer anderen perspektive siehst, ist es auch noch mal, es ist ein bisschen fremd, aber ja auch schon nützlich. also ich möchte es nicht immer machen ((lacht)).

I: ((lacht)) warum nicht?

E2: wenn da immer einer mit der kamera rumläuft, ich mein, die kinder, die sind dann manchmal auch so aufspielen vor der kamera. bei der ersten situation, wo die kleinen ständig vor deiner

- kamera rumgehüpft sind, beim ersten mal, ICH DENKE, DAS IST EIN ÜBUNGSPROZESS, wenn die das kennen, dann ist ihnen das egal.
- I: ja. hattest du eigentlich den eindruck, dass ich gestern gestört habe? dass sich irgendetwas verändert hätte durch meine anwesenheit?
- E2: ne, ich glaub, die haben das gar nicht wahrgenommen, die waren so mit sich selbst beschäftigt. auch in diesen konfliktsituationen zwischen den mädchen und den jungen, ich glaub, da haben die dich gar nicht wahrgenommen und die kamera auch nicht. am anfang vielleicht, aber dann nicht mehr.
- I: ja, gibts da noch was zu diesem, wie war das so insgesamt für dich, das filmen, die gespräche?
- E2: ja, ungewohnt, aber ich denke, man muss sich auch auf neue sachen einlassen. und ähm, ja, ich find jetzt auch nicht, dass du irgendwie so gestört hättest oder so. ich denke, ich hab mich in den meisten fällen so verhalten, wie ich es normalerweise auch mache. hab mir manchmal gedacht, okay, die situation zum beispiel wie gestern mit den konflikten, WÄR NATÜRLICH SCHÖNER GEWESEN, WENN DAS NICHT GEWESEN WÄR, JA. ABER ICH MEIN DAS IST DAS ALLTAGSGESCHÄFT.
- I: wollt ich grad sagen, dass ist alltag und den will ich ((lacht)).
- E2: ((lacht)) ich mein, ich hab zum beispiel mit den mädels und den jungs heut noch mal gesprochen. mit dem /v/ zum beispiel auch gestern, weil die hatten die jacke versteckt und ich denke, wir habe das im nachhinein ganz gut geklärt. bei den einen kommst gut an und bei den anderen merkt man halt, okay, denen ist es egal, ob ich mit denen rede oder nicht. es kommt halt auch auf die situation von den kindern an. also von daher, aber ich denke, wir haben es geklärt und es ist okay.
- I: gut, mhm. wie hast du dich dabei gefühlt, wenn ich gefilmt hab, wenn du mit mir sprechen musstest. in anführungsstrichen. also, nur wenn du möchtest kannst du es mir sagen. war es unangenehm, angenehm?
- E2: am anfang bin ich schon nervös in die situation reingegangen, weil ich es nicht so oft gemacht habe, aber mittlerweile denk ich, es ist okay. mir passiert nichts schlimmes ((lacht)). wir hatten einen guten austausch und dann ist das in ordnung.
- I: okay, ja. ähm, hast du den eindruck, dir hat das irgendwas gebracht das ganze?
- E2: ja, zum einem dass man sein verhalten reflektiert und sieht okay, da hab ich fehler gemacht. das kann ich beim nächsten mal anders machen. aber einfach auch noch mal den inhaltlichen hintergrund ein bisschen ja rauszustellen zu gucken, wo liegt denn mein schwerpunkt? was setz ich um? ja, wie kann ich es auch rüberbringen, dass derjenige das versteht, wie ich das mein.
- I: mhm, also mit denjenigen meinst du jetzt mich.
- E2: ja.
- I: okay. gut. und bist du zufrieden damit so für dich?
- E2: ja, schon. ich bin jetzt halt nicht der mensch der riesen reden schwingen kann oder so. ich kann halt nur das von mir rüberbringen, so wie ich für situationen stehe. ICH VERSUCHE HALT AUTHENTISCH ZU SEIN. JA, WENN ES KLAPPT UND ES RÜBERKOMMT, DANN IST ES GUT. ja, ich hoffe, das hat irgendwie funktioniert. also von daher.
- I: ja. also das ist zumindest mein erster eindruck, dass du von anfang an authentisch warst so mit mir und in allem. ähm, hats dir, du hattest grad schon gesagt also ich hatte ja gefragt, was hat es dir gebracht und du hattest gesagt, so dich zu reflektieren und inhaltlich für dich auch

- zu schauen und das du es jemanden anderen erklären kannst. gibts sonst noch irgendetwas, was es dir gebracht hat?
- E2: ich denke, dass ich manche situationen auf dem video gesehen habe, wo ich nachher dann halt gedacht habe, ja, es war schon in ordnung, aber ich könnte es noch ausweiten. halt einfach es hat denkanstöße gebracht hat, ich weiß nicht, ob ich es schon gesagt hab, ja, einfach auch zu gucken, was kann ich noch verändern?
- I: hast du dir die ganzen filme angeschaut?
- E2: äh, ne noch nicht. die hab ich erst mal in die kiste gepackt und gesagt, also im moment brauch ich es nicht, aber dadurch dass ich noch viel anderes zu tun hab, aber wenn ich wieder die zeit habe und das projekt auch rum ist, weil wir waren ständig im. genau, dass ich es mir auf jeden fall noch mal angucken will. und die kinder haben zum beispiel auch überhaupt nicht gefragt, ob sie den film sehen wollen oder so. aber ICH DENK JETZT AUCH IM RAHMEN VON DER PLANUNG VOM ELTERABEND BIN ICH GAR NICHT AUF DIE IDEE GEKOMMEN, DA FILMAUSSCHNITTE ZU VERWENDEN.
- I: dafür sind sie ja auch eigentlich nicht gedacht. eigentlich waren sie nur für ich sage jetzt mal. für dich und mich. mir kam einfach die idee das zu nutzen, wenn ihr damit einverstanden seid.
- E2: ICH FINDS GUT, WEIL WIR AN EINIGEN ELTERNABENDEN HALT AUCH SELBST GEDREHTE FILME EINGESETZT HABEN und das kommt immer gut an bei den eltern, ihre kinder in aktion zu sehen.
- I: okay. genau, also wir hatten jetzt schon darüber gesprochen, dass dir diese reflexion so für dich auch weiter gebracht haben, obwohl du nur sag ich mal in anführungszeichen die kurzen szenen mit mir angeschaut hast, ähm, gibts denn auch noch was, was dir so einfällt, was mit dieser reflexionsmethode irgendwie noch mehr was gebracht hätte. also was könnte aus deiner sicht verändert, verstärkt, verbessert werden? wie könnte dir das mehr bringen oder was könntest du dir oder was hättest du dir gewünscht davon?
- E2: VIELLEICHT SO EINE RÜCKMELDUNG VON DIR, wie du die situationen empfunden hast oder wahrgenommen hast, weil das kam ja jetzt nicht so vor. DAS MAN EINFACH AUCH MAL DEN BLICK VON AUSSEN HAT, WIE SO EINE SITUATION WIRKT. ALSO DAS HÄTTE ICH NICHT SCHLECHT GEFUNDEN. DAS MAN EINFACH NOCH MAL SO EINE KLEINE RÜCKMELDUNG HAT.
- I: okay, super. dann habe ich jetzt aber alle fragen gestellt ((lacht)). vielen dank.

3.3 Erzieherin 3

3.3.1 BZP-1

Leitfadeninterview BZP-1

- I: okay. ich hab ähm ich guck einfach ab und zu mal auf kleine zettelchen, damit ich sonst nichts wichtiges vergesse. hast du sonst noch erst mal noch fragen an mich?
- E3: (?sind wir die einzigen?) oder sind noch andere kindertagesstätten in /h/ dabei?
- I: wir sind am schulkinderhaus. ich weiß nicht, ob du es kennst. ich glaub, das gehört auch zu euch zur stadt /h/. da seid ihr ja auch, ja. dann sind wir, also ich sag jetzt wir, weil ich das mit einer kollegin vom ikj in mainz mache, die wird bei euch nicht dabei sein bei der fortbildung an allen anderen standorten ist sie mit dabei. dann sind wir in /e/ oder /n/. dann sind wir in /h/. und dann kommt, wird nächstes jahr noch /l/ dazu kommen, /l/. das werden zwei kitas sein. also eine einrichtung, die nur zwei gruppen hat. und ein relativ großes haus. da war ich

jetzt noch nicht. die kenn ich auch noch nicht. wo anscheinend auch ein hort mit dabei ist und ähm da ist ein fußballverein also jetzt wirklich ein verein, der jetzt nur fußball anbietet. überall sind es ja sonst eher vereine, die mehrere sportarten anbieten. also ihr seid einer von wir sagen mal fünf modellstandorten, weil das mit euch fünf einmal ausprobiert wird, ausgewertet wird und dann eben geschaut wird, was muss noch verbessert werden. was braucht ihr anderes von uns. also was haben wir jetzt noch nicht gut genug gemacht. darum gehts im grunde. ja, also und du bist sozusagen jetzt damit einfach eine die, ich sag jetzt einfach mal, für viele erzieherinnen sprechen kann und in deinem speziellen fall vielleicht auch die, die gerade aus der ausbildung kommen, also deswegen ist es wunderbar, dass ich jemanden wie dich hab. das ich einfach unterschiedliche erzieherinnen hab, die auf unterschiedliche erfahrungen zurückgreifen und unterschiedliche (?forderungen?) und sichtsweisen auf das ganze haben. also das ist perfekt ((lacht)). das freut mich wirklich sehr, ja. gut also wie gesagt, was ich eben gesagt habe, es ist wirklich einfach wichtig, was für dich wichtig und relevant ist. das DARFST BEZIEHUNGSWEISE SOLLST DU BITTE ALLES SAGEN. also das wär einfach mein wunsch an dich und ich stell einfach ein paar offene fragen und du kannst alles sagen, was dir dazu einfällt. ja?

E3: ja.

I: super. zuerst würde mich erst einmal interessieren, WAS IST DIR bei deiner arbeit als erzieherin als pädagogische fachkraft WICHTIG?

E3: ähm, zum einem, ja was ist mir wichtig, mit den kindern in KONTAKT zu sein. also mit denen im dialog zu sein. mit den kindern zu REDEN. sie auch in ihrer entwicklung zu begleiten. einfach sie zu unterstützen auch während der offenen arbeit, dass ich einfach auch die kinder beobachte oder mit ihnen ins gespräch komme, was interessiert sie, was sie für bedürfnisse haben und daraus aus ihren bedürfnissen und interessen ihre themen zu entwickeln oder ihre entwicklungs- oder ihre lerngeschichten und daraus dann auch wirklich angebote oder projekte durchzuführen und da find ich auch wichtig MIT DEN KINDERN ZUSAMMEN themen zu also entwickeln. mit ihnen zusammen neugierig zu sein. mit ihnen zusammen dann einfach zu forschen, zu experimentieren, und DINGE AUSZUPROBIEREN. das find ich einfach in der kinderarbeit, mit den kindern, IN DER ARBEIT MIT KINDERN EINFACH SEHR TOLL. das sie einfach neue lerngeschichten zu entwickeln.

I: ja. was heißt unterstützen, wenn du das sagst?

E3: ja, wenn kinder fragen haben, wenn kinder einfach neue themen einfach einsteigen mit ihnen einfach die themen auch weiter zu vertiefen einfach auch bücher ranzuholen oder auch hilfsmittel, materialien und dann einfach mit ihnen dieses thema zu vertiefen oder dieses wissen mit ihnen zusammen mit mir einfach wissen anzueignen, dass ich auch was dazu lerne. DAS FIND ICH AUCH IMMER TOLL, DASS MAN MIT DEN KINDERN ZUSAMMEN IMMER NEUE DINGE LERNT. durch die kinder auch neue perspektiven bekommt. neue, neue erkenntnisse.

I: hast du da ein beispiel irgendwie aus den letzten tagen vielleicht?

E3: aus den letzten tagen?

I: oder irgendwas.

E3: was mir spontan einfällt ist in der jahreszeit sommer. kinder interessieren sich für schnecken und kriechtiere und kleintiere. und da hab ich auch einfach auch für mich bisschen recherchiert und hab da eine schneckenwerkstattbuch entdeckt. und das hab ich einfach in der einrichtung angeboten. und dann haben wir mit den kinder zusammen ein schneckenterrarium eingerichtet. einfach auch zu sehen was schnecken, einfach auch das thema schnecken ein-

fach zusammen mit den kindern VERTIEFT und ich kann das einfach auch toll, dass die kinder von sich aus das schneckenterrarium eingerichtet haben. und sich einfach mit hilfe dieser blätter aus dem schneckenwerkstattbuch haben die kinder das schneckenterrarium eingerichtet. das fand ich schon ein ganz schönes angebot und da hab ich einfach ein paar dinge dazu gelernt.

I: und wie seid ihr an die schnecken gekommen?

E3: die waren sind ja DRAUSSEN IM GARTEN kriechen die rum. dann auch noch im hort dann kam dann eine mutter und hat dann uns afrikanische regenschnecken mitgebracht. und das war auch für kurze zeit stand dann auch ein terrarium im hort mit afrikanischen riesenschnecken.

I: ja hat sie die aus afrika mitgebracht?

E3: nein, die kann man hier halten.

I: als haustier?

E3: als haustier quasi, JA. genau, aber die hortkinder mussten sie auch wegbringen, also es war ihre aufgabe die schnecken zu pflegen und zu füttern. das war dann nicht so doll, weil die schnecken schon jeden tag eier legen. ich weiß nicht wie viele hunderte eier und man muss diese eier aus dem sand rauspulen, weil sonst sie sich sonst unkontrolliert vermehren und das fanden die hortkinder ziemlich doof und das war eine nicht so schöne sache. auf jeden fall wurden die schnecken wieder abgeschafft.

I: ((lacht))

E3: ((lacht)) ja, und riesenafrikanische riesenschnecken kannt ich vorher auch nicht, also, das es so was auch gibt, so riesenschnecken.

I: wie groß sind die?

E3: so.

I: echt. ist ja irre. spannend. okay. ähm und du hast eben noch das wort lerngeschichten genannt, was meinst du damit?

E3: ja, lerngeschichten einfach die persönlichen lerngeschichten von den kindern. wie sie einfach mal wissen aneignen oder sich auch neue fähigkeiten sich aneignen. wie beispielsweise bei bewegung einfach, wenn ein kind es zum ersten mal schafft, ja? was kann man nehmen? zum beispiel draußen im garten haben wir ja, ich weiß nicht, ob du es schon gesehen hast, das tolle klettergerüst.

I: da hinten.

E3: kletterwand und da hab ich schon einige beobachtungen schon gemacht, dass sich die kinder einfach dann freuen. also EINEN JUNGEN HABE ICH VOR KURZEM BEOBACHTET. der ist diese kletterwand da hochgegangen und er ist recht schwerfällig und sehr mit seiner motorik ist er jetzt noch nicht so weit und er hats dann geschafft hochzuklettern und da ist ja also da oben das klettergerüst ist um einen baum rumgebaut. ist er UM DEN BAUM RUMGETANZT UND HAT ICH HABE ES GESCHAFFT, ich habe es geschafft und da hat man einfach die freude gemerkt, also das er da die kletterwand geschafft hat hochzuklettern. also die freude dann auch, dass die kinder sich einfach auch weiterentwickeln in ihrer motorik und dann halt ihre persönlichen lerngeschichten.

I: okay, ähm, das ist ja ein wichtiger punkt hast du gesagt mit den lerngeschichten. diese lerngeschichten wahrzunehmen oder worum geht es hier?

E3: mhm, bei der kletterwand.

I: also ausgehend von der frage, was dir wichtig ist bei deiner arbeit. wie war das jetzt mit den lerngeschichten gemeint? die zu unterstützen oder die?

- E3: ja einfach zu sehen, dass die kinder hier in der einrichtung auch durch die möglichkeiten auch den umgang mit den anderen kindern das sie einfach in ihrer entwicklung einfach wunderbar vorankommen und dann auch ihre fähigkeiten, in ihren fähigkeiten vorankommen. also das man das sieht einfach DIESE FORTSCHRITTE. das man einfach dabei ist und auch die kinder dabei unterstützt.
- I: okay, ja. was würdest dann jemandem sagen, der ganz neu hier ist. wenn du ihm sozusagen deine aufgaben hier vorstellen möchtest oder deine arbeit. was sind so die wichtigsten aufgaben von dir hier in der einrichtung?
- E3: zum einem also hier in der offenen arbeit ist es einfach wichtig präsent zu sein einfach für die kinder einfach ein offenes ohr zu haben einfach in den räumlichkeiten. die kinder zum einem für mich war es auch für mich bei der persönlichen lerngeschichte MICH ZURÜCKZUHALTEN. also dass ich wirklich hier die kinder erst BEOBACHTE und sehe, dass sie es vielleicht auch alleine schaffen erst einmal. nicht sofort in die situation reinzugehen und einfach ihnen die lösung vorwegzunehmen, ne, du musst dahin, du musst das so machen. weil wenn man sich zurückhält, dann merkt man, dann merkt man einfach, dass DIE KINDER IHREN EIGENEN WEG FINDEN, ihren eigenen lösungsweg, ihre eigene STRATEGIE EINFACH SICH SELBER ERARBEITEN untereinander in der gruppe, in der kindergruppe, dass sie sich untereinander unterstützen und dass die erwachsenen nicht immer sofort da einschalten müssen.
- I: ja, ich find es auch immer total toll, wenn man irgendwie so sieht, DA ENTSTEHT GANZ VIEL, ähm, irgendwie dabei, wenn man sich eigentlich mehr raushält.
- E3: genau, und das find ich einfach toll an dem offenem konzept, dass die kinder wirklich sich selbst einfach, sich selbst lernen zu gestalten einfach untereinander. (??) das man da nicht immer sofort einsteigen muss. natürlich wird man auch ABWÄGEN natürlich. als erzieher ist es es, die aufgabe vom erzieher ist es auch abzuwägen, man schaltet jetzt ein. es gibt natürlich auch situationen, wo man nicht einschaltet. oder auch mit den kindern zusammen, wenn die kinder sozusagen ratlos sind oder wirklich nicht weiterwissen, das man dann zusammen in den dialog tritt mit ihnen zusammen was erarbeitet und erklärt (??).
- I: gibts irgendwie momente, wo ganz klar ist für dich, da will ich jetzt eingreifen?
- E3: das ist auch mittlerweile, das ist auch für mich ein persönlicher lernweg gewesen, wenn du also so heiße situationen hast, so streitsituationen, WANN SCHALT ICH DA EIN? das war jetzt auch in meinem anerkennungsjahr, wir haben draußen geklettert, draußen im außengelände und da DANN SAGT AUCH MEIN TEAM man muss da nicht, also wenn die kinder müssen wenn sie da hochklettern, dann muss es auch alleine wieder runterfinden und für mich war es halt auch schwierig in dieser situation hilfst du jetzt dem kind. weil einmal war auch eine heiße situation da war ein kind dem baum abgerutscht und hat sich den (?arm?) aufgeschlagen und das war für mich ein besonderes ereignis, für mich einfach DA HAB ICH ZU KÄMPFEN GEHABT, weil ich (??). ja, für mein können, genau, einfach mit der situation. das ist einfach PASSIERT. das mädchen hat einfach den falschen ast gegriffen und dann ist sie halt abgerutscht. da hätte ich in dem moment auch nichts machen können. ja, das ist einfach für mich noch ein bisschen so eine SCHWIERIGE VERARBEITUNG, WIE MAN DA reagiert sozusagen. das ist als erzieher eigentlich auch wichtig (? , das richtig zumachen?).
- I: mhm. noch mal zurück zu den aufgaben. gibt es das noch was, was du noch nicht genannt hattest?
- E3: ähm, moment, ja zu BEOBACHTEN. die kinder einfach zu beobachten und da einfach auch ihre entwicklungsschritte rauszufiltern und einfach, das ist auch für mich noch ein lernweg einfach den nächste schritt rauszufiltern und das herauszufinden. da find ich, dass ich da

noch viel lernen kann. welches kind jetzt in welchem entwicklungsstadium ist einfach und da einfach noch anzudocken und dem kind zu helfen und zu unterstützen, damit es noch mehr fortschritte macht.

I: wo du grad entwicklungs sagst, gibt es irgendwas, das du den kindern in ihrer entwicklungs hier gerne mitgeben möchtest? also sozusagen WENN DIE KINDER EINEN RUCKSACK AUFHÄTTE und hier aus der einrichtung, WAS FINDEST DU, MÖCHTEST DU ihnen IN DEN RUCKSACK PACKEN innerhalb von den jahren, in denen sie hier sind?

E3: viel, ähm, viel wissen, also ich finde auch so allgemeinwissen. und ich finde auch, dass die kinder mit diesem allgemeinwissen oder mit dem wissen auch. also es fällt mir grad eine geschichte ein, wo ich wirklich denke, da hätte ich dem mädchen oder diesem mädchen hätte man schon mehr WISSEN geben können, damit sie das IM UMGANG, zum beispiel IM UMGANG MIT ANDEREN LEBEWESSEN oder anderen tieren einfach besser macht. also wir hatten ein mädchen, das ist sofort, wenn sie halt spinnen oder andere kleintiere sieht, wird sie sofort aggressiv und haut auf diese tiere einfach ein und das ist einfach eine situation, wo ich wirklich, da kann man WIRKLICH EIN PROJEKT MIT DEM MÄDCHEN oder mit den kindern ENTWICKELN mehr, mehr hilfsbereitschaft oder tierliebe einfach den kindern mitzugeben. das sie einfach VORSICHTIGER oder BEDACHTER MIT ANDEREN LEBEWESSEN UMGEHEN. ich denk mal, dass ist auch eine vorgeschichte von zu hause, dass da einfach die eltern sofort wenn sie ein kleines tier sehen, die fliegenklatsche holen, wie auch immer, ES IST EINFACH DIESER UMGANG, dass die kinder einfach einen anderen umgang mit lebewesen einfach mitbekommen. das ist es in dieser einrichtung, was man den kindern mitgibt. also einfach auch wissen, allgemeinwissen um dann auch mir fehlt das wort, ja einfach so hilfsbereitschaft.

I: also andere auch wahrzunehmen vielleicht, die tiere. sensibilität?

E3: JA, genau, ANDERE WAHRZUNEHMEN. SENSIBILISIEREN genau ist ein gutes wort. das die kinder sensibilisiert werden.

I: okay, sonst noch was, was du ihnen in den rucksack packen möchtest, wenn sie hier weggehen?

E3: hm, was hier auch gut ist. was ich auch sehr sehr gut finde an dem konzept ist, dass die kinder selbstbewusste und starke persönlichkeiten werden hier in der einrichtung. einfach dadurch dass sie sich ihren tag selbst organisieren und auch wirklich die entscheidung haben, die FREIE ENTSCHEIDUNG HABEN mit welchem spielpartner und an welchem spielort möchte ich jetzt spielen. das finde ich selbstbewusstsein. dass sie wirklich auch IHRE MEINUNG SAGEN. und sie auch IHRE MEINUNG VERTRETEN. das finde ich einfach super. das finde an dem konzept super, dass die kinder selbstbewusste persönlichkeiten werden.

I: ja. dann komm ich jetzt zum bereich bewegung. erzähl mir doch einfach mal ein bisschen über bewegung hier in der einrichtung. was ihr da so macht.

E3: zum einen haben wir ja den BEWEGUNGSRAUM und das wunderschöne, große AUSSENGE-LÄNDE und damit ist einfach die verschiedenen möglichkeiten für die kinder, die verschiedenen materialien im bewegungsraum. dass die kinder wirklich, dass wir ihnen einfach auch VERSCHIEDENE MATERIALIEN einfach auch BIETEN, wie die im bewegungsraum, seile, die rollbretter angeschafft, dass die kinder in ihren fähigkeiten einfach auch trainiert werden. das ihnen verschiedene materialien angeboten werden, dass ihnen impulse gegeben werden und dadurch können sie auch ihre körperlichen fähigkeiten verbessern, ihre motorik verbessern, ja. und auch draußen im außengelände einfach, dass sie da sich wirklich FREI BEWEGEN können und auch UNGESTÖRT. wir haben den gartenführerschein, dass die fünfjährigen dürfen

auch allein raus in den garten und das sie da UNGESTÖRT sind. das sie da für sich in ner kleingruppe einfach auch ihre kräfte messen können. wir haben jetzt auch die jungs untereinander haben wir ja auch vor kurzen, ähm, so ein KRÄFTEANGEBOT den kindern angeboten. und da hat die frau /I/ (??) besorgt den kindern und da konnten sie einfach untereinander ihre kräfte messen und dabei wurden ihnen soziale regeln auch erklärt oder rangeführt. das ist auch wichtig, wenn man sich untereinander die kräfte misst und miteinander rangelt und kämpft, dass es da auch regeln gibt. das man sich nicht gegenseitig verletzt. das ist auch wichtig, dass auch wenn jemand nicht mehr möchte, das es da auch zum beispiel sagt stopp ich möchte nicht mehr. das man das auch einhält. genau das ist zum einem.

- I: das heißt draußen sind die großen kinder auch oft alleine und die kleineren aber nicht, oder?
- E3: genau. also für die fünfjährigen ist es möglich den gartenführerschein zu erwerben, wird mit denen besprochen, was wichtig ist, wenn man alleine draußen im garten ist. dass man sich auch hilfe holt von drinnen, wenn wirklich ein problem ist. das die kinder auch BESCHIED GEBEN. das wir auch einen überblick haben, WER IST DRAUSSEN IM GARTEN und wenn wirklich die kinder die regeln nicht einhalten, dann wird der gartenführerschein abgezogen. aber für die großen kinder ist es ein super weg in ihrer selbstständigkeit gefördert zu werden, in ihre eigenständigkeit und ihre autonomie. genau.
- I: und drinnen im bewegungsraum ist immer jemand dabei?
- E3: genau. nicht immer. also wir haben jetzt zum beispiel in den sommermonaten waren wir erzieher verstärkt im garten und da haben wir den bewegungsraum zugelassen und die kinder durften unter absprache mit der erzieherin im flur sich allein im bewegungsraum aufhalten. und da hab ich auch beobachtet, dass die kinder da wunderbar. da gabs kaum konflikte unter den kindern, wenn dann probleme gab, ist es auch für die kinder wichtig zu wissen, dass sie auf dem flur bescheid geben, dass jemand in die gruppe mitreinkommt und das dann klärt. es waren kaum konflikte oder streitereien. die kinder haben sich wunderbar untereinander selbst organisiert da im bewegungsraum. wenn ich da mal ab und zu reingegangen bin hab zum beispiel ein mädchen oder eine gruppe hat ein bewegungsparcour da aufgebaut und sind slalom gelaufen die ganze zeit. also, die kinder einfach auch unter sich einfach auch allein gelassen werden, können sie sich auch selbst organisieren. können wunderbar neue ideen alleine entwickeln, ABER VORRANGIG ist dann schon ein erzieher im bewegungsraum auch zu vormittagszeiten. es ist wichtig, weil wirklich die kinder brauchen auch bewegung. das merkt man auch in der einrichtung. und auch in den wintermonaten da wird der bewegungsraum vorrangig von den kindern genutzt. da ist es wichtig, dass ein erzieher dabei ist.
- I: mhm, wofür ist die bewegung für die kinder deiner meinung nach wichtig?
- E3: kinder haben GROSSES POTENZIAL SICH ZU BEWEGEN. sich einfach auszutesten, und einfach auch ihre körperlichen fähigkeiten einfach für sich neu zu entdecken, seinen körper einfach neu zu entdecken. ähm zu lernen wie man balanciert, wie man das gleichgewicht hält und diese fähigkeiten sind ja auch wichtig für das kognitive für das kognitive denken auch später. genau das ist einfach für die kinder wichtig, ja.
- I: und gibts noch was, also gibts noch mehr, was du ihnen noch mitgeben willst über bewegung oder in bewegung? also motorische fähigkeiten.
- E3: ja, genau motorische fähigkeiten mitzugeben. auch neue impulse mitzugeben. wie zum beispiel, was ich jetzt auch einfach auch vielleicht in letzter zeit forsche in meinen gedanken einfach sind FREISPIELE so oder kinderspiele. also den kindern das als impuls reinzugeben. wir haben ja auch in der schule besprochen, dass, oder ich hab in der kitabewegung, ich weiß es nicht, dass kinder einfach wenig freispiele kennen. das sie einfach so kleines repertoire ha-

- ben. früher kannten die kinder viel mehr freispiele. da hatten sie einfach ein größeres repertoire an spielen.
- I: ja, mhm, noch was, was du ihnen mitgeben willst oder was dir so am herzen liegt?
- E3: (3) hm, mir fällt grad nichts ein.
- I: ja, ist ja auch prima. ähm, was ist da deine rolle bei bewegung?
- E3: ja, den kindern, einfach die kinder zu beobachten in ihrer situation, in ihrer bewegungssituation und da einfach auch wenn ich merke ja okay sie kommen nicht selber auf einen zu, und wollen halt auch mehr materialien haben. wir haben ja auch einen abgeschlossenen materialienraum, dass ich ihnen einfach auch materialien anbiete. zum beispiel möchtet ihr ein rollbrett haben? oder wenn sie zuviel ihre kräfte messen oder, es ist ja auch schwierig manchmal in dem bewegungsraum, wir finden ihn auch relativ klein in der gröÙe, wenn wirklich alle kinder in dem bewegungsraum sind und wirklich eine sehr große lautstärke da drin ist, wie man die kinder in ihren bedürfnissen unterstützt und trotzdem, dass ich vielleicht nicht zuviel konfliktpotenzial in diesem bewegungsraum herrscht. das ist für mich auch noch mal so ein bisschen schwierig das richtig zu KOORDINIEREN dann in dem bewegungsraum. das dann wirklich dann DIE KINDER BRAUCHEN IHRE BEWEGUNG. viele kinder haben vielleicht zu viel energie, die aus sich raus kommen und dann geht diese energie auch in reibereien und konflikten einfach über und da einfach die kinder auch rauszuholen. einfach denen impulse zu geben, dass das in andere bahnen gelenkt wird. einfach denen dann auch (??) im bewegungsraum.
- I: was ist gut in bewegung?
- E3: (??)
- I: also was läuft gut aus deiner sicht?
- E3: wenn die kinder sich bewegen, was da gut läuft?
- I: ich sag jetzt einfach mal in der interaktion mit den kindern. was ist gut und was, was der gegenpol wäre, was ist ein bisschen problematisch, was ist schwierig für dich?
- E3: genau. das hab ich eben schon gesagt. diese reibereien in neue, bessere impulse zu lenken. ich finds auch für mich persönlich anstrengend, wenn ich im bewegungsraum bin und wirklich viele kinder im bewegungsraum sind, die lautstärke. also ich persönlich find es SCHLECHT. lärm wirkt sich auch negativ auf den menschen aus. es wirkt sich genauso negativ auf die KINDER aus. die kinder werden dann aggressiv werden und dass es ihnen auch nicht gut geht und MIR GEHT ES DANN AUCH NICHT GUT. und da find ich es dann schwierig, wie man da reagiert einfach im bewegungsraum. was ich ab und zu, dann mach ich das manchmal so, dann sag ich, ihr seid zu laut. ihr könnt auch in den garten gehen. da ist MEHR RAUM, da ist MEHR PLATZ. da könnt auch SCHREIEN und dann hab ich für mich die lösung gefunden laute kinder herauszuschicken aus dem bewegungsraum, weil ich dann selber, mir gehts dann selber auch schlecht. ich krieg dann kopfschmerzen oder wie auch immer. ich weiß den anderen kindern geht es auch so. es ist einfach für alle beteiligten einfach negativ, deswegen finde ich das für mich einen weg, ja.
- I: okay. gibts irgendwas, was dir noch so einfällt, was du in bereich bewegung noch VERÄNDERN oder VERBESSERN wollen würdest?
- E3: hm, ne. (3) ja, einfach auch neue wege zu finden also auch für kinder und für mich. das die kinder auch anregungen bekommen, wie zum beispiel die bewegungslandschaft. da einfach neue impulse zu bekommen, dass man sich da mit den kindern neue bewegungslandschaften installiert.
- I: also richtig NEUE AUFBAUT?

E3: ja, einfach neue impulse im bewegungsraum miteinzubringen. für die kinder, dass die kinder ihre fähigkeiten besser vermittelt bekommen. einfach besser lernen.

I: ist das jetzt was für die einrichtung gilt oder eher für dich selber?

E3: für mich, also ich, ja, wenn ich wirklich dann im bewegungsraum lerne, dass da für mich neue ideen oder neues wissen. ich hab mich in der hinsicht noch nicht so fortgebildet. ich bin da jetzt noch nicht so bewandert und wenn ich wirklich im bewegungsraum wäre, wie ich den kindern einfach neue impulse gebe.

I: ihr kreist irgendwann immer in diesem erziehungsbereich, dass heißt du wirst irgendwann, oder?

E3: ich war bis jetzt noch nicht im bewegungsraum.

I: wo bist du jetzt gerade?

E3: ich war im rollenspiel.

I: okay. schön.

E3: genau. wir haben jetzt gewechselt und ich habe mich im bewegungsraum eingetragen in der hinsicht, weil ich bin durch den workshop auf die idee gekommen.

I: okay, also im bezug auf den workshop gibt es irgendwas, was du da erwartest oder was du dir insgesamt durch diese zusammenarbeit auch mit dem sportverein erwartest?

E3: das hab ich eben schon gesagt neue impulse, neue ideen. das der sportverein oder wer auch immer das man neue dinge lernt oder neues wissen aneignet. und vielleicht auch sachen die kinder in bewegung einfach lernen. was wichtig ist halt noch mehr wissen aneignen, warum für kinder bewegung wichtig ist. ich weiß schon so grobe punkte schon, wieso für kinder bewegung wichtig ist, aber nicht so perfekt. einfach das das wissen noch vertieft wird.

I: okay. wie wurde das in der schule unterrichtet bei dir? lernst du jetzt schon nach diesem jetzt fällt mir der begriff nicht ein. nach lernsituationen glaub ich, heißt es, das man im grunde keine fächer hat, sondern es gibt hier in hessen mittlerweile auch das konzept, dass nach offenen situationen im grunde in der erzieherhschule gelernt wird, oder wie war das bei dir?

E3: wir hatten schon unterrichtsfächer.

I: fächer. mhm, .bewegung war auch dabei?

E3: bewegung war auch dabei im ersten jahr, aber jetzt nicht so vertiefend. wir hatten es im ersten jahr, aber nur eine stunde in der woche.

I: praxis und theorie?

E3: genau, wir waren in der sporthalle und da haben wir auch bewegungslandschaften und so aufgebaut. da hatten wir auch eine oder mehrere stunden, aber jetzt nicht so vertiefend. also wir haben uns aufgeschrieben, was man für verschiedene möglichkeiten hat aus materialien ähm, für die kinder einfach was aufzubauen, aber es war SEHR ALLGEMEIN GEHALTEN.

I: und in den beiden folgenden jahren hattet ihr das gar nicht mehr?

E3: nein. im zweiten jahr hatten wir das nicht mehr und im dritten jahr (?hat ich es auch noch mal?).

I: stimmt.

E3: (??)

I: okay. ich bin mit meinen fragen durch gibts noch irgendwas, was du noch zur sprache bringen möchtest, was ich noch nicht angesprochen habe, was dir aber wichtig ist.

E3: vielleicht etwas zum ablauf im bewegungsraum.

I: jetzt gleich?

E3: ja.

- I: mhm, ich habe um halb zwölf sozusagen auch noch das interview mit /a/. und solange würde ich jetzt einfach dabei sein und im grunde filmen. es geht darum das ich situationen erhasche, sag ich mal, wo du mit den kindern irgendwie agierst. das heißt, ich werde, sag ich mal, die kamera hauptsächlich auf dich richten und das geschehen in dem du agierst. ähm werde mich aber versuchen mich ganz weit weg wie möglich ganz weit weg zu halten. ich werde mich in eine ecke stellen, weil es sonst einfach stört, wenn ich da mittendrin stehe. also die kinder brauchen eine weile und du, um sich an die situtaion zu gewöhnen.
- E3: ja, die kinder brauchen eine weile. ich meine, du wirst auch im mittelpunkt stehen mit der kamera und da werden sie eher auf dich schauen.
- I: ja, ist ja auch kein problem ((lacht)). genau das ist eben auch die frage, ob, müssen wir gucken wie es sich ergibt, denk ich, da kannst du mir auch ein paar zeichen geben. ob wir erst eine runde machen und ich ein bisschen erkläre, was ich da eigentlich mache und so, oder ob du das sagst oder ob es einfach durch die kinder entsteht, müssen wir schauen, wie das kommt, denk ich. und ähm ja wahrscheinlich reicht irgendwie eine stunde. ich weiß auch nicht wie lange du jetzt da bist. du bist wahrscheinlich bis zwölf da?
- E3: ich hab noch meine pause.
- I: okay, also im grunde ist es schnuppe, sag ich jetzt mal.
- E3: aber ich denk bis halb zwölf.
- I: ich denke mal, dass ich eine halbe bis stunde da bist. und dann läufsts weiter so ab, dass ich eine situation raussuche und die mit dir nächste woche refektiere, noch mal anschau. also ich werd eine situation, ich sag mal, von zwei maximal drei minuten auswählen und die gucken wir uns gemeinsam an. also ich bring diesen ausgeschnittenen film einfach auf dem laptop mit und darüber unterhalten wir uns noch mal. ja?
- E3: okay.
- I: super.

Videsequenz BZP-1 „Konfliktlösung“

- Ort und Situation:** Bewegungsraum der Kita. Drei- bis sechsjährige Kinder spielen in einem offenen Bewegungsangebot. Folgendes Material steht ihnen zur Verfügung: Seile, Schwimnudeln, Matten, Bälle. E3 hat mit den anwesenden Kindern besprochen, dass die Schwimnudeln zum Kämpfen verwendet werden dürfen, es darf jedoch nicht auf Kopf, Gesicht und Schultern geschlagen werden. Weiterhin gilt die Regel, dass wenn ein Kind etwas nicht möchte, laut "Stopp" sagen soll und die anderen dies zu respektieren haben.
- Handlung und Geschehen:** E3 sitzt auf einer Matte und beobachtet vier Jungen, die mit Schwimnudeln und einem Seil kämpfen. Ein fünfter Junge sitzt auf einem Pezziball und feuert einen der kämpfenden Jungen an. Währenddessen setzt sich ein weiterer Junge neben E3 und fragt sie was die Frau (damit bin ich gemeint) macht. Sie antwortet ihm. Sie wird davon unterbrochen, dass einer der vier Jungen weint. Sie geht zu ihm und fragt, was passiert ist. T sagt ihr, dass A ihm wehgetan hat. E3 geht zu A und fragt ihn ebenso, was er gemacht hat. Bevor er zum Antworten kommt, sagt sie ihm, dass sie ihm die Nudel jetzt wegnehmen muss. Sie nimmt ihm die Nudel aus der Hand. A fängt da-

raufhin an zu weinen. Sie bringt die Nudel in den angrenzenden Materialraum. A folgt ihr weinend. Sie sagt ihm wieder, dass jetzt „Pause“ ist und nimmt ihn hoch um ihn aus dem Materialraum zu tragen. „Du kannst dir einen Ball nehmen, aber kein Nudelholz, guck mal da liegt ein Ball.“ Dann schließt sie den Materialraum ab.

Stimulated Recall Interview BZP-1

- I: ok. genau also heute zeige ich dir eine scene von aus dem bewegungsangebot. und, ähm, im grunde würde ich dich einfach auch erst mal bitten, dazu einfach nur zu erzählen, was dir da sehr wichtig ist beziehungsweise wir schauen uns das jetzt erst mal an. das ist ähm eine scene in der im grunde alle kinder, also es waren ja nur jungs, hier sind UND ES FINDET GRAD SO EIN GANZ KLEINER KAMPF sozusagen zwischen diesem junge statt und einem, den wir hier jetzt grade nicht sehen, findet statt.
- E3: mhm. vielleicht ist es der /v/?
- I: nene, der /v/ ist glaub ich, ich glaube der ist hier hinten irgendwo und kommt aber auch später noch.
- E3: (?der /v/ ist doch gar nicht drin.?)
- I: okay. der /v/. kannst du es überhaupt gut sehen?
- E3: JAJA.

Videsequenz „Konfliktlösung“ min 1:06 – 3:18

- I: möchtest du es noch mal sehen die scene?
- E3: ähm. erst mal nicht.
- I: erst mal nicht gut. ((lacht)) ich würd dich erst mal bitten mir zu erzählen oder zu beschreiben einfach, was du hier tust?
- E3: in dieser scene?
- I: in diesem ausschnitt den ich dir gezeigt habe.
- E3: also ich hab erst mal außerhalb der situation gesessen. die situation beobachtet. dann hab ich zwischenzeitlich den /v/ angesprochen, was du da tust, DESHALB WAR ICH AUCH KURZE NICHT MEHR BEI DEM BEI DEN STREITEREIEEN DABEI. UND DANN HAT DER /T/ GEWEINT, genau. dann hab ich den /t/ auch gefragt, was los ist? der hat dann auch gesagt, dass der /a/ ihn gehauen hat UND DANN BIN ICH ZUM /A/ HIN UND HAB GLAUB ICH, OBWOHL /A/ IST AUCH SCHWIERIG MIT SEINER SPRACHE, DAS VIELLEICHT ZU VERDEUTLICHEN. AUF JEDEN FALL HAB ICH IHN GLEICH dann ähm urteil gegeben, /a/ hat, /a/ hat gehauen. und das hab ich in der situation auch gemerkt. ich bin manchmal zu voreilig, manchmal wenn das dann so stresssituation ist, dann verurteil ich die kinder zu schnell. man soll ja schon die kinder erst mal fragen. MAN SOLL ALLE BEIDEN PARTEIEN BEFRAGEN. und nicht sofort dann, wenn das eine kind sagt, es wars, dann das andere kind verurteilen und sagen, du warst das.
- I: mhm.
- E3: /a/ ist in dem punkt auch ein bisschen schwierig. erstens er kann sich nicht richtig ausdrücken und er ist, ER KENNT KEIN NEIN. also und da hab ich ihm halt die sachen weggenommen, also das nudelholz, hab es gleich weggeschlossen und /a/ natürlich, er kennt das nicht. er muss es wirklich noch lernen, dass da manchmal auch die (?erwachsene?) sagen nein und da hat er natürlich angefangen zu weinen, aber in der situation habe ich ihm halt was anderes angeboten.
- I: ja, also es war auch, es liegt ja jetzt schon lang zurück, aber du hast ihm schon zweimal gesagt, also auch als du es ihm gegeben hast, dass er es nicht auf den kopf hauen darf. und das

war sogar noch zweimal bevor dieser streit kam, hast du ihn daran erinnert. also es war schon von dir klar kommuniziert, dass wenn er es noch mal macht, du es ihm wegnimmst.

E3: ah ja.

I: das war so.

E3: stimmt.

I: okay. ja, du hast grad gesagt, du hast zu schnell ähm gehandelt. was meinst du damit?

E3: ICH FINDS, ICH FINDE ES SCHWIERIG bei kindern, die noch nicht gut deutsch können und sich auch noch nicht gut ausdrücken können, wie ich manchmal in situationen reagiere. wie ich das den kindern auch verdeutlichen kann, dass das jetzt nicht richtig war. und /a/ hat das vielleicht auch nicht richtig verstanden, warum das jetzt weggenommen wurde, obwohl, ich hab ihm, ah so, ich hab ihm das dreimal vorher gesagt.

I: willst du es doch noch mal anschauen?

E3: ähm, ja.

I: ok.

Videsequenz „Konfliktlösung“ min 6:22 – 8:35

E3: soll ich die situation eigentlich bewerten, was ich da jetzt eigentlich falsch gemacht habe, oder? WAS DA JETZT DAS BESONDERE WAR oder erst mal nur?

I: EINFACH ERST MAL WAS DIR DAZU EINFÄLLT, NICHT BEWERTEN.

E3: NICHT BEWERTEN, okay.

I: mhm. also klar, wenn dir, wenn dir jetzt was auffällt, kannst du das natürlich einfach sagen, was du.

E3: NEIN, DU HAST JA GESAGT, ICH HABE IM VORFELD HAB ICH DEM /A/ ODER DEN KINDERN SCHON ERKLÄRT, WENN SIE DA AUF DEN KOPF HAUEN, SOLLEN NICHT AUF DEN KOPF HAUEN, DANN NEHM ICH DAS WEG.

I: genau. das hast du schon zweimal gesagt. und /a/ sogar speziell als du ihm das nudelholz raus gegeben hast. ja.

E3: genau und da fand ich das schon richtig. also ich find schon, wenn man das zweimal den kindern sagt, dann MUSS MAN AUCH KONSEQUENT SEIN. dann wird das einfach weggenommen. UND /A/ HATS AUCH VERSTANDEN, WEIL ICH HAB GESEHEN, WO ICH MIT DEM /T/ GESPROCHEN HAB, HAT DER /A/ DIE BEWEGUNG NACHGEMACHT, DIE ICH DEN KINDERN AUCH GEZEIGT HABE, DASS MAN UNTEN HAUT MIT DEM NUDELHOLZ.

I: mhm.

E3: das hab ich grad gesehen. ER HATS VERSTANDEN. ALSO ER HAT SOFORT VERSTANDEN, WO ICH HINKAM UND DER /T/ GEWEINT HAT. AH, ICH HAB WAS FALSCH GEMACHT UND DANN HAT ER UNTEN HINGEHAUEN. also genau. das hab ich, das ist mir grad aufgefallen. dann hab ich einfach das nudelholz weggenommen. vielleicht hätte ich das noch mal erklären sollen? /a/ ich nehm dir jetzt das nudelholz weg, du hast dem /t/ auf den kopf gehauen. ich hab dir ja vorher erklärt, dass man damit nicht auf den kopf hauen darf.

I: ja, das ist, das wär vielleicht ein satz, ja klar. mhm. jetzt muss ich kurz, ja genau, ähm, ja, warum nimmst du es ihm dann weg in dem fall? also was liegt dir am herzen in der situation?

E3: dass die kinder schon die regeln lernen. also den umgang mit dem nudelholz. das kann auch weh tun. und vor allem im kopfbereich kann das nudelholz weh tun, wens aufs gesicht kommt. und deswegen ist im umgang mit dem nudelholz einfach wegen den regeln auch wichtig, dass die kinder auch, es ist ja schon ein, ein kampfgerät oder womit man seine kraft ausdrücken kann und da kann es halt auch schon passieren und da sind die regeln wichtig, dass die kindern lernen. und deswegen hab ich das dem /a/ auch weggenommen, weil ich

- ihm vorher zweimal klar erklärt hab, wenn ihr auf den kopf oder in den kopfbereich haut, dann muss ich das wegnehmen.
- I: ähm, wie findest du, machst du das? jetzt kommt sozusagen die bewertung ((lacht))? wie findest du, machst du das?
- E3: in welche richtung jetzt?
- I: also dem /a/ im grunde wirklich zu zeigen, die konsequenzen aufzuzeigen und ihm eben sozusagen zu zeigen, du hast ihm wehgetan. also erst mal zu zeigen, du hast ihm wehgetan und dann eben auch die konsequenz dann wirklich auch beizubringen. wie machst du das?
- E3: indem ich das den kindern also erkläre, nicht an den kopf gegen zu hauen. da könnt ihr euch wehtun. und wenn ihr das tut, dann sage ich schon öfter (?als konsequenz?), dann muss ich euch das nudelholz wegnehmen.
- I: ja. was ist deine rolle? wie würdest du die beschreiben in der situation?
- E3: vielleicht begleitung? hmm, ich begleite die kinder einfach in ihrer spielsituation, in ihren lernsituationen, wo ich versuche auch im gespräch ihnen einfach auch zu verdeutlichen, dass regeln wichtig sind im miteinander. ja. und ich, also im vorhinein hab ich ihnen auch gezeigt, wo sie hinhauen dürfen. also ich bin auch vorbild oder ich geb ihnen die impulse, die sie halt, wie der umgang halt ist mit dem materialien, damit es auch nicht zu verletzungen kommt.
- I: ja, genau. wie du eben auch gesagt hast, es gab auch eine situation, wo du das auch richtig schön sozusagen gezeigt hast. die haben wir jetzt nicht gesehen. die ist auf dem film, den du kriegst, wo du mit ihnen ausprobiert hast sogar, wie kann man hauen ohne das es auf den kopf geht. mhm. ähm ja, dann jetzt noch mal, ist dir das gut gelungen, wenn du die situation jetzt so siehst? haben die kinder das verstanden?
- E3: wenn ich den /a/ jetzt gesehen hab in der situation, er hat, er hat meine erklärungen schon verstanden. wo ich ihn angesprochen hab, er hat dann schon gezeigt, okay, ich muss da unten hinhauen. ja.
- I: okay. gut. ja, du hast eben schon gesagt. du hättest vielleicht, also bevor du das das zweite mal gesehen hast, du hättest irgendwie langsamer vorgehen sollen. siehst du das jetzt auch noch so, wo du das jetzt ein zweites mal gesehen hast, obwohl ich dir ja gesagt hab, du hast schon die situation war im grunde schon zwei dreimal da. siehst du das jetzt immer noch so, dass du hättest langsamer vorgehen können?
- E3: ich finds für mich halt schwierig, man kann mit den kindern, wenn sie die sprache noch nicht so gut können, noch nicht ins gespräch gehen und ihnen das wirklich im gespräch erläutern dann. und /a/, er ist neu im kindergarten. er kann die sprache noch nicht so richtig.
- I: er ist auch noch relativ jung?
- E3: genau er ist noch relativ jung. genau. da hab ich vielleicht auch noch unsicherheiten, wie ich das richtig hinkriege, wie ich dann, aber ich denk.
- I: also ich find es ziemlich gelungen die situation.
- E3: gut, JA. ((lacht))
- I: also ich find die wunderbar.
- E3: okay.
- I: das einfach nur von meiner seite, weil ich hab grad den eindruck, du fühlst dich ein bisschen verunsichert.
- E3: JA, ICH FÜHL MICH EIN WENIG VERUNSICHERT.
- I: ich find die sehr gelungen gelöst die situation. das erst einmal von meiner seite. gut, ich hab alle meine fragen besprochen.

E3: mir fällt grad nichts ein. es ist einfach nur so, wie seine entwicklungsmöglichkeiten sind. er kennt halt kein nein. wenn man die konsequenz vorzeigt.

3.3.2 BZP-2

Leitfadeninterview BZP-2

I: gut.

E3: wenn ich zu langsam bin, dann liegt es an meinem kopf.

I: ja, kein problem ((lacht)). wir haben eben schon angefangen /m/, aber erzähl doch noch mal ganz kurz, ähm, davon, wie die letzten wochen so in der kooperation waren. was. was da jetzt so die eckpunkte waren in eurer zusammenarbeit.

E3: ja, zum einem haben wir ja vereinbart, dass wir hospitieren, uns gegenseitig und das wir halt die angebote starten. die angebote sind noch nicht gestartet. sind jetzt für den sechsten november, glaub ich, vereinbart. das heißt wir können am montag jetzt rein. das geht klar. genau. und die ähm /n/, /n/ hieß sie glaub ich, genau, die war auch einen tag hier zum hospitieren. war sie mit im bewegungsraum. hat sich die einrichtung angeschaut und dann haben wir uns ein bisschen ausgetauscht, wie das angebot einfach doch noch mal, also die planung vom angebot, was wir machen, genau, da ein bisschen ausgetauscht. und jetzt sind wir halt auch so verblieben, dass ich auch so 20 minuten oder eine halbe stunde eher halt in die halle gehe und das eine kollegin, ALSO WENN DAS SO IN DIE ORGANISATION VOM TAGESABLAUFLAN PASST, dass dann eine kollegin halt die kinder dann bringt. genau. und wir wollen das erst mal offen gestalten, DASS, ÄHM, DIE KINDER ERST MAL DIE HALLE ERKUNDEN. genau. erst mal sehen, was die kinder brauchen, was sie für interessen haben und dann planen wir weiter. die hospitation ist ein bisschen SCHWIERIG mit der organisation zur zeit, weil wirklich viele krankheitsfälle sind und urlaube und ja, also, bis jetzt war nur eine kollegin von uns hospitieren aus dem kindergarten und ich wird dann ja nächste woche montag hospitieren.

I: bei der /b/ ja dann.

E3: genau bei der /b/.

I: das heißt ihr seid schon irgendwie die ganze zeit in kontakt, weil ihr immer absagt und wieder was neues besprecht ((lacht)) und so und dann aber eher mit /b/ als mit /n/?

E3: eher mit /b/. mit ihr koordiniere ich die termine, genau.

I: okay.

E3: und ich glaub die /b/ war auch bei der /m/ in der /tv/halle. genau, das hat sie mir jetzt vor kurzem geschrieben.

I: okay.

E3: per email, dass sie in der /tv/halle war und das sich auch angeschaut hat.

I: okay. super. gut. schön, damit ich so auf dem stand der dinge bin ((lacht)). (??) wollt ich gern noch wissen so, WIE ES EUCH SO GEHT, DAMIT. ja. ähm, ja was hast du, wie gehts dir damit so? (?du sagst noch nichts dazu?) es gibt jetzt noch nichts weiter?

E3: wie meinst du das jetzt?

I: mit der kooperation. ist es so für dich in ordnung, oder?

E3: ist halt noch ein bisschen schwierig mit den terminen zu koordinieren. einfach wegen uns, wegen den dienstplänen. wir haben ja einen dienstplan. und halt schon schaut, dass niemand ausfällt. dass wir auch dienste tauschen und deswegen ist halt schon, oder ich bin kein guter PLANER, WIE AUCH IMMER, AUF JEDEN FALL HATS NICHT SO, da bin ich ein bisschen unzufrieden. aber das ist halt so. dann muss man es akzeptieren. hauptsache ich, dass ich hospi-

- tiere. DAS IST JA SCHON IN ERSTER LINIE WICHTIG. genau. mal schauen, wie das dann weiter von statten geht.
- I: die können ja im grunde auch parallel dazu laufen, wenn ihr das angebot angefangen habt. also klar, war das irgendwie, fand ich auch gut dieses ziel, sich erst mal kennen zu lernen und dann das angebot zu starten, aber in sofern, wenn /n/ hier war und du da warst, ist es ja auf jeden fall schon mal.
- E3: das ist das wichtigste.
- I: genau. die zentralen personen ((lacht)). ja. okay. ähm, jetzt würde ich dich im grunde gern noch mal zwei fragen fragen, die ich ähm vor der fortbildung auch schon mal gestellt habe. nämlich die erste frage ist, ähm, du kannst jetzt im grunde das alles einfach noch mal zusammenfassen, was dir so wichtig ist, was du den kindern insgesamt in der kita oder in ihrer kitazeit, in der sie hier sind, mitgeben willst, was du ihnen in ihren RUCKSACK packen möchtest.
- E3: ich weiß gar nicht mehr, was ich da geantwortet habe.
- I: DAS IST AUCH NICHT SCHLIMM, WEIL ICH GLAUB, DASS LIEGT EH IN DIR ((lacht)).
- E3: ich hoffe es. oh gott.
- I: es ist nicht wichtig, was du damals gesagt hast, sondern einfach, was ist dir, was willst du den kindern hier mitgeben, was ist wichtig für dich in der zeit, in der sie hier sind.
- E3: durch das offene konzept einfach ist es, was einfach für die kinder wichtig ist, was das offene konzept auch mitbringt. was mir dann auch persönlich wichtig ist, die selbstständigkeit von den kindern. das sie einfach auch, auch einen GUTEN START HABEN, wenn sie hier aus der kindergartenzeit herauskommen, in die schule kommen. ähm, das sie einfach selbstständig sind, dass sie auch gewisse kompetenzen einfach erlangt haben, wie selbstständigkeit. dass sie einfach auch in sozialen kontakten mit anderen menschen, wie sie damit umgehen, wie sie in konflikten verhalten, in konflikten einfach mit anderen menschen umgehen. das sie halt auch, wenn halt konflikte auftreten, oder meinungsverschiedenheiten, dass sie da auch, ähm, gelernt haben auch mit worten sich auszutauschen und halt auch so die konflikte einfach zu lösen, in gesprächen, miteinander und das ist einfach im kindergarten, also das ich auch im dialog mit den kindern trete, mit ihnen rede über die momentane situation, wenn konflikte oder auch andere dinge, aktuelle themen von den kindern, das man einfach in den dialog tritt. genau. das die kinder auch im späteren leben in dialog treten mit anderen menschen, sozialen verhalten. ja. ähm, aber auch, was ich auch (?misse?) die neugier hier, das interesse an neuen dingen, mit den kindern einfach zusammen neue dinge lernt, neue dinge erforscht, einfach dass die kinder sich auch für themen interessieren. dass sie auch einfach offen sind für neue dinge. genau. ja. (1) genau.
- I: und wie ist es im bewegungsbereich? gibt es da irgendwie dinge, die davon dort besonders wichtig sind?
- E3: hmm.
- I: oder vielleicht gibt es da noch weitere dinge, die du ihnen mitgeben willst.
- E3: (??) mein kopf ist grad echt leer.
- I: ((lacht)) es macht nichts, wenns etwas dauert. also mir fällt zum beispiel ein, das mit dem, du hast ja eben gesagt, dass es dir ganz wichtig ist eigentlich, dass die kinder konflikte lösen können. also gut mit anderen umgehen oder insgesamt auch sozusagen mit anderen lernen selbstständig probleme zu lösen. ist das vielleicht was, was im bewegungsbereich besonders beachtung findet? oder ist das die falsche sicht von mir?

- E3: ja, natürlich im bewegungsbereich ist einfach auch das halt viele, dass wir den kindern halt auch materialien anbieten und natürlich ist es da einfach auch ein großer lernschritt für die kinder oder ne wichtige erfahrung für die kinder, weil von zu hause haben sie natürlich die materialien noch für sich und hier im kindergartenbereich und auch im bewegungsraum ist einfach, dass die materialien auch geteilt werden, dass die materialien für alle da sind. und dass man das den kindern auch vermittelt und auch versucht ihnen nahe zu bringen, dass die sachen, dass man miteinander auch mit den sachen auch spaß haben kann, in der interaktion, in der gruppe. ja.
- I: ähm, wie machts du das denn, dass du ihnen dieses, ich sag jetzt mal, miteinander, dass du das anregst im bewegungsbereich?
- E3: zum einem wirklich ins gespräch kommen, wenn man halt beobachtet, dass die kinder sich schon die sachen raffen, für sich raffen und sagen, ne, das ist meine, wie zum beispiel gerade eben im bewegungsraum, der /j/, dass er, ich hab den kindern einfach das material geboten und einen tunnel gebaut aus matten und /j/ wollte den tunnel GANZ FÜR SICH ALLEIN HABEN. und dann fing er an schon rumzujammern. und ich ja /j/, aber die anderen kinder wollen auch durch den tunnel gehen. auf der anderen seite hab ich ihm doch schon die möglichkeit gegeben, okay, ich hab noch eine matte übrig, ich bau dir noch einen tunnel extra und dann wollte er auf einmal, ne, ICH MÖCHTE AUCH SO EINEN LANGEN TUNNEL, WIE DIE ANDEREN KINDER, HABEN. einfach auch den kindern zu vermitteln, ja aber wir haben nicht genügend materialien, die anderen kinder wollen auch durch den tunnel gehen, jetzt musst du das auch schon akzeptieren. SCHON MIT IHNEN IN DEN DIALOG ZU TRETEN und vielleicht auch in bestimmten dingen auch konsequent sein. ne, das geht jetzt einfach nicht. wir haben nicht genug materialien. natürlich biete ich ihnen, versuch ich schon mit den kindern die LÖSUNGEN ZU FINDEN, die sie vielleicht dann schon zufrieden sein können, aber dann vielleicht auch konsequent zu sein, ne, das musst du jetzt auch mal akzeptieren, dass das jetzt so ist. aber natürlich auch versuchen einen weg zu finden, das er trotzdem AUCH VIELLEICHT IN DIE GRUPPE ZU INTEGRIEREN, in die andere gruppe, dass er da vielleicht auch neue ideen einfach entwickelt und meistens kommt es auch spontan von den kindern, okay, dann bau ich da halt mit, dann bau ich da noch einen tunnel mit dran oder eine höhle noch mit dran. einfach auch neue lösungswege mit den kindern zu finden. aber trotzdem auf der anderen seite auch vielleicht konsequent zu sein und sagen jetzt gehts einfach nicht, dass du alle sachen für dich hast. einfach auch ihnen das auch zu erklären.
- I: und funktioniert das ganz gut?
- E3: (?nein?), also manchmal auch nicht. natürlich ist es einfach auch für die kinder einfach auch ein lernweg zu sehen, okay, ich kann, ich kann nicht alles für mich behalten. ich muss auch teilen mit den anderen kindern. in dem kindergarten ist es halt auch, ein kindergarten bietet halt auch die möglichkeit, dass die kinder das lernen in der gruppe, das sozialverhalten.
- I: was lernen denn deine kinder hier im bewegungsraum noch? außer das miteinander in der gruppe.
- E3: ihren körper einzusetzen auf verschiedenste art und weise. das ich ihnen auch verschiedene möglichkeiten biete, wie zum einem, hab ich jetzt geguckt, einen (?bewegungspark?) aufgebaut, wo die kinder einfach balancieren, also wo sie auf verschiedene art und weise ihren körper einsetzen und ihn auch schulen und trainieren. dass sie auch balancieren, dass sie klettern können, dass sie runterspringen können und einfach lernen ihren körper einzusetzen. ja.

- I: noch was anderes, was du ihnen da so gerne vermitteln möchtest oder was dir wichtig ist im bewegungsbereich?
- E3: im bewegungsbereich ist es auch wichtig, dass die kinder ihren eigenen lernweg gehen. das man auch, sozusagen, beobachtet oder den kindern die möglichkeit bietet, ja, ich traue mich jetzt zum beispiel jetzt nicht die sprossenwand hochzuklettern, aber vielleicht traue ich mich jetzt die ersten zwei schritte und dass die kinder ihre zeit und ihren lernweg haben, dies zu entdecken und vielleicht dann beim andern mal, wenn man halt wieder ne bewegungsland-schaft aufgebaut hat, dass da sich das kind beim zweiten, dritten, vierten sich dann traue viel-leicht noch höher zu klettern. und sie dabei unterstützt. ja, WENN DU DAS JETZT NICHT TRAUST, DANN STEIGTS ERST MAL ZWEI SPROSSEN HOCH, guckst da und dann beim ander-mal traust du dich vielleicht höher zu klettern. das die kinder auch auf ihre eigenen fähigkei-ten vertrauen. und sich das da schulen.
- I: ja, gut. ich hab all meine fragen gestellt. gibts da noch was, was du zur sprache bringen willst, was du noch erwähnen willst in bezug auf den bewegungsbereich?
- E3: nein ((lacht)).
- I: gut vielen dank.

Videsequenz BZP-2 „Nudel weg“

Ort und Situation: Bewegungsraum in der Kita. Es ist Freispielphase: jedes Kind beschäftigt sich mit unterschiedlichen Materialien. E3 kniet auf dem Boden und spricht mit zwei Mädchen.

Handlung und Geschehen: Zwei Jungen, J und D, kämpfen. J hat eine Nudel in den Händen und schlägt D auf den Kopf. Dieser schreit „Aua.“ D hat ein Seil in der Hand und schleudert dies gleichzeitig in J’s Richtung. E3 schaut zu den Jungen, unterbricht das Gespräch mit den Mädchen und geht auf die Jungen zu. An J gerichtet: „War das wieder von oben?“ Es ist unklar, ob J eine Antwort gibt. E3 wendet sich D zu: „Was ist passiert?“ – „J hat mir wehgetan.“ – „Hat er mit der Nudel auf dich gehauen?“ – „Ja.“ E3 steht auf und geht zu J, der inzwischen weggegangen ist. „J, ich muss dir jetzt die Nudel wegnehmen. Das ist eine rote Karte, wie im Fußball. Da muss der Spieler auch auf die Strafbank.“ Seine Antwort versteht man nicht. E3 bringt die Nudel in den Geräteraum. J nimmt sich ein Seil, das auf dem Boden gelegen hat.

Etwas später: J hat wieder eine Schwimmnudel in der Hand, läuft hinter einem Jungen her und schlägt auf dessen Kopf. E3 erscheint im Bild und sagt: „Ich habe dir eben die Nudel weggenommen. Das heißt, dass du auch keine andere Nudel nimmst – erst einmal.“ Sie nimmt ihm die Nudel aus der Hand und setzt sich neben ihn. „In fünf Minuten probieren wir es noch mal, ja?“ – „Ja...“ – „Dann erkläre ich dir in fünf Minuten noch mal die Regeln.“ J sagt etwas Unverständliches. E3: „Das habe ich jetzt nicht verstanden.“ Er wiederholt ein Wort mehrfach. Sie kniet sich neben ihn und spricht das Wort nach. – „Ja.“ sagt er. – „Ich kenne das Wort gar nicht. Ich weiß jetzt gar nicht was du meinst...“ Er sagt wieder etwas. Andere Kinder sprechen E3 an. Sie sagt zu J: „Probieren wir es? Also nicht ins Gesicht hauen.“ –

„Ja, nicht ins Gesicht hauen...“ – „Okay. Zweite Chance.“ J. nimmt sich eine Nudel die am Boden liegt. Er richtet die Nudel wie ein Gewehr auf E3 und ruft immer wieder das unbekannte Wort. E3 sagt das Wort auch, hält die Hände hoch und fragt: „Muss ich da die Hände hochhalten?“

Stimulated Recall Interview BZP-2

I: okay. gut.

Videsequenz „Nudel weg“ min 0:04 – 2:46

I: willst du es noch mal sehen?

E3: ich hab akustisch ÜBERHAUPT nicht verstanden, was er von mir wollte ((lacht)).

I: also ich glaub, das ist auch ein wort, was wir nicht kennen. also ((lacht)).

E3: ((ahmt das kind nach)) das versteh ich nun wirklich nicht. also okay ((lacht)).

I: also willst es noch mal sehen? ICH HAB ES AUCH NICHT VERSTANDEN. wird mir nur irgendwie deutlich am ende der scene, dass es wohl irgendwie um polizei wahrscheinlich geht.

E3: also (?nicht unbedingt polizeit)?. also /j/, der spielt gern irgendwie, dass man die hände hoch halten muss, vielleicht auch eingesperrt werden muss vom /d/ und so weiter. DAS SPIELT ER ECHT GERN, JA.

I: willst du es noch mal sehen die situation?

E3: joah, also ich weiß jetzt nicht, was du für fragen stellst, ja, ich schau es mir noch mal an.

Videsequenz „Nudel weg“ min 3:35min – 6:16

I: ((lacht)) okay, ähm, beschreib doch erst mal, was in der scene passiert und was du tust.

E3: genau also ich hab die nudeln ausgeteilt. das sieht man nicht in der scene. ich hab den kindern die nudeln ausgeteilt und hab denen schon auch die regeln erklärt, dass die kinder nicht auf den kopf hauen sollen, nicht ins gesicht schlagen sollen und halt wie die regeln halt sind. genau. und den /j/ hab ich da die nudel weggenommen, aber ich denke vorangegangen, hab ich ihn auch schon verwarnt.

I: genau, du hast ihm eine gelbe karte gegeben, so hast du es genannt und hast ihm auch gesagt, wie beim fußball, wenn es noch mal passiert, gibts die rote karte.

E3: genau und dann hab ich es ihm weggenommen die nudel. genau. und dann bei der nächsten scene hat /j/ die nudel WIEDER IN DER HAND GEHABT UND DA BIN ICH ZU IHM HIN UND HAB GESAGT /J/, ich hab dir die nudel weggenommen, also gibts die auch nicht. ich hab, DANN HAB ICH, BIN ICH, ALSO WOLLTE KONSEQUENT SEIN UND SAG /J/ IN FÜNF MINUTEN BEKOMMST DU DIE NUDEL WIEDER und dann erklär ich dir auch noch mal die regeln, ABER ICH BIN AUF SEIN GESPRÄCH EINGEGANGEN, /J/ HAT MICH DANN IRGENDWIE IN DIESES GESPRÄCH VERWICKELT UND WOLLT SEIN DING (?ZU?) MACHEN, WAS ICH EIGENTLICH NICHT VERSTANDEN HAB, WAS ER EIGENTLICH WOLLTE UND DANN HAB ICH EINFACH AUS DEM BAUCH HERAUS DOCH ENTSCHIEDEN, ER KRIEGT JETZT DOCH DIE NUDEL, WEIL ER UNBEDINGT (?ZU?) SPIELEN MÖCHTE UND VIELLEICHT WAR ICH IN DIESEM MOMENT NICHT SO KONSEQUENT, ABER ICH BIN EINFACH AUF SEIN GESPRÄCH EINGEGANGEN und dann hat er auch noch gesagt, ja, ich haue nicht mehr. und dann hat er halt den (?zu?) gemacht und die taube und dann hab ich ihm die nudel halt wiedergegeben, ja. dann hat er halt dieses spiel gespielt.

I: ja, weißt du noch, was dir dabei durch den kopf gegangen ist?

E3: ich weiß nur, dass viele, viele ähm, ereignisse auf mich eingeströmt sind von den kindern. es war halt sehr voll im bewegungsraum. und da wurd ich bisschen relativ viel ablenkt und des-

- wegen war ich vielleicht auch in dem moment nicht so konsequent, aber was mir durch den kopf ging, weiß ich echt nicht mehr.
- I: ja, ähm, aber vielleicht weißt du noch, was so konkret dazu geführt hat, ihm dann die nudel, ähm, wegzunehmen beziehungsweise ihm sie auch wiederzugeben.
- E3: beim ersten mal?
- I: äh, beim ersten mal, als er den /d/, glaub ich ne, der /d/ hat geweint?
- E3: /s/.
- I: der /s/ hat geweint, ähm, da hast du sie ihm weggenommen in dieser konfliktsituation, weil er ja jemanden andern weh getan hat. und ähm, und warum hast du sie ihm dann wiedergegeben, den grund, also warum gibst du ihm die zweite chance?
- E3: es war eine bauchentscheidung ((lacht)).
- I: okay ((lacht)).
- E3: ne, es ist einfach in dem gespräch hab ich, ja okay, dann gibts du ihm halt jetzt die nudel wieder, also es war jetzt keine konsequente haltung jetzt von mir. ich hatte eigentlich fünf minuten nudel weg, ABER /J/ HAT DAS JETZT AUCH NICHT SO VERSTANDEN. also er war jetzt in diesem vorhaben drin also, ich möchte jetzt dieses (?zu?) spielen. also ich möchte jetzt die nudel dazu verwenden, um halt weiterzuspielen, ich denke mal, er hat es auch nicht so verstanden, was ich ihm gesagt hab, fünf minuten nudel weg. hat er dann einfach weiter gesprochen, und dann hab ich mich auf sein gespräch eingelassen und dann halt auch aus dem bauch heraus, okay, du kriegst die nudel wieder. das war jetzt von mir nicht sehr konsequent. Fünf minuten nudel weg. das hab ich nicht eingehalten, obwohl ich es ihm am anfang gesagt hab.
- I: ja, aber ist denk ich auch, ja klar, das war nicht konsequent, aber du bist auf jeden fall AUF IHN EINGEGANGEN.
- E3: ja, aus dem bauch heraus hab ich entschieden, er hat danach die kinder auch nicht mehr gehauen. ich kann mich auch nicht daran erinnern, dass er danach was gemacht hat.
- I: ne.
- E3: HAT ER AUCH NICHT GEMACHT. das war jetzt von mir auch eine bauchentscheidung, zu sagen, okay ich denke mal, er ist jetzt nicht mehr in dieser haltung drin, ich will jetzt den kindern auf den kopf hauen. ich weiß, es war eine bauchentscheidung von mir ((lacht)). weil er mich in dieses gespräch verwickelt hat und da hab ich mir schon aus dem bauch heraus, okay, du willst dieses spiel spielen und da nicht die kinder weiter verfolgen und da auf den kopf hauen.
- I: JA, IST AUCH SO. ES IST DANN NICHT MEHR VORGEKOMMEN in der ganzen stunde, also ich glaub eine dreiviertelstunde hab ich gefilmt. ich weiß nicht, ich glaub er ist auch mal raus gegangen, da kam ja dann jemand, der hat die kinder in den garten geholt. ich glaub, das ist er mitgegangen. aber es war so, dass er nicht mehr irgendwie, bis vorher hast ihn, glaub ich, einmal verwarnt, dann gabs diese gelbe karte wirklich, also er ist dann irgendwie nicht mehr so, ähm, ich sag jetzt mal gewalttätig gewesen, wobei es ein bisschen übertrieben ist mit gewalttätig sein. ähm, was ist dir in dieser scene aber wichtig gewesen? vor allem ja bei dieser gelben karte, rote karte und dann aber ihm trotzdem die nudel zu geben, was ist da wichtig für dich?
- E3: wichtig ist ja die kinder zu beobachten und einfach auch aus der beobachtung raus oder aus der, ja, situation heraus die entscheidung zutreffen und nicht konsequent konsequent sein. also ich war ja am anfang hab ich den kindern die regeln erklärt, und dann bin ich, da versuch ich schon konsequent zu sein und wenn die kinder das zweite oder dritte mal schlagen, dass

ich ihnen DAS MATERIAL WEGNEHME UND IHNEN AUCH ERKLÄRE WESHALB und dann vielleicht auch eine auszeit für fünf minuten. für kinder ist es ja überschaubar, wenn für eine kurze zeit und dann halt noch mal probiert mit den kindern. aber da wirklich konsequenz durchziehen, einfach dann muss man auch nachdem man den kindern das weggenommen hat, das material weggenommen hat, auch weiter zu beobachten, wie reagieren die kinder oder wie kriegen die kinder ihr spiel weiter. und deswegen hab ich für mich aus dem bauch raus entschieden, okay /j/ ich glaub, er schlägt die kinder nicht, er spielt jetzt sein spiel. (?so das es nicht noch mal auftreten wird?)

I: ja, gibts irgendetwas, was dir wichtig ist, was die kinder aus solchen sequenzen oder situationen mitnehmen oder lernen oder was du ihnen mitgeben kannst?

E3: AUS REGELN MEINST DU JETZT?

I: ja, zum beispiel regeln, regeln einhalten, regeln gemeinsam festlegen.

E3: dass die kinder auch merken, dass man in einer sozialen gruppe, oder in einer gruppe, DAS REGELN DA WICHTIG SIND für das miteinander, dass es auch so weit es geht, harmonisch abläuft. das auch jeder zufrieden ist. natürlich treten konflikte auf, aber da ist es halt wichtig mit den kindern ins gespräch zu kommen und da regeln aufzustellen, weil in so nem bewegungsraum sind halt viele materialien, wo kinder sich auch weh tun können, zum beispiel mit der nudel, und da ist es schon wichtig, da auch grenzen zu setzen, dass sie wirklich nicht in, dass sich da die situation nicht, ähm, (?eskaliert?). das schon die situationen schon überschaubar sind für die kinder, dass sie wissen, okay die regel ist, nicht ins gesicht schlagen, DAS TUT SCHNELL WEH, als wenn man auf den rücken haut oder auf den popo, das tut nicht so schnell weh und im gesicht ist es schon so, dass es da schon schneller zu verletzungen kommt. ja. das es einfach überschaubar ist für mich und für die kinder. das ist in einer sozialen gruppe halt harmonisch weitest gehend abläuft. ja.

I: ja, gut. ähm, wir haben ja auf den workshop uns mit drei prinzipien beschäftigt ((lacht)). ich sag sie grad noch mal, das war einmal die kindzentrierung, dann hatten wir das prinzipium situationsorientierung, das kinder die situation ja selbst gestalten sollen, sozusagen, und das prinzipium das kinder über bewegung ganzheitlich angesprochen werden. wenn du jetzt diese situation noch mal unter den prinzipien dir anschaust, ähm, ja, wie ist die situation sozusagen für diese oder unter berücksichtigung dieser prinzipien?

E3: soll ich jetzt die prinzipien anhand dieser situation wiedergeben oder wie meinst du das jetzt? oder ob ich diese prinzipien berücksichtige in dieser situation?

I: ähm, also ich würd sagen es dreht sich vor allem sozusagen darum, um so eine kindzentrierung, also das es um den /j/ geht und ähm, hast du den eindruck, du hast es berücksichtigt das prinzipium kindzentrierung?

E3: also ich bin auf den /j/ eingegangen. ich hab mich mit ihm unterhalten. ich hab ihm die regeln verdeutlicht. und ich denke schon, dass ich da auf ihn eingegangen bin und das es kindzentriert war, ja.

I: also so seh ich das auch. also das du wirklich, äh, mit ihm sozusagen absprachen getroffen hast, die zwar jetzt vielleicht nicht ganz konsequent waren, wie du selbst gesagt hast, aber auf jeden fall mit ihm in dialog standst. ihn auch ernst genommen hast, also dich mit ihm sozusagen wirklich unterhalten hast und dich an seinen interessen irgendwie orientiert hast während seiner handlung, ja, würd ich auf jeden fall auch so sagen. es gibt ja noch sozusagen diesen punkt bei der kindzentrierung, ähm, dass sich die fachkraft sehr zurücknimmt und die kinder ganz viel selber machen lässt. ähm, wäre das in dieser situation aus deiner sicht noch mehr gegangen, dass du dich mehr zurücknimmst?

- E3: also ich finde auch zurückhalten erfordert vielleicht auch einen großen raum und der bewegungsraum ist ja schon eingegrenzt, es waren viele kinder in dem monent im bewegungsraum drin und ich find schon, dass dann, wenn die kinder wirklich nicht den freiraum in dem moment haben, dass man schon bisschen DIE (?KINDER?) IM ÜBERBLICK HABEN MUSS ALS ERZIEHERIN. und auch die regeln auch mit den kindern durchsetzt. ja. also das ist auch eine gewisse, also wir haben ja auch die aufsichtspflicht über die kinder und da find ich, dass schon wichtig, dass wenn viele kinder in dem raum sind, dass man auch die regeln durchsetzt und konsequenter ist. also da kann man sich da nicht so im moment zurückziehen, da muss man schon eingreifen in den situationen.
- I: ja, mhm, gut. äh, ja wir haben jetzt schon drüber gesprochen sozusagen über alternativen oder so, aber würdest du jetzt, angenommen du könntest die scene noch mal verändern, irgendwas anders machen?
- E3: nö.
- I: ja.
- E3: find ich nicht. also ich hab da auf mein bauch, also mein bauchgefühl war ja auch richtig, /j/ hat sich ja auch nicht dazu entschieden die kinder weiter zu hauen. also hab ich auch aus meinem bauchgefühl einfach richtig entschieden. die situation eingeschätzt. ich würd das jetzt nicht anders machen.
- I: ja, super. gut. okay, dann bin ich mit meinen fragen erst mal so durch. gibts aber für dich noch was, was du zu der situation noch sagen oder loswerden willst oder drüber sprechen willst?
- E3: nein.
- I: gut. vielen dank.

3.3.3 BZP-3

Leitfadeninterview BZP-3

- I: gut. genau. ich komm heute noch mal zu unserem letzten allgemeinen gespräch ((lacht)).
- E3: genau. wollt ich noch mal nachfragen, wie viele es noch gibt? das hatte ich nicht mehr in erinnerung.
- I: das letzte mal. heute noch einmal das gespräch und film und dann komm ich am dienstag, um die filmszene zu besprechen. läuft im grunde genauso wie immer auch ab und ähm dann waren das meine erhebungen zumindest außer du möchtest gern, dass ich noch mal wieder komm ((lacht)), dann kann ich das natürlich gerne tun.
- E3: (?kein, dass ich noch mal gefilmt werden möchte oder so, ne.) ((lacht))
- I: okay. also sehen tun wir uns schon noch, wenn ihr möchtet zumindest. also wir hatten ja angedacht, dass ich noch mit zu dem elternabend komme. und auch, dass wir gegebenenfalls eben noch mal, ich sag jetzt einfach mal, noch einen dritten termin machen, wo wir uns in der runde treffen, wie wir im september und im dezember zusammensaßen, dass ich sozusagen mit euch von außen noch mal mit euch drauf gucken, wo steht ihr bei der kooperation. was sind probleme? was läuft gut? wie wollen wir es weitermachen? oder gegebenenfalls, dass ich auch noch mal mit einem input komme, da war ja so ein bisschen der wunsch von euch geäußert im dezember und ähm, dass besprechen wir einfach wir im märz. das hab ich mit /a/ so ausgemacht, was da akut ist. genau. aber die erhebung ist für dich am dienstag zu ende ((lacht)). ähm erzähl mir doch mal ganz kurz, wie äh, dass jetzt noch war mit der halle der kooperation. da weiß ich nämlich noch gar nicht, wie das gelaufen ist.

- E3: ja, das hat sich (?verändert?). also. zum einem im vorigem jahr noch einmal, genau in diesem jahr zwei oder dreimal. auf jeden fall hab ich es abgegeben, das heißt, ich habs an die /d/ abgegeben, dass die /d/ ab sofort mit den kindern in die halle geht, weil zum einem ich wirklich auch anderweitig viele aufgaben hab momentan. eingewöhnung in die elterngespräche genau, ich bin da eigentlich noch im einleben, weil ich ja erst vor einem jahr das anerkenntnisjahr abgeschlossen hab. und ich hab einfach mit (?/a/?) beschlossen oder für mich beschlossen, dass ich es abgebe. das ich einfach für mich einfach den kopf frei hab, weil die /d/ geht da SPONTANER an die sache ran und die ist einfach auch schon mit ihrer vorerfahrung, sie hat ja auch vorher (?stunden?) einfach. dass sie da einfach spontaner rangeht. ich muss mir da, ich mach mir da mehr den kopf wie auch immer ich bin nicht so spontan. genau und zum einem ist es mit der zusammenarbeit mit der /n/, weil sie einfach eine andere auffassung hat, wie sie mit den kindern arbeitet als wir. wir sind ja schon, dass wir auf die situation einfach spontan reagieren oder auf die (?triebe?) reagieren, was die kinder momentan halt wollen, was für bedürfnisse die kinder haben und sie ist da eher schon, dass sie da eine planung im kopf haben möchte, sie möchte mehr vorarbeit, mehr absprachen, wo wir einfach sagen, wir wollen schon ein bisschen spontaner rangehen, was die kinder momentan einfach möchten. da ist halt ein bisschen so die zusammenarbeit schwierig momentan. genau. und deswegen hab ich es einfach abgegeben, an /d/ weitergegeben.
- I: mhm. gehst du noch mit in die halle?
- E3: (?nein?)
- I: okay. ähm, gut.
- E3: ja, das ist eigentlich der momentane stand.
- I: das heißt /d/ geht mit einer anderen erzieherin wahrscheinlich rüber. oder geht sie alleine?
- E3: erst einmal allein, aber wenn wirklich viele kinder sind, dann kommt noch eine zweite person mit. das haben wir auch schon im team da abgesprochen, dass dann noch eine andere kollegin mitgeht.
- I: okay. und das ist auch für dich? wie ist das so jetzt so diese lösung?
- E3: ich fühl mich erleichterter. irgendwie das hab ich gemerkt. ich habs vor allem gemerkt die /d/ ist im letzten jahr, genau, die (?erste?) stunde mitgegangen. da war es schon einfach LOCKERER irgendwie. ich hab mich da schon erleichterter gefühlt. und dann hab ich einfach gemerkt, okay, /d/ übernimm das bitte. GENAU UND DANN WAR DA NOCH DIE VORLETZTE STUNDE, DA KONNT ICH NICHT, DANN IST /D/ ALLEIN HINGEGANGEN. und da ist für mich der knoten dann geplatzt, da hab ich einfach mit (??) drüber gesprochen, (?ODER /a/?) HAT ES MIR VORGESCHLAGEN auch, einfach auch zu sagen, ich trete aus und ich gebs ab.
- I: ja, schön. okay, ähm, gibts noch was von deiner seite zur kooperation?
- E3: (??)
- I: okay, dann komm ich zu meinen noch mal andern fragen. wir haben jetzt zweimal drüber gesprochen, aber es kann ja sein, dass es sich irgendwie in ner art noch mal verändert hat, vor allem weil du ja auch, sag ich einfach mal, noch dabei bist, dich ja auch einzufinden in den job, was ist DIR WICHTIG? also was willst du den kindern mitgeben in der zeit, in der sie hier sind?
- E3: ähm, zum einem dass sie starke kinder werden, dass sie auch selbstständig DINGE ENTSCHEIDEN, SICH AUCH DINGE ZUTRAUEN. einfach dass sie sich selbst organisieren, das ist auch für uns einfach wichtig, dass die kinder lernen sich selbst zu organisieren, selber entscheidungen zu treffen, sich dinge zu zutrauen. und das ist für mich einfach wichtig. und das sie auch ihre eigenen lernschritte dabei gehen. dass man sie dabei unterstützt und nicht dass man da inter,

äh, eingreift oder. und da hab ich eine momentane situation im bewegungsraum einfach im hinterkopf äh das ist ein junges mädchen, sie ist drei und sie ist wirklich sehr ängstlich, sehr ängstlich. also sie traut sich wirklich wenig dinge zu und wir haben immer, also wir haben dann diese rutsche, eine holzrutsche, und sie hat sich da wirklich nie getraut von der leiter, die daneben immer steht, rüber zur holzrutsche zu klettern und dann halt runterzurutschen. da hat sie wirklich immer, wollt sie immer unsere hand haben. und sie ist auch noch nicht so in der sprache. also sie ist ein italienisches mädchen. sie kann sich noch nicht so im deutschen ausdrücken und da hat sie einfach nur so ÄNGSTLICHE LAUTE AUSGESTOSSEN und hat schon gemerkt, okay, sie will jetzt, dass man ihr die hand hält, sondern nein, du schaffst das, du schaffst das, also IMMER AUCH BESTÄRKT darin, dass sie es auch von alleine probiert und dann mittlerweile macht sie es mit so einer begeisterung. sie klettert rückwärts also mit ihrem popo klettert sie die leiter hoch, also sie setzt sich hin und dann schiebt sich so die leiter hoch, dann klettert rüber und rutscht (?mit nem vollen jauchzer?) die rutsche runter. dann merkt man einfach, sie ist ihren eigenen lernweg gegangen, ohne dass wir sie irgendwie da hingestoßen haben. natürlich gibt es mittlerweile das nächste gerät, wo sie wieder die ängste hat, wo sie sich wieder nicht traut, aber wenn man einfach die geduld hat und ihr sagt, du schaffst das schon. dann klettert sie auch alleine hoch. genau. dass kinder die ängste auch allein überwinden und ihren eigenen lernweg gehen. genau.

I: schön. du hast gerade noch SELBSTORGANISATION gesagt. was meinst du damit?

E3: dass die kinder ähm zum einem wir sind ja ein offenes konzept und zum einem sollen die kinder wirklich selber entscheiden, in welchen raum ich gehe, weil ich zum beispiel frühstücker, mittagesse. das man da einfach, dass die kinder selber entscheiden können, okay, ich gehe jetzte zum zweiten raum. wir haben ja einen gong zur, in der halbzzeit vom mittagessen, zum frühstück, wo die kinder sehen, okay ich hab jetzt noch keinen hunger in ersten zeit vom frühstück, ich geh erst später und dann erinnern wir die kinder natürlich daran, dass noch frühstückzeit ist, und dass die kinder dann sagen okay, jetzt hab ich hunger, jetzt gehe ich. okay. das sie einfach in ihrer selbstständigkeit gefördert werden, in ihrer eigenständigkeit.

I: okay. und hast du da auch noch, ähm, ein beispiel für, wie du das zum beispiel im bewegungsbereich machst, oder ist es da gar kein thema die selbstorganisation?

E3: mmh, da fällt mir eher ein, dass die kinder ihre BEDÜRFNISSE. dass man die kinder dabei bestärkt auch ihre bedürfnisse zu äußern. dass man ihnen nicht immer alle materialen zur verfügung STELLT, dass man ihnen sagt, wir haben da ein kämmerchen, in dem haben wir das ganze material aufgestellt. die KINDER EINFACH AUCH AUF EINEN ZU GEHEN und zu sagen, ich möchte zum beispiel gern einen ball haben, ich möchte zum beispiel gern ein seil haben. ist okay, dann kannst du in das kämmerchen gehen und dir die dinge rausholen. das wir den kindern NICHT ALLES sofort zur verfügung stellen.

I: ja.

E3: (?das fällt mir dazu ein?)

I: gibts da auch irgendwas, was dir besonders wichtig ist bei bewegung? was du ihnen da mitgeben willst?

E3: ähm (?ich steh ein bisschen auf dem schlauch?).

I: was habt ihr denn die letzte woche gemacht?

E3: im bewegungsraum?

I: mhm.

E3: also zum einem, was verstärkt war, waren halt singen und tanzen. also wir haben halt viele singangebote im bewegungsraum durchgeführt. die kinder wollten sehr viel singen. genau.

eine kollegin, die sehr gut gitarre spielt, das haben wir verstärkt angeboten. dann hab ich verstärkt halt bewegungslandschaften mit den kindern, den kindern angeboten. also die jüngereren vor allen dingen wollten halt verstärkt auch diese rutsche und die leiter. ich hab ihnen halt, sie kamen auf mich zu und dann hab ich ihnen halt auch diese dinge angeboten oder ich hab ihnen auch dinge zum balancieren angeboten, zum runterspringen. dann kamen die kinder auf mich zu, dass sie das gerne haben möchten. und zum einem auch die jüngereren habe ich ihnen eine bewegungslandschaft aufgebaut. das hab ich verstärkt gemacht. also zum beispiel ein kasten, wo die kinder runterspringen können, wo die kinder hochklettern können. dann halt eine bank, die umgedreht wurde, wo sie balancieren können oder eine leiter die man zwischen zwei podesten einfach einhängt, wo die kinder halt auch balancieren können. genau, das habe ich verstärkt angeboten, wenn ich im bewegungsraum war. ähm, ja. genau, dann hab ich auch ein paar mal den (?raupentreff?) im bewegungsraum durchgeführt. und da hab ich einfach mit den kindern materialien einfach, mit den kindern materialien besprochen zumindest mit den neueren. also wir haben ja zum einem den (?raupentreff?) wieder geschlossen, vorher war er eher offen. und wir haben einfach im team besprochen, dass ist jetzt nicht so gut für die neuen kindern einfach ein raum kennen zu lernen, da halt wirklich auch die größeren reingeplatzt sind. die kinder wurden schnell abgelenkt. und jetzt haben wir halt den (?raupentreff?) das die tür zu ist für eine gewisse zeit, für eine halbe stunde, dann führen wir mit den kindern (?fingerspiele?) durch und wir singen. und dann wird halt der raum erkundet und da biete ich den kindern zum einem hab ich das letzte mal einfach nur die bälle ausgeholt als einziges material und hab die kinder gefragt, was kann man mit den bällen machen? WAS SIND AUCH DIE REGELN? das man halt die bälle nicht auf den kopf wirft. das man auch guckt, wo man den ball auch hinwirft. das man nicht grad in die kinder reinwirft. das man einfach verschiedene möglichkeiten ausprobiert. rollen den ball, werfen den ball. genau.

I: wie machst du das mit dem ausprobieren?

E3: wie meinst du das?

I: sagst du zum beispiel, was die kinder machen sollen oder was ist deine rolle dabei?

E3: ich bin schon eine art vorbild. ich führ es (??) vor. natürlich (??) die kinder auch selber, was sie mit dem ball. ich hab einmal, was kann man alles mit dem ball machen? dann kommt entweder von den kindern einfach möglichkeiten, wie den ball auf dem kopf halten, kam von einem mädchen. und ich hab gemeint, man kann den ball auch rollen, man kann den ball auch werfen. und das führ ich den kindern vor oder (??), wo sie dann mitmachen.

I: okay, mhm. gut. dann hab ich meine fragen schon wieder alle gestellt oder gibts was, was du noch sagen möchtest?

E3: (?ne?)

I: okay. ah, mir fällt gerade noch was ein. du hast letztes mal gesagt, ähm, dass im bewegungsraum auch ganz gut geht, dass die kinder so lernen ähm materialien zu teilen. dass ähm ist sozusagen wichtig ist, dass da regeln sind und dass die kinder auch verstehen, warum diese regeln sozusagen eingehalten werden müssen. ist das auch wichtig eigentlich? bei bewegung weiterhin?

E3: ja, genau, dass sie wirklich, es ist nicht alles material für jedes kind da. müssen die kinder auch lernen zu teilen oder ICH MUSS AUCH IN BESTIMMTEN SITUATIONEN EINFACH TEILEN. es sind nicht genug materialien da. und da versuchen wir auch mit den kindern ins gespräch zu kommen. indem wir ihnen einfach sagen, so du kannst das jetzt nicht für dich alleine haben oder wir führen auch, oder WIR GEHEN AUCH ABSPRACHEN MITEINANDER EIN oder mit

den kindern zusammen, dass wir sagen du kannst mit dem rollen mit dem rollbrett zum beispiel und dann kannst das auch mal abgeben. fünf minuten oder wie auch immer. also die kinder schon mal dazu anhalten zu sagen, okay, ich geb das auch mal ab.

- I: okay, wie machst du das mit dem gespräch mit den kindern? über regeln und teilen?
- E3: ähm, ja zum einem einfach auch das andere kind mit einzubeziehen, dass es grad auch das material haben MÖCHTE. du der /p/ wie auch immer möchte gern auch damit rollen und wir haben halt nur drei rollbretter und die anderen zwei rollbretter sind jetzt auch (??) und er möchte jetzt auch. du kannst jetzt rollern noch fünf minuten oder wie auch immer. ich vielleicht auch eine zeit angebe und dann kannst du es auch mal abgeben. meistens ist es dann auch, dass die kinder ODER, WENN ES JÜNGERE KINDER SIND, DIE KÖNNEN AUCH NOCH NICHT SO. DIE HABEN NOCH NICHT DIESES MORALEMPFINDEN ODER DIESES TEILEMPFINDEN, dass wir dann sagen, wir haben dann noch andere materialien. ich biete auch dem anderen kind, also das ich schon gucke, aber natürlich müssen die kinder auch sehen, ich krieg auch nicht immer alles. ich versuch nach situation zu entscheiden und dann ich geh spontan darauf ein. es gibt natürlich auch kinder, wo ich sage, sie müssen auch mal lernen, dass sie nicht alles sofort bekommen.
- I: ja, okay, aber das heißt auch, du regst, du unterhältst dich vor allem mit den kind, was sag ich jetzt mal, nicht teilen möchte oder regst du auch ein gespräch unter den kindern an?
- E3: kommt natürlich auch drauf an. man soll sich auch zurückhalten. man soll die situation erst beobachten und nicht sofort eingreifen. aber in manchen situationen versuch ich dann schon die kinder einfach auch, wens wirklich brenzlich wird, wens wirklich AUCH LANG DISKUTIERT WIRD, DASS ICH DA VIELLEICHT AUCH MIT REINGEHE. ABER DA MERK ICH AUCH noch an mir, an mir muss ich noch arbeiten, nicht sofort einzuschreiten, nicht sofort in die situationen reinzugehen, sondern erst mal zu beobachten.
- I: ja, das ist schwierig, gell ((lacht)).
- E3: ja wirklich. manchmal ist man auch schneller als man denkt. (??) hätteste eigentlich noch ein bisschen sitzen bleiben können. die regeln da schon. es kommt bestimmt die lösung untereinander, aber da muss ich noch an mir arbeiten. aber (??).
- I: das kommt aber. ganz sicher. unterhaltet ihr euch über solche sachen dann eigentlich auch im team, wenn ihr so den eindruck habt, du willst eine rückmeldung von jemandem bekommen oder so ODER MAL FRAGEN, WIE HÄTTEST DU DAS DENN GEMACHT?
- E3: (??) ich seh ich auch, wie die anderen arbeiten. aber natürlich unterhält man sich auch drüber. einfach auch wie die einzelnen kinder einfach auch reagiert haben. einfach die situation, wir reden auch viel über situationen in anderen gesprächen oder wenn wir uns einfach begegnen, dann unterhalten wir uns über einzelne kinder, das ist klar, wie die einzelnen kinder reagiert haben und ZUM EINEM HATTEN WIR AUCH DAS THEMA. /A/ HAT EINFACH UNS NOCH EINE ANDERE KOLLEGIN ALS HILFE REINGEGEBEN, DASS MAN AUCH KONFLIKTSITUATIONEN NICHT SOFORT EINSCHREITEN MUSS. die kinder finden selbst auch ihre lösung. das man sich einfach auch ZURÜCKHÄLT UND BEOBACHTET erst einmal.
- I: ja, wann findest du aber, ist es wichtig einzugreifen, wo ist es sozusagen der punkt, wo man nicht mehr beobachten darf?
- E3: wenn es wirklich auch untereinander für die kinder auch einfach gefährlich wird. es gibt manche kinder, die können sich nicht beherrschen, die lernen auch sehr rabiät und schlagen auch sofort zu und das auch sehr extrem, dass man da wirklich eingreift in der situation und sagt, du, du musst jetzt nicht so reagieren oder du beruhigst dich mal. dass ich die die kinder aus der situation rausnehme, dass sie sich erst mal vielleicht für fünf minuten, WENN SIE SICH

BERUHIGT HABEN, KÖNNEN WIE WIEDER REINKOMMEN. also ich find einfach auch die lösung kinder da verbote zu erteilen in den räumen, FINDE ICH NICHT RICHTIG. ERSTENS DIE KINDER KÖNNEN SICH AUCH NICHT DARAN ERINNERN. DAS MAN SAGT, DU KRIEGST DEN GANZEN TAG ODER EINE WOCHE BEWEGUNGSRAUMVERBOT. DAS BRINGT NICHTS. ICH SAG WIRKLICH, DU, WENN DU DICH BERUHIGT HAST, KANNST DU WIEDERKOMMEN. oder ich setz die kinder, also die jüngeren, (?die ganz rackig sind?), in den flur begleite und da kann ich sie erst mal hinsetzen und dann hol ich dich wieder ab. und das man das mit den kindern BESPRICHT. genau. aber nur für einen kurzen zeitraum. und viele von den größeren kindern auch, die kommen von alleine wieder, du, ich hab mich beruhigt, kann ich wieder reinkommen?

I: ((lacht)). okay, ja. gut. dann dank ich dir. diesmal fällt mir auch nichts mehr ein ((lacht)). schön.

E3: was machst du eigentlich mit den ganzen aufnahmen? du präsentierst das dann auch irgendwann oder wie läuft das denn?

I: ja, also was heißt präsentieren, also alles, was wir im grunde besprechen wird aufgenommen, dann wird es abgetippt. Wenn das vorliegt und ähm, dann analysier ich das. also im grunde schau ich mir an, was ist für erzieherinnen im bewegungsbereich wichtig? wie gestalten sie das und will sozusagen wissen, ob es sich verändert über diese a die fortbildung, was natürlich ein ganz kleiner input ist, aber auch über dieses das ich mich mit euch unterhalte. also ich will dadurch gucken, ob sich dadurch was verändert. das sind meine fragestellungen. und ähm, das mach ich dann mit mehreren und das heißt. das wird nicht in diesem projektbericht, da wird es nicht seinen platz finden wahrscheinlich, aber eben in der dissertation. ich versuch ja eine dissertation draus zu machen. das ich das zusammenfasse. das wird nicht, also da wird nicht deine name genannt, auch nicht irgendwie ähm also es wird wahrscheinlich so sein, das ich im grunde gucke, da waren jetzt vier erzieherinnen, die eine war so, die andere so, die andere so, das ich dann vergleiche, was ist für euch wichtig, was ist dabei herausgekommen und ähm du kannst auf jeden fall all die transkripte bekommen, wo ich das aufgeschrieben hab, was du gesagt hast. wenn du möchtest. aber auf jeden fall würd ich euch dann noch mal anschreiben sobald ich fertig bin und fragen, ob ihr im grunde die dissertation haben wollt, weil das ist ja dank euch konnte das stattfinden.

E3: in wie vielen einrichtungen arbeitest du?

I: über das projekt sind es ja fünf einrichtungen: ihr, in /h/, /e/, ähm, /h/, und jetzt kommt /l/ noch dazu. in der dissertation werde ich nicht alle berücksichtigen. ich hab jetzt ganz viele und wird dann erst mal schauen, das macht man bei wissenschaftlichen untersuchungen so, welche sind sozusagen extrembeispiele oder wer ist jemand sozusagen eine gruppe von erzieherinnen die repräsentieren könnte, die bislang noch nicht aufgetaucht sind sozusagen. ja. ((lacht)). gut.

Videsequenz BZP-3 „Nicht mit dem Seilende“

Ort und Situation: Bewegungsraum der Kita, Bewegungsbaustelle. E3 steht an der Sprossenwand. Mehrere Kinder spielen um sie herum, mit denen sie sich unterhält. An der Sprossenwand hängt eine Leiter, unter der ein Junge (N) sitzt.

Handlung und Geschehen: Auf der Leiter sitzt ein Junge (B), der sich durch die Sprossen der Leiter zu N runter beugt und N mit falschem Namen anspricht. Der Angesprochene, T, sagt B wie der Junge, den er meint, richtig heißt. B's

Zwillingsbruder (G) nähert sich, schwingt ein Seil und berührt damit N. G klettert auf die Leiter, beugt sich ebenfalls zu N. N wird weiterhin mit falschem Namen gerufen. B und G greifen nach N. N sagt: „Das ist nicht gut.“ Daraufhin entfernt er sich ein paar Meter. Dann knurrt er: „Grr“. Die Zwillinge antworten mit „grr“. B und G laufen zu N, der einen Schaumstoffwürfel vor seinen Körper hält. Die Zwillinge haben Seile in der Hand und schlagen diese immer wieder gegen den Würfel. Einige Schläge treffen N am Körper und im Gesicht. N ruft: „Nicht hauen.“ und „Aua.“, weint und schließlich nochmals „Aua.“ E3 kommt hinzu und sagt zu ihm: „Dann geh doch weg, N.“ Die Zwillinge entfernen sich, E3 wiederholt ihren Satz. N weint laut. E3 wendet sich den Zwillingen zu: „Nicht mit dem Seilende, das tut weh. Ihr habt N weh getan. Nicht mit dem Seil, das tut weh.“ Und zu N: „Und du kannst doch weggehen.“ Die Zwillinge spielen weiter, N wischt sich die Tränen aus dem Gesicht.

Stimulated Recall Interview BZP-3

- I: brauchen wir noch ein bisschen licht. gut. also heute ist es wieder so, wie die letzten beiden male, das ich dir eine scene zeige und mir geht es im grunde wieder darum, was machst du in bewegunggerziehung, wie machst du das, was ist dabei für dich wichtig. ich hab wieder ein paar fragen, aber ansonsten ist es einfach eigentlich das wichtige, dass du mir sagst, was für dich da relevant ist in der scene. ähm, es geht um eine scene am ende von der zeit, in der ich gefilmt habe. ähm und zwar vielleicht kannst du dich auch daran erinnern, dass die beiden zwillinge so ein bisschen mit dem, ich glaub, indischen jungen gespielt haben, wo du auch am ende irgendwie gemeint hast, du weißt nicht so richtig, ob er die, glaub ich, versteht oder hab ich das falsch mitbekommen?
- E3: verstehen schon, aber er ist in der situation einfach, er weiß sich nicht zu helfen. er ist da sehr HILFLOS.
- I: ja. genau, also ich glaub, dann weißt du wahrscheinlich schon, welche scene das ist. die hab ich ausgewählt.
- E3: es ist ja nur die scene mit der /r/ ((lacht)), ne mit der /r/ ist auch quatsch. mit der /z/.
- I: mit der /z/, also die hab ich auch noch mal. wenn du möchtest, ich habs dir jetzt nicht noch mal extra gebrannt, aber ich hab das noch mal zusammengeschnitten, falls ihr möchtet ihren eltern oder euch selbst. ich kann sie dir noch mal extra brennen, wenn du möchtest, weil ich das so spannend fand ((lacht)). also das kannst du dir noch mal überlegen, ob du das haben willst erst mal und dann, ob du das weiterverwenden möchtest für euch. genau, aber jetzt für uns ist heute relevant, wie die zwei zwillinge mit dem anderen jungen da agieren.

Videsequenz „Nicht mit dem Seilende“ min 1:57 – 3:36

- I: willst du es noch mal sehen?
- E3: nein.
- I: okay.
- E3: soll ich erst einmal erzählen, was da passiert ist?
- I: genau, sehr gerne.
- E3: ja, also. die zwillinge /m/ und /j/ haben auf der leiter GESPIELT. /t/ war glaub ich unter der leiter und ist dann WEGGEGANGEN und ja die zwillinge sind dann mit ihren seilen auf /t/, ZU /t/ HINGEGANGEN und haben mit den seilen auf ihn gehauen. genau. und /t/ ist halt stehen

geblieben und hat geweint, fing dann an ZU WEINEN. genau. ich bin DANN ZU /T/ HIN und hab dann gesagt, na ja, du hättest ja auch weggehen können. dann hab ich den zwillingen noch mal erklärt, dass nicht mit dem seilenden. das das halt WEH TUT, WENN MAN DAS INS GESICHT BEKOMMT, das seilende, das sie da halt aufpassen sollen. ja und dann noch diese schlussbemerkung, /t/, DU HÄTTEST JA WEGGEHEN KÖNNEN. ähm, ja. ich denk mal, ich bin da auch geprägt mit vorerfahrungen mit /t/. das /t/ wirklich, der ist sechs und wirklich GEGENÜBER AUCH, DIE ZWILLINGE SIND SCHON EIN STARKES TEAM, ALSO SIE SIND SCHON SEHR, SEHR, JETZT FEHLT MIR DAS WORT DAZU, SEHR ÄHM BEHAUPTEND und sehr, haben einen sehr STARKEN CHARAKTER. sie wissen auch, dass /t/ wirklich sich nicht wehrt. also ich hatte schon einige vorszenen da gehabt. ich war da schon ein bisschen geprägt und ich hab schon so oft mit /t/ darüber gesprochen. das man einfach wirklich so oft ins gespräch mit ihm gegangen, /t/ warum, WARUM WEHRST DU DICH NICHT EINMAL ODER WARUM BEHAUPTEST DU DICH NICHT EINMAL? also ich war schon sehr oft mit ihm im gespräch und DA HAT MAN EINFACH GEMERKT, DASS ICH DA NICHT DARAUF EINGEGANGEN BIN, weil ich schon weiß, dass /t/ sich da echt nicht zu helfen weiß oder überhaupt nichts da, NICHT REAGIERT. einfach nur stehen bleibt und weint und da sehr hilflos ist UND AUCH NICHT MIT SEINER SPRACHE EINFACH, MAN MERKT EINFACH AUCH, DASS ER MIT SEINER SPRACHE EINFACH DA SEHR HILFLOS IST.

- I: also er agiert nicht verbal, ne. er spricht nicht mit ihnen. weißt du noch, was dir hier durch den kopf gegangen ist? während du das gesehen hast und dann erst zu /t/ und dann zu den beiden zwillingen gegangen bist.
- E3: oh, das weiß ich nicht mehr. aber ich kann mir schon denken, dass ich, oh /t/, warum? mehr weiß ich echt nicht mehr.
- I: mhm. okay. was denkst du denn, wenn du die szene jetzt siehst oder was hast du für gefühle dabei?
- E3: das ich mit /t/ einfach nicht richtig ins gespräch gekommen bin oder darüber gesprochen habe. ICH WAR SEHR VON OBEN HERAB, schon ein bisschen. ja, /t/ warum, warum machst du das denn nicht? ES IST EINFACH, JA, ICH WAR DA GEPRÄGT VON DEN VORERFAHRUNGEN MIT /T/. das ich da einfach ja, so reagiert habe.
- I: was meinst du mit von oben herab?
- E3: ich fand schon, oh /t/, warum hast du das schon wieder so gemacht? oh, hättest auch weggehen können. ich fand das schon von oben, nicht auf seiner ebene.
- I: okay, ja. warum hast du das SO gemacht? weißt du das? was war die da wichtig?
- E3: in welcher hinsicht? wie ich jetzt mit /t/ umgegangen bin oder mit den zwillingen?
- I: mit der situation.
- E3: mir war schon wichtig, dass die, dass die zwillinge schon merken, dass man nicht mit dem seilen hauen soll, weil die seilenden das tut wirklich weh. das ich da denen einfach noch mal sage. ich denke mal, wenn sie es noch mal gemacht hätten, hätte ich ihnen die seile weggenommen. (2)
- I: ja?
- E3: in dem moment war mir das wohl wichtig. im nachhinein hätte ich schon noch mal mit /t/ reden sollen, darüber. DASS IST HALT WIRKLICH, DAS IST SO SCHWIERIG MIT /T/, WEIL WIRKLICH, WENN MAN MIT IHM INS GESPRÄCH KOMMT UND ES KOMMT AUCH GAR KEIN GESPRÄCH ZUSTANDE. es ist wirklich sehr schwierig. also er guckt einen nur an mit traurigen, großen augen. da kommt auch nichts. also ICH VERSUCH AUCH MANCHMAL AUF ENGLISCH,

- WEIL ER KANN AUF ENGLISCH. GENAU DIE ELTERN REDEN MIT IHM INDISCH, ENGLISCH, DEUTSCH.
- I: ah okay, das ist auch noch mal eine speziell schwierige situation, ne.
- E3: und auch auf englisch. da war auch eine situtaion, da hab ich, BIST DU TRAUERIG /T/. UND DA KOMMT, ES KOMMT KEIN GESPRÄCH MIT IHM ZUSTANDE. ES IST WIRKLICH SEHR SCHWIERIG MIT IHM ÜBER SOLCHE SITUATIONEN ZU SPRECHEN. DA KOMMT, ES KOMMT NICHTS. UND DESWEGEN HAB ICH VIELLEICHT AUCH SO REAGIERT, WEIL ICH WEISS, ES KOMMT NICHTS. ES KOMMT VON IHM NICHTS. ich, da bin ich sehr hilflos im bezug auch auf /t/, wie man ihm das halt, man kanns ihm natürlich, man kanns ihm immer erklären, aber von ihm kommt halt wirklich nichts.
- I: okay, ja. was hättest du denn anders machen können? du hattest eben schon angefangen, du hättest mehr mit ihm sprechen wollen. (?so wenn du?)
- E3: NA EINFACH, WARUM GEHST DU DENN NICHT WEG /T/, WARUM BLEIBST DU DENN DA STEHEN, DU KANNST DOCH AUCH WEGGEHEN. DIE ZWILLINGE SIND KLEIN. DU BIST EIN GROSSER. DU KANNST DICH DOCH SCHON BEHAUPTEN GEGENÜBER DEN KLEINEN. ALSO SCHON DIESES SELBSTBEWUSSTSEIN STÄRKEN, positiv mit ihnen reden. aber das hab ich schon so oft mit ihm halt drüber gesprochen. ist halt wirklich sehr schwierig da ranzukommen an ihn, weil er selbst einfach auch merkt, dass er hilflos ist. man sieht es auch in seinem gesichtsdruck. dass er auch nicht weiß, was er jetzt sagen soll. er kennt oder weiß die worte einfach nicht.
- I: mhm. habt ihr das auch schon mal gemeinsam besprochen. also weißt du, ob die anderen das auch schwierig finden?
- E3: also ja. vor allem /t/ ist jetzt ein schulkind. er kommt jetzt, er muss jetzt in die schule. er ist sechs.
- I: ja, wobei es sind ja noch, es sind ja noch fünf monate, ne, aber gut, das geht schnell.
- E3: jaja, das geht schnell rum.
- I: das heißt er wird irgendwie sieben im sommer noch?
- E3: mhm.
- I: okay.
- E3: ich weiß gar nicht wann er geburtstag hat. das weiß ich jetzt nicht.
- I: ja. ähm, würdest du sonst noch irgendwas anders machen, wenn du die situation jetzt noch mal wieder hättest?
- E3: ich wüsst es jetzt nicht. ich wüsst jetzt keinen weg.
- I: okay. also vor allem mit ihm ins gespräch kommen und ihn halt unterstützen.
- E3: genau, unterstützen. genau, ihn auch bestärken, dass er halt, die zwei sind wirklich die kleinen. also da kann man sich schon, sind ja wirklich drei geworden die zwei. sind wirklich ganz jung, ganz frisch, ABER IST HALT WIRKLICH, DIE ZWEI SIND HALT IN DER KOMBINATION SCHON, WENN EINER ALLEINE WÄR, ABER SOBALD DER EINE IRGENDWIE PROBLEME HAT ODER SICH BEHAUPTEN MÖCHTE, KOMMT DER ANDERE ZUR UNTERSTÜTZUNG. ALSO DIE STÄRKEN SICH AUCH UND DANN, SIE WISSEN AUCH, OH, MEIN BRUDER IST JA NOCH DA, DA KANN ICH SCHON, DA KANN ICH SCHON MICH BEHAUPTEN, DA KANN ICH SCHON VERSTÄRKT AUCH AUFTRETEN.
- I: ja okay ((lacht)). ähm.
- E3: sie sind ja auch noch jung. und sie, natürlich, man muss ihnen einfach nur die regeln noch erläutern. sie wissen es natürlich auch noch nicht so wie ein großes schulkind. das man sich da anders behaupten kann.

I: mhm. okay. du hast grad noch mal die zwei angesprochen. wär es auch eine möglichkeit gewesen, mit den dreien ein gespräch zu führen? so im sinne der kindzentrierung, die wir da bei der fortbildung angesprochen hatten, dass die kinder alle mit.

E3: mhm, ja, ich hätte den /t/ mit dazunehmen und einfach drüber sprechen sollen, ja.

I: frag ich dich, das weiß ich nicht. das ist einfach nur so.

kurze Störung

E3: ja, natürlich. man, man kann es natürlich probieren. einfach wenigstens DAS PROBLEM ANSPRECHEN. natürlich, dass die zwei /j/ und /m/, dass sie da nicht lange dabei bleiben, das ist auch klar, aber natürlich kann man es versuchen, dass man einfach schon anfängt, dass man ihnen sagt, du, der /t/ weint hier, weißt du weshalb? einfach ein gespräch anfangen. aber /j/ und /m/ sind halt noch sehr im entdecken und nicht, bleiben wirklich nicht lange in einer situation. da muss man wirklich sehr stark begleiten. (?aber man kann es?)

I: also es wär nicht wirkliche option für dich gewesen? auch jetzt im nachhinein nicht?

E3: man kann es natürlich probieren, also es ist ja schon eine option. aber man muss es dann halt wirklich immer wieder, immer wieder die zwillinge oder /j/ und /m/ immer wieder dazu holen. natürlich man muss natürlich auch damit anfangen, dass sie da mit einbezogen werden, dass sie auch sehen okay, dass ist nicht in ordnung, dass ich da einem kind wehtue.

I: mhm. okay. du hattest gerade gesagt, das müsste dann immer wieder passieren. warum muss das immer wieder passieren, oder?

E3: na, weil /j/ und /m/ ja schon noch jüngere kinder sind und das noch nicht so richtig verstehen, sind ja noch sehr, ich find ja, sind ja noch sehr neu und im entdecken. und die sehen das noch nicht so, dass dieses, dass man halt anderen kinder, wenn man anderen kindern halt mit dem seil haut, dass man ihnen wehtut. muss man schon immer wiederholend mit ihnen besprechen. das meinte ich.

I: mhm. gut, ja. ich hab eben schon mal darauf irgendwie angesprochen auf dieses prinzipium, unsere prinzipien von der fortbildung. da hatten wir kindzentrierung, dann diese ähm situationsorientierung. das war ein prinzipium, dass kinder situationen, was du ja auch immer wieder sagst, irgendwie selber organisieren. wie ist das in dieser scene?

E3: ob diese prinzipien angesprochen wurden?

I: bzw. welches der prinzipien du hier irgendwie berücksichtigst.

E3: was war das erste noch mal? das war?

I: kindzentrierung.

E3: kindzentrierung. mhm. kindzentrierung in dem sinne, dass ich schon mit den kindern. ja kindzentrierung würde, MAN HÄTTE SCHON MEHR INS GESPRÄCH MIT DEN KINDERN EINFACH GEHEN SOLLEN, DASS ES AUCH WIRKLICH KINDZENTRIERUNG IST. auch wirklich auf der ebene von den kindern. einfach das MITEINANDER SPRECHEN, das wurde jetzt nicht, ist jetzt nicht ganz erfüllt worden. ja, also ich war schon sehr von oben herab auch von /t/.

I: ja, okay.

E3: ansonsten ja. das WAR JA EHER AUF DER SOZIALEN EBENE.

I: ne, ich denk auch, dass das das wichtigste gewesen ist die kindzentrierung. ja. gut. ähm, gibts von dir noch was zu dieser scene direkt zu sagen?

E3: nein, es ist alles angesprochen.

I: ja. gut. DANN WÜRD ICH GERNE HEUTE NOCH EINE RÜCKMELDUNG IM GRUNDE VON DIR BEKOMMEN ODER EINE EINSCHÄTZUNG, WIE DU DIESE REFLEXIONSMETHODE ((lacht)) IM GRUNDE SO, WIE DAS SO FÜR DICH WAR?

E3: mhm. (?wir hatten sie jetzt?).

I: dreimal, wo wir sie gemacht haben.

E3: ne, man hat schon gemerkt, dass wenn man in der situation drin ist, das nicht so betrachten kann. also man merkt dann schon, wenn man halt wirklich die filme mit dir, also die filme mit dir angeschaut hat, dass man es wirklich anders betrachtet. das anders sieht. wie man anders hätte reagieren können. also wirklich von außen, von oben betrachtet, anstatt dass man mit-tendrin ist, ist da diese reflexionsmethode schon sehr, sehr ausschlaggebend, also sehr gewinnbringend.

I: inwiefern gewinnbringend? was hat es gebracht, oder?

E3: DAS MAN EINFACH, NA ICH HAB EINFACH GESEHEN AUCH MIT /t/, das man schon manchmal auch resigniert. das man schon.

I: im handeln meinst du?

E3: im handeln. nein, nein auch im handeln mit /t/. schon, das man manchmal auch VOR WÄN-DEN STEHT, DIE MAN NICHT ÜBERWINDEN KANN. DAS MAN SCHON GESPRÄCHE BRAUCHT IM TEAM, mit anderen kollegen, um über diese wand drüber zu kommen. also das man halt auch lösungen findet.

I: mhm. erlebst du es denn oder also hast du es auch am freitag als wand erlebt. oder erlebst du es jetzt erst als wand, weil du es ja jetzt erst siehst.

E3: jetzt als wand. es ist halt, man kann nicht immer, MAN LERNT HALT AUS ERFAHRUNGEN. MAN IST SELBER NUR EIN MENSCH und man kann auch nicht immer richtig reagieren und DESWEGEN IST ES AUCH WICHTIG, DASS MAN HALT REFLEKTIERT, DASS MAN MITEINANDER DRÜBER SPRICHT, DASS HALT MAN WIRKLICH SICH WEITERENTWICKELT, ABER ICH HAB SCHON GEMERKT, DIESES, ACH DANN HÄTTST AUCH WEGGEHEN KÖNNEN. DIESES, ICH BIN JA ÜBERHAUPT NICHT RICHTIG AUF /T/ ZUGEGANGEN.

I: mhm. okay. und wie war das so, WIE HAST DU DICH DABEI GEFÜHLT? JETZT MIT MIR MIT DIESER METHODE SAG ICH MAL, IST DAS, WAR DAS ANGENEHM, WAR DAS UNANGENEHM? wie war das so für dich?

E3: also unangenehm war es jetzt nicht. also ich hab einfach nur gesehen, dass ich halt mich noch weiterentwickeln kann und auch nicht immer, mein gott, man hat auch noch andere proble-me und andere gedanken im kopf, dass man nicht immer richtig reagiert und optimal rea-giert. aber deswegen ist es ja auch wichtig, dass man das reflektiert und drüber spricht.

I: ja, darum geht es auch nicht, das irgendwie jetzt als schlecht oder gut hinzustellen, sondern einfach im grunde zu schauen, hilft mir reflektion weiter?

E3: genau, also da bin ich schon auf dem punkt angekommen, dass es so ist. ja.

I: hast du den eindruck, das, was wir beide jetzt miteinander gemacht haben, hat irgendwie auf dich oder deine arbeit gewirkt?

E3: jetzt die reflektion oder meinst du?

I: mhm.

E3: das ist ja nur dreimal ((lacht)). (2) ich denke schon, ich denke schon, dass man einfach, aber es war nur dreimal. es ist ja trotzdem, wenn man das regelmäßig machen würde, dann würd das schon auswirkungen auf die arbeit haben. aber in dem sinne haben wir auch dienstbe-sprechungen, man bespricht das auch im team zusammen solche probleme. in dem sinne hat man das auch schon. also diese art von reflektion ist nur intensiver. genau man hat das all-gemein in der arbeit, in der erzieherischen arbeit, dass man halt einfach drüber spricht, re-flektiert. und ich find das allgemein auch sehr wichtig.

I: okay, mhm. wie macht ihr das im team? wie reflektiert ihr da?

- E3: ja zum einen (?besprechungen?). wir legen auch kinder auf die dienstbesprechungsliste. und dann sprechen wir gemeinsam über die kinder und finden gemeinsam lösungen. genau.
- I: okay. gut. ähm, wie hätte die unsere art der reflektion, ich sag jetzt einfach mal, noch mehr bringen können? oder wie wäre das für dich noch besser gewesen? wie hätte das ausschauen müssen?
- E3: weiß ich jetzt nicht im moment.
- I: du hast eben so ein bisschen anklingen lassen. das hätte öfter seien müssen?
- E3: ja.
- I: weil dreimal wär jetzt wenig gewesen. heißt öfter in kürzeren abständen oder über einen längeren zeitraum?
- E3: du hattest ja auch nur eine scene rausgesucht oder rausgepickt.
- I: mhm.
- E3: ich denke mal, wenn man wirklich, über einen längeren zeitraum, ja.
- I: okay und gegebenenfalls mehr anschauen, nicht nur eine scene?
- E3: ja.
- I: mhm. okay. gut. super vielen dank /m/.

3.4 Erzieherin 4

3.4.1 BZP-1

Leitfadeninterview BZP-1

- I: gut, dann erzähl ich ihnen erst mal noch so ein bisschen, was ich eigentlich vorhabe und was ich tue sozusagen ((lacht)). ähm, und warum wir uns heute hier treffen. also das fortbildungsprogramm oder fortbildungs- und beratungsprogramm, woran sie jetzt ja teilnehmen mit der /sg/ ist entstanden im grunde durch eine fragebogenerhebung, wo ähm alle kitas im main-taunuskreis befragt wurden zu bewegungserziehung und dabei kam irgendwie raus, dass ganz viele erzieherinnen gesagt haben, bewegung finde ich total wichtig. ich fühl mich aber irgendwie nicht so gut ausgebildet ((lacht)). ich hätte also gerne ein bisschen mehr. das war so ein ergebnis und das zweite ergebnis war eben auch, dass die kitas vorgeschlagen haben oder selber so den wunsch geäußert haben mit sportvereinen zusammenzuarbeiten. und daraufhin hat dann eben der sportkreis main-taunus, also der sport ist sozusagen in kreisen organisiert, die noch mal anders sind als politische kreise, äh, hat er dann gesagt, so, dann probieren wir das aus einfach mit fünf, sechs einrichtungen oder orten, die das mal ausprobieren wollen über fortbildung in zusammenarbeit zusammenzukommen und schauen mal, was dabei rauskommt ((lacht)). und ich mach nun also, oder ich hab am anfang mit einer kollegin vom ikj in mainz. das ist das institut für kinder- und jugendhilfe in mainz. hab ich also diese fortbildung konzeptionalisiert, das heißt, die ersten drei standorte, so nennen wir das immer, haben wir zu zweit gemacht. und jetzt /o/ und hier in /l/ mach ich im moment alleine, weil sie im mutterschutz ist. genau. ((lacht)). ja, und ähm, bei so einer evaluation, also wissenschaftlich betrachtet, schaut man eben immer, was bringt das den leuten überhaupt, also hat das einen nutzen ((lacht)). und da verfolge ich im grunde zwei fragen. einmal diese frage, ähm, was für kooperationen entstehen da? was ist dabei schwierig? was gelingt da gut? ähm, das erfrag ich vor allem durch fragebögen und durch die leitungsebene und im grunde mit ihnen als erzieherin will ich ein bisschen schauen, was bringt ihnen in der praxis, dieses ganze programm ((lacht)). genau. und heute will ich gern einfach erst mal ein interview führen, wo

ich einfach ein paar fragen stelle zu erziehung, bewegungserziehung. und für mich ist sozusagen alles wichtig, was für sie wichtig ist ((lacht)). also das heißt, ich stelle ein paar offene fragen und es kommt darauf an, was sie einfach erzählen, was sie da, was ihnen in den sinn kommt.

E4: okay.

I: ja, erst mal noch fragen?

E4: nein.

I: okay, super. dann interessiert mich mal zu allererst, was ist für sie so bei ihrer arbeit als erzieherin wichtig?

E4: oh, ähm, schwere frage. vielleicht an erster stelle, dass die kinder dementsprechend gefördert werden. und die bedürfnisse und wünsche äußern dürfen, dass sie offen, also dass eine beziehungsebene entsteht zwischen erziehern und kindern. also das find ich so an erster stelle wichtig, weil man dadurch auch die kinder erreichen kann. wenn keine beziehung besteht, dann bleibt ja nichts.

I: ja, wie machen sie das?

E4: ja, indem ich dann offen und herzlich zu den kindern bin.

kurze Störung

E4: ähm, könntest du bitte rausgehen.

I: wir belegen hier einen raum, der sonst für die kinder da ist, wahrscheinlich?

E4: ja, aber das sind sie gewohnt, weil hier auch elterngespräche stattfinden und da können sie ja auch nicht rein.

I: ((lacht)) genau, wir waren bei der beziehung, also dass sie offen und herzlich.

E4: den kindern gegenüber auftrete, ja. und das kommt auch ganz gut an. und DASS AUCH AUF EINE SEHR KINDLICH ART. ich bin auch noch sehr kindlich geblieben und das gefällt den kindern natürlich umso mehr und dadurch erreich ich sie nur noch mehr. wobei man da auch DABEI AUFPASSEN MUSS, WEIL MAN DADURCH DIE AUTORITÄT DANN VERLIERT, WENN MAN ZU KINDLICH WIRD ODER AUF DIESELBE EBENE SICH STELLT. aber wenn man den dreh raus hat, dann klappt es eigentlich ganz gut. geht schneller als alles andere, was ich da so ausprobiert habe.

I: okay, das heißt sie haben so ein bisschen ausprobiert und das ist das, wo sie für sich entdeckt haben.

E4: genau, damit funktioniert am besten.

I: ja, okay. wie lang arbeiten sie denn schon als erzieherin?

E4: ähm, erst seit letztes jahr august.

I: ah okay, also eigentlich auch noch ganz frisch.

E4: genau.

I: ((lacht)) was ist noch wichtig für sie?

E4: ja natürlich team. das team ist wichtig. weil wenn das nicht funktioniert, dann ja, dann bricht das ganze system quasi zusammen. also ich hab auch in mehreren einrichtungen gearbeitet, wo das team nicht ganz gestimmt hat und man hat gemerkt, dass dann gar nichts, dass dann viel falsch läuft. und das finde ich schade. MAN SOLLTE ZUSAMMENARBEITEN. GERADE IN SO NEM BEREICH, WO MAN ES QUASI VORAUSSETZT, DASS MAN TEAMFÄHIG IST IN SOZIALEN BERUFEN. KLAPPT ES LEIDER ÜBERWIEGEND NICHT.

I: ja, okay. mhm. was würden sie einer praktikantin sagen, was so ihre hauptaufgaben sind. also stellen sie sich vor, hier kommt jemand neu und sie sollen ihren arbeitsplatz vorstellen und

- dieser person eben sagen, was wichtig ist, worauf sie achten sollte, wenn sie das vorbild wären ((lacht)).
- E4: ach herje. ähm, es kommt natürlich erst mal drauf an, was für eine praktikantin es ist, ob es eine erzieherausbildung ist oder eben halt nur so zum schauen.
- I: erzieherinnenausbildung.
- E4: erzieherinnenausbildung. dann finde ich es schon wichtig, dass sie von anfang an mehr verantwortung übernehmen für bestimmte bereiche, wie zum beispiel eine ag anbieten, dass sie dann sich gedanken machen über die zielen, was will ich überhaupt erreichen mit dieser ag. und erreich ich diese ziele, dass ich auch evaluieren kann. was sie da überhaupt gemacht hat und ob sie ihre ziele erreicht hat. und dann eben halt auch das sie eine beziehung zu den kindern aufstellt oder aufrechterhält, wie auch immer, ähm. ja, dass sie auch für die kinder da ist und ein stück weit spielpartner ist, da wir leider nicht so die für zeit haben. das find ich immer ganz, ganz schade. ja. ansonsten vielleicht selbstständiges arbeiten, das ist GANZ wichtig. ja, das sie auch viel FRAGT. also auch unterstützung sich holt. auch bei überforderungssituation, so wie gehe ich mit einer bestimmten situation um, dass sie da auf jeden fall fragt und nichts sagt, SCHWEIGT UND DANN EVENTUELL ÜBERFORDERT IST UND NICHTS SAGT. ((lacht))
- I: ähm, sind das denn auch aufgaben, die sie so für sich ansehen, die sie der praktikantin zuschreiben haben hauptsächlich?
- E4: natürlich.
- I: okay.
- E4: natürlich, nur bei mir läuft das schon automatisch ab und äh, die praktikantin muss sich das selbst aufschreiben, was will ich damit erreichen und wie und womit und mittlerweile läuft das zack, zack, zack.
- I: ja, okay, schön. stellen sie sich vor sie hätten in der zeit, wo die kinder hier sind, sind ja hauptsächlich im hortbereich tätig?
- E4: ja.
- I: genau. in der zeit, in der die kinder hier sind, sind ja meistens vier jahre, ähm, die möglichkeit den kindern in ihren rucksack den sie hier immer aufhaben, dinge mitzugeben, was würden sie den kindern auf jeden fall in den rucksack packen wollen innerhalb der vier jahre?
- E4: selbstständigkeit. selbstständigkeit und resilientes verhalten. das sind so die zwei hauptmerkmale, weil die damit dann besser mit dem leben umgehen können oder mit niederschlägen. mit alles andere wie zum beispiel rechnen lernen und schreiben lernen, das nutzt denen in dem sinne nichts, deswegen, von daher finde ich das wichtiger.
- I: ja, können sie mir das ein bisschen genauer erklären mit der selbstständigkeit und der resilienz.
- E4: ja, selbstständigkeit, ja selbstständig zu sein, verantwortung zu übernehmen. da eben halt mit dem leben selbstständig zurechtzukommen ((lacht)), also ich weiß, ich überlege grad nach den richtigen begriffen. also zum beispiel finde ich es auch im kindergartenbereich eher wichtig beizubringen, wie man sich anzieht, wie man schuhe zubindet als eben halt diese (?schulübungen?), um das mal zu verdeutlichen. bei mir ist das eben auch so, mir ist es halt wichtiger das sozialverhalten zu fördern als eben halt diesen mathematischen oder deutschen bereich. weil das sind halt eben kompetenzen, die sie im leben weiterbringen werden. und das resiliente verhalten (?wirft?) niederschläge, und vor niederschläge kann man keine kinder schützen, aber man kann den kindern beibringen wie sie mit niederlagen oder niederschlägen umgehen können. und das finde ich dann wichtiger. das nicht völlig die welt zu-

- sammenbricht, wenn irgendwas nicht läuft, nicht laufen soll. dementsprechend finde ich die beiden sachen am wichtigsten.
- I: ja. haben sie da auch noch mal ein beispiel vielleicht aus dem alltag gerade mit der resilienz oder auch der selbstständigkeit?
- E4: wir haben zum beispiel auch kindern, die eine niedrige frustrations-aggressions toleranz haben, wenn sie zum beipsiel wenn sie ein spiel spielen und dann verlieren sie, dann bricht für sie die welt zusammen. und dann denk ich mir, okay, wenn das schon beim spiel so ist, wie wird das denn später im leben sein. ER KANN DOCH NICHT JEDES MAL ZUSAMMENBRECHEN ODER AUFGEBEN, WENN WAS NICHT LÄUFT. oder nicht so funktioniert wie er es macht. und dann finde ich es wichtig, dass man da sagt, okay, hör mal zu, das ist nur ein spiel, manchmal ist es halt so, ähm, dass das leben nicht so läuft wie es laufen soll oder wenn kinder sich streiten, wenn freundschaften dabei zerbrechen, dass man eben sagt, okay, DIE FREUNDSCHAFT IST JETZT KAPUTT GEGANGEN, ABER SIEH ZU, DASS DU DA WAS DARAUS ZIEHEN KANNST. DENN DAS IST AM WICHTIGSTEN. WAS HAST DU DARAUS GELERNT? und dann suchst du dir neue. also so in dem bereich ((lacht)).
- I: gut, schön, mhm. dann will ich gerne zur bewegung kommen. erzählen sie mir doch mal so ein bisschen, wie hier bewegung wann stattfindet ((lacht)).
- E4: ja, hmm, also im winter ist es eingeschlafen, muss man schon sagen, dadurch, dass es draußen noch so kalt ist, aber ansonsten im sommer findet sehr viel bewegung hier statt. wir gehen oft nach draußen zum sportplatz. da wird öfter mit den jungs fußball gespielt oder sie dürfen auf bäume klettern, ähm, dann haben wir unten noch einen turnraum, den wir nachmittags nutzen können. da können wir immer bis zu sechs kinder selbstständig hingehen, alleine, ähm. ja, da findet auch bewegung statt. da bauen sie sich selbst bewegungsbaustellen auf und bewegen sich. sie kommen dann auch nach oben und sind total verschwitzt. ja. das wars eigentlich auch schon. mittlerweile machen wir zweimal die woche tagesabschlüsse, das variiert aber auch manchmal. manchmal machen wir was mit bewegung manchmal nicht. von daher so angeleitete bewegung ist hier ein bisschen wenig.
- I: das ist, wozu ich ja morgen zum filmen komme, dass ist der abschlusskreis?
- E4: genau, dass ist das abschlussangebot, ne.
- I: okay, gut. ähm, aber es findet ja bewegung statt.
- E4: ja.
- I: die kinder laufen von den einen raum in den anderen raum, auf den sportplatz und so weiter. was ist ihrer meinung nach wichtig, also wofür ist die bewegung für die kinder wichtig?
- E4: oh, da gibt es vielerlei sachen gerade bei kindern. also jetzt bei denen weniger, aber als ich im kindergarten gearbeitet habe, hatten wir sogar kinder, die noch nicht mal auf einem bein stehen können oder springen können oder rolle vorwärts also das hat komplett gefehlt und äh bewegung ist halt auch wichtig, um eben halt wachsen zu können, also für die kognitive entwicklung auch wichtig. ähm, kinder, die nicht ausgelastet genug sind, könnten zum beispiel nicht still sitzen bleiben, dementsprechend auch mehr schwierigkeiten in der schule. ja, eben denn auch im alltag ist man dann auch erheblich beeinträchtigt, wenn man sich nicht bewegen kann.
- I: mhm. und für ihre kinder hier?
- E4: ja, unsere kinder hier ((lacht)). ist ein bisschen schwierig, weil also die meisten unserer kinder sind schon im verein, also die bewegen sich auch ziemlich viel. das einzige, was wir in letzter zeit festgestellt haben, ist dass bei vielen kindern die körperspannung fehlt und das ist ja auch wichtig, um entspannen und anspannen und körperbewegungen wahrzunehmen, kör-

- perteile wahrzunehmen und das fehlt hier ein bisschen. ansonsten von der bewegung her (?sind sie ausgelastet genug?).
- I: ja, okay. wenn sie jetzt ein bewegungsangebot machen ähm was ist ihnen dabei wichtig, was liegt ihnen da am herzen?
- E4: an erster stelle, dass sie spaß an bewegung erfahren. also ganz klar. also nicht das es zu irgendeinem druck kommt oder wettkampfspiele, weil wie gesagt, dadurch dass wir kinder haben, die so eine niedrige aggressionsfrustrations toleranz haben. es soll ja denen spaß machen an erster stelle. DAMIT SIE FREUDE AM BEWEGUNGSLERNEN. damit sie sehen, oh es macht ja spaß, wenn ich mich bewege. deswegen kommt das an aller, allererster stelle. DANN AUCH DIE SOZIALEN KOMPETENZEN EBEN HALT DA, GERADE DURCH BEWEGUNG KANN DAS JA GEFÖRDERT WERDEN ODER WIRD DAS JA GEFÖRDERT. DIESES MITEINANDER UND, ÄHM, GEMEINSAME, ja aktiv sein.
- I: was haben sie denn das letzte mal gemacht als sie irgendwas mit bewegung angeboten haben?
- E4: oh, ((lacht)). dadurch, dass (?winter ist, schläft alles so ein?). im sommer ist viel, viel mehr. also richtig, richtig an bewegung hatte ich das letzte mal auf dem sportplatz da haben wir brennball gespielt. da hatte ich das angeleitet gehabt. und ansonsten jetzt hier so sitzfußball, das ist ja auch ein stück weit bewegung, wenn auch nicht das ganz optimale, ja. also letzte woche sitzfußball.
- I: ja, haben sie das hier gemacht?
- E4: ja, im turnraum.
- I: okay. vielleicht kann ich nachher noch einen blick reinwerfen, weil ich kenn die einzelnen einrichtungen nicht.
- E4: ja.
- I: das wär super, schön. okay, ähm, wenn sie zum beispiel sitzfußball oder brennball anleiten, was ist ihre rolle bei dem bewegungsangebot?
- E4: wie vorhin schon gesagt, die anleitung. ich pass dann auf, dass die regeln eingehalten werden. ich erkläre die spielregeln. aber ich zieh mich dann ein stück weit nach außen oder ich spiel mit. eins von beiden.
- I: okay, mhm. ähm, passiert das mitspielen, weil die kinder das wollen?
- E4: nicht (??). also nicht immer. also sie fragen nicht immer. manchmal mach ich auch schon so mit. und äh, da kommt ja wieder dieses auf derselben ebene sein, spielpartner für ein kind sein. ja. beziehung herzustellen. also da kommt das wieder.
- I: mhm. wie machen sie das in bewegung mit beziehung herstellen auf einer ebene sein?
- E4: ja, dadurch das eben in solchen bewegungsangeboten die sozialkompetenz gefördert wird. eben halt durch das miteinander sehen sie mich ja anders, wenn ich mitspiele. ich gehör dazu. bin eine von denen. als wenn ich außen stehe und wirklich nur auf die spielregeln achte, dann heißt das wieder ich gehör nicht dazu. ich hab eine GESONDERTE ROLLE. und so sehen das halt die kindern oder von der sicht der kinder aus.
- I: okay, ja. gibt es irgendwas im bewegungsbereich oder so irgendwie, was bewegung jetzt betrifft, wo sie sich unterstützung wünschen würden? wo sie gerne was verändern würden vielleicht auch? fangen wir mal mit unterstützung an. ich hab ja zwei fragen gleichzeitig gestellt. ((lacht))
- E4: hmm, also was ich sehr schade finde, ich hab in meiner ausbildung mehr über die bewegungslehre bei kindergartenkindern gelernt als jetzt zum beispiel in dieser altersgruppe. aber ansonsten (2), ne wüsst ich jetzt gar nichts. weil ich meine ausbildung auch nicht hier ge-

macht habe, sondern in nordrhein-westpfahlen und das hat ja ein ganz anderen standard. dementsprechend hab ich auch, also qualitativ ist meine ausbildung besser gewesen als die meiner arbeitskolleginnen, die hier sind, gemacht in hessen.

I: woran machen sie das fest?

E4: an verschiedensten sachen. also schon allein während des anererkennungsjahrs haben wir verschiedene seminare besucht, wie zum beispiel waren wir auch im landessportbund jedes wochendende, wo wir auch so ein schein, ähm, ja, gemacht haben oder bekommen haben, so eine teilnahmebescheinigung. ähm, aber das ging ja auch wieder vom alter von drei bis sechs. und dann eben halt auch einen trainerschein haben wir auch machen müssen, aber auch im alter von drei bis sechs und dann eben halt so verschiedenste dinge, also wir haben auch viel, viel mehr seminare gehabt, auch was psychologische aspekte anging und das fehlt hier. also zumindest was meine kollegin sagt. auch wegen adhs mussten wir seminare besuchen und sprachförderung, äh, bewegungsförderung war bei uns auch ein ganz, ganz großes thema. bin auch schon, ähm, ich hab auch schon eine weiterbildung gemacht als gesundheitserzieher. nach (??). ist ja auch wieder was mit bewegung. also ist von der qualität her viel besser vom standard her. schon allein die zugangsvoraussetzung (??) ist das fachabitur und hier ja nicht. also auch schon vom niveau her. also daran machen wir das beide, also die ausbildung, die sie hier gemacht hat. frankfurt und ich eben in nordrhein-westpfahlen. durch diese vergleiche.

I: okay, ähm, und von der länge her? geht sie auch fünf jahre in nordrhein-westpfahlen ihre ausbildung?

E4: also dadurch, dass man vorher das fachabitur machen muss, ja, aber wenn man das nicht mit einrechnet, dann nein. sind zwei jahre schule und dann noch ein jahr das anererkennungsjahr, wobei im anererkennungsjahr die seminare stattfinden müssen. also mindestens 160 stunden, wo wir uns eintragen müssen, was wir gerne machen wollen. und muss gemacht werden, sonst wird die ausbildung nicht anerkannt.

I: zusätzlich zu einer vollen stelle ist das anererkennungsjahr. ja, das ist echt ordentlich was. na ja, in hessen sind es ja zwei jahre. da macht man erst eine sozialassistentinnenausbildung und dann drei jahre erzieherinnenausbildung, wovon das letzte jahr, glaub ich, das anererkennungsjahr ist.

E4: ja, genau.

I: also ich weiß nicht, ob mein wissensstand so der aktuelle ist.

E4: der ist aktuell. also die machen ja das anererkennungsjahr und dabei finden die seminare nicht statt. also irgendwie müssen sie das nicht.

I: meine zweite frage, die ich gestellt habe, gibt es irgendwas, was sie in ihrer einrichtung im bereich bewegung gerne erweitern oder verändern wollen?

E4: oh ja, größeren bewegungsraum und viel mehr materialien.

I: mhm, okay. sonst noch was?

E4: nein.

I: dann hab ich eben auch erzählt, dass es in der fortbildung auch um diese kooperation mit der /sg/ geht. gibts irgendwas, was sie von der kooperation erwarten oder sich wünschen?

E4: nein. was ich schade finde, ist halt, dass es nur fußball ist hier, weil wir haben ja eigentlich schon genug kinder, die im fußballverein sind. ja, schade, aber da sind wir ortsgebunden und da können wir nichts, da kann man nichts dran ändern. ansonsten erwarten? bis jetzt noch nicht.

- I: okay, gut. ähm, dann hab ich alle meine fragen gestellt. gibts aber noch irgendwas, was sie zur sprache bringen möchten?
- E4: nein.
- I: danke ihnen.

Videsequenz BZP-1 „Den Berg erklimmen“

Ort und Situation: Bewegungsraum der Kita, es sind verschiedene Stationen aufgebaut, die durch eine Geschichte miteinander verbunden sind. Eine Bank, die in der Sprossenwand festgehängt ist, ist ein Berg, auf den alle Kinder hoch klettern „müssen“. Ca. zehn Hortkinder nehmen an dem Angebot teil. Man sieht einige Kinder im Bild, die auf Teppichfließen zu der Bank rutschen. Ein Junge, P, nähert sich dem Berg. E4 ist nicht im Bild, man hört ihre Stimme...

Handlung und Geschehen: „... und P ist am Berg angelangt. Er muss auch da hoch, auch da hoch, damit er sich retten kann vor dem ganz vielen Schnee.“ P klettert mühelos die Bank nach oben. „Und runter, runterspringen.“ P springt herunter. „Super.“ R erscheint im Bild, legt sich mit dem Bauch auf die Bank und probiert sich hoch zu ziehen, was ihm nicht gelingt. Es stehen jetzt drei Kinder hinter der Bank und warten darauf, an die Reihe zu kommen. E4 erscheint und sagt zu R: „Arbeite mehr mit den Füßen. Mehr mit den Füßen arbeiten. Weniger mit den Händen, genau mehr mit den Füßen.“ R sitzt jetzt mehr auf der Bank als dass er liegt. Es gelingt ihm, sich hochzuziehen. E4 legt eine Hand auf seinen Rücken. „Zieh. Nimm die Kraft aus den Füßen. Hochziehen. Das schaffst du. Das schaffst du. Weiter, weiter, jetzt mit den Händen.“ R ist oben angekommen und springt seitlich von der Bank herunter auf die Matten. „Und der R ist gerettet.“ Die anderen Kinder laufen oder ziehen sich je auf ihre Art und Weise den Berg hoch. Ein Mädchen rutscht immer wieder runter und sagt: „Ich komm da nicht hoch, das geht nicht.“ - „Doch, das schaffst du.“ Sie stellt sich neben das Mädchen und berührt sie sanft am Rücken. „Probier mal die Kraft aus den Händen zu nehmen. Komm, das schaffst du, das schaffst du, du schaffst das.“ Das Mädchen drückt sich mit den Füßen auf dem Holmen der Bank ab und zieht mit den Händen oben nach. „Super, super. Genau. Zieh dich hoch, halt dich da fest. Und zieh. Ja, ja, zieh..., mit den Armen...“ Das Mädchen legt die Hände über das Längsende der Bank und zieht sich ganz hoch. „Ja, super, du bist ja kräftig.“

Stimulated Recall Interview BZP-1

I: ja, also im grunde läuft es heute wieder genauso wie vorgestern. dass ich mit ein paar fragen komme, wo wir jetzt einfach erst einmal also anhand dieser szene, eine szene von gestern das machen ähm und zwar ist das relativ am anfang, nachdem du den parcours sozusagen erklärt hattest und alle kinder langsam anfangen im grunde die stationen zu durchlaufen. und ähm, das ist an der bank hinten. also man sieht einfach ein paar kinder sich die bank hochziehen. kannst du da erst einmal grundsätzlich gut sehen?

E4: ja.

I: okay, genau. also wir schauen uns das erst mal an.

E4: oh gott.

I: ja, das ist erst mal ungewohnt.

E4: ((lacht))

Videsequenz „Den Berg erklimmen“ min 1:00 – 3:07

I: willst du es noch mal sehen?

E4: nein. ((lacht))

I: ((lacht)) okay. ja. dann erzähl mir doch erst mal oder beschreib mal, was du hier tust.

E4: ich äh stärke und ja, stärke die kinder und lobe sie dann auch dafür. und unterstütze sie.

I: wie machst du das?

E4: indem ich sehe, wo die schwierigkeit liegt. zum beispiel bei /n/ lag das jetzt an der strumpfhose, beim /r/ lag das überhaupt, dass er nicht wusste, wie soll ich da hoch. und dann eben halt hilfestellung gegeben hab so ja, ZIEH AN DEN ARMEN ODER NIMM DIE KRAFT MEHR AUS DEN BEINEN UND WENIGER AUS DEN ARMEN. also da. ((lacht))

I: ja okay. weißt du noch, was dir hier durch den kopf gegangen ist gestern in der situation?

E4: als ich gesehen habe, dass der /r/ die schwierigkeiten gehabt hat, DACHTE ICH, OH, ICH MUSS DAHIN, ICH MUSS DAHIN. und dann fiel mir so auf, dass die kinder wirklich das großartig gemacht haben. auch mit dem warten unten (?bevor sie dran waren?), weil das hat sich ja doch hinausgezögert das ganze. da war ich richtig stolz drauf, oho ((lacht)), BRAUCH ICH JA NICHTS ZU SAGEN, fingen auch nicht an rumzukasern, sondern die haben WIRKLICH GEWARTET. war ich total begeistert von.

I: okay. das heißt es ist meistens anders, dass sie nicht warten?

E4: ne, das möchte ich den kindern auch NICHT UNTERSTELLEN ((lacht)), aber ich hätte schon, ich kenn ja solche situationen, wo man eben halt die kinder ein bisschen warten müssen und dann fange die an langzu, na ja, langzuweilen. und machen dann was anderes oder lassen sich leichter ablenken. und das war gestern bei denen nicht der fall. die haben wirklich gewartet. also oho.

I: schön, ja. kann ich grad den beutel? ah, ich kann ihn auch hier auf das papier legen. (1) genau, du hast ja eben schon ein bisschen beschrieben, du hast dich gefreut, dass es so gut gelaufen ist. war da sonst noch was? hast du sonst noch was gefühlt, gedacht?

E4: ja, man hat schon gesehen, welches kind da wirklich die stärken hat. zum beispiel /a/, wo ich gesagt hab unser kletteraffe, der kann auf bäume klettern auch ohne äste. also der zieht sich wirklich an den armen hoch und mit den beinen. und da ist es mir gestern wieder eingefallen, dadurch dass wir im sommer draußen sind und geklettert sind, ist mir das völlig wieder entfallen, dass er da so BEGABT ist. und ansonsten gab es auch kinder mitunter, okay, die bekommen es doch nicht hin und haben es doch hinbekommen. die /k/ zum beispiel. fand ich schon ganz toll.

- I: ja gut. du hast eben gesagt, du stärkst und unterstützt die kinder, so ne? wozu machst du das?
- E4: indem ich die kinder ja motivier nicht sofort aufzugeben. weil beim /r/ hätte das leicht passieren können, da er so ein kind ist, dass wenn er etwas auf anhieb nicht schafft, dass er dann sagt, ne, ich mach das nicht mehr und dementsprechend hab ich, bin ich dann da hingegangen und hab gesagt, wie er das machen soll, weil man hat ja auch gesehen, er wusste ja eigentlich nicht so recht, wie komm ich jetzt da hoch. und ER HAT ZWAR ZWEI ANLÄUFE GEMACHT, UM ES ZU PROBIEREN, ABER SO RICHTIG MIT HERZ WAR ER NICHT DABEI. UND DADURCH, DASS ICH DANN DAZUKAM, SO, JETZT HÖRST DU ABER NICHT AUF UND MACH DAS UND DU SCHAFFST DAS, WAR ER WIEDER ERMUTIGT, das wieder zu machen.
- I: mhm. ja. und bei der /n/ gibt es da noch einen anderen grund? oder?
- E4: ne, bei /n/ denk ich mal, hat sie sich wirklich an erster stelle an der strumpfhose gestört.
- I: gut. ähm. gibts noch irgendwas, was du den kindern hier so mitgeben willst?
- E4: allgemein, oder?
- I: hier oder also gestern da bei dem angebot. vielleicht auch speziell an dieser station?
- E4: ja, natürlich. den berg kann man auch ein bisschen METHAPHORISCH sehen. da ist ein hindernis, da ist ein berg. ich muss da hoch. und wenn ich da oben angelangt bin, bin ich befreit oder gerettet oder hab das problem gelöst. also so hat ich es mir in etwa gedacht gehabt. und da ist ein problem, ich muss da hoch, hmm, und wie mach ich das jetzt? ich kletter diesen berg. also ich geh dieses problem an.
- I: hat das gut geklappt?
- E4: ja, also besser als gedacht. ((lacht))
- I: also das ist deiner meinung nach bei den kindern, also dieses gefühl auch so entstanden?
- E4: nicht bei jedem kind. das kann man auch nicht pauschalisieren, aber schon, bei einigen schon. also wie zum beispiel der /r/. da sieht man auch, wenn er runterspringt, dass er erst mal so guckt, hö, ich habs geschafft. also man kann es direkt in seinem gesicht ablesen.
- I: ja, okay. äh, wie siehst du so deine rolle hier in der situation? was ist deine rolle?
- E4: ja, das unterstützen, leiten, erklären. ja, aber schon wenig, dass ich da eingreife.
- I: mhm. also eigentlich eher zurückhalten.
- E4: zurückhalten.
- I: hier hast du ja eingegriffen oder was heißt eingegriffen, aber du hast auf jeden fall agiert. warum oder was war so der auslösende?
- P ja, der /r/. auf jeden fall. ich wollte nur nicht, dass er aufgibt. oder dass er in die frustration reinkommt, und sagt ÖH, SCHON WIEDER WAS NICHT GESCHAFFT. und das wollte ich eben halt vermeiden.
- I: okay, schön. ja. würdest du das jetzt anders machen, als du es gestern gemacht hast?
- E4: kommt drauf an. einige sachen schon oder einige sprüche, die ich gestern losgelassen hab schon, aber ansonsten ich glaube eigentlich nein.
- I: was meinst du mit spruch oder was du gesagt hast?
- E4: ja, von der erklärung anders her und vom anfang her hätte ich vielleicht ein bisschen anders gemacht.
- I: mhm. weißt du wie?
- E4: nein. (??) wiederholt, dadurch dass die (??) nicht kommt (??). beziehungsweise einige kinder waren ja gestern traurig darüber, dass sie nicht mitmachen konnten und dann mach ich das heute noch mal. und mal schauen.
- I: ja, das ist schade, dass durch diese unterschrift sozusagen und mit dem filmen.

E4: ja, aber mehr hätte ich auch nicht mitnehmen können.
 I: stimmt. das war oder ist relativ eng auch.
 E4: (?ich find den raum?) viel zu klein.
 I: ja, vor allem mit den großen kindern. ich glaub, mit den dreijährigen ist es schon ein bisschen was anderes.
 E4: natürlich.
 I: genau. äh, das hatten wir gestern auch schon kurz drüber besprochen, aber hatten sie den eindruck, dass die kamera gestört hat?
 E4: so an sich, ich hab da nicht drauf geachtet, aber gerade, wo die /n/ umdreht und so gewinkt hat, dachte ich mir, ah ja.
 I: ja ((lacht)).
 E4: okay ((lacht)). also gestört, würd ich jetzt nicht sagen, aber schon, aber ich denke schon, dass es beeinflusst hat. inwieweit werd ich dann heute feststellen.
 I: vor allem vielleicht noch mal, was es so mit dir gemacht hat. das kann (??).
 E4: genau.
 I: gut. gibt es für dich noch etwas wichtiges zu dieser situation zu sagen?
 E4: jetzt erst mal nicht.
 I: okay, von meiner seite auch nicht, ich hab sozusagen alle fragen gestellt. prima gut. ja, danke.
 E4: das wars schon?
 I: das wars schon. beim nächsten mal geht es ein bisschen länger, aber dazu brauchen wir noch den fortbildungsinput.
 E4: ah ja, okay.
 I: enttäuscht?
 E4: ja, ich dachte eigentlich es kommt noch mehr. nein, enttäuscht bin ich nicht.
 I: ja, aber was denn? was hättest du gewollt?
 E4: keine ahnung, irgendwie, ich dachte einfach nur mehr.
 I: okay.

3.4.2 BZP-2

Leitfadeninterview BZP-1

I: es läuft im grunde noch mal wieder so wie beim letzten mal auch. ich hab ein paar offene fragen mit. die dazu dienen im grunde jetzt über diese drei befragungszeitpunkte (?zu schauen?), verändert sich bei dir (?was?). so ((lacht)). ähm, aber sag mir doch ganz kurz vielleicht noch mal, wie euer treffen jetzt am montag war. also wo euer kooperationsprozess gerade liegt.
 E4: ja. also. ich bin immer noch der meinung, das bereitet mir immer noch sehr viele bauchschmerzen, weil ich halt immer noch nicht ganz genau weiß, was da auf uns zukommt. es haben sich auch einige prognosen, auch ähm, ja sind auch wirklichkeit geworden, nämlich dass wir so vom projekt gefangen sind, dass der alltag schon nicht mehr laufen kann. oder wir zum teil überfordert sind. weil bei uns eben viele am informieren sind so über sozialverhalten, was gar nicht so einfach ist, weil es sehr viele psychologen gibt, die das auch widerlegen. und, äh, ja irgendwie einen mittelwert raussuchen oder was auf jeden fall bis wann im kindesalter erreicht werden muss, ist schwer das festzuhalten oder festzustellen. aber an dem punkt sind wir nun. wir müssen jetzt auch einen bogen erstellen von sechs bis zwölf jahren. (?weil von drei bis sechs haben wir das?). weil eben halt ab sechs bis zwölf gibt es so einen vorgefertig-

ten bogen nicht. (?für das sozialverhalten?). und das müssen wir jetzt erst mal erstellen. und dann sammeln wir da die defizite bzw. darüber merken, wo sollen unsere schwerpunkte unseres sozialverhalten sind. sozialkompetenz (?ohnehin?), weil es gibt ja schon mehrere programme mit verschiedenen schwerpunkten. und ja. da bin ich mal gespannt. also wir sind noch mittendrin und noch viel zu tun. und ähm, ich hab auch schon so einen kopf wegen den ganzen entwicklungspsychologiebüchern, die wir uns da durchgelesen haben. ich glaub, ich hab unmengen wissen als vorher, es hat (?so gesehen einen?) fortbildungscharakter. es ist unheimlich schwer. ich komm mir vor wie an der uni. ich hab letztes mal zu /s/ gesagt, ich glaub, es wäre praktischer, wenn einer von uns psychologie studiert würde, ich glaub, dann hätten wir mehr ahnung als jetzt, weil es gibt unheimlich viel literatur. da erst einmal auszu-sondern, was ist gut, was ist nicht gut, das ist unheimlich schwer. dann suchen wir uns schon sachen raus, lesen sie uns durch und dann hat man hinterher so einen kopp, weil man nicht mehr weiß, wo oben und unten steht. ((lacht)). (??) wir lernen auch total viel. also wir waren auch extra bei dem vortrag von /w/ extra deswegen. der war ja auch letzte woche hier in /f/.

I: wer?

E4: /w/. der, warum unsere kinder zu tyrannen werden oder persönlichkeiten statt tyrannen. hat er diese bücher geschrieben. ja. da hat er einen vortrag gehabt letzte woche in /f/.

I: wart ihr dort mit den leuten vom sportverein?

E4: nein.

I: nicht. ihr zwei. du und /s/. okay, ja.

E4: ansonsten bin ich jetzt mal gespannt, wie es weitergeht. also es nimmt auf jeden fall form und wir haben schon ne wage ahnung. und alles sehr spannend und neugierig und wir (??) ((lacht)) vor allem die kooperation von der /sg/ unheimlich stark. also wir ziehen jedes mal echt den hut vor, weil die müssen ja, damit wir auf demselben stand sind, müssen sie ja ungefähr auf dasselbe wissen kommen wie wir auch. und deswegen den haben wir schon total viel material mitgegeben moralentwicklung und persönlichkeitsentwicklung. ich glaub, die haben auch schon (??) ((lacht)), weil die kommen ja aus ganz anderen bereichen, computer und so weiter und auf einmal machen sie da was mit moralentwicklung, das sie sich da durchlesen müssen. ((lacht)) find ich schon lustig. ((lacht))

I: bist du jetzt eigentlich zum fußball gegangen?

E4: ja, bin ich. aber da ist keine regelmäßigkeit drin bei mir. weil dadurch dass wir bis 17 h arbeiten und da das anfängt beziehungsweise auch länger arbeiten muss (??). ist da leider alles so wischi, waschi geworden, dass ich dann gesagt hab, wenn wir andere trainingszeiten ausmachen, bin ich gerne mit dabei, aber 17 h ist zu knapp.

I: okay, ja ja. aber ihr habt, ich hör da so raus, das klappt gut miteinander?

E4: ja, auf jeden fall. (??)

I: ähm, ja gerne. ich nehm dann nach dem interview. ((lacht))

E4: (??)

I: habt ihr das eigentlich schon irgendwie kommuniziert an eltern oder so?

E4: nein.

I: okay. ist vielleicht auch ganz gut, dass erst mal so ein bisschen.

E4: eben. also solange noch nichts festes steht. beziehungsweise auch noch kein grobkonzept da ist, ähm, haben wir gedacht, wir lassen es lieber niemanden wissen. das einzige, wo wir es vorgetragen haben, beziehungsweise ich hatte gestern einen termin mit der schulleitung. und mit ihr hatte ich es schon besprochen gehabt, dass wir da was vorhaben. worauf sie mir schon einige programminhalte äh ja berichtet hat, die es schon gibt bezüglich sozialkompe-

- tenztraining. und da will ich mich jetzt auch wieder informieren, was es da schon alles gibt. so.
- I: also vielleicht könnt ihr euch sozusagen einen großen batzen arbeit ersparen, indem ihr ein konzept nehmt, wo ihr sagt, das passt ziemlich gut zu uns und verändert das noch ein bisschen.
- E4: eben da, das hatten wir schon angedacht.
- I: aber trotzdem ist es gut in welchem prozess ihr steckt, weil ihr setzt euch zusammen auseinander. ihr holt euch erst einmal selber wissen und dann, vielleicht ist es ganz gut das konzept jetzt bald zu entdecken ((lacht)). und nicht gleich an so einem konzept zu arbeiten.
- E4: eben, eben. deswegen also wie gesagt, wir haben beide wirklich so einen kopp und (?wir müssen unseren kopp festhalten, weil das überall qualmt?).
- I: (?der ist aber noch ganz. ich sehs?). ((lacht))
- E4: aber das ist schön. auf jeden fall. viel wissen ist da auf jeden fall. diese psychologische schiene.
- I: mhm. schön. gut, ähm, so komm ich zum nächsten thema. wir haben uns ja letztes mal schon drüber unterhalten. äh. aber vielleicht kannst du es mir noch mal kurz zusammenfassen. stell dir vor, du (?belädst?) mit den kindern einen rucksack in der zeit in der sie hier sind, hier im hort. was willst du, was sie unbedingt in ihrem rucksack dabei haben, wenn sie den hort verlassen also zur schule gehen?
- E4: okay. (?zu weiterführenden schulen dann?).
- I: genau ja. also euch verlassen hier. ne.
- E4: ja. ich weiß nicht mehr, was ich damals gesagt habe.
- I: das ist auch gar nicht wichtig, was du damals gesagt hast, sondern was du heute. was ist dir heute wichtig, was sie mit in ihrem rucksack haben, wenn sie von dir, von euch, hier weggehen?
- E4: ja, da das thema ja so schön aktuell ist und ich mir da jetzt so viel wissen angeeignet habe, ist auf jeden fall, dass die soziale kompetenz, dass die gegeben ist. ähm, etwa teamverhalten vor allen dingen, rücksichtsnahme, hineinversetzen, hineinfühlen das ist mir jetzt erst mal das wichtigste. weils doch in erster linie schierigkeiten in der hinsicht gibt. dann eben auch die persönlichkeitsentwicklung, dass sie eben halt stark und selbstbewusst sind. sich selbst behaupten können auch noch gegenüber andere kinder. dennoch aber auch im gewissen grad anpassungsfähig sind an die gesellschaft. also mit ihrem leben klar kommen. und auch mit niederlagen gut umgehen können. ja.
- I: wie machst du das?
- E4: das ist die (?frage?). (?da sind wir ja gerade. wie setzt man so was um?) ((lacht)) was ich ja schon gesehen habe, sind einige sozialkompetenztraining in (??). wie man das macht. zum beispiel bin ich jetzt auch (?zum zweiten mal?) eine streitschlichter-ag anbieten. (?wo sehr hoch angesetzt wird das empathie-verhalten?). also das sich in andere hineinversetzten. also wie fühle ich mich. wie fühlt sich mein gegenüber. was wirkt das auch aus, wenn ich das und das sage. also (?da bin ich schon?) bei, bei dieser streitschlichter-ag. hmm, damit erreich ich auch in gewissermaßen manche sachen, was das sozialverhalten betrifft. und ansonsten, ja der sport hilft ja ganz gut mit der frustrationstoleranz gut mit umzugehen. also so aushalten zu können, verlieren zu können, äh, angegriffen werden zu können, aber auch selbst angreifen, also, selbst anzugreifen und so weiter. ja, dann eben halt durch den pädagogischen alltag, durch rituale und wieder, wiederkehrendes (??) und einüben und trainieren und gespräche und ((lacht)). ja. ja dadurch. mitarbeit mit eltern und schule.

I: mhm. also in dem rucksack ist ja jetzt auf jeden fall schon mal soziale kompetenz und ja auch so was von, ich sag mal, selbstkompetenz. ne. so bei sich sein. gibts noch was, was da wichtig ist in diesen vier jahren, die sie ja meistens bei euch sind? was da in den rucksack mit soll?

E4: mir fällt im moment nichts mehr ein.

I: ja. okay. ja. ähm. du hast eben schon gesagt, du machst eine meditations-, mediations-.

E4: mediation.

I: mediations-ag, nicht meditations-ag. ja genau. in diesem bereich, ja, wenns so um die soziale kompetenz geht und du den kindern was anbietest dazu, also dir ist ja auch ganz klar, was zusagen dazu führt, was ist dann deine aufgabe dabei?

E4: meine aufgabe ist erst mal das erklären. dann eben das unterstützen. und bei rollenspielen, ja, eben erst mal, in erster linie das unterstützen und leiten.

I: wie sieht das aus?

E4: die arbeitsblätter auch austeilen. wir arbeiten auch über arbeitsblätter. wo zum beispiel auch erst mal meine gefühle beschrieben werden. wie zum beispiel, wie fühle ich mich am tag meines geburtstages. wo es dann jeder für sich ausfüllen muss. und dann eben halt natürlich durch rollenspiele noch mal aufgegriffen wird. und da, das ist so meine aufgabe.

I: okay. ja. und unterstützen? was heißt unterstützen?

E4: wenn (?die großen hilfe?) brauchen, wie zum beispiel, wenn wir karteikarten machen mit verschiedensten gefühlsäußerungen und die kinder kennen dieses gefühl nicht. zum beispiel ähm, ein gefühl? ((überlegt)) fällt mir gleich ein. ich spür es kommen. ((lacht)) ah, ne kommt nicht mehr. aber irgendwas in richtung überrascht sein und das kind kannte dieses gefühl nicht und wusste auch nicht, wie es ja, ähm, wie es vom gesichtsausdruck, so, so, ja generell ausdrücken sollte. da bin ich eben halt da und erklär es. das ist das und das gefühl. weißt du noch wie du dich fühlst zum beispiel, wenn du zum ersten mal schule hast oder deine mama kommt an und hat ne tüte voller bonbons oder so. und da unterstütze ich sie halt, dass sie auf das gefühl kommen.

I: mhm. okay. gut. und wie ist das in bewegung /j/, spielen da die gleichen ziele ne rolle oder willst du den kindern da was anderes, spezielles mitgeben?

E4: ja, da bin ich jetzt in erster linie wieder mit soziales verhalten. das zusammenkommen und zusammenspielen. also eben halt auch freude an bewegung. das es eben halt nichts blödes ist. auch dieses gruppen, gruppzugehörigkeitsgefühl, das wir-gefühl. wir unternehmen was gemeinsam. das sind eigentlich schon dieselben.

I: mhm. wie machst du das mit dem spaß in der bewegung?

E4: ja, indem ich sehr viele elemente aus dem spielbereich nehme. ähm und auch themen nehme, die die kinder interessiert. wie zum beispiel hatten wir letzte woche noch quidditch gespielt.

I: das ist von harry potter, oder?

E4: genau.

I: seid ihr mit dem besen rumgeflogen? ((lacht))

E4: ne, leider nicht. ((lacht)) wir waren auf dem sportplatz, aber wir hatten so naturgetreu wie möglich versucht das nachzuspielen. was eigentlich auch gut geklappt hat. also wir hatten auch zwei sucher. vier treiber. drei, ähm die da den ball, ich kenn da die fachbegriffe nicht, wegschlagen und zwei torhüter. also so wie es im film auch dargestellt wird. (?wie der film?) aber ansonsten genauso von der art her, dass sie auch vom (?platz?) runterwerfen mussten und auch tore schießen und die sucher mussten einen tischtennisball suchen, den ich im rasen versteckt hatte. ja. also auch (?dadurch?). im moment sind sie auch ganz, ganz heiß auf

- zombieball. ne ballspielart. und ähm ja das (?greif?) ich auch wieder auf und spiel das auch mit den kindern. das macht ihnen unheimlich viel spaß.
- I: okay. super, ja. ähm, du hast grad noch gesagt, nicht nur spaß an bewegung, ähm?
- E4: wir-gefühl.
- I: genau, wir-gefühl. was verstehst du darunter?
- E4: ja, das wir auf jeden fall etwas zusammen unternehmen, was vorher selten der fall war. und ähm, zweitens ja auch durch diese abschlussrunde. wir kommen ja dann auch zusammen und rufen dann (??)kids, wir sind die (??)kids, dass es dadurch auch verstärkt wird das wir-gefühl.
- I: mhm und wie bringst du das ganz besonders noch mal mit in den bewegungsteil?
- E4: das ist ja schon dadurch, dass wir zusammenspielen und auch gegenseitig spielen und auch wieder zusammenspielen, und dass wir auch verschiedene spielübungen machen. ballspielübungen in erster linie, weil sie daran so unendlich viel spaß haben und fangspiel. ähm, ist es auch so, dass ich die gruppen zusammen vermische, untereinander auch. also (?nicht?)freunde mit freunden zusammen. oder diesen untergruppen zusammen, sondern sie auch trenne. und mit anderen zusammen, was in erster linie ziemlich gemein ist ((lacht)), aber sie (?müssen?) wieder zusammenspielen. und ich muss mich auf den anderen einlassen, den ich gar nicht kenne. wir spielen gemeinsam. wir sind ein team. ist natürlich wieder ein anderer (?blickfeld drauf?).
- I: ja. wie reagieren die kinder dadrauf?
- E4: ja, erstens ist es total gemein. ICH WOLLTE ABER MIT MEINEN FREUNDEN SPIELEN. ICH VERSTEHE DAS NICHT. ähhäh. aber während des spiels ist es dann auch vergessen. und dann spielen sie auch zusammen und ist dann wirklich auch ein team. also es ist jetzt nicht so, dass sie einen ablehnen.
- I: okay. was sagst du, wenn sie so sagen, ähm, das ist aber gemein.
- E4: war vorher abgesprochen und gut ist. also ich geh da auf keine diskussion ein.
- I: ja, okay. gut. ähm, was ist so grundsätzlich deine rolle bei bewegungsangeboten?
- E4: unterstützen und leiten und erklären. ja, aber bisschen auch wieder rausgehen, mitspielen. also das, was gerade (?geplant?) ist.
- I: ja. okay. wann spielst du mit?
- E4: wenn das die situation ermöglicht. also wenn ich merke, okay, sie brauchen keinen schiedsrichter, zum beispiel bei zombieball, da weiß ich jetzt mittlerweile, sie kennen die spielregeln. sie wissen auch, wie es geht. sind auch selbstständig, dann spiel ich mit. bei quidditch war ich mehr der schiedsrichter, weil ich geguckt habe, werden die regeln eingehalten. halten sie die regeln ein oder nicht. bin auch dazwischen gegangen bei konflikten, weil es ja auch ein neues spiel ist, da kann es ganz schnell unfair werden. ähm, ja, da war ich mehr schiedsrichter in der position, da konnt ich nicht mitspielen. ähm. ja. weil die situation.
- I: wo es gut geht.
- E4: genau, also (?selbtsicher?) und die regeln die kinder (?kennen?), da spiel ich mit.
- I: ja und ähm, wann musst du erklären? oder wann erklärst du?
- E4: wenn das spiel VÖLLIG unbekannt ist oder beziehungsweise sie es nicht kennen. dann erklär ich immer vorher, wie das geht.
- I: mhm, okay. und was heißt unterstützen beim bewegungsangebot?
- E4: ja, wenn sie zum beispiel was nicht auf anhieb hinbekommen, dass ich dahin gehe und erkläre wie sie es (??) hinbekommen, obwohl man es eigentlich nicht machen sollte. ((lacht))
- I: warum, warum soll man das nicht machen?

- E4: weil die kinder in der situation bereit sind es selbst hinzukriegen. genau. die sollen selber sich ihren eigenen weg suchen. und nicht von erwachsenen dirigiert werden.
- I: ((lacht)) und aber trotzdem machst du es, hast du gerade gesagt. das wird ja einen bestimmten grund haben.
- E4: ja. ((lacht)) weil ich. das ist mehr so eine persönlichkeitskomponente, ähm, weil ich angst davor habe, dass das kind dann verstoßen wird oder ablehnt wird oder sich über dieses kind lustig gemacht wird, deswegen reagier ich da ziemlich flott.
- I: also deiner meinung nach zu schnell manchmal?
- E4: ja.
- I: mhm. ähm, und ist dir schon mal was eingefallen, was du machen könntest, damit du vielleicht nicht so schnell reagierst?
- E4: ja, umdrehen und ignorieren. ((lacht))
- I: ((lacht)) mir hat mal eine erzieherin mal gesagt, sie kneift sich immer ins bein. ich muss mir dann ins bein kneifen, damit ich nicht so schnell reagiere. ja. okay.
- E4: (??)
- I: ja. gibts noch irgendwas, was du noch zur bewegung sagen möchtest?
- E4: hmhm, nein. also unsere kinder sind da auch ziemlich fit, was bewegung angeht. (?wir haben sehr wenig kinder, wo ich sage?) (??) oder wir haben (?motorisches?) defizit. ansonsten sind sie super fit. sind, alle sind in irgendwo in irgendeinem verein bewegen sich. also da hab ich schlimmeres erlebt.
- I: okay. also ja gut, du hast auch schon ein paar einrichtungen gesehen, ne?
- E4: ja.
- I: okay. gut. ähm, dann sind wir erst mal soweit durch. vielen dank.
- E4: nichts zu danken.

Videsequenz BZP-2 „Zauberelexier“

- Ort und Situation:** Bewegungsraum der Kita, sieben Hortkinder und E4.
- Handlung und Geschehen:** E4 baut ein Spiel auf: sie verteilt Reifen auf dem Fussboden und ordnet diese an. Währenddessen laufen die Kinder durch den Raum. E4 zählt leise die Anzahl der Kinder. Und sagt zu sich selbst: "Dann muss ich mitspielen." An die Kinder gewandt sagt sie: "So teilt ihr euch bitte zu viert auf, aber dass es fair ist. Wenn ihr es nicht hinkriegt muss ich euch trennen. Deswegen kriegt es bitte von euch aus hin." Die Kinder teilen sich wie folgt auf: fünf kleinere Kinder als eine und zwei größere und ältere Mädchen als zweite Mannschaft. E4: "Seid ihr damit einverstanden?" - "Nein." - "Wer ist damit einverstanden? Einmal aufzeigen. ... (Zwei Kinder melden sich) Wer ist damit nicht einverstanden? ... (Vier Kinder melden sich) - Die Mehrheit. (Zu den beiden größeren Mädchen:) Ihr zwei müsst euch trennen. Entweder ihr entscheidet oder ich entscheide für euch." Die Beiden schupsen sich gegenseitig weg. E4: "Okay F, dann geh zur roten Mannschaft." F geht weg, das andere Mädchen kommentiert: "Hahaha." E4: "So, J da hin, ... ja so passt es... ich komme ja auch noch." Dann erklärt sie wie das Spiel funktioniert.

Stimulated Recall Interview BZP-2

I: das schon mal für dich. (3). gut. dann hab ich schon mal alles zusammen, was ich brauche. (??) (2). genau, also heute zeige ich dir wieder einen ausschnitt von gestern. und ähm dann unterhalten wir uns einfach darüber. ((lacht)) ähm, das ist der beginn von dem spiel zauberelexier. also ungefähr mitte des bewegungsangebotes, glaub ich.

E4: ja, genau.

I: ähm, kannst du da gut sehen? okay, gut. also erst mal anschauen. (??)

E4: es dauert ein bisschen.

I: mal gucken, es sieht total komisch aus. jetzt.

Videsequenz „Zauberelexier“ min 1:46 – 3:26

I: gut. willst du es noch mal sehen?

E4: ne.

I: okay. wir können auch sonst immer wieder reinschauen dann. dann beschreib doch erst einmal, was du hier machst.

E4: ((lacht)) ich versuche eine faire mannschaft aufzuteilen.

I: mhm. wie machst du das?

E4: indem ich schon versuche stark und schwach so, ja, gleichermaßen zu verteilen. also ich delegier das erst mal an die kinder. ich versuche oder ja, ich appelliere an die kinder, dass sie es selbstständig hinbekommen. ja. das ist so die erste vorgehensweise, die ich eigentlich immer benutze.

I: mhm und dann?

E4: ja und dann gucken wir mal, ob es klappt oder nicht. in den meisten fällen funktioniert nicht. weil freunde natürlich zusammenbleiben wollen. aber es ist schon so vor allem bei den älteren kindern, dass sie sich einschätzen können, ob sie gut oder schlecht sind und dementsprechend teilen, also es gibt auch situationen, wo es funktioniert.

I: also hier hat es ja nicht funktioniert, ne?

E4: mhm.

I: das heißt die zwei großen sind sozusagen auch die leistungsstarken in dem fall?

E4: mhm. wobei die eine noch stärker ist als die andere. oder sportlicher auf jeden fall. und da hab ich das versucht, das hat nicht funktioniert und die kinder kennen das auch mittlerweile von mir, die wissen das, okay, versuchts selber, wenn ihr es nicht hinbekommt, dann entscheide ich.

I: was du ja dann auch gemacht hast. ja, genau. ähm, ja. weißt du noch, was du für gefühle hattest in der situation?

E4: als ich sie trennen sollte oder allgemein?

I: so allgemein bei dieser mannschaftsaufteilung, darum gehts ja hier.

E4: was ich für gefühle hatte. hmm. ne, weiß ich nicht mehr.

I: mhm.

E4: also ich war auf jeden fall gespannt, ob sie es alleine hinbekommen. hab dann aber gesehen, dass es nicht funktioniert. also quasi bestätigt. also ich hatte es mir schon fast gedacht, dass sie es nicht hinbekommen, obwohl ich wirklich gedacht habe, vielleicht kriegen sie es ja mal hin. weil gerade die beiden, die sind ja schon vernünftig. beziehungsweise bekommen es auch manchmal hin. ähm. ja und dann (?war halt die wahrscheinlichkeit, keine bestätigung zu kriegen?).

I: ja, okay. gut. was ist dir hier wichtig in der scene /j/, was willst du den kindern mitgeben, beibringen?

E4: ja, schon, dass sie sich selber einschätzen können, einordnen können. und ähm, ja auch in der lage sind von den freunden zu trennen in bestimmten situationen. und sich neu zu orientieren.

I: mhm, okay. und ähm, wie machst du das genau? wie, wie bringst du das rein?

E4: ich erklär dann erst einmal, wie die situation ist. was für mannschaften wir brauchen und dann schau ich erst mal, was passiert. meistens ist das so, dass sich immer ein führer herauskristallisiert oder zwei, die dann die mannschaften einteilen. und ähm nehm ich es denen aber auch wieder weg, wenn ich merke, es klappt nicht oder es dauert zu lange.

I: so wie hier jetzt.

E4: genau.

I: mhm. okay. also das heißt, die anfangsszene ist sozusagen das, was du ihnen gesagt hast, wir brauchen zwei faire mannschaften, bildet die.

E4: genau.

I: so. und dann wenn es nicht klappt, wo du gemerkt hast, da stehen auf der einen seite.

E4: ja.

I: mhm, okay. ähm, was ist dann hier deine rolle in dieser situation?

E4: eigentlich schon, ähm, führungsposition, aber schon dass ich mich rausgezogen habe in dem moment und somit die chance der gruppe gegeben habe, dann eine führungsrolle herauszukristallisieren beziehungsweise selbstständig zu entscheiden, hab aber wieder eingegriffen als ich gemerkt habe, okay, das klappt nicht.

I: ja. okay, woran. also was war so der moment, wo du gesagt hast, jetzt muss ich eingreifen, jetzt klappt nicht.

E4: weil ich, weil die mannschaften sich schon geteilt haben. also es gab schon zwei feste mannschaften, wobei auf einer seite die meisten waren und auf der anderen nur die zwei großen. und da hab ich gedacht, okay, mir, von mir aus wär es auch so gegangen. dann hab ich die ganze gruppe gefragt. ist es denn okay für euch? und dann hat die mehrheit entschieden, nein, und dementsprechend habe ich eingegriffen.

I: mhm. okay. ähm, würdest du jetzt, das anders machen, nachdem du die szene gesehen hast?

E4: ich glaube nicht. nein.

I: mhm.

E4: also das ist meine art und weise. wenn mehr zeit gegeben wäre, hätte ich wahrscheinlich länger gewartet, beziehungsweise noch mal gegeben, so, die mannschaft ist nicht fair genug. versucht es bitte noch mal. das hatte ich auch schon mal gebracht. wenn die zeit gereicht hätte.

I: und wieso hat die zeit nicht gereicht?

E4: weil eine halbe stunde ist ne, ist ne andere sache als wenn ich eine stunde zeit habe.

I: ja, okay. also es ist dann schon wichtig, dass du dein programm fertig machst so für dich, also weil du hättest ja auch, sag ich mal das nächste spiel weglassen können, und sie trotzdem die mannschaften bilden lassen, oder ist das keine option?

E4: natürlich kann ich flexibel reagieren. so ist das nicht. aber es ist dennoch so, dass wenn ich etwas aufstelle oder eine bewegungseinheit plane, dass ich bestimmte ziele damit erreichen will. wenn ich ein spiel komplett weglasse, kann es sein, dass ähm unterziele oder feinziele oder bestimmte (?feinziele?) dann wegfallen. und dementsprechend ist es mir schon wichtig, wenn dann kürzer aber dennoch alle spiele durchzugehen, die ich geplant habe.

I: okay. also dir war es ganz wichtig, dass das spiegelspiel dann auch noch kommt, weil das kommt ja danach.

- E4: genau.
- I: warum?
- E4: damit was ruhiges kommt. und auch eben halt zu sehen, inwieweit ist das mit der koordinati-
on möglich, inwieweit kann ich den anderen widerspiegeln.
- I: okay, ja. mhm. (2) mhm. ähm, du hattest gestern gesagt, dir ist es ganz wichtig, dass ähm die
kinder auch viel selbstständig lösen. so dass sie selbst ihre ideen reinbringen, aber auch prob-
leme selbstständig lösen können. du hast auch eben gesagt, es geht dir darum, dass sie sich
sozusagen von ihren freunden trennen und das sozusagen selber organisieren. so. wie ist das
hier in dieser scene? gelingt das? klappt das gut?
- E4: es klappt im ersten moment schon gut, weil sie, so gesehen, die haben ja schon versucht ne
faire mannschaft aufzuteilen, im gegensatz waren es zwei große, aber dafür der rest auf der
anderen seite war. dementsprechend war es in ihrem bild schon fair. waren eben nur halt
nicht alle damit einverstanden, was ich auch gut nachvollziehen kann. und dementsprechend
ähm, ich würd sagen so teils teils. sie haben das problem schon gelöst. so, bildet faire mann-
schaften, aber eben halt nicht der gruppe entsprechend.
- I: mhm. okay. also im grunde haben sie deiner meinung nach schon ganz viel selber gelöst.
- E4: ja. so gesehen schon.
- I: weil du ja dann wirklich auch eingreifst und die mannschaften bildest.
- E4: genau, weil, aber nur weil der grossteil der mannschaften nicht damit einverstanden war.
also die haben schon fair, also meiner meinung nach war es schon fair, weil auf einer seite
waren ja alle und dann eben halt nur die zwei. das haben wir auch öfters. das eben halt gro-
ße, zwei große gegen fünf kleine oder. das ist ja trotzdem fair, weil die haben dann die grup-
penstärke und die anderen haben dann die sportlichkeit oder das größenverhältnis zum vor-
teil. das gleicht sich somit irgendwie aus, aber sie haben es nur nicht in der gruppe gelöst,
weil die gruppe damit nicht einverstanden war.
- I: mal angenommen, du hättest diesen zeitdruck nicht den du eben genannt hattest, weil du ja
noch das andere spiel machen willst. ähm, wie hättest du es dann anders machen können?
- E4: das ist das, was ich dann immer anders mach, dann sag ich so, ein großteil der gruppe ist
nicht damit einverstanden, versucht es noch mal. und dann versuchen sie es eben halt noch
mal und ich glaub, dann wären sie auch drauf gekommen sich zu trennen. also ist in den
meisten fällen so.
- I: mhm. gut. wir haben ja in der fortbildung so drei prinzipien angesprochen.
- E4: mhm.
- I: ((lacht)) einige hast du auch gestern schon genannt. so mit diesem die kinder sollen ganz viel
selbst gestalten und lösen. wenn du es jetzt noch mal unter dem aspekt dir die situation an-
schaust, vielleicht können wir sie auch noch mal anschauen, überleg noch mal, wenn wir sie
jetzt noch mal anschauen, wie ist das hier mit diesem prinzipium situationsorientierung. ja.

Videsequenz „Zauberelexier“ min 13:40 – 15:11

- I: genau. willst du noch mal was dazu sagen?
- E4: jetzt so im nachhinein schon.
- I: was schon?
- E4: also das gestalten erst mal, ich hätte mir da mehr die kinder schnappen müssen und nicht
selber machen sollen.
- I: wo genau?
- E4: ja, bei den ringen verteilen, zum beispiel. ähm.
- I: wär auf jeden fall eine möglichkeit. ja.

E4: das zweite ich hab von vornherein schon gesagt, entweder ihr entscheidet oder ich entscheide, hab denen somit auch schon was vorweg genommen. ja.

I: mhm, okay. das ist auf jeden fall eine möglichkeit, dass sie die ringe haben und wissen worum gehts, also dass du vielleicht vorher hättest sagen können, ähm, welches spiel ihr eigentlich spielt, das erst der kontext klar ist, worum es geht und dann zur mannschaftsplanung gekommen wäre. dann wäre ihnen vielleicht auch klar gewesen, was bedeutet in diesem kontext fair und warum sollen in jeder mannschaft gleich viele personen sein, ja. aber trotzdem find ich, hast du es ganz gut gemacht mit diesem ihnen auch wirklich was zu, also ne verantwortung übergeben. ihr bildet mannschaften. das find ich total gut. das hast du auch klar und deutlich formuliert. aber ich glaube, das war den kindern ein bisschen unklar wofür eigentlich. sie wussten ja noch nicht, worum es geht. ja. ((lacht))

E4: wobei ich denke, die zwei großen schon. die wussten schon, die haben sich auch schon angesprochen gefühlt. die haben es ja auch versucht.

I: ja. aber die kinder kannten das spiel ja noch nicht?

E4: nein. die kannten das nicht, da geb ich dir auf jeden fall recht. aber wenn ich sage, faire mannschaften, die wissen schon, was ich meine.

I: ja. ((lacht))

E4: vor allem die großen mädels oder die großen generell hier oder die, die stark sind im sport.

I: aber also ich glaube, die kleinen haben es auch gespürt, weil die standen ja da zu fünft, sag ich mal, und haben darüber geguckt und haben irgendwie da auch, also ich glaub, die haben das auch so wahrgenommen für sich, das irgendwas stimmt hier nicht. ((lacht)) genau. ähm. also wir hatten ja rausgearbeitet, dir ist es wichtig, dass die das so selber organisieren, sich von ihren freunden trennen, die auch wissen, was ist hier fair. das es darum geht, selbstständig, mmh, ne gute organisation zu haben. ähm, fällt dir sonst noch was ein, was oder wie sozusagen die szene vielleicht noch mehr in kinderhand hätte liegen können?

E4: indem ich das spielprinzip hätte erklären können von anfang an. und das dann komplett den kindern überlassen hätte können. und dann eben halt nur delegiert hätte. und nicht geleitet oder vorgeschrieben. selbst wenn das, also auch loslassen können von meinen plänen, und das den kindern übergeben.

I: mhm. wie zum beispiel?

E4: ja, indem ich gesagt hätte, so das ziel ist es, dass jeder diesen zauberbecher hat, über diese ringe kommt und nichts verschüttet geht und das dann den kindern gegeben hätte, zu organisieren, auch zu planen. und zu sehen, wie stellen wir jetzt die ringe? wie sollen wir das denn jetzt machen?

I: ja. würde also heißen erst einmal das spiel erklären?

E4: genau, oder ziel des spiels. nicht direkt das spiel, weil damit nehme ich auch wieder was vorweg.

I: mhm. ziel erläutern.

E4: genau.

I: okay.

E4: materialien rausgegeben. (3) und dann geschaut, was erst mal rauskommt.

I: mhm. und dann erst mal kinder machen lassen.

E4: genau. sind ja eigentlich schon in der (?lage?). somit haben sie ein problem, was sie selbstständig lösen müssen. und ein ziel, was sie erreichen müssen.

I: mhm. genau. und dann im grunde danach wäre es zu dieser mannschafts-.

E4: genau.

- I: mannschaftsaufteilung gekommen. mhm. ähm, was glaub ich, den kindern auch nicht ganz klar war, ist dass ähm gleich viele in einer mannschaft seien müssen, also das weiß ich nicht genau, ob es klar war oder obs auch, im grunde würde es auch funktionieren, wenn die mannschaften nicht gleichstark sind.
- E4: das meint ich, das meint ich ja, ich hab denen schon was vorweggenommen bei der mannschaftsteilung, weil ich gesagt habe, es müssen vier in jeder mannschaft sein. damit hab ich denen was vorweggenommen, die haben zwar in dem moment nicht auf mich gehört, weil auf einer seite standen ja zwei und auf der anderen seite fünf, aber ich hab denen trotzdem schon was vorweggenommen.
- I: ja. ähm, ich glaube aber auch, du hast es nicht zu den kindern gesagt, oder? dass es vier sein müssen?
- E4: doch, ich hab gesagt vier in einer mannschaft.
- I: ah okay, ich hab irgendwie gedacht, du hättest es so für dich gesagt und dann es den kindern gar nicht klar war. aber ist auch, ist auch, ich glaube es ist jetzt eigentlich egal also, weil im grunde haben wir hier schon so einen plan erarbeitet, wo dann, wo, außer du willst es noch mal anschauen? wollen wir grad noch mal?
- E4: ne.
- I: genau. also wahrscheinlich erst mal kontext klären, rahmenbedingungen, sowohl wo geht es hin oder so, dann erst mal kinder machen lassen und dann mit dieser mannschaftsaufteilung, damit sie sozusagen auch handlungsfähig sind in diesen, in dem ziel.
- E4: genau.
- I: ja. gut. genau, alles unter der prämissen du hast zeit. ((lacht)) deswegen lass dir zeit, dann fällt halt das eine spiel weg, aber klar ist es auch, ne, wenn das ziel eben wichtig ist, dass spiegel-spiel zu machen, dann läuft das mal so. ich wollt nur einfach noch mit dir hier weitergucken, wie gehts sonst anders. ähm, und ich find übrigens, dass du eine ganz, ganz tolle art hast, mit den kindern umzugehen. also ich hab so den eindruck, ihr seid wirklich auf einer augenhöhe. so also. ja, du redest einfach ganz angenehm mit denen. das wollt ich dir auch.
- E4: danke schön.
- I: gern noch mal sagen. und da sind ja auch ganz viele teile, wo du immer abgibst, so. genau. einfach diese eine scene wollt ich dir grad noch mal rausgreifen, weil es gestern ein punkt für dich war, der dir so wichtig war und da dacht ich, das könnten wir uns noch mal anschauen.
- E4: auf jeden fall.
- I: gut. ähm, gibts aus deiner, von deiner seite noch was zu sagen, zu fragen?
- E4: ne, eigentlich gar nicht.
- I: okay. ich guck noch mal. (3). ja. ich hab auch alles gesagt. willst du das haben?
- E4: ja, will ich haben. ergänzend.
- I: ja, gut. vielen dank.

3.4.3 BZP-3

Leitfadeninterview BZP-3

- I: soll ich grad noch mal sagen allgemein, worum es geht? es hat sich sonst nichts verändert. noch mal sagen?
- E4: ja.
- I: ja, gut. also das ist jetzt der dritte teil von dem evaluationsprogramm von dem projekt „gemeinsam ich bewegung“, wo ich mich ja einerseits dafür interessiere: wie ist die fortbildung?

- und wie gelingt euch die kooperation? und der zweite teil eben, ähm, wie du die fortbildung, also was es dir das in der praxis bringt. und darum geht es heute. und morgen wie du mit den fragen, was du sozusagen als erzieherin in bewegung machst und auch wie du das machst. alles, was für dich wichtig ist, ist auch für mich wichtig ((lacht)). ich hab wieder ein paar offene fragen, auf die du gerne antworten kannst, aber du kannst auch immer andere dinge mit reinbringen zwischendurch. gut. ich denke zur kooperation brauchen wir heute nicht sprechen, weil das noch so aktuell ist seit letzter woche. oder gibt es noch irgendwas, was es aus deiner sicht jetzt gerade zu berichten gibt?
- E4: ne, eigentlich nicht. aber ich finds. es war ja auch von meiner situation aus, dass ich da trainer werde oder auch mit trainiere in der mädchenfußballmannschaft das ist leider so nicht möglich. wie wir es anfänglich gedacht haben wegen den trainingszeiten. wenn wir das noch mal ändern würden, wäre das noch mal besser. dann ähm ist es direkter auf jeden fall.
- I: ja, dann würdest du noch mehr einblick in die vereinsarbeit kriegen.
- E4: genau.
- I: hast du eigentlich vorher schon fußball gespielt?
- E4: ja, ich hab (?zehn?) jahre im verein gespielt. ich hab dann aufgehört mit dem, als ich hierher gezogen bin. und hier find ich keine frauenfußballmannschaft, die, JA. ES IST HALT SCHWIERIG IN EINE GESCHLOSSENE GESELLSCHAFT NOCH MAL REINZUKOMMEN. NOCH MAL SICH ZU BEWEISEN. fühlt man sich schon leicht unwohl, wenn man als unbekannte oder als neues kommt. deswegen habe ich es bis jetzt noch nicht noch mal in angriff genommen.
- I: ja, okay. aber gibts hier eine frauenmannschaft in /l/?
- E4: in /l/ nicht, aber ich wohn ja in /f/.
- I: ah, ja.
- E4: und da gabs zwei, die ich aufgesucht habe.
- I: da fällt mir auch nur grad ein, wenn du das freizeitmäßig spielen willst, gibt es auch beim unihochschulsport. gibts, glaub ich, auch gruppen, wo man also relativ frei spielen kann ohne turnier und so. nur als, falls du da irgendwie so was suchst. okay, ähm, kannst du mir noch mal bitte zusammenfassen, was du den kindern in der zeit in der sie hier im hort sind mit in ihren rucksack packen möchtest. stell dir vor du hast diese (?zeit?) in der sie hier sind viele dinge, die du ihnen mitgeben kannst. was gehört da unbedingt rein aus deiner sicht?
- E4: selbstständigkeit und ähm JA (?wortfindungsstörung?), resilientes verhalten, genau, da hab ich es ja. und ja einfach nur auch fröhlichkeit und spaß am leben. dadurch dass sie älter sind, kann man dann nicht mehr so beeinflussen. desto älter die kids werden, umso weniger kann man beeinflussen. desto jünger umso mehr kann man.
- I: mhm. warum ist das so?
- E4: das ist von der. ja einerseits von der neuropsychologischen her, wegen dem wachstum. und andererseits sagt man ja auch desto jünger, ja, wie so ein unbeschriebenes blatt, was aber eigentlich nicht ganz so stimmt, aber es ist schon so, dass man sie mehr beeinflussen kann oder mehr einfluss hat auf die kinder. merk ich immer mehr.
- I: okay. also du hast jetzt grad gesagt: selbstständigkeit, resilientes verhalten und das dritte hab ich jetzt grad nicht mehr, gibts noch was zu den dreien?
- E4: nein. ich hab alles andere vergessen ((lacht)).
- I: es geht nicht darum, dass du das noch weißt, was du letztens gesagt hast, sondern was dir heute aktuell wichtig ist. wenn du jetzt so an deine kinder denkst, die da anschaut. gibts was, was sie mitkriegen sollten bei dir? SPASS AM LEBEN war das dritte.
- E4: genau spaß am leben. ja.

- I: das is es. wie machst du das?
- E4: ja, indem ich auch auf die höhe der kinder gehe zwischendurch. also es muss ja auch irgendwo was freundschaftliches sein. es MUSS ein bezug da sein. (?sind?) zu jung. auch als erwachsener. also auch als autoritätsperson. äh, auch schon so, dass ich wünsche und bedürfnisse aufnehme der kinder und sie auch umsetze. wie zum beispiel heute ganz spontan mit der wasserbombenschlacht. weil ich die aufgegriffen hab und die kinder immer noch spaß dran haben. ähm. selbstständigkeit ist eine sache des trainings. das es immer wieder wiederholt wird. das immer wieder einüben bestimmter verhaltensweisen oder gegebenheiten.
- I: hast du da ein beispiel für mich?
- E4: ah jetzt im hort ist es ein bisschen schwieriger, aber zum beispiel auch wenn sie von der schule kommen und hausaufgaben machen. da ist es so, dass es jeden tag immer wieder aufs neue trainiert wird und wiederholt wird, sodass dann so später auf einer weiterführenden schule das immer noch so drinnen bleibt zum beispiel. dass sie dann selbstständig in der lage sind sich die hausaufgabenzeiten einzuteilen. oder selbstständig konflikte lösen. das sie hier lernen miteinander umzugehen und miteinander zu besprechen. kompromisse zu finden. dass das immer wieder aufs neue ((Störung)) /I/, ICH BIN HIER GRAD IN EINER BESPRECHUNG. OCH. ((Kinderstimmen)) NEIN. (4)
- I: wie machst du das zum beispiel mit den konflikten oder mit dem, dass sie sich selbstständig ihre zeit einteilen. also wie hilfst du ihnen dabei selbstständig zu werden?
- E4: ja, da (?diene?) ich mehr als streitschlichterin. wie man das so schön sagt. wenn ein kind kommt, ÄHH, DER HAT ABER, dann führ ich das wieder zurück, so, ICH BIN NICHT DERJENIGE, GEH BITTE ZU DEM KIND ZURÜCK UND SAG IHM DAS. SAG IHM, WAS DICH STÖRT. VERSUCH DAS VERNÜNFTIG ZU FORMULIEREN. und dann steh ich auch meistens daneben. dann bespreche ich das auch. und da ist es immer wieder schwierig, weil die kommen immer wieder auf mich zu als erwachsener, JA ABER DER HAT, dann sag ich auch immer wieder, NE, DU REDEST NICHT MIT MIR, du hast mit ihm einen streit. besprich das bitte mit ihm. oder manchmal sag ich immer, ja, setzt euch dahin und besprecht es und wenn ihr eine lösung gefunden habt, kommt ihr bitte zu mir hin und erzählt mir, was ihr für eine lösung gefunden habt und solange dürft ihr nicht aufstehen. also auch so was.
- I: mhm. klappt das gut?
- E4: ja. besser als gedacht muss ich dazu sagen. also anfänglich war ich immer dabei, bei jedem gespräch. mittlerweile (??) lass ich sie selbstständig lösen und es funktioniert.
- I: mhm. okay. und das resiliente verhalten, wie förderst du das?
- E4: ja, das ist auch indem man zum beispiel auch frustrationstoleranz trainiert, frustrationstoleranzgrenze, SO, trainiert. und das man auch am besten mit sport oder (?stress?)spiele, spiele allgemein. das sie immer mehr aushalten müssen, immer mehr und immer mehr. also das sie da auch ne art steigerung gibt. das sie dann auch, wenn die kinder sich dann zum beispiel aufregen, dass ich dann sage, halt, stopp, SO, UND JETZT HÄLST DU DAS AUS. DAS GEFÜHL HÄLST DU JETZT AUS OHNE ZU REDEN, OHNE HUAH, HALT ES AUS.
- I: mhm. okay. und du hattest grad auch schon gesagt, dass mit dem aushalten, also wahrscheinlich ein bisschen verlieren, gewinnen, eine niederlage erleben und so gemeint.
- E4: ja.
- I: und dass das auch gut in bewegung ginge. was willst du ihnen denn sonst noch in bewegung mitgeben? gibts da noch andere dinge als die drei die du eben genannt hast? was spezielles für bewegung?

- E4: gemeinschaftsgefühl. deswegen machen wir das ja auch montags und donnerstags. dieser gemeinsame tagesabschluss, einfach nur, dass es gemeinsam stattfindet. gemeinsam in bewegung sein.
- I: aha, okay. wie machst du das?
- E4: ja, wir haben ja gemeinsamen tagesabschluss, montags, für montag dürfen immer die kinder entscheiden, was gespielt wird und donnerstag entscheidet immer die erzieherin, ähm, was gespielt wird. einfach nur damit ein wechsel darin kommt, reinkommt. weil wir haben jetzt zum beispiel zehn wochen am stück nur zombiball montags gespielt und hätten die auch für donnerstags entscheiden können, dann hätten wir, glaub ich, zehn wochen zwei mal täglich, äh, zwei mal in der woche zombiball gespielt. und es gab auch kinder, die deswegen auch schon genervt waren. auch allein schon dieses abstimmen und das aushalten zu können, was die gemeinschaft will. das man da auch mitzieht und nicht, nein, ich will das aber nicht und ich hab keine lust drauf, sondern das man das trotzdem dann aushält.
- I: mhm. und spielen selbstständigkeit und resilientes verhalten und spaß auch in bewegung eine rolle, die drei die du eben genannt hattest?
- E4: ja.
- I: wie setzt du das um?
- E4: ja, spaß, indem ich mich auch versuche in die kinder hineinzusetzen. wenn ich zum beispiel donnerstags in der abschlussrunde was plane. also auf jeden fall, das es was ist, was die kinder anspricht. wo sie auch gerne in bewegung kommen. also nicht von wegen sie laufen jetzt mal zehn runden. ist ja auch bewegung. macht man ja auch bei leichtathletik und es ist wahrscheinlich auch anstrengend, aber es spricht nicht alle kinder an. weil das ist, DAS MACHT KEIN SPASS. DA IST NICHTS DRUMHERUM. das ist einfach nur dieses stupide rennen. und da versuch ich schon zu motivieren. indem man das, so was zum beispiel in geschichten einbaut oder ähm, ja, genau. resilientes verhalten hätte ich diese niederlagen. und selbstständigkeit, ja, sich auch bewegen zu können. körpergefühl entwickeln. körperwahrnehmung. das ist auf jeden fall wichtig.
- I: mhm. hast du da ein beispiel für die selbstständigkeit in bewegung?
- E4: ja, einfach nur um die körperwahrnehmung wahrzunehmen, an die grenzen zu kommen, wie weit kann ich gehen, wann habe ich die grenze überschritten. also auch um sich selbst kennen zu lernen. den eigenen körper. ein gefühl dafür zu entwickeln. was tut mir gut? was tut mir nicht so gut? warum tut mir bewegung gut? wie fühl ich mich nach dem sport? was schaff ich, was schaff ich nicht? wo ist meine grenze erreicht? also das ist schon wichtig für die selbstständigkeit.
- I: stellst du ihnen diese fragen?
- E4: äh, nicht immer, nein. aber ab und an kommt es auf jeden fall, dass ich dann frage so, wie geht es dir jetzt dabei? also wir hatten freitag auch die tanz-ag hab ich und wir haben drei stunden am stück geübt. und alle kinder waren verschwitzt und da hab ich gesagt, wie fühlt ihr euch? sollen wir denn weitermachen? sollen wir aufhören? könnt ihr überhaupt noch? und, also es ist immer situationsabhängig, ob ich frage oder nicht.
- I: okay. gut. was ist deiner meinung nach deine rolle in deinem bewegungsangebot?
- E4: unterschiedlich, kommt auf das angebot an. entweder ich begleite das ganze oder ich spiele mit. oder ich gebe sogar vor, was gemacht wird. passe auf, dass die regeln eingehalten werden. also es kommt immer auf das angebot an.
- I: okay. du entscheidest also nach angebot, welche rolle wichtig ist. okay. ähm, wann spielst du mit?

- E4: wenn zum beispiel so, so ein spiel wie heute brennball und wenn man merkt, oh, in einer mannschaft fehlt ein mann, dann gehe ich gerne mit dazu. oder wenn ich merke die situation erfordert das. oder manchmal wollen auch die kinder, die fragen mich dann auch. spielst du auch mit? und dann spiel ich auch mit. wenn das möglich ist natürlich.
- I: und wann hast du eher so, ich sag mal organisations- oder moderationsaufgaben?
- E4: auch in solchen spielen wie brennball. dass man da erst mal guckt, dass man die regeln erklärt. dass die matten dann, matten dann stehen, wie sie stehen müssen. und das auch die einhaltung der regeln beachtet wird. oder manchmal delegier ich das an eine arbeitskollegin. dann macht die das und dann kann ich trotzdem noch mitspielen. also es ist immer mal so, mal so.
- I: gut, ähm, wenn du organisierst und moderierst, was sind dann deine, ich sag mal, ziele vor allem? also aus welchem grund tust du das?
- E4: ja, erstens, damit die regeln besprochen werden, damit die alle wieder ins bewusstsein gerufen werden, was die regeln sind. weil die ja wichtig sind für das zusammenhalten oder für das miteinander auch. auch damit das spiel überhaupt funktioniert. und ja, ich hab die frage wieder vergessen, entschuldigung.
- I: macht nichts. ich hab gefragt, warum du es wichtig findest, dass du die organisation- oder moderation-, also die schiedsrichterfunktion übernimmst?
- E4: genau. dann auch damit keine unfairen spiele stattfinden, weil die kinder, die legen da großen wert drauf. gerade in dem alter haben sie einen großen gerechtigkeitssinn. und äh, sobald das dann irgendwie unfair sein sollte, HÄH, DAS IST JA UNFAIR und da kommt ja auch wieder dieses frustrationstoleranztraining auf jeden fall auch wieder. dass sie das auch aushalten müssen, weil mir unterlaufen auch fehler. ich überseh auch manchmal was. ähm, aber es ist einfach wichtig, damit ein spiel überhaupt fair bleibt und funktioniert. es ist auch wichtig, den kindern das zu vermitteln.
- I: ja, und das funktionieren, ähm, warum ist das so wichtig?
- E4: funktionieren?
- I: dass das spiel funktioniert.
- E4: also das spiel an sich muss nicht unbedingt funktionieren, aber dadurch das kinder einen großen gerechtigkeitssinn haben, ist das schon für die selber wichtig. das es funktioniert. also wenn ein spiel mal nicht funktioniert, dann ist wirklich, dann fangen die alle an rumzupöbeln und alles ist unfair, alles ist doof, mein leben ist doof. also. dann kommen solche sprüche. und dann muss man das im nachhinein noch mal aufgreifen und mit den kindern besprechen. das ist nämlich auch schon mal passiert, dass ein spiel so aus dem ruder gelaufen ist. wo es VORNE UND HINTEN NICHT FUNKTIONIERT HAT.
- I: ja, okay. ich würd gern noch mal auf das resiliente verhalten in bewegung eingehen. was ist dir da besonders wichtig? also was heißt für dich resilientes verhalten?
- E4: resilientes verhalten ist ja, das man eben halt, egal was im leben auf einen zukommt, das man damit umgehen kann. und das man es lernt. und ja egal, ob irgendwas schlechtes oder gutes, eben halt das, das man darüber stehen kann. nicht das (?einem?) direkt die welt zerbricht. das bedeutet das für mich. ja, und beim sport muss man vieles aushalten können. also nicht nur diese frustrationstoleranz, sondern eben halt auch weiterzudenken, auch für die gruppe weiterzudenken, okay, ich schaff das zwar nicht mehr, diese kurze strecke zu laufen, aber ich geb jetzt noch mal mein bestes damit meine mannschaft gewinnt zum beispiel. also dieses gemeinsame freuen, das macht schon viel aus.

- I: ja, und wie kommst du, also thematisierst du das mit den Kindern oder wie bringst du das rein?
- E4: das resiliente Verhalten?
- I: ja.
- E4: wie gesagt, wenn wirklich jemand frust aufbaut, dann spreche ich das Kind einzeln darauf an, so und jetzt hältst du es aus. HALTS AUS. und red auch auf ihn ein. bei einem Kind klappt das auch schon ganz gut. der hat Schwierigkeiten damit. und ansonsten wenn ich merke, dass ein Kind sich noch mal zusammenreißt für die Gruppe, dann spreche ich das auch direkt drauf an, und sag, dass das toll war. was gut war. auch schon allein die Gruppe wie es (?auffängt?) und darauf reagiert, ist ja auch schon ein Anzeichen für Lob.
- I: mhm. okay. gibts sonst noch was, was du ihnen in Bewegung mitgeben willst?
- E4: (??)
- I: und sonst noch was, was du dazu sagen willst? wie du das machst? was du anbietest? oder so speziell für diese vier Punkte, die du genannt hattest?
- E4: ne, im Moment noch nicht.
- I: okay. gut. danke schön.
- E4: nichts zu danken.

Videsequenz BZP-3 „Brennball“

- Ort und Situation:** Tartanplatz neben der Kita. Hochsommerliche Temperaturen. Es soll Brennball gespielt werden. E4 hat die ca. 20 anwesenden Kinder durch Abzählen („eins“ – „zwei“) in zwei Gruppen eingeteilt.
- Handlung und Geschehen:** E4: "Hat sich jeder die Nummer gemerkt?" Die Kinder: "Jaaa." E4: "Kennt jeder überhaupt die Spielregeln?" Einige Kinder: "Jaa." Andere: "Neeiin." E4: "Wer hat nein gesagt?" Einige Kinder melden sich. Andere reden. Ein Junge sagt: "Ich erkläre es meiner Gruppe." E4: "So, wollt ihr das Gruppe für Gruppe klären? Meint ihr, ihr kriegt das hin, die Regeln gleich zu erklären? (...) Es ist wichtig, dass ihr die Regeln gleich erklärt." Die Kinder reden untereinander. E4: "Gut, dann geht Gruppe eins dahin [E4 zeigt zu einer Seite des Platzes], Gruppe zwei bleibt hier." Einige Kinder laufen an die angezeigten Orte. Ein Kind beschwert sich: "Ich weiß nicht mal wie das funktioniert." Ein anderes Kind antwortet: "Ich erkläre es dir." Die Kinder erklären sich gegenseitig das Spiel und gehen an die Orte, die für ihre Gruppe vorgesehen sind. E4 steht bei Gruppe eins, die zuerst laufen wird. Hier fragt ein Junge: "L weißt du, wie es geht?" L: "Nein." Der Junge erklärt: "Also du musst werfen. In das Feld [zeigt in die Richtung]. Dann rennen (...)." Die Kinder reden durcheinander, den Rest der Erklärung kann man nicht hören. E4: "Könntet ihr euch mal aufstellen, damit ich euch mal durchzählen kann?" Die Kinder reagieren nicht. E4 diesmal lauter: "Könntet ihr euch in einer Reihe aufstellen, damit ich euch durchzählen kann? - Danke." Die Kinder stellen sich auf, E4 zählt durch. "... elf." Zu zwei Kindern sagt sie: "Ihr seid doch zuerst gekommen. Kommt mal da raus." Die beiden angesprochenen Mädchen stellen sich an eine andere Stelle in der Reihe. E4 schaut zu der anderen Gruppe. Zu einem der beiden Mädchen sagt sie: "Du kannst dahin

gehen." Mehr zu sich selbst sagt sie: "Elf. Hier sind zwölf." Ein Junge sagt: "Die haben aber auch mehr." E4 antwortet: "Nein, die haben einen weniger." Dann ruft sie über das Feld zum Zivildienstleistenden, der die ganze Zeit am Spielfeldrand saß: "N, spielst du mit?" - "Ja." E4 erklärt N kurz wie das Spiel geht. Sie wird von einem Kind unterbrochen: "Das sind so viele. Die sind doch mehr, oder?" N sagt zu dem Kind: "Lass mal E4 ausreden, ja." E4 erklärt ihm die Regeln zu Ende. Ein Junge sagt an E4 gerichtet: "M ist der einzige Gute bei uns."

Stimulated Recall Interview BZP-3

I: okay. also es läuft wieder ab wie die letzten male auch. ich zeige dir heute eine scene und hab ein paar offene fragen wiederum dabei und ähm alles was für dich aber auch wichtig ist, ist für mich wichtig. und ähm genau wir schauen es uns einfach einmal an. also das ist gestern von dem brennballspiel vom anfang eurer stundenzeit, sag ich mal, oder (??)zeit. erst mal den ton an. (3) funktioniert NIE beim ersten mal ((lacht)). mal gucken. (??) jetzt. gut.

Filmszene „Brennball“ min 1:17 – 3: 28

I: willst du es noch mal sehen?

E4: ne.

I: es ist ein bisschen zusammen geschnitten. ich hab größere teile rausgemacht, weil es insgesamt bestimmt fünf minuten gewesen wären. (? jetzt hab ich es auf die zwei gekürzt?). ja dann beschreib mir doch mal bitte zuerst, was du hier machst.

E4: ich leite das spiel ein. und das ganze spiel hat sich mehr, ähm, ja wie so ein schiedsrichter. also ich hab mich komplett rausgezogen. aus diesem spiel. und da versuch ich eben halt die mannschaften aufzuteilen. die hab ich auch eingeteilt, weil hätt ich es hier wieder freigestellt, wär es wieder unfair geworden. und so ist es eben halt nach zufallsprinzip. es finden keine diskussionen statt. es wird nicht eben halt per namen aufgerufen, wenn du gesagt hättest zwei suchen sich jetzt oder zwei können sich jetzt aussuchen, wer in der mannschaft ist. ähm, das hab ich so für mich als beste lösung herausgefunden für die gruppe. weil alles andere hätte nur diskussionen aufgeworfen.

I: okay. was tust, gibt es noch was, was du tust?

E4: ähm ja. und zwar bespreche ich nicht die regeln, sondern überlass das auch völlig den kindern. die sollen es dann gruppenweise erklären, sodass ich die aufgabe wiederum an die kinder abgegeben habe und nicht ich selbst durchgeführt hab.

I: gibts noch was außer den punkten, die du jetzt schon genannt hast, die dir als gedanken so durch den kopf gingen?

E4: ja, als ich gemerkt habe, dass ein spieler fehlt, hatte ich auch kurz überlegt, ob ich nicht mit reingehe. aber da ich die einzige bin, die die spielregeln kennt so. hab ich dann gesagt, okay, ich muss mich rausziehen, weil gerade bei so einem spiel, hast du wahrscheinlich gestern gemerkt, DASS SOFORT ALLES UNFAIR IST UM DIE ZEIT UND HIER UND DA. und da muss man schon sehr drauf achten (?und akurat?). und da ist es immer besser, wenn eine unparteiische person da ist. und da ich am besten die regeln kannte, habe ich den zivi dahin geschickt.

I: okay. gut. gibts irgendwelche gefühle, die in der scene für dich handlungsleitend oder wichtig waren?

E4: ähm, JA. ich hatte anfängliche schwierigkeiten, das wirklich den kindern zu überlassen.

I: was genau?

- E4: die regeln zum beispiel zu erklären, weil ich das auch gruppenweise, weil ich das den kindern auch gruppenweise, also ein kind hat das ja gesagt, ich erklär das meiner gruppe. ich hab das aufgegriffen, hats den kindern auch soweit erklärt. und da hat ich erst einmal angst, ob es wirklich die gleichen regeln sind, die besprochen werden. da hatte ich so meine ängste. weil es ist ein spiel und es gibt zigtausend regeln. gibts auch zigtausend variationen, wie man das spiel spielen kann und dementsprechend hatte ich da erst so meine bedenken.
- I: mhm. das sagst du auch zu den kinder. ähm, macht ihr, sagt ihr auch die gleichen regeln oder so ähnlich, glaub ich, sagst du. mhm. ähm, du lässt dich dann aber trotzdem darauf ein. wie kommt es dazu?
- E4: weil ich dachte, probieren wir es mal aus. weil sonst erklär ich immer, also nicht nur ich erklär die regeln, sondern ich frag dann in der gesamtgruppe. dass ich ein kind drannehme, der dann die ganzen regeln, damit es für alle einheitlich ist. aber diesmal hab ich dann gedacht, okay, ich probiers mal so rum aus und schau, was passiert. also war auch schon wieder so ein experimentelles ding.
- I: ja. warum hast du das dann so gemacht?
- E4: ja, durch erfahrung lernt man. also hätt ich gesehen, dass das überhaupt nicht funktioniert hätte, wüsst ich okay, das nächste mal müssten wir wieder in der großgruppe besprechen. aber ich hab gesehen, dass es funktioniert. es war einheitlich. die kinder kannten die regeln und war okay. ich kann es das nächste mal wieder so rum machen. es ist genauso wie mit dieser gruppeneinteilung, dass ich immer wieder variiert habe, bis ich wirklich das perfekte system gefunden habe für die gruppe.
- I: genau. und für die situation.
- E4: genau.
- I: weil ihr ward gestern 24, oder 22 letztendlich, war riesig, ne.
- E4: ja.
- I: okay. also ist dir hier schon auch wichtig, dass die kinder sich selbstständig die regeln erklären?
- E4: schon.
- I: was ist noch wichtig?
- E4: ja, das sie das schon in prinzip selber auch in gang bekommen. also das brennballspiel, das war ja von denen auch ausgesucht. die wollten das ja spielen. am freitag haben wir abgestimmt und die großgruppe war für brennball. ansonsten haben wir immer zombiball gespielt, dass war ja das, was ich gestern meinte von wegen, wenn ich, wenn wir es komplett den kindern überlassen würden, würds nicht gut funktionieren. deswegen eine woche kinder, eine woche erzieher. und für gestern haben auch die kinder entschieden und ich fands gut, wie sie es gemacht haben. das sich auch keiner widersträubt hat mitzumachen, weils ja die anderen wollten oder die mehrheit. also das die kinder auch gelernt haben, sich zu fügen.
- I: mhm. okay. gut. genau, du hast zwar eben schon gesagt deine rolle ist die schiedsrichterrolle, aber ((telefonklingeln)) sollen wir kurz pause machen? ne, okay. und hier in dieser situation, was ist da deine rolle?
- E4: schon das ich es einleite. also die gruppen, (?die gruppenbestimmung?). und dann auch einleite, dass sie auch, dass die regeln besprochen werden. ja, und dann im prinzip hab ich mich schon rausgezogen. also gruppeneinteilung ist schon wichtig. weil alles andere wird nicht funktionieren ((lacht)), wie die erfahrung gelehrt hat.
- I: die gruppeneinteilung. wie machst du das?

- E4: ja, durch dieses zufallsprinzip. ich zähl einfach nur „eins –zwei“ oder je nachdem, was es für ein spiel ist, werden vier gruppen gebraucht. „eins“ bis „vier“ und zähl dann auch richtig durch und ich achte auch gar nicht drauf, wer in eine gruppe kommt, weil die kinder würden es dann bemerken.
- I: okay. aber der zweite teil der scene ist doch eigentlich auch eine gruppeneinteilung oder seh nur ich das so? sie gehen los und erklären sich schon gegenseitig, aber du bist, glaub ich, noch irgendwie damit beschäftigt.
- E4: ja, genau. ich guck dann, ob es gleichwertig ist. das ist auch noch meine aufgabe, weil sonst hat man schon am anfang, häh, wir sind aber einer weniger. also das da schon drauf geachtet wird. die kinder sind da sehr stark drauf fixiert. und dementsprechend hab ich erst mal durchgezählt, um zu gucken, ob es wirklich gleichmäßig verteilt ist oder ob sich nicht einer vertan hat. vor allem weil im nachhinein noch andere kinder kamen, die ich nicht mit eingezählt hatte. und ähm ja, gucke, dass das wirklich auch gleichwertig ist.
- I: gut. wir haben jetzt zwei sachen, einmal, dass die kinder sich selbstständig die regeln erklären, und auch das die gruppen aufgeteilt werden. das ist, ich sag jetzt mal, der auftakt der stunde oder des bewegungsangebots. hat das gut geklappt?
- E4: deswegen gab es keine beschwerden, zumindest sind mir keine zu ohren gekommen. ja. weil die kinder beschwerten sich sofort, wenn irgendwas nicht stimmt oder wenn es nicht passt. also die haben sich noch nicht einmal darüber beschwert, dass ich erwartet hatte, dass der zivi zu der anderen gruppe gegangen ist. da hab ich eigentlich erwartet, dass da eigentlich ein widerspruch kommt, kam aber nicht.
- I: ja. also wenn etwas gut klappt, ist es sozusagen abhängig davon, ob die kinder das auch gut finden für dich.
- E4: ja.
- I: aber so allein für dich vom ablauf her, war das, war das für dich auch gut wie es war?
- E4: ja, war okay.
- I: gut. weil du eben auch noch gesagt hattest, dir war es unrecht, die kinder so selbstständig sich die regeln erklären zu lassen.
- E4: nein, nicht selbstständig, sondern wirklich gruppenweise, da hatte ich meine bedenken gehabt, weil ich dachte, wie gesagt, es gibt so viele verschiedene regeln. es gibt ja regeln, also zum beispiel im spiel selber hab ich ja auch noch gesagt, es wird ja ein punkt abgezogen, wenn einer verbrannt wird und die kinder haben sofort protestiert und BEIDE gruppen haben dann gesagt, nein. und da wusste ich, okay, das ist doch einheitlich. also da waren so meine bedenken. weil sonst hätte es währenddessen auch schon wieder probleme gegeben. da hatte ich nämlich auch noch ein problem (??), weil ich gerade dass ich als schiedsrichter eingeteilt oder mich selber eingeteilt habe und zwar die regeln kannte, aber auch viele verschiedene regeln im kopf hatte, war ich mir jetzt nicht ganz klar, was haben die kinder besprochen. das hab ich aber dann dadurch wieder aufgehoben, indem ich das währenddessen immer gefragt habe, ganz laut, ist das in ordnung? oder zieht man ein punkt ab? zieht man keinen punkt ab? oder wie macht ihr das denn? drei auf einer matse, das kannte ich auch. hat es erst nicht beachtet gehabt. bis mich ein kind darauf angesprochen hat. und hab das so auch sofort aufgegriffen.
- I: das heißt also, du bist zufrieden.
- E4: schon. also wenn die kinder zufrieden sind, bin ich auch zufrieden. so ist das.
- I: würdest du denn jetzt, wenn du sozusagen die zeit noch mal zurückstellen könntest, würdest du irgendwas anders machen in der scene, die wir gesehen haben?

- E4: nein.
- I: okay, gut. wir haben ja in der fortbildung und auch schon beim letzten gespräch, also nach der fortbildung, noch mal so überlegt mit den prinzipien, die wir hatten, diese kindzentrierung und situationsorientierung. wie ist das hier mit den prinzipien oder mit einem prinzipium?
- E4: also ich finde was da ganz schön ersichtlich ist, das spiel haben sich die kids halt ausgesucht. bis auf die gruppeneinteilung haben sie sich selbst organisiert.
- I: ich sag einfach mal, dadurch dass es der wunsch der kinder ist und es ja grundsätzlich spaß macht, liegst du auf jeden fall da mit drin. okay. als zweites würde ich dir gerne noch ein feedback von meiner seite aus geben.
- E4: ja.
- I: also ich finds super mit dem ihr entscheidet gemeinsam, was ihr macht. und ich glaube auch, das die organisation mit dem, du teilst die gruppe auf, zu dem zeitpunkt, mit der gruppengröße. das ist total gut. bin ich mir ganz sicher, dass es so für die kinder als auch für dich gut ist. weil dann kommen die kinder schnell in bewegung. wir hatten ja letztes mal darüber gesprochen in einer kleinen gruppe kann man das sicherlich den kindern auch mal übertragen. erst mal die aufgabe zu geben, teilt euch noch mal fair ein. aber hier glaub ich, ist das ideal so, wie du es gemacht hast. das du erst einmal die gruppeneinteilung übernimmst. ähm, aber dann so aus sicht, ich sag mal, der selbstgestaltung auch wirklich. also das sie sich selber organisieren können. könntest du ihnen meiner meinung nach noch ein bisschen mehr hilfestellung geben. also und zwar in dem sinne, dass du sie sozusagen nicht mit dem auftrag wegschickst schon regeln zu erklären, aber DU noch damit beschäftigt bist, die gruppen noch mal zu überprüfen. also ich würde dir für dich vorschlagen und damit es auch für die kinder klarer ist. erst die gruppeneinteilung fix zu machen, dass es auch für dich klar ist, ja, es sind in jeder mannschaft elf. also das sozusagen das mit dem abzählen gewesen wäre bevor du sie losschickst. und wo wir vielleicht auch noch mal gemeinsam überlegen könnten ist, du hast gesagt in der großgruppe willst du die regeln nicht erklären, weil du eigentlich ganz genau weißt, ganz viele kennen die regeln. und du hast ja auch im spiel später überprüft, dass eigentlich alle nach den gleichen regeln handeln, aber würde dir was einfallen, dass du das am anfang der stunde für dich auch schon absichern kannst. das wirklich alle nach den gleichen regeln spielen. also du hast ja gesagt, eigentlich war es für dich ein unwohles gefühl sie, also weil du nicht wusstest, ob alle nach den gleichen regeln handeln, dass kann ich gut verstehen und es wär vielleicht auch für die kinder besser, also klar dass sie sich selbstständig erklären, ist gut, aber vielleicht noch mal abzusichern, handeln wir alle nach den gleichen regeln.
- E4: ja, deswegen hab ich ja gesagt, dass war ja eigentlich ne versuchsreihe, weil eigentlich mach ich das immer so, dass sie regeln in einer großgruppe, also alle gemeinsam stehen und erst mal, dann nehme ich ein kind dran, ich lass trotzdem die kinder erklären und fasse dann am ende noch mal zusammen. weil viele schweifen auch um, ZUM BEISPIEL IN DER SCHULE MACHEN WIR DAS IMMER SO UND SO, damit es trotzdem noch mal klar ist, fasse ich das noch mal auf und äh, ja, ne zusammenfassung quasi, aber immer in der großgruppe. und gestern war es wirklich eine versuchsreihe. ich dachte, okay, für mich war es schwierig mich auch damit abzusichern ((Störung)) jetzt nicht /!/. ähm, war für mich in diesem moment schwierig, weil ich war wie gesagt noch immer damit beschäftigt ähm, andererseits ich weiß nicht, ob ich das noch mal machen würde, muss ich ganz ehrlich sagen. es hat gestern gut funktioniert, vielleicht mach ich das auch öfters, aber ähm, ja, dieser situation setz ich mich nicht noch mal aus, weil es ist schon sehr riskant, vor allen dingen wenn zwei gruppen nach verschiedenen regeln handeln.

- I: ja, also da hätte ich einen vorschlag. ich find es gut, dass du sie sich selbst gegenseitig das erklären lässt. aber ich glaube, um sowohl dich dann abzusichern, wäre es dann vielleicht wirklich möglich noch mal ganz kurz zusammen zu tragen, ob beide das gleich erklärt haben bzw. wenn du dir so unsicher bist, vielleicht wirklich erst in einer großgruppe klären und dann beim nächsten mal noch mal nachklären und dann aber wirklich immer für dich und auch für die kinder noch mal absichern, sind es die gleichen.
- E4: ja.
- I: weil ich glaube, so wie du gesagt hattest, eigentlich können sie das. aber damit es für dich dann nicht so stressig ist, dann hol einmal kurz die großgruppe zusammen und dann kanns losgehen. ja, genau. und insgesamt hab ich auch noch mal gedacht /j/, darüber hatten wir letztes mal auch gesprochen, ähm, dass du eigentlich immer sehr viele ziele für dieses kurze, relativ kurze, zeitlich gesehen, bewegungsangebot hast. und ich hab auch noch mal gedacht, vielleicht wär es für dich auch noch mal entlastender, wenn ihr das entweder irgendwie anders organisieren würdet, dass ihr mehr zeit dafür habt. weil dann stehst du nicht so unter zeitdruck. oder dass du vielleicht ansonsten wirklich einfach das bewegungsangebot dafür nutzt, dass die kinder sich bewegen können. und du deine ziele, die du hast, die ja alle einen guten grundstein haben und eine gute begründung mit sozialverhalten also resilientes verhalten, selbstständigkeit, dieses gruppengefühl, was du sicherlich im sport sehr gut stärken kannst, aber die andern beiden könntest du vielleicht ansonsten sag ich mal deine maßnahmen dazu in anderen bereichen verlagern, weil du ja aus meiner sicht immer zwischen diesen, also in diesem dilemma stehst. ich will meine ziele verfolgen und die kinder sollen sich viel bewegen. da hab ich gedacht, ich sag dir das einfach noch mal, dass du da vielleicht noch mal über die grenzen hinaus denkst oder ihr im team. also weil es könnte ja auch möglich sein, dass ihr wirklich dieses montags und donnerstags, weil ihr da immer bewegung macht, ihr einfach sagt, ihr fangt eine halbe stunde eher an. ich weiß nicht, ob es organisatorisch möglich ist.
- E4: leider nicht, leider nicht, ne. es ist auch schon mit dem rahmen. das sprengt schon alles. die eltern müssen auch damit einverstanden sein, weil die kinder ja, die später von der schule kommen. auch noch früher mit den hausaufgaben aufhören müssen. von daher ist das so gar nicht möglich. aber was ich schon mache ist, ich biete nebenbei ag's an. und da wird es noch mal gestärkt. wie zum beispiel heute haben wir die streitschlichter-ag und da geht es ja auch mehr um das sozialverhalten, empathieverhalten und so weiter und so fort, was da gestärkt wird, und konfliktverhalten. ähm ja, oder die tanz-ag, die ich da habe, da ist ja auch bewegung mit drin, da ist auch diese selbstständigkeit und dieses durchkauen, ja, die schritte auch zu lernen und einfach dabei zu sein von anfang bis zum schluss. selbst wenn man mittendrin sagt, ne, ich schaff das nicht, ich kann das nicht. also es ist schon so, dass ich das noch anderweitig verlager und nicht alles in die zwei bewegungsstunden reinbaue.
- I: ja. also ich find das schon sehr gut, dass du sozusagen diese beiden ziele hast und ich würd dich da auch unterstützen da auch weiter dranzubleiben. ja. nur mach es dir auch nicht zu schwer war mein signal wollt ich damit so sagen. aber das find ich auch toll, dass du das in anderen projekten, sag ich mal, oder anderen ag's einfach weiterführst.
- E4: auf jeden fall. auch im freispiel schon allein, was da auch gemacht wird. das ist ja auch, gestern war auch ganz spontan eine wasserbombenschlacht. haben wir dann angefangen auf dem sportplatz. währenddessen haben wir aber auch brennball vorbereitet, das feld. es ist schon so, dass ich das anderweitig verlager und nicht nur auf die bewegungsstunde. ist ja auch ein bisschen zu viel ((lacht)).

I: okay, gut. gibt es aus deiner sicht noch was?

E4: ne.

I: dann würde ich gerne heute jetzt einfach noch sofern du das schon kannst zum statement bitten, wie dir, ich sag jetzt einfach mal, also wie das mit der reflexion für dich ist oder gewesen ist. also aus deiner jetzigen sicht natürlich. es kommt vielleicht später jetzt noch mal was, was heute so kam. aber wie war das so insgesamt für dich?

E4: ja, auf jeden fall schon mal interessant sich selbst zu reflektieren. das auch mal selbst zu sehen, so von außen betrachtet, wie das manchmal, wie ich manchmal auch rüberkomme. ähm. ja, auch sich mehr gedanken drum machen, das mehr den kindern abzugeben. was mir persönlich sehr schwer fällt, obwohl ich das befürworte, muss ich dazu sagen. obwohl sich da die geister der pädagogik auch trennen, was das angeht. gibt man es den kinern ab, gibt man es nicht ab. ist so immer eine große diskussionsrunde. auch das mit dem partnerschaftlichen, dass das eigentlich gar nicht so gut ist, wird ja jetzt aktuell immer deutlicher gesagt. also es ist interessant zusehen in welche rollen ich schlüpfte. also es sind ja drei gewesen? drei mal jeweils?

I: ja.

E4: dreimal genau. und ich hab in diesen drei malen drei verschiedene rollen eingenommen. also auch mal lustig zu sehen inwieweit das immer variiert. ja zur selbstreflexion bringt das auf jeden fall sehr viel. also das gibt mir schon viel zu denken. aber das hab ich auch neu eingebaut beim nächsten mal, wenn ich was mit den kids gemacht habe in der bewegungsstunde.

I: also es bleibt sozusagen nicht nur hier in der situation, sondern es regt dich an.

E4: ja.

I: und hats dir irgendwas geholfen für dich selber? oder was machst du so mit dir und deiner arbeit? kannst du da vielleicht schon was sagen?

E4: nein. also es fällt mir jetzt schwer.

I: ja. wie hast du dich dabei gefühlt in diesen gesprächen mit mir?

E4: also es ist auch unbehaglich sich selbst zu reflektieren ((lacht)). also schon unbehagen, war schon mit bei. aber, ja unwohlsein, so ein bisschen. aber sonst sehr schön gemacht muss ich sagen ((lacht)). also es war nicht mit dem finger gezeigt und da und da und hier und da. also es war schon angenehm, aber, ich weiß nicht, wie ich es dir erklären soll. es ist immer unangenehm sich selbst zu reflektieren, auch wenn man das täglich macht oder auch machen muss, auch im team. aber es ist ähm, ja, KEINE AHNUNG. also schon.

I: das kann ich gut verstehen ((lacht)). also ich sitz hier in einer ganz anderen position. ähm, hättest du vielleicht einen vorschlag für mich, wie das ganze für dich noch besser gewesen wäre oder wie es dir oder vielleicht gibt es auch irgendwas, wo du sagst, das hat dir gefehlt dabei. also es muss kein konkreter verbesserungsvorschlag sein, könnte ja auch sein, dass du sagen kannst, was du eigentlich gebraucht hättest. oder was eben nicht da war, aber was du erwartet hättest.

E4: nach dem ersten treffen hab ich gedacht, hmm, eigentlich jetzt so, weiß ich gar nicht, ob ich gut oder schlecht war. jetzt im nachhinein muss ich sagen, ähm, man hat es schon aus den gesprächen herausgefiltert, was, nur eben halt nicht ganz so konkret. sodass es mir beim ersten treffen, da dachte ich vielleicht wird es noch mehr kommen. aber so jetzt im nachhinein also nach den drei treffen war es doch in ordnung auf jeden fall.

I: okay, gut. danke schön. dann hab ich jetzt all meine fragen gestellt nicht nur für heute ((lacht)).super. danke. [...]

3.5 Erzieherin 5

3.5.1 BZP-1

Leitfadeninterview BZP-1

I: so, ich sag ihnen auch noch was dazu insgesamt. ähm, also sie nehmen ja sozusagen als einrichtung an dem fortbildungs- und beratungsprogramm teil. ähm, das ist irgendwie 2006 eigentlich entstanden und zwar ähm gabs eine fragebogenerhebung, die hat der sportkreis main-taunus ins leben gerufen gehabt, äh, zu bewegungserziehung in kindertageseinrichtungen. und da wurden sowohl leitungen als auch erzieherinnen befragt. das hauptergebnis daraus war eigentlich, dass ähm sowohl leitungen als auch erzieherinnen sagen, wir finden bewegung total wichtig. ähm, wir könnten uns aber irgendwie ganz gut vorstellen, da fortbildungen zu bekommen, weil eigentlich wissen wir da gar nicht soviel oder haben da gar nicht so viele angebote. und ein zweites ergebnis war eigentlich auch, dass sich leitungen und erzieherinnen wünschen oder vorstellen könnten mit sportvereinen zusammenzuarbeiten. und daraufhin hat eben dieser sportkreis main-taunus gesagt, dann ähm beauftragen wir jetzt mal die sportuni frankfurt ein fortbildungskonzept zu entwickeln bei dem kitas und sportvereine zusammen fortgebildet werden eben mit dem ziel gemeinsam zu arbeiten. also ganz im sinne des hessischen bildungs- und erziehungsplans. und ähm dieses fortbildungskonzept hatte ich jetzt mit einer kollegin vom institut für kinder- und jugendhilfe in mainz entwickelt. und ähm, sie sind eben mit vier anderen standorten, so nennen das die wissenschaftler ((lacht)), also mit vier orten haben wir das jetzt schon gemacht. sie sind der fünfte. ähm und es geht sozusagen bei meiner evaluation jetzt einmal darum, zuschauen, was entstehen für kooperationen? wie kommen sie damit klar? wie finden sie das? auf welche probleme stoßen sie? was ist aber auch gut dabei? ähm, das ist so der eine bereich, den ich mit fragebögen versuche zu erheben und auch mit gesprächen aus leitungen von der kita und vom sportverein. und ähm dann konzentrier ich mich eben auch noch mal speziell auf die erzieherinnen und da schon mal dank an sie, dass sie mitmachen, weil ich sozusagen auch rausfinden will, was bringt ihnen so eine fortbildung jetzt einfach für die alltägliche praxis. ähm und was bringt ihnen im grunde jetzt auch diese methode, die ich anwende. also sowohl ein input in der fortbildung, das jetzt sozusagen nur ein teil ist, die gestaltung von bewegungserziehung und aber auch sozusagen das reflektieren der eigenen praxis. was sie ja mit mir machen über den film und das gespräch. also das ist so mein interesse dann auch für meine dissertation, die ich da mit plane. ja. haben sie dazu erst mal noch fragen so grundsätzlich zu diesem zusammenhang?

E5: erstmal noch nicht.

I: okay. können sie aber einfach mittendrin dann stellen. gut. und heute ist es jetzt so, dass ich ein paar fragen mitgebracht habe, ein paar offene. da gehts im grunde darum, was ist für sie bei ihrer erziehung, bei der erziehung von kindern wichtig. wie machen sie bewegungserziehung? und ich sag mal alles das, was für sie wichtig ist, ist auch für mich wichtig. also es gibt nichts falsches ((lacht)). okay, gut. ähm, dann würde mich mal zu allererst interessieren, was ist für sie so, bei ihrer arbeit, am allerwichtigsten als erzieherin.

E5: uh, da gibts vieles. also vor allem die zusammenarbeit mit den anderen erziehern. was, äh, ja, also das DAS auf jeden fall harmoniert. das ist auch wieder für die kinder wichtig. das die dann auch, ja, sich auch bei uns wohlfühlen. weil die sehen dann auch, wie wir miteinander klar kommen, sind sie sehr sensibel für. also das find ich total wichtig. ja, ein liebevoller um-

gang miteinander. und ähm, ja, gibt es viele wichtige sachen. da weiß ich gar nicht, wo ich anfangen soll. ähm ja, tstststs ((überlegt)), ja vor allem dass die kinder auch gefördert werden. gerade in der bewegung merkt man ja heutzutage, also auch was die kinder erzählen playstation, wii, dann setzen sie sich davor oder die eltern parken ihre kinder vor den fernseher und das wars dann. das hört man ganz oft von den kindern, jetzt von den eltern nicht, aber man merkt schon da den unterschied von den kindern, die das erzählen, dass sie sag ich mal den tag vor dem fernseher verbringen oder auch vor ihrer spielkonsole, man merkt den unterschied zwischen den kindern, wo die eltern sagen, hey, wir gehen regelmäßig mit unseren kindern raus, auch egal was für ein wetter ist, oder man merkt das auch an den kindern, die jetzt im sportverein sind, dass sie auch so einfach fiter sind. ich weiß nicht, wie ich es erklären soll, aber einfach, ähm, auch kognitiv, dass die auch einfach zum, mehr zum denken angeregt werden und so weiter und so fort. also find ich das halt schon sehr wichtig. das da auf jeden fall auch ein förderbedarf auf jeden fall da ist. (?wir sehen auch immer zu?) dass wir unsere bewegungstunde regelmäßig anbieten. passt zwar manchmal nicht immer, weil dann ist mal wer krank oder ist mal alleine und dann mit allen kindern gehen, ist auch immer wieder so eine sache, ne also, oder dass man halt mit einer teilgruppe geht. also wir versuchen es aber immer so zu machen, dass diese bewegungstunde wirklich regelmäßig stattfindet. so. das ist auch immer unterschiedlich. im sommer gehen wir auch ganz gern hier auf den sportplatz. den dürfen wir auch nutzen. können uns natürlich auch richtig gut dort ausbreiten, und mit dem ball spielen und so weiter. das können wir hier im kleinen turnraum nicht so gut machen. (?da haben wir ja halt?), ich weiß nicht, kennen sie den raum?

I: genau, ich war mit /j/ da drin letzte woche.

E5: ich meine, ist zwar schön, ne, ist zwar groß, aber ist halt schon was anderes als wenn man jetzt so dahinten jetzt den ganzen sportplatz hat vor allem, ne. und ja.

I: kommt auch drauf an wie viele kindern man hat und so wahrscheinlich

E5: ganz genau. das ist immer so ne sache. aber wir sehen immer zu, dass wir auf jeden fall es anbieten können. und wenn meine kollegin da ist, teilen wir die gruppe immer auf in zwei gruppen, einmal die kleinen kinder und einmal die großen kinder.

I: mhm und ihre kollegin ist jetzt die frau /n/.

E5: richtig.

I: okay, und sie sind, haben sie, arbeiten sie eigentlich offen, oder?

E5: ja.

I: offen. okay. das heißt, sie teilen sozusagen alle kinder, die hier sind in klein und groß ein, oder?

E5: ne, also die kinder haben schon ihre festen gruppen. aber wenn wir jetzt ein angebot machen, werden die immer gemischt. also einige sachen machen wir halt zusammen und einige sachen machen wir getrennt zum beispiel, äh, stuhlkreise und so weiter, dass sie kinder auch ein gruppzugehörigkeitsgefühl bekommen. das ist uns auf jeden fall sehr wichtig, dass sie ihre bezugspersonen in ihrer gruppen haben, aber dass sie auch zu den anderen erziehern natürlich gehen können. also wir bieten halt viel kleingruppenarbeit an, da mischen wir die kinder immer durch. also die schmetterlinge und katzen. und wenns jetzt um diese bewegungstunde geht, werden nur schmetterlinge genommen oder dann nehm ich halt nur die kinder bei uns aus der gruppe oder wir teilen sie dann auf. also weil jede gruppe hat. also die katzen haben ihre bewegungstunde donnerstags und die halt dienstags. ja, das so alle kinder auch drankommen. (??) wie schon gesagt, ich und meine kollegin, wir teilen dann halt die

kinder auf. mal nimmt sie die kleinen, mal ich. dann hab ich die großen und dann hat sie die großen. weil man macht ja dann schon schwerpunktmäßig so andere sachen.

I: mhm. okay. was meinen sie mit schwerpunktmäßig andere sachen machen?

E5: also bei den kleinen kindern ist es so, also sie nimmt, also meine kollegin nimmt ganz gern die kleinen kinder. so tanzen, singen, klatschen, so koordinationsübungen, dass sie halt sich drehen müssen und klatschen und singen, ja. und wenn ich jetzt die großen habe, dann mache ich eher so, baue ich bewegungsparcours auf und so weiter, also fangspiele, also verschiedenes auch. klar, ich achte auch immer drauf, dass die bedürfnisse der kinder, wenn sie mir jetzt sagen, hey /a/, wir hätten jetzt richtig bock zum trampolin, ne runde zu springen. dann bauen wir das halt auf. da sind sie immer total heiß drauf. und dann auch tanzspiele. das biete ich dann immer so zum schluss an. stopptanz, da sind sie irgendwie in letzter zeit total verrückt nach. ich weiß nicht, warum ((lacht)). das ist manchmal so. ja halt so, ich versuch immer verschiedenes anzubieten. ich muss ehrlich sagen, ich hab, was jetzt so sportmäßig, da hab ich jetzt nicht so die erfahrung, ja. ich überleg mir dann meistens spontan was, wo ich denke, okay das können wir ganz gut machen. oder ich les, ich guck mir irgendwelche bücher an. so was man halt zum beispiel da anbieten kann, ja, in dieser bewegungsstunde. irgendwie. also ich hab da jetzt auch nicht so die erfahrung, deswegen wollt ich das auch ganz gern machen. deswegen wollt ich die fortbildung machen, um mal ein bisschen theorie da zu dem thema bekOMMT. ODER MAL NEUE IDEEN, WEIL DAS WIEDERHOLT SICH ZIEMLICH. ALSO BEI MIR IST ES SO, ES WIEDERHOLT SICH SO ZIEMLICH VIELES. ja. und deswegen, ich brauch mal wieder so einen input. mal wieder was NEUES IRGENDWIE, NEUE IDEEN. also ich hab jetzt auch, also wir haben jetzt ein neues buch, mit sportideen, mit so bewegungsspiele für kinder. da hab ich mir auch ein paar sachen für morgen rausgeguckt, was wir machen. ja und ähm, da bin ich mal gespannt, wie das bei den kindern ankommt, WEIL DAS SIND SPIELE, DIE SIE NICHT KENNEN. WAS SIE NOCH NICHT GEMACHT haben. ja. also ich denk mal, das wird ganz gut ankommen, weil unsere kinder ziemlich offen sind für neue sachen und da bin ich mal gespannt, also, ja.

I: okay. ja, ähm. sie haben eben schon gesagt, sie reagieren so auf die bedürfnisse der kinder, auf das, was sie sich wünschen. was ist ihrer meinung nach wichtig für ihre kinder in bewegung?

E5: DAS SIE VOR ALLEM BEWEGUNG BEKOMMEN ((lacht)). weil es ist ja oft so, ähm, viele kinder wohnen halt auch in der wohnung, also ich hab das auch so aus elterngespräche auch rausgehört. und ich glaube, dass die auch in ihrer freizeit, dass viele kinder irgendwie jetzt auch nicht so die bewegung kriegen, die sie brauchen. so. ich weiß jetzt, ich kann jetzt von mir reden, wie das bei mir früher war. ich meine gut wir hatten ein haus, einen garten und da konnte man einfach losrennen. ja. ich weiß nicht, wie das bei ihnen war?

I: bei mir auch ((lacht)).

E5: meine mutter ist regelmäßig mit uns raus gegangen oder wir konnten alleine in den garten gehen und spielen. wir sind auch zum kinderturnen gegangen, aber ich hab das gefühl, DAS IST GAR NICHT MEHR SO, bei vielen. also bei 50% die machen nichts zu hause. ja. und das merkt man, wenn die kinder hier sind, dann legen sie, also einige legen hier richtig los und sind hier am rumfetzen durch die ganze einrichtung, weil sie zu hause nicht die bewegung kriegen. also, ähm, also wir merken das auch sofort nach nem wochenende, wenn die kinder hier sind, sie sind wie von einer tarantel gestochen, weil sie einfach, ich weiß nicht, was sie zu hause machen, ob die da nur rumsitzen? also man merkt richtig, montags ist hier meistens der bär los. weil sie einfach einen bewegungsdrang haben. und also, ich guck dann immer

okay, der und der und der und der, so fünf kinder dürfen immer auch alleine rausgehen bei uns, also bis zur schaukel, also bis zu bestimmten grenze, da wo wir die kinder noch sehen. und die können sich dann draußen richtig austoben. auch wenn ich dann am fenster stehe, und die mal so beobachte, die sind dann auch richtig am toben da draußen. ich denk mal, weil sie es zu hause nicht so kriegen. weil es einfach nicht machbar ist teilweise.

I: ja. mhm. ist es für die kinder auch wichtig alleine sein zu können?

E5: alleine. ja.

I: also zu fünft, zum beispiel das jetzt, oder.

E5: ja, ja. also ähm ich denke schon. kinder brauchen auch freiräume und auch, dass sie sich, ich sag mal, unbeobachtet fühlen, aber sie sind es halt nicht ((lacht)). aber es ist wichtig, also das sie das gefühl haben auch mal alleine zu sein. aber sie sind es halt nicht, weil wir halt immer, also es guckt halt immer einer, was sie gerade machen. (??), weil es auch ein bereich ist, den wir draußen gut einsehen können. hier hinten dürfen sie dann nicht hingehen, wenn sie alleine sind, weil wir sie nicht sehen, wenn ich dahinten steh. aber das ist auch wichtig für sie und das genießen sie auch. so ein paar freiräume zu haben. also die ganz kleinen kinder lassen wir nicht raus, wenn sie so gerade drei sind, so neue kinder, nicht. aber wenn sie, kinder die, sag ich mal, so drei jahre alt sind, die schon ein halbes jahr bei uns sind, mit dreieinhalb und wenn die fit sind oder wenn sie sehr selbstständig sind, erlauben wir es ihnen auch mit rauszugehen, aber nur wenn vier große kinder mit dabei sind. aber eigentlich in der regel so ab vier, wenn die kinder, wenn die kinder so vier jahre alt sind, dürfen sie draußen in der kleingruppe spielen.

I: mhm. okay. was ist noch wichtig für die kinder in bewegung oder rundum bewegungsangebote? gibts noch irgendwas?

E5: noch ja, vor allem spaß haben. bewegung soll ja auch spaß machen und ähm, ich finde es ist auf jeden fall wichtig ähm auch wenn man älter wird, also ich merk das jetzt ja auch an mir ((lacht)) ich muss mich auch unbedingt im fitnessstudio anmelden wegen dem rücken. auch wegen der ganzen heberei und so. und ich finde, dass die kinder auch gleich merken, okay, bewegung macht spaß. ist zwar anstrengend, aber es ist halt wichtig um fit zu bleiben, um gesund zu bleiben. auch wenn die in die grundschule kommen. ich mein, die müssen auch stark sein, um ihren, diesen tornister da tragen zu können. der ist verdammt schwer. also finde ich mit den ganzen büchern. und ähm, weiß ich nicht, ich beobachte das auch immer, wenn ich zur arbeit gehe, so einige kinder mit ihren tornistern, also die können den kaum halten, weil sie einfach, die sind zu schwach, ich denk mal einfach, weil die den muskelaufbau teilweise dann noch haben, ne. ich denke einfach mangels bewegung einfach. ja. weil sie einfach zu schwach sind. und ich find, das ist ja auch wichtig, dass wenn man in die schule geht, dass man irgendwie seinen tornister tragen kann, oder?.

I: ja, klar. ja. ähm, gibts irgendwas, was sie den kindern gerne mitgeben möchten, wenn sie die bewegungsangebote machen?

E5: ja, bibibib, ja, vor allem dass bewegung spaß macht. dass sie sich austoben. ja. also einfach, also für mich ist es immer wichtig, dass die kinder einfach auch freude dran haben. ähm, einfach auch gemeinsam was machen, was auch sozialverhalten noch betrifft. ich meine, das ist ja auch ein miteinander, besonders mit diesen ähm bewegungsspielen oder kreisspielen. das ist ja immer viel miteinander, das ist sozialverhalten, es geht ja auch mit anfassen, jemandem die hand zu reichen, jemandem vertrauen und so weiter. das finde ich auch wichtig. das stärkt auch ein bisschen die gruppe. gruppensdynamik und so weiter. finde ich auch immer

wichtig das sozialverhalten, also für manche kinder ist es sehr wichtig, dass das gefördert und gestärkt wird. ne.

- I: wie machen sie das? wie bringen sie spaß in die gruppe? wie fördern sie das sozialverhalten?
- E5: ja, durch die spiele. also ähm wenn man die kinder kennt, merkt man ja auch, welche, wo, in welche richtung gehen die spiele, die sie mögen und was finden sie, KLAR, manchmal mach ich auch sachen, die weniger gut ankommen, dadurch lernt man auch. aber ähm zum beispiel alles was so ähm, man muss einfach nur die kinder beobachten und einfach so ein bisschen, was sie gerne machen. ich hab ja schon erwähnt, stopptanz, ist ja unwahrscheinlich gut angekommen. da hab ich halt in dem buch geguckt, was ich habe, was man noch in der richtung machen könnte und dann gibt es noch so was, stoppseiltanz. das machen wir morgen auch. da werden halt seile im kreis gelegt, dann trommelt einer, also jemand, ob ich das bin oder ein kind muss ich mal gucken, ähm, ich denk mal, ich werde wohl trommeln und wenn die trommel STOPPT, müssen die kinder dann auch stehen bleiben. also müssen auf dem seil langsam balancieren. ich denke, dass es ankommen wird, weil die sind da irgendwie momentan total wild drauf. wenns da auf einmal so abrupt stoppt und die stehen bleiben müssen und sich keiner bewegen darf und ja. also. ich guck halt immer, was für die kinder momentan aktuell ist. was sie momentan gerne machen. versuch ich darauf aufzubauen mit irgendwas anderem.
- I: mhm. okay, schön. was ist ihre rolle bei bewegungsangeboten?
- E5: meine rolle?
- I: mhm.
- E5: ja, ich bin dann meistens so die anleitende kraft. ich geb dann halt auch immer na, viel rein in die gruppe, aber ich möchte das doch, TEILWEISE GEHT DIESES BEDÜRFNISORIENTIERTE MANCHMAL SO EIN BISSCHEN FLÖTEN. DANN IST MAN IRGENDWIE UNTER ZEITDRUCK UND DANN DENKT MAN SICH, OKAY, WAS KANN MAN JETZT SCHNELL MACHEN, was man jetzt zum beispiel für materialien, was man jetzt einfach mit den kindern machen kann und was man anbieten kann. das ist dann halt manchmal dann DOCH NICHT SO GANZ bedürfnisorientiert bei mir läuft. das ich einfach was vorgebe. irgendwie. also ich würde schon lieber, die kinder mehr entscheiden lassen, aber muss man mal sehen, wie man das umsetzen kann und so weiter.
- I: mhm. okay, ja. sie haben jetzt eben schon angesprochen, sie würden eigentlich gerne mehr bedürfnisorientierter arbeiten, das habe ich da zumindest rausgehört.
- E5: ja, aber das ist manchmal einfach nicht möglich, ne. dann ist man halt alleine oder wir hatten eine ganze zeit lang personalmangel. dann hat jemand gekündigt. dann war einer krank und so weiter. und dann ist das dann manchmal einfach doch nicht so machbar. ((Störung))
- I: gibts sonst noch was, was sie gerne, also wodurch sie den bewegungsbereich vielleicht gerne erweitern oder verändern möchten?
- E5: ja, also, mmh, irgendwie ich würds auch ganz schön finden, okay, das ist jetzt, also wir brauchen auch definitiv neue materialien für den turnraum. irgendwie. dass man da neue sachen anbieten kann einfach für die kinder. ich würde auch eine schaukel oder eine hängematte ganz schön finden, wo die kinder sich reinsetzen können. schaukeln können und so weiter. aber gut, das müsste man mit dem chef mal absprechen. auf jeden fall ist da auf jeden fall bedarf da, dass gerätschaften auch so mal angeschafft werden sollten, müssten. finde ich. das man auch so andere sachen anbieten, nicht immer dasselbe aufbaut. so ein bewegungsparcour und so weiter. das würde ich ganz schön finden. das ist glaub ich auch

- beantragt, aber die sachen sind irgendwie noch nicht ganz durch, ne. aber ich hoffe, dass das bald hier ist. das man einfach was anderes hat. (?es wiederholt sich ziemlich oft?).
- I: mhm. sonst noch was, was sie gerne verändern würden, erweitert hätten?
- E5: ja, einfach wirklich so ne ja einfach ideen oder wie man einfach auch mal so ne bewegungstunde gestalten könnte, auch vielleicht mal so, ich mein, sie sehen das ja auch morgen, wie wir das im generellen machen oder wie ich das halt normalerweise mach. das man einfach vielleicht noch mal so neue anregungen bekommt und auch ähm vielleicht mal eine bewegungstunde noch mal ganz anders machen könnte irgendwie. ICH WÜRD AUCH GANZ GERN MAL IN DIE TURNHALLE GEHEN, ich weiß nicht, ob das möglich ist, ob wir das dürfen. müsste auch ganz schön für die kinder sein. ich war da noch nie drin.
- I: die gegenüber, die von, die gehört ja glaub ich auch zu der /sg/ ne?
- E5: ja, genau. von daher, ob da noch was machen könnte. ob die kinder das zum beispiel auch mal nutzen dürfen. weil ich kenns zum beispiel so aus den kindergärten, mmh, in denen ich praktikum gemacht habe, dass die kindergartengruppen dann auch in die turnhallen durften, wenn die turnhalle dann in der nähe waren. oder wurden mit dem bus hingefahren. das war zwar jetzt nicht jede woche. oder die gruppen sind immer routiert, immer, jede gruppe war ungefähr, na ja, alle vier, fünf wochen mal dran. das sie da auch mal in die turnhalle durften. weil da sind ja auch viel mehr sachen. da haben die kinder mehr platz. und ähm da hätt ich auch, da hätte ich echt mal lust drauf. irgendwie. zumal sie auch direkt gegenüber ist.
- I: ja, genau wie die sportanlage hier auch.
- E5: mit den vorschulkindern, die dürfen ja hin, und zwar ist da eine bewegungsbaustelle, die wir letztes jahr im herbst. ich weiß nicht, nach ostern ist sie, glaub ich, noch mal. ich weiß es nicht. da gehen die vorschulkinder halt ne ganze woche lang hin. ich glaub, das ist sogar mit (?dem /s/?) zusammen. wird eine erzieherin aus /k/ und ich glaub zwei erzieherinnen aus (? /s/?). ja, bieten sie bewegungsspiele an und so weiter.
- I: okay, das ist dann wahrscheinlich einmalig?
- E5: ja, genau.
- I: mit den erstklasskindern?
- E5: genau, nur mit den der vorschule.
- I: okay.
- E5: ich würd es aber ganz schön finden, wie schon gesagt, wenn jetzt auch, wenn die bewegungstunde vielleicht auch mal da drüben stattfinden könnte. irgendwie sag ich mal einmal im monat für die schmetterlinge. einmal im monat für die katzen. oder ich mein, wenns (?machbar ist, je nach dem?) keine ahnung einmal im monat generell für die kinder. das einmal im monat geht unsere gruppe, im nächsten monat dann wieder die andere. das man einmal im monat einen sporttag hat. das wär echt schön.
- I: schöne idee. vielleicht lässt sich das mit den leuten vom sportverein das möglich machen. mhm. wir hatten eben schon ganz kurz drüber, ähm, gesprochen, aber was bieten sie eigentlich so insgesamt an bewegung an? was machen sie?
- E5: also meistens sind das bewegungskreisspiele. oder wir bieten also bauen halt so bewegungsparcours auf, das heißt, eine bank wird umgedreht und die kinder balancieren halt. dann wird trampolin gesprungen. dann haben wir eine röhre, wo die kinder unten durchkrabbeln. spiele, trampolin, so. oder wir setzen uns in einen kreis und machen, wie gesagt, kreisspiele, so der plumssack geht rum, dann spielen wir auch ketten packen (?halt solche sachen?). oder ähm, was hatte ich neulich mit den kindern gespielt? ach, das mit den tüchern. dass sie, also jeder hatte ein schwänzchen, ein buntes tuch in der hose und das mussten sie halt rauszie-

hen. und wer die meisten hatte, hatte dann gewonnen. ja, und wenn man, wenn wir mit den kleinen kindern gehen, wie schon gesagt, wird viel gesungen und getanzt. und ähm am ende der bewegung, dieser bewegungsstunde ist immer noch eine kleine freispielphase, wie schon gesagt, dann entscheiden die kinder, was sie machen möchten oder was (?man aufbauen soll?) das ist dann meistens trampolin oder stopptanz dann am ende und bei den kleinen, (??) wir haben auch so kleine rädchen und dann fahren die kleinen kinder ganz gern mit den rädchen durch den turnraum. meine kollegin macht das auch, macht die bewegungsstunde auch ein bisschen anders, weil sie schon die erfahrung hat. also ich improvisiere halt viel. ich überlege, was könnt ich jetzt machen oder was könnt ich jetzt aufbauen, was gibt es noch für spiele, aber wie schon gesagt, also ich bräuchte da auf jeden fall noch so ein bisschen theorie und so weiter und ein paar neue ideen, was man noch machen könnte. ich guck zwar schon immer, was könnte man machen oder gibts ja auch literatur, man irgendwie lesen kann. ich versuch mir dann selber neue ideen zu holen, aber deswegen kommt mir das mit der fortbildung eigentlich ganz recht.

I: ja, schön ((lacht)). super. ähm, wir waren ja ganz am anfang ja auch noch mal bei der allgemeinen erziehung, ähm, ich weiß gar nicht ob ich, ich hatte so den eindruck wir waren noch nicht fertig. also sie hatten gesagt, ihnen ist ganz wichtig die teamarbeit, so mit ihren kolleginnen und ähm die kinder zu fördern, glaub ich, hatten sie gesagt. können sie da noch mal bisschen erzählen, was ihnen da so wichtig ist, was sie als ihre hauptaufgaben als erzieherin ansehen.

E5: meine hauptaufgabe?

I: ja.

E5: ja, puh. ich hab mir da, ehrlich gesagt, nie wirklich gedanken drüber gemacht, aber ähm, auf jeden die betreuung ist halt sehr wichtig, dass die kinder hier sicher sind. dass man einen guten überblick über (?die gruppe?) hat. dass man halt auch ähm sachen anbietet, die die kinder fördern. das kann dann auch verschiedenes sein. also wir haben auch ähm ag's gehabt, die werden wir jetzt wieder einführen. ich hab zum beispiel mit den kindern so kunsterziehung gemacht. also wir haben verschieden, also ich hab verschiedene sachen halt geplant mit verschiedenen techniken. und das kam auch ganz gut an, aber ähm also da ich ja noch nicht so lange im beruf drin bin, ich hab jetzt ja ein halbes jahr berufserfahrung. bin ich noch auf dem weg mich so zu finden. momentan. und so, wo jetzt meine schwerpunkte sind, ähm, ich fang jetzt auch mit den kindern an sprachförderung anzubieten (?hab ich jetzt zweimal bis jetzt gemacht?), da wir auch einen hohen anteil an ausländischen kindern haben, die noch nicht so gut sprechen können, und ja. also wie schon gesagt, ich bin da noch auf dem weg mich irgendwie weiterzuentwickeln und mich zu finden. deswegen kann ich da noch nicht so viel dazu sagen, aber ja. das ist natürlich was anderes, wenn man schon ein paar jahre im beruf drin ist.

I: mhm. stellen sie sich vor ähm, ich wär jetzt oder es gäbe jetzt eine praktikantin die hier herkommt und der sollen sie so ganz grob sagen, was am tag wichtig ist und was die aufgabe der praktikantin ist, weil sie sozusagen mit ihnen mitläuft. was würden sie der sagen ((lacht))?

E5: was würde ich der sagen?

I: genau.

E5: ähm, auf jeden fall ich glaub, das ist erst mal unwahrscheinlich wichtig, wenn man neu ist, dass man sich vorher alles in ruhe anguckt. dass sie sich, vor allem mir ist es wichtig, also wenn parktikanten hier sind, dass sie sich mit kindern vor allem beschäftigen. zum beispiel was mir da auch, (??) weil wir da auch nicht die zeit zu haben, auch um die ganz kleinen kin-

der intensiv zu kümmern. also das finde ich wichtig, dass die praktikanten oder wenn wir eine praktikantin da haben, dass sie sich, also die kinder kommen bei uns immer an erster stelle, auch für mich. DIE HABEN IMMER PRIORITÄT EGAL WAS IST. die kinder kommen an erster stelle hier. ähm und im tagesablauf ist es vor allem wichtig, dass ja, wie soll ich das jetzt erklären, hmmmhmm, also wir haben halt unsere struktur, aber gut, hmmm, was wäre denn wichtig? ja, vor allem das ähm (1) ja, ICH WEISS JETZT NICHT, WIE ICH DAS SAGEN SOLL. ich muss mal kurz überlegen.

I: klar, natürlich. auf jeden fall. also dass sie so ein bisschen eben.

E5: dass sie den tagesablauf überhaupt kennen lernen. also es geht halt los, dass sie halt sieht, zum beispiel morgens, wenn sie anfängt oder wenn die bringphase beginnt. ich mein, die ersten kinder kommen ja um halb acht. ähm, und die geht bis 9:00 h, wenn der morgenkreis anfängt, das heißt, dass es ihre aufgabe ist, morgens die kinder verabschieden ihre mütter, einige sind sehr traurig, dass sie dann auch sieht, okay, da gibts bedarf, dass sie unterstützt, indem sie ein kind tröstet und so weiter. ähm, dann wird morgens der frühstücksbereich vorbereitet von uns. das immer halt im wechsel, dass sie auch sieht, okay, wie machen sie das. wird (?kaffee?) gekocht? wo wird das wasser hingestellt? dass man halt sieht welche aufgaben sind da? was könnte ich machen? dann geht es halt weiter mit morgenkreis. da wird auch immer was angeboten von uns. ja, wir begrüßen uns immer, dann wird gesagt, was gemacht wird und dann wird ein spiel gespielt oder ein lied gesungen und so weiter. und dann im tagesablauf ist es wichtig (?oder vielen eltern ist es auch wichtig?), dass ihre kinder gescheit frühstücken. weil viele irgendwie das auch nicht hinkriegen, weil wir haben das offene frühstück. das heißt, die kinder können direkt frühstücken, wenn sie kommen. und ähm, bis halb elf. das heißt, sie können selbstständig halt frühstücken gehen. also selbständigkeit ist bei uns auch sehr wichtig. und ähm, deswegen gibt es dieses selbstständige frühstück, dass sie selber gehen und nicht immer erst von irgendwem da gepuscht werden, okay, du musst jetzt essen, weil wir JETZT frühstücken und nicht dann und dann. klar, wir haben auch diesen zeitlichen rahmen und die kleinen kinder schicken wir auch immer noch oder wir sagen bescheid, so alle kinder gehen jetzt frühstücken. und wenn da einer mal sagt, okay, ich hab jetzt keinen hunger, dann ist das auch in ordnung. aber wie schon gesagt, da muss man auch immer noch ein bisschen gucken, dass wirklich auch alle gehen. weil einige eltern kommen auch zu uns, ACH, MEIN KIND HAT HEUTE NICHTS GEGESSEN und so weiter und so fort. aber dass (?man halt schon sieht?), dass alle kinder gegessen haben. und ähm, ja, das heißt, nach dem frühstück ist halt immer eine angebotsphase oder da haben sie zeit, was (?in der gruppe?) zu machen oder was gruppenübergreifendes anzubieten, aber wie schon gesagt, diese bewegungsstunde findet dann auch so zwischen halb elf und elf fangen wir damit dann an. und wie schon gesagt, in dieser zeit wird immer was angeboten. und für die praktikantin ist es immer ganz gut, kommt ja immer drauf an, von welcher schule sie kommt, sag ich mal, wenn sie von der fachschule kommt aus der sozialpädagogik und auch in der ausbildung zur erzieherin ist, dass ist in der zeit auch ganz gut, wenn sie ihre angebote durchführen kann.

I: ja. ich meinte eher, dass sie dieser praktikantin sagen, was ihre aufgaben sind. also was sie hier machen. also dass sie ihr sozusagen ihre stelle beschreiben. kurzer abriss, das war eigentlich die frage, aber, also dass es nicht nur um die praktikantin geht, sondern dass sie ihr kurz skizzieren, was ihre aufgabe ist.

E5: in der zeit oder was wir die ganze zeit während wir was anbieten und da werden auch so sachen gemacht wie dokumentationen, beobachtungen, wenn wir ein elterngespräch haben, dann haben wir beobachtungsbögen für das sozialverhalten der kinder, wie sie kognitiv, ja,

was sie kognitiv können. was sie, ähm, wie die feinmotorik aussieht. wie es mit der grobmotorik ist. genau. also, ich kann ihnen auch diesen grobmotorikbogen zeigen.

I: ja, sehr gerne. wie oft machen sie das?

E5: ähm, die elterngesprächen finden (?jedes jahr?) statt. und für jedes alter gibt es einen beobachtungsbogen, also einmal, ich glaub, für die drei, ne, naja, für eine altersgruppe, zum beispiel für die drei- bis vierjährigen. und dann für die fünf- bis sechsjährigen. genau. das haben wir so eingeteilt und dann, ähm, ich weiß nicht, hmhmhm, die bögen sind von irgendeinem institut. da müsst ich jetzt noch mal nachschauen. (?auf jeden fall?) was ein kind in dem alter können müssen. auch bewegungsmäßig, deswegen hab ich grad gesagt, grobmotorik. das sind dann so verschiedene sachen, entweder, ich zieh mich dann mit dem kind raus. wir gehen dann in den turnraum. dann muss es so verschiedene sachen machen, wie rückwärts gehen, auf einem bein hüpfen und so weiter und so fort. ähm, das sind sachen, entweder was ich mit dem kind so durchführe, zum beispiel mit den älteren kann man das ganz gut machen, so wir machen jetzt zusammen, wir gehen jetzt in den trunraum und spielen ein bisschen und du (?musst?) mir zeigen, was du kannst. dabei geb ich dem kind halt die anweisungen, er macht es dann halt nach. (?oder ich versuch es ihm vorzumachen?), wenn er es nicht verstanden hat, was ich ihm erklärt habe. und dann guck ich, dass er auf einem bein hüpf. wie lange hüpf er auf einem bein. hat er dabei schwierigkeiten. und wenn wir halt merken, da und da sind probleme, schreiben wir uns das auf. und geben das an die eltern weiter und geben ihnen einen tipp, zum beispiel, melden sie ihr kind doch mal beim fußball an oder weil wir beobachtet haben, dass er total gerne mit dem ball spielt. oder wenn förderbedarf in irgendeiner art und weise da ist, dass die eltern bescheid wissen, was sie da machen könnten. also auf jeden fall das ist eine wichtige aufgabe, beobachtung (?so formell?) das es auch festgehalten wird, auch für unsere elterngespräche. das man einen ganz guten überblick über die kinder hat. dass sie auch beschäftigt werden, (?nicht das hier so ein trubel dann ist?), man merkt dann schon, wenn einigen kindern langweilig ist, dann machen sie auch (?viel mist?).

I: ((lacht)) ja, ähm die kinder sind ja meistens vier jahre bei ihnen wahrscheinlich, ne? drei?

E5: drei bis sechs.

I: drei bis sechs. jahre? oder? so alt sind sie?

E5: achso, so alt sind sie und die kinder, wenn sie den kindergarten, wenn sie natürlich mit drei kommen, drei, vier, fünf, ja. drei jahre. (?es sei denn?) einige, zum beispiel. wir ja auch haben einige (??)kinder, die schon eher zur schule kommen. die bleiben nicht ganz so lange im kindergarten. aber halt auch ne wichtige rolle spielt natürlich auch die vorbereitung auf die schule. ja. wir haben extra vorschulprogramm. wo eine ausarbeitung zwischen kindergarten, ähm zwischen kinderkiste und (?sonnengarten?). und das findet einmal die woche statt.

I: für alle vorschulkinder?

E5: für alle vorschulkinder. wir haben aber auch für die (??)kinder, die jetzt noch nicht zur schule kommen, haben wir aber auch noch mal ein extraprogramm, also so eine (??)kinder-ag, da werden auch noch mal altersspezifische sachen gemacht. da wird einfach verschiedenes gemacht. das ist kein festes programm. (??) damit die kinder gefördert werden, weil wir haben festgestellt, dass wir uns sehr intensiv um die ganz kleinen kümmern, die jetzt neu kommen und um die vorschulkinder. für die vorschulkinder ist es doch ein ziemlich aufwendiges programm. einmal die woche ist es diese vorschule und ähm, dann finden noch ausflüge noch dazu statt. wir hatten vor zwei wochen die erste-hilfe-woche. da hatten wir die ganze woche erste hilfe gemacht. und äh, da kommen so verschiedene sachen. jetzt steht bald (?reitwoche?) an mit der vorschule und letztes jahr waren wir die ganze woche in der turnhalle. und

größtenteils, ne, es ist halt schon viel, teilweise. dann finden diese ausflüge halt noch dazwischen statt. die kinder die jetzt so fünf, naja, vier, fünf jahre alt sind und (?nächstes?) jahr in die schule gehen könnten, aber noch im kindergarten bleiben, die laufen einfach neben mit, ja. für die wird nichts spezielles angeboten, deswegen wurde die (??)ag letztes jahr ins leben gerufen.

I: ja, mhm, prima. ähm, wenn sie sich vorstellen, die kinder kommen mit einem rucksack sozusagen mit einem leeren rucksack hier ins haus, wenn sie angemeldet werden. also beispielsweise mit drei und gehen mit einem sozusagen angefüllten rucksack hier wieder raus. was möchten sie den kindern so in diesen rucksack mitgeben in der zeit in der sie hier sind?

E5: für uns ist es auf jeden fall wichtig, dass wenn sie halt hier rausgehen, dass wir starke kinder haben. dass ist immer so von wegen, dass ist immer auch wieder die diskussion mit diesen (??)kindern. KANN EIN KIND SCHON ZUR SCHULE GEHEN? DAS WEISS DOCH SCHON SO VIEL. DAS KANN SCHON ZÄHLEN, EIN BISSCHEN SCHREIBEN und so weiter, ist kognitiv fit. aber ich sag mal, wenn es so sozial oder ähm, ganz einfach nicht stark ist, diesen schuldruck auszuhalten, dann hat es das kind super schwierig in der schule. wie schon gesagt, wir wollen starke kinder in die schule schicken, dass sie sich verteidigen können, dass sie ihre probleme vor allem auch selber lösen. AUF DEM SCHULHOF STEHEN SIE ALLEINE DA. hier im kindergarten ist ja irgendwie von den erziehern, wenn sie ein problem haben, /a/ der hat mich geärgert, wenn da noch klärungsbedarf ist, sie können halt immer zu mir kommen, es ist halt wer einer da. und auf dem schulhof sind sie alleine, deswegen ist es uns wichtig, dass wir starke kinder in die schule schicken. und äh sozialverhalten ist auch immer sehr wichtig, dass sie auch sehen, okay, dem geht es schlecht. da sollt ich mal hingehen und ihn trösten. ja, (?empathie?) würd ich auf jeden fall reinpacken. auf jeden fall (?erfolg?). und wie schon gesagt, dass sie auch, jetzt was jetzt so das kognitive betrifft wie schneiden und so weiter, dass sie diese fertigkeiten beherrschen, aber, wie schon gesagt, in unserer vorschule werden halt auch diese sachen angeboten, dass sie halt gut vorbereitet werden auf den schulstoff oder auf das, was ihnen bevorsteht. also da haben wir auch schon ein feedback von der schule hier bekommen, dass unsere kinder, die jetzt aus der kinderkiste kommen, dass sie sehr gut vorbereitet sind.

I: ja, war das programm eigentlich auch mit der schule zusammen entwickelt? was sie da aufgebaut haben?

E5: hmm, ich glaube nicht.

I: okay.

E5: das war jetzt nur zwischen den beiden einrichtungen. ja. das muss jetzt bald wieder überarbeitet werden. also das gilt eigentlich auch jedes jahr wird wieder etwas verändert. also wir machen uns halt auch immer notizen und schauen dann immer ähm ja, was jetzt zum beispiel, was gar nicht angekommen ist, was die kinder null interessiert hat oder so, wie man ein thema verändern kann, dass es wieder interesse weckt. also, wie kann man das den kindern schmackhaft machen. und wo ich einfach morgen, oh, die aufgabe war zu einfach für sie. ob man sich da noch eine alternative überlegen kann. weil es gibt, es ist von jahr zu jahr unterschiedlich. manche kinder oder manche gruppen hab ich schon erlebt, die super fit waren und andere halt weniger. also da muss man sehen, okay, wie verpack ich das jetzt so am besten, dass sie es auch verstehen. oder dass da auch alle gut mitkommen.

I: mhm. sie haben noch gesagt, starke kindern wollen sie. wie machen sie das mit den starken kindern?

E5: selbstbewusstsein stärken. dass man den kindern auch also, wie schon gesagt, äh, dass wir ihnen auch einfach sachen zutrauen, dass sie das auch alleine machen, zum beispiel auch wie

mit dem alleine rausgehen, also ab dem bestimmten punkt, an dem wir sagen, okay, du darfst jetzt auch alleine rausgehen zum spielen (?dann sind sie stolz wie oskar?), dass die selber alleine sich anziehen, rausgehen dürfen ohne erzieher ((lacht)). und sozusagen da alleine mal spielen dürfen, das brauchen die auch und das stärkt das selbstbewusstsein, hey, ich komm da draußen auch alleine klar auch ohne erzieherin und ich kann (?jetzt auch meinen weg gehen?) oder auch, wie schon gesagt, wir verteilen so kleine aufgaben an die kinder zum beispiel, wenn jetzt mittagessen ist oder so, ich lass die kinder so verteilen teller, besteck, becher, getränke und die sind da auch total heiß drauf. die fordern das aber auch ein, dass die da auch mithelfen wollen, weil es denen ein gefühl von selbstständigkeit auch gibt. ja, oder das man, DASS SIE AUCH GEBRAUCHT WERDEN, ICH MEIN, DAS BRAUCH JEDER IRGENDWO, also ähm, wie schon gesagt, so kleine sachen, dass sie halt auch selbstständig werden. bei manchen klappt das mehr. bei manchen klappt das weniger. BEI DEN GANZ KLEINEN KINDERN ist das immer so ein akt, dass sie SELBER ihre schuhe ausziehen und sich anziehen. die kennen das ja von mama zu hause, dass sie angezogen werden. aber die eltern denken, okay, das geht schnell und hier und da, aber die helfen ihrem kind damit ja nicht. ja. deswegen sehen wir zu, dass es wirklich DA schon anfängt, dass die kinder da selbstständigkeit schon lernen, dass sie ihre schuhe schon selber anziehen. ich hab da vorhin ein kind, er saß da fast ne ganze stunde und hat sich dann die hausschuhe endlich mal selber angezogen, weil er es auch kann. es ist ja nicht so, dass sie es nicht können. sondern sie sind dann einfach ein bisschen faul, ne. mhm.

I: gut.

E5: ach, was ich noch sagen wollte. AH ja, genau. es ist auch wichtig, dass die kinder ihre konflikte auch selber klären. also bei manchen kindern stell ich mich meistens (??), damit es nicht eskaliert, also, wir beobachten es schon, wie sie es da klären oder was sie da sagen und wenn es klappt, dann sind wir sehr froh, wenn sie ihre konflikte selber geklärt haben. aber bei manchen kindern eskaliert es (??), da muss man eingreifen, wie schon gesagt, auch in dieser konfliktlösung, wenn sie in die schule kommen. also das ist, das müssen die auch irgendwo können. ja. wie schon gesagt, auf dem schulhof sind sie alleine. da ist keiner mehr der ihnen hilft das zu klären, ja. und das sie auch vor allem versuchen verbal zu klären. also auch wenn jetzt kinder zu mir kommen, /a/, der hat das und das und das zu mir gesagt oder der hat mich geärgert. ich sag dann immer, geh hin, klär es mit ihm, sage ihm, was dir nicht passt und wenn derjenige nicht drauf hört oder immer noch ärgert, dann kann ich immer noch kommen und dir helfen, aber versuch das erst mal alleine. es klappt eigentlich auch ganz gut. also hier klappt es bis jetzt ganz gut. aber, wie schon gesagt, einige kinder tun sich da schwer, also (?wir haben da so zwei die?) zu hauen. also da muss man aufpassen, da muss man hinterher sein, ne, das es nicht über dieses hauen läuft. (?das ist ein problem?).

I: was haben sie da für eine regelung gefunden?

E5: also wir haben halt diese zwei kinder, ja.

I: also mit dem hauen einfach.

E5: generell.

I: ja.

E5: also, zum einem haben wir an einer fortbildung teilgenommen. das (??), ich weiß nicht, ob sie das schon kennen.

I: ne, das kenne ich nicht.

E5: so, ein anti, das ist ein präventionsprogramm, so anti-gewalt-training und so weiter. wir haben auch diesen koffer hier. da können sie auch nachher kurz reinschauen.

I: der holzkoffer da im regal?

E5: ja.

I: okay.

E5: da wird den kindern spielerisch die situation gezeigt, zum beispiel ein kind weint. was ist da grad passiert? oder jemand der haut oder so, (?wie soll man mit konflikten umgehen?). das ist ganz schön gemacht. aber ich glaub, wir würden gleich vom thema abschweifen, wenn.

I: ((lacht)) ja.

E5: aber eigentlich versuch ich es immer so zu regeln, also jetzt bei diesen zwei kindern, die jetzt hier sind, die immer aufeinander draufhauen, wir sagen einfach, geht euch aus dem weg. weil es bringt nichts. einer versucht dann irgendwie mit ihm, also dann versuchen sie miteinander zu reden, aber das bringt halt nichts. weil es sind halt zwei charaktere, die einfach, wo es einfach nicht klappt. das hat man manchmal auch einfach, das man auf leute trifft mit denen man nicht kann. ich mein, ich sag einfach, geht euch aus dem weg. und wenn der eine da spielt, geh woanders hin. oder wenn er dich blöd anmacht, geh ihm aus dem weg. wir haben schon so viele sachen versucht und das hat nicht geklappt. und dieses einfach aus dem weg gehen, das ist für die beiden einfach die beste lösung. weil es einfach nicht funktioniert. sonst versuchen wir natürlich halt immer, dass die kinder drüber reden. hey, sag ihm das dir das wehgetan hat oder das dir was nicht gefallen hat oder das du das vor allem nicht möchtest. also vor allem auch, also ich find es wichtig, lernen NEIN zu sagen, dass es nicht schlimm ist, wenn man einfach mal NEIN sagt. ich versuch dann (??), GEH HIN UND SAG NEIN. also die hören dann auch drauf. und gucken dann auch, nein, (?ich möchte nicht dass du mitspielst?), und es klappt dann auch. aber wie schon gesagt, uns ist es wichtig, dass die kinder ihre konflikte auch selbstbewusst klären, INDEM SIE JETZT SAGEN, NEIN, ICH MÖCHTE DAS JETZT NICHT, LASS MICH BITTE IN RUHE.

I: wann ist der punkt erreicht, dass sie eingreifen? also was ist für sie, wo ist es wichtig, dass sie dabei sind?

E5: ab dem punkt, wenn der, wenn einer zu ihm sagt, also wie schon gesagt, was ich gerade erzählt habe, NEIN, ICH MÖCHTE ES NICHT. und derjenige immer noch weiter macht und dieses kind da total verzweifelt steht und immer nein, nein, nein sagt, aber auch richtig also laut und der andere einfach nicht drauf hört, dann greif ich dann ein, du, hör mal, merkst du was? der hat zu dir NEIN gesagt. NEIN heißt NEIN. DAS HEISST, DASS MAN DAS LASSEN SOLL. dann greif ich ein. also besonders bei den kleineren kindern, die das noch nicht ganz verstanden haben. da nimmt einer ((lacht)), dann nehmen sie sich gegenseitig die spielzeuge weg und dann wirds zack, also die hauen dann auch, die ganz kleinen hauen teilweise anfangs noch zu, weil sie sich nicht anders wissen wie sie sich wehren sollen oder so. da greifen wir immer ein, weil das verhalten nicht geht, damit sie das gleich von anfang an merken auch. aber jetzt so bei den älteren kindern ähm da klappt das, wie schon gesagt, einigermaßen gut. aber wie schon gesagt, wenn es dann eskaliert oder die dann auch sich im kreis drehen und nicht mehr miteinander weiterkommen, wenn sie am diskutieren sind, auch wirklich endlos und dann einfach, weiß nicht, sich nicht mehr von der stelle dann bewegen, dann greifen wir immer mit ein. oder meistens sagen sie bescheid, /a/ der hört einfach nicht, geh weg oder der gibt mir einfach mein spielzeug nicht wieder. ich hab ihm das fünfmal gesagt. ich hab versucht es ihm selbst zu erklären. also (?besonders die mädels?), ne. er gibt es mir einfach nicht wieder. ähm und dann komm ich und klär das. aber wie schon gesagt, aber in erster linie sollen sie sich selber irgendwie hinkriegen. aber ich muss sagen, es klappt schon ganz gut. wenn man das so beobachtet.

- I: okay, dann habe ich noch eine ganz andere frage und zwar, was erwarten sie von einer kooperation mit der /sg/?
- E5: ja, wie schon gesagt, dass man vielleicht wirklich hier die sportstätte nutzen darf zum beispiel wie die turnhalle und ähm ehrlich MOMENT, ehrlich gesagt, hab ich mir noch nicht so viele gedanken darüber gemacht, weil ich jetzt auch noch nicht so viel info habe. ich dachte eigentlich nach der fortbildung, weiß man schon einiges mehr, ja, weil sie dann noch mal viel erzählen. aber ähm wie schon gesagt, eine zusammenarbeit kann ich momentan, ist momentan glaub ich schwierig, weil ich kann man mir das nicht richtig vorstellen, wie das funktionieren soll einfach. weil wir sind vormittags halt nur hier, immer bis 15:30 h. aber ich würde zu so ner bewegung, zu so ner kooperation halt bei uns in den vormittagsbereich gehen, die leute, die halt mit den kindern sport machen, die haben ja auch noch einen anderen job, das heißt.
- I: die machen das ehrenamtlich.
- E5: ja. die sind vormittags auch am arbeiten beziehungsweise bis nachmittags oder bis abends. und machen das in ihrer freizeit. und dann würden die ja anfangen, wenn wir ja feierabend haben. oder es müsste sich jemand finden, der vormittags zeit dazu hat. also das stell ich mir eher schwierig vor. zu mal, also unsere kinder, viele sind bereits auch schon im verein, ja. die sind da schon ganz gut eingebunden. deswegen weiß ich nicht. ich kann mir diese kooperation noch nicht so gut vorstellen. weil ich noch nicht so einen plan habe, wie das funktionieren sollte oder kann. ja.
- I: okay, mhm. gibts irgendwas, was sie noch zur sprachen bringen möchten?
- E5: im moment noch nicht. also ich bin echt gespannt auf freitag. wie das da abläuft. ich bin jetzt erst aus dem urlaub zurückgekommen, da hat meine kollegin mir erst einmal den ablauf in die hand gedrückt vom freitag und vom samstag. also da bin ich echt mal gespannt. also. ich denke mal, da werden auch bestimmt noch einige fragen aufkommen. (?paar?) denk ich mal wollten erst mal schauen, wie das morgen ist. dann können sie sich eine bewegungstunde anschauen, wie (??) am mittwoch oder donnerstag?
- I: am mittwoch, glaub ich, hab ich mit der frau /n/ und sie am donnerstag.
- E5: am donnerstag ja. genau.
- I: genau, so hatten wir es ausgemacht.
- E5: das wär die ganze woche.
- I: genau ((lacht)).
- E5: wie schon gesagt, ich bin gespannt. ich hab noch keine fragen. ich denke, dass sich das danach ergeben wird. ich bin auf jeden fall gespannt, wie das, ob ich da wirklich noch mal so einen input kriege, wie danach die bewegungstunde seien wird. nach der fortbildung. ob man da wirklich noch mal was dazugelernt hat. auch zur struktur. wie man was gestalten könnte und so weiter. da bin ich mal gespannt.
- I: ja, ich auch. ((lacht)) gut. dann würd ich sie gern bitten diesen fragebogen noch auszufüllen. ich hab hier einen stift.

Videsequenz BZP-1 „Schlossgespenst“

Ort und Situation: Bewegungsraum der Kita. Elf Kinder und E5 spielen ein Spiel zum ersten Mal. Es heißt "Schlossgespenst". Ein Kind hockt in der Mitte, es ist das Schlossgespenst, alle anderen laufen im Kreis drum herum und zählen bis zwölf. Das Zählen wird durch Trommeln von einem Kind, das außerhalb des Kreises sitzt, begleitet. Bei "Zwölf" muss das Schlossgespenst ganz schnell aufstehen und sich zu den anderen Kindern in den Kreis stellen, möglichst, bevor sich diese an den Händen fassen. Gelingt es ihm nicht, ist es wieder Gespenst.

Handlung und Geschehen: Ein Junge, M, ist Schlossgespenst. Bei "Zwölf" steht er auf. Er bekommt keinen Platz im Kreis. E5 sagt zu ihm: „Zu spät, du musst nochmal.“ Ein Kind sagt zu E5, dass es auch mal trommeln möchte. – „Ja, wisst ihr wie wir das machen? Wir wechseln uns ab. ... Jetzt darf S trommeln, A kommt zu mir. Es geht los. Nicht an die Hände nehmen. Eins, zwei, drei, ...“ Wieder bei „Zwölf“ bleibt M in der Mitte sitzen, sucht sich keinen Platz im Kreis und schaut um sich herum. E5: „M ist ein bisschen zu langsam. Wisst ihr was? Wir wechseln jetzt mal. Wer will freiwillig das Schlossgespenst sein? Wer war denn noch nicht?“ Drei Kinder melden sich: „Ich.“ – „Dann darf der L jetzt das Schlossgespenst sein und X trommelt. S kommt wieder in den Kreis. ... Letzte Runde, okay?“ Sie bedeckt das Schlossgespenst mit einem Tuch. „Nicht an die Hände nehmen, okay? ... Wir zählen bis zwölf. Los.“

Stimulated Recall Interview BZP-1

I: ähm, für dich.

E5: genau. worum geht es in der scene oder welche scene ist das?

I: sag ich dir gleich. genau. also im grunde läuft heute alles noch mal so ab wie montag. ich hab sozusagen ein paar offene fragen dabei. aber letztendlich ist für mich wichtig, was du zu dieser scene sagst. ähm, das ist eine scene aus dem spiel schlossgespenst, die ich ausgesucht habe. also relativ am ende der stunde. ähm, ich weiß leider nicht mehr wie der junge heißt. es gab so einen jungen, der immer das schloss gespenst, oder was heißt immer, aber öfter mal das schlossgespenst war. und um diese scene gehts im grunde bei dem spiel. ich würd dann einfach starten, du kannst es dir einfach erst einmal anschauen. du kannst es dir auch noch mal anschauen so wie du möchtest. genau. einfach erst mal gucken ((lacht)).

E5: da bin ich mal gespannt ((lacht)).

I: kannst du da gut sehen?

E5: ja.

I: so besser?

E5: das ist okay. super.

Videsequenz „Schlossgespenst“ min 1:13 – 2:47

E5: du meinst den /m/. der war zweimal hintereinander dran. es ging darum, ähm, er muss sich da ein kind fangen und er war aber nicht schnell genug. das hat ein bisschen gedauert. deswegen war er zweimal hintereinander dran, weil ich dachte mir, hmm, ich hab das spiel auch noch nicht gespielt, und ich dachte mir, okay, das passt. das hat anfangs auch geklappt und dann weil er einfach ein bisschen zu langsam war, wollte ich, dass ein wechsel ist, nicht dass

er fünfmal das gespenst ist und immer keinen fangen kann. deswegen habe ich nach zweimal gewechselt, ja. gut.

I: ja, genau. okay. willst du es noch mal sehen? oder sollen wir direkt drüber sprechen?

E5: nö, können wir direkt drüber sprechen.

I: genau. weißt du noch, oder beschreib erst einmal, was du hier machst. du hast ja grad schon angefangen ((lacht)). zu sagen, was da passiert oder was machst du hier in der scene.

E5: was ich mache?

I: mhm. genau.

E5: ähm, meinst jetzt, ähm, was ich zu dem /m/ gesagt habe oder generell?

I: generell.

E5: ja, das ist halt das spiel das schlossgespenst. und ja also die kinder kennen das spiel noch nicht. und es sozusagen, sie müssen es erst mal kennen lernen. ich habe versucht das anzuleiten. und die kinder auch zum, also dass sie mitmachen, also zum mitmachen animieren.

I: gut, ja. genau. und die scene mit dem /m/ du hast eben auch noch gemeint, was du hier generell mit dem /m/ machst. beschreib doch auch noch mal das in kurzen knappen worten.

E5: ja, also er war ja das schlossgespenst und ähm, er war dann halt ein so bisschen langsam und deswegen hab ich dann gesagt, also hab ich dann nach zweimal gesagt, okay /m/ wir wechseln jetzt mal, dass jemand anderes rankommt. und ähm ja.

I: weißt du, was dir da durch den kopf ging?

E5: oh. ja, ich dachte mir, huh. also eigentlich ist es immer äh. ich dachte mir, was machst du jetzt so wenn? da hab ich nicht ganz drüber nachgedacht, was ist, wenn ein kind nicht schnell genug ist, um ein anderes kind zu fangen? sodass immer ein stetiger wechsel ist. da hab ich gar nicht drüber nachgedacht. normalerweise probiert man es und denkt, dass man sich ein bisschen mehr gedanken macht, sagt man, okay, jeder ist einmal das gespenst und dann tauschen wir. da hab ich überhaupt nicht drüber nachgedacht so in dem augenblick. und dann schieß mir genau in dem augenblick ein, zack (?boom?), wie gehst du jetzt damit um? okay, dann habe ich versucht so schnellst möglich drauf zu reagieren, dass es auch, dass es ein bisschen, dass es nicht zu langweilig dann auch für die kinder.

I: ja, okay. mhm. und gab es vielleicht auch gefühle, die in der situation eine rolle gespielt haben bei dir?

E5: nö.

I: okay.

E5: warum?

I: ja, ich hab jetzt nach gedanken gefragt und nach gefühlen. also einfach, wollt ich sozusagen wissen, wie, wie für dich, aus deiner sicht, diese scene zustande gekommen ist.

E5: achso. war das jetzt so interessant für dich diese eine scene, oder?

I: ja ((lacht)). es gibt viele interessante, aber ich hab jetzt einfach, einfach erst einmal die ausgewählt.

E5: und warum? also gibt es da einen bestimmten grund, wenn ich fragen darf ((lacht))?

I: ja, also natürlich gibt es bestimmte gründe, ähm, die dazu führen, dass ich jetzt irgendwie die scene ausgewählt habe. jetzt muss ich gerade selber überlegen ((lacht)), wie ich das am allerbesten formuliere, weil ich ja selber in einem prozess stecke. ich interessiere mich im grunde für ähm bestimmte interaktionen die erzieherinnen mit kindern machen. und ähm, somit schau ich sozusagen bei euch, welche, also ich hab sozusagen drei kategorien von interaktionen, und ähm, schau sozusagen, welche kommen bei euch am häufigsten vor davon und suche dann sozusagen eine, die in eine meiner kategorien gehört, such das dann raus und zeige

sie euch hier. das wird dir dann sicherlich auch im laufe mit der fortbildung und dem weiterhin reflektieren klar, dass ich immer eine scene wähle, die sozusagen gleich ist mit dem, was du jetzt heute gesehen hast. also das wird irgendwie, die scene wird vom charakter her immer ähnlich sein über die wir zusammensprechen.

E5: okay. gut. okay, dann bin ich mal gespannt. (??)

I: gut, dann mach ich mal weiter. ähm, du hast irgendwie gesagt, dir ist es wichtig, dass es nicht langweilig wird. also, wozu soll es nicht langweilig werden?

E5: ja, damit die kinder immer noch mit spaß an der sache sind. und ich mein, bewegung soll auch spaß machen. das hatte ich schon mal erzählt, dass sie sich gezwungen fühlen von mir, von mir aus da mit zumachen, nicht dass sie sagen oh /a/, die erzieherin, die sagt das jetzt und jetzt muss ich das machen. und (?dann jeder mit so ner (??) so ungefähr?) (??) und dieses blöde schlossgespenstspiel spielen muss und alle sich so denken, öhh. deswegen also. oder wenn sie dann halt oder sag ich mal jetzt einfinden, wenn sie im kreis und immer heißt es, er ist das gespenst und die anderen dürfen halt immer nur im kreis gehen. nach einer weile wirds ja dann auch langweilig. weil da denk ich mal, kinder möchten auch, also die streben ja auch immer nach gerechtigkeit, dass da abgewechselt wird. da achten sie ziemlich, also DIE KINDER ACHTEN DA SEHR GENAU DRAUF. /a/, warum wer der jetzt zweimal dran und ich nur einmal? so ungefähr. genau. und das wollt ich halt vermeiden. und deswegen fiel mir das erst später auf, oh, was passiert denn, wenn einer echt nicht schnell genug ist. und ein anderes kind das wegschnappen kann und das wieder weggeschnappt ist. das fiel mir vorher überhaupt nicht ein. und dann ist es halt so zusammengekommen. aber auf jeden fall dass abwechslung immer für die kinder da ist. dass sie immer was verschiedenes, bei bewegungsspielen, dass sie immer verschiedene sachen machen. das jeder mal irgendwie drankommt. klar, das ALLE bestimmte sachen immer, also nicht machen können, das ist klar. aber das doch immer schon ein stetiger wechsel von bestimmten stationen oder aktionen irgendwie stattfindet. das finde ich wichtig.

I: also einfach, warum ist das wichtig, dass die abwechslung da ist?

E5: ja, das, das es halt nicht langweilig wird, ne. das jeder mal, was anderes macht irgendwie. überleg dir mal, du hättest jetzt mitgemacht und DU WÄRST JEDES MAL DAS SCHLOSSGESPENST ((lacht)) GEWESEN. DAS WÄR DIR DOCH BESTIMMT AUCH LANGWEILIG GEWORDEN. du hättest auch mal gesagt, ich möchte jetzt auch mal trommeln oder ich möchte jetzt auch mal mit in den kreis gehen und ja.

I: ja, ähm. wie sorgst du hier dafür, dass es nicht langweilig wird?

E5: das es nicht langweilig wird, generell in dieser bewegungsstunde?

I: in dieser situation.

E5: in dieser situation?

I: ja.

E5: also das ist meistens so spontan. ich warte halt immer die reaktionen von den kindern ab. ich meine, die waren sehr gut mit dabei. es hat ihnen spaß gemacht. also man hat es auch gemerkt. also fand ich jedenfalls. ähm, ich seh das dann immer, zum beispiel, es gibt das so, jetzt in anderen bewegungstunden, es gibt einfach so spiele, da merkt man nach ner zeit, dass es ziemlich stressig ist oder dass sie einfach keine lust mehr haben. also dass bei mir auch so bestimmte kinder, die dann auch ankommen, /a/, ich hab keine lust mehr, darf ich mich an den rand setzen und zugucken? ja. also man muss halt, also ich achte halt immer sehr auf die kinder. wie die reaktion ist. oder ob die wirklich noch so dabei sind. ich mein, das merkt man ja, ob jemand das nur so mitmacht, weil alle anderen das mitmachen oder einfach

nur so mitläuft oder wirklich spaß bei hat. ne. das alle spaß haben, das schafft man vielleicht nicht immer, aber, wie schon gesagt, also ich achte halt immer auf die kinder. wie die reaktion da gerade ist. und ähm, aber eigentlich ich glaube also in der situation von vorgestern, ich glaube, die hätte es weiter nicht gestört, wenn der /m/ weiterhin dieses schlossgespenst gewesen wäre. weil irgendwie die kinder haben das jetzt so, irgendwie gar nicht so aufgefasst wie ich das jetzt so gedacht hab, so jetzt muss der wechseln, weil er schon zwei- oder dreimal hintereinander in der mitte sitzen musste. das hab ich ehrlich gesagt, dass haben die kinder gar nicht so eng gesehen. also die haben ja auch nichts gesagt, die haben immer munter weiter gemacht und ich glaub, für die war dieses trommeln, um einiges attraktiver als da in der mitte zu sein und dieses duselige gespenst zu spielen sag ich mal. ja. also so kam es mir vor, dass für die das gar nicht so wichtig war in dem augenblick. ich glaube so, naja gut, wenn er da noch dreimal hätte sitzen müssen, ich glaube, dann hätten sich ein paar wirklich was gesagt, aber also ich glaub, für die war da gar nicht so schlimm. für die waren in dem augenblick andere sachen interessant.

I: warum hast du dann, obwohl du meinst, für die kinder war es gar nicht so schlimm, warum hast du dann?

E5: weil es irgendwie für mich wichtig war. weil ich dachte okay. ich dachte an den /m/. ich dachte mir na, ähm, weil der hat nach dem zweiten mal so ein bisschen bedröppelt geguckt. ich dachte mir, na okay, für ihn ist es ein bisschen frustrierend, wenn er kein kind packen kann und dacht ich mir, wechselst du lieber jetzt als später. da kommt auch wer anderes dran. und jemand anderes wollte dann auch mal. von daher hab ich es ganz schnell umgeändert, ja.

I: okay. wie hat das, wie hat diese situation deiner meinung nach geklappt?

E5: ähm, ja also. ähm. ich denke, das war ganz okay. also wie schon gesagt also, ich fands ganz lustig, weil es wirklich was neues war. das ist was, was die kinder auch noch nicht mit uns gespielt haben. und die sind da auch immer sehr aufgeschlossen so gegenüber neuen sachen. und ähm ich finde es hat ganz gut geklappt, fürs erste mal spielen. sie haben es ganz gut verstanden. man hat ja manchmal so spiele, die kinder verstehen einfach so nicht den inhalt vom spiel oder wie was jetzt abläuft oder was man jetzt zu tun hat. aber die haben das schnell verstanden. also ich habs kurz erklärt. also es hat echt gut geklappt. hätt ich nicht gedacht, das gleich von anfang an. ich mein, das hat gleich in der ersten runde schon geklappt. und ähm von daher fand ich das ganz okay. KLAR ICH HÄTTE MIR MEHR GEDANKEN MACHEN MÜSSEN, AUCH MIT ABWECHSELN UND SO UND AUCH DAS MIT DEM TROMMELN. irgendwie also ich hatte so, ich bin davon ausgegangen, dass ich trommle und die kinder gehen im kreis. und dann hatte ich spontan noch mal abgeändert, dass, ich hab die erste trommel, aber die kinder stehen auch unwahrscheinlich drauf, auf dieses trommeln, und dann hatte ich es spontan umgeändert, dass immer ein kind dann raus gehen darf und trommeln darf.

I: ja, aber das ist ja auch. aber das passiert einfach, dass man merkt, oh, das klappt ja nicht so, wie es war und dann ändere ich schnell um. das habt ihr ja gemacht.

E5: das ist ja immer bei neuen sachen so, die man noch nie gemacht hat oder so. äh. da probiert mans aus und guckt man okay, das und das änder ich halt um, aber ich (?änder?) das spontan. also ich guck halt immer so, wie der halt drauf reagiert und dann versuch ich es irgendwie umzuändern.

I: super. auf die trommeln sind sie auch ganz heiß so insgesamt?

E5: ja, (? ich glaub, /e/ hatte auch trommeln oder?).

I: ne.

E5: diesmal nicht.

- I: ohne trommel.
- E5: ja, diesmal ohne trommel. ja, trommeln kommt immer gut an.
- I: ich würd aber trotzdem gern noch mal zurück zu der situation. du hast eben gesagt, dir war es wichtig, dass der /m/ nicht zu lange in der mitte ist und ähm aus deiner jetzigen sicht, wenn du das so siehst, hast du, hat die situation gut geklappt aus deiner sicht?
- E5: ja, ich find es (?wurde?) dann im endeffekt gut gelöst, ne. also ja.
- I: gut. mhm. was ist deine rolle in dieser situation? wenn du jetzt noch mal so insgesamt schaut.
- E5: ja, also wie schon gesagt, ich bin halt die anleitende person, die halt schon so, halt den ton angibt und halt sagt, wie es läuft. naja, das ist halt so, wenn man neue sachen einführt, die man nicht weiß, wie es geht. sagt den kindern okay so und so machen wir das. und. also halt eine führende person auf jeden fall.
- I: mhm. und konkret in der situation mit dem /m/ und dass dann der /j/ heißt er, glaub ich?
- E5: genau /j/.
- I: was ist das deine rolle?
- E5: ja, da hab ich auch. also ähm. GUT ICH HÄTTE DEN /M/ FRAGEN KÖNNEN, dann wärs vielleicht ein bisschen demokratischer gewesen. ob er jetzt äh da sitzen bleiben möchte oder ob er wechseln möchte. klar das hätt ich tun können. ich hab jetzt einfach, WIE SCHON GESAGT, ICH HAB DANN EINFACH WIEDER VORGEGEBEN, jetzt wechselst du einfach mal. ähm, ja weil ich finds wichtig bei kindern, dass man sich noch irgendwo durchsetzen kann. ja. deswegen. ABER ich finde man sollte auch ruhig, könnte auch ruhig, also man sollte auch ruhig ein bisschen demokratischer sein in einigen sachen. ist klar, hätte man auch so machen können, dass man fragt, weißt du was, möchtest du mal mit dem /j/ wechseln? der war noch nicht dran. wär auch kein problem gewesen. aber ich hätte ihn vielleicht mitspracherecht irgendwie, ich hab es jetzt einfach so bestimmt, ne? klar man hätte auch fragen können, aber wie schon gesagt, das war mehr so eine führend, führende position oder eine anleitende position.
- I: ähm, würden sie es denn jetzt anders machen?
- E5: wenn ich das jetzt noch mal machen würde?
- I: genau, wenn wir jetzt die zeit zurückstellen würden und genau die situation?
- E5: ja. wenn man halt schon was gespielt hat, kann man auch gleich schon vorher mit den kindern besprechen, wisst ihr, einer ist immer das gespenst. wir wechseln uns immer ab. das immer einer dran kommt. wir rotieren oder zum beispiel wer in der mitte gegessen hat oder das man vielleicht einfach reihum geht immer einen dran nimmt, einer sitzt in der mitte und wenn er aus der mitte raus geht, dass er dann trommeln darf zum beispiel. so hätte, würde ich das beim nächsten mal machen. ja. das jeder mal drankommt und das sie sich abwechseln und das (?im spiel?) sagt, okay, ähm ja. und gleich (?von anfang an klären?). (?also so würd ich das machen?).
- I: ja. und die situation mit dem /m/? da hast du ja auch grad schon überlegt, ob du ihn vielleicht ein bisschen gefragt hättest. was hast du da für einen eindruck? würdest du das jetzt anders machen?
- E5: wenn man das jetzt von anfang an gesagt hätte, dass wir nach einmal tauschen, dann wär die situation gar nicht erst entstanden. ja. aber sag ich mal, wär es bis zu dem punkt noch mal so gelaufen, hätt ich gesagt, /m/ MÖCHTEST DU NOCH MAL DAS GESPENST SEIN ODER MÖCHTEST DU RAUS AUS DEM KREIS UND WIEDER MITLAUFEN? HÄTT ICH IHN GEFRAGT. und dann hätt ich gesagt, okay, weißt du was oder wenn du noch möchtest, kannst du noch einmal das gespenst sein und dann ist wieder wer neues dran. ja. also so hätt ich das dann gelöst. ABER

MAN MACHT SICH UM VIELES NICHT SO GEDANKEN. wenn man dann so im spiel drin ist, dann (?versucht?) man schnell eine situation zu lösen, ne.

I: kann man aber oft nicht /a/, weil man das ja in dem moment gar nicht wahrnimmt ((lacht)).

E5: ne.

I: also durch so ein video verlangsamt man ja sozusagen oder nimmt etwas aus einer anderen perspektive wahr, was man im alltag gar nicht wahrnehmen kann. das ist sozusagen der vorteil von so einem video. das man ganz viele sachen macht, wo man später denkt, huh, bin ich das überhaupt? das ist einfach so.

E5: mhm.

I: insgesamt hast du den eindruck, dass die kamera und meine anwesenheit irgendwas verändert hat an dem diensttag?

E5: nö. also die kinder waren da auch eigentlich. ich hab denen das ja erzählt, dass du filmst. und das war für die absolut in ordnung, ja. ich sag mal einige kinder kennens auch schon von zu hause, dass der papa immer mit einer videokamera kommt und so keine ahnung den urlaub mal filmt. ja, sie erzählen immer mal, der papa hat eine videokamera und der filmt uns manchmal. und äh da haben sie keine probleme mit, ja. und ich sag mal, das waren auch die älteren kinder, also die sind, ich sag mal, die sind mit medien auch schon vertrauter, als wenn man jetzt die ganz kleinen hat. ne.

I: hat /e/ dir wahrscheinlich erzählt, dass der /t/ sehr ängstlich reagiert hat? und ich weiß halt nicht, ob die reaktion auf mich war, auf die situation oder die kamera.

E5: das war auf die situation. wir haben festgestellt, dass er probleme mit neuen situationen hat. passiert ganz, also passiert öfter mal bei ihm, ne. also auch heute sollten sie sich ein osterkörbchen aussuchen. wir saßen im legoland. wir schicken die kinder immer einzeln rein. jeder sucht sich dann halt ein körbchen aus. dann hatte sie ihn dann rein geschickt. und ähm ((lacht)) dann ähm, dann hatte er auch wieder so einen kleinen ausraster, ne, ich such mir hier nichts aus. ich will nicht. ich will nicht. ich will nicht. (??) setz dich bei mir auf den schoß. guck dir das erst einmal an und dann suchst du dir auch ein osterkörbchen aus. so zehn minuten, viertelstunde war das. okay, ist er von meinem schoß runtergeklettert, hat sich ein körbchen und dann war das in ordnung. das sind mehr so neue sachen, weil er es nicht kannte. auch, ich denke auch dieses medium kamera und so, du hast da gestanden mit den kopfhörern und so, ich glaub, das hat ihn einfach ein bisschen verunsichert. so ne. die älteren die kennen das schon. oder die haben das schon irgendwo, irgendwie gesehen. ich habs ihnen erzählt. das war okay. die haben sich davon absolut nicht stören lassen. ja. das war so, als ob du nie da gewesen wärst. ich glaub, die einzige, die das wirklich registriert hat, dass du da mit kamera und mikro da gewesen bist, das war ich ((lacht)). ja aber so hatte ich das gefühl, war das absolut in ordnung. die haben sich absolut nicht stören lassen.

I: gut. gibt es von deiner seite noch irgendwas zu dieser situation zu sagen, zu erzählen?

E5: nö.

I: gut, dann sind wir für heute durch vielen dank.

E5: bitte ((lacht)).

3.5.2 BZP-2

Leitfadeninterview BZP-2

ab min 10:51 transkribiert

- I: gut. dann würd ich ähm zum nächsten thema übergehen. ähm, wir hatten uns letztes mal schon drüber unterhalten so, ähm, dass du ja mit den meisten kindern hier fast vier jahre zu tun hast, drei bis vier jahre bis die kinder in die schule oder in den hort gehen sollen. ja und ähm, kannst du mir noch mal sagen, stell dir vor du hättest in dieser zeit, hätten die kinder einen rucksack auf und du kannst ihnen sachen mitgeben. was willst du ihnen unbedingt in den rucksack packen in der zeit in der sie hier sind?
- E5: also ähm, das wichtigste ist für mich, dass die kinder auf jeden fall stark sind für die schule. weil es ist halt, also vor allem konfliktbewältigung, weil das ist für viele, naja, einen großteil sehr schwer. also man merkt das halt. zum beispiel ich bin in einer gruppe. ich beschäftige mich mit den kindern. fünf kinder dürfen hier zum beispiel draußen alleine spielen, also unter unserer aufsicht, ähm, und andauernd kommen so bestimmte kinder immer wieder rein, /a/, der hat das und das gesagt, der hat das und das gemacht. ja. also die können sich einfach da nicht, also einige können das nicht. die können sich nicht hinstellen und einfach sagen, LASS DAS BITTE. ich wills jetzt nicht. oder der hat das, der hat zu mir doof gesagt oder so, und das man einfach sagt, von wegen dass sie sich dahin stellen können und ich möchte jetzt, dass du das sagst. oder ich möchte jetzt gerne hier spielen. und dann auch mit den anderen kindern, wenn die dann ärgern, dass die dann auch einfach nicht aufhören, wenn der eine sagt, STOPP. ja. also da möchte ich auf jeden fall, dass sie dahin kommen, dass sie wirklich ihre konflikte auch sel-, also die kleinkonflikte und so schon selber lösen können. ich mein auf dem schulhof ist keiner mehr. ja. da, okay, da ist ja meistens noch ein lehrer oder so, der da eine aufsicht macht, aber eigentlich sind sie ja schon auf sich gestellt, wenn dann einer kommt und dann irgendwie rumschupst und rumärgern will, dann auch einfach zu sagen, hier hör jetzt bitte auf, ich möchte das jetzt nicht. also das ist das wichtigste für mich, was in den rucksack kommen sollte. und das steht auch, ich weiß auch, dass es bei /e/ im vordergrund steht. dass sie einfach stark werden für die schule. das ist unser hauptziel.
- I: okay. was noch? gibts noch was? in den rucksack passt ja mehr als ein ziel. ((lacht))
- E5: ja ((lacht)). ähm, das ist immer schwierig, weil, darüber nachzudenken, was man eigentlich alles, was da jetzt alles noch mit dranhängt. also, puh, auf jeden fall selbstständigkeit. sich selber (??). fang jetzt bei den ganz kleinen an, sprich sich selber die schuhe anziehen, sich selber die jacke anziehen, selbstständig sein, alleine auf toilette gehen. also ich kann dir sagen, bei 70% der kinder, die jetzt hier neu im kindergarten kommen, haben /e/ und ich es ihnen beigebracht sich die schuhe anzuziehen, sich selber die jacke anzuziehen. einmal auch auf toilette zu gehen. es heißt ja, mein kind kann noch nicht alleine auf toilette gehen. was machen wir? wir haben dreimal diese eingewöhnung, da müssen sie es dann halt irgendwie, also, das heißt, wir haben sie sozusagen toilettenfertig gemacht, ja. und das, das ist halt auch irgendwie, also ich denke mal, das meiste passiert auch in den ersten jahren dann hier. auf jeden fall selbstständigkeit. selber frühstücken gehen. wir haben ja hier dieses offene frühstück. und auch, ähm, auch soziale kontakte. also sozialverhalten. ja, so, schön ist es immer, wenn man ein kind ganz am anfang sieht und dann ganz am ende. problem am anfang es kam in den kindergarten ein anderes kind hatte ein spielzeug, der andere wills haben, zack, geht es erst mal über den kopf gehauen. ja, und dann später versuchen sie sich irgendwie dann, wenn man dann mit ihnen redet und versucht es ihnen verständlich zu machen und dann

zum schluss, also ich seh schon den fortschritt bei unseren neuen kindern, dass sie dann auch wirklich sagen, hier ich möchte jetzt gerne damit spielen. dass sie dann halt auch nicht mehr so, ähm, körperlich also so oder einfach so körperliche gewalt teilweise dann auch anwenden. ja. dass sie davon dann auch wegkommen.

I: ja, okay. was ist so deine aufgabe?

E5: meine aufgabe?

I: ja, als erzieherin hier in der einrichtung?

P. meine aufgabe als erzieherin.

I: auf dem weg zu schule hin. ne, in diesen vier jahren. was ist deine hauptaufgabe?

E5: ja, meine aufgabe, wie schon gesagt, mein, unser ziel ist ja die kinder stark machen für die schule, indem sie selbstständig sind, indem sie, ähm, auch auf andere lernen rücksicht zu nehmen, indem sie lernen sich an regeln zu halten. ähm.

I. wie machst du das? dass sie lernen rücksicht zu nehmen, sich an regeln zu halten?

E5: ja, also, natürlich die kinder lernen halt sehr viel durch spiel. und ähm, natürlich auch, ähm, einmal durch mich, also lernen am modell halt ((lacht)). (?m?) ich als vorbild. ähm, und ähm, dass sie einfach also, wir haben hier eine ziemlich feste struktur. es gibt halt, es gibt, wie schon gesagt sehr viele regeln, an die sie sich halten sollten, müssten. und ähm, und also es klappt eigentlich auch schon bisschen sehr gut. ja. wir haben zum beispiel dieses außengelände, wie schon gesagt, sie bis zu einem bestimmten punkt gehen. die wissen, dass nur fünf raus dürfen. und sie lernen auch, sich an diese regeln zu halten. genau wie im turnraum, oder, oder auch beim frühstück, dass er sich nur einen becher genommen, sie schenken sich immer zuviel ein oder ich schenk mir immer ein bisschen ein, trink das aus und dann schenk ich mir noch was ein. ich mach mir nicht den ganzen becher voll und trink es dann nicht, so ungefähr. oder auch im stuhlkreis, wir haben halt auch eine feste zeit, in der der stuhlkreis ist, und die kinder wissen, dass sich jeder einen stuhl holt, sich hinsetzt, leise sein, wenn die kerze an ist und ähm, dann haben wir halt, äh, die regel ist, dann haben wir auch eine erzählrunde und dann habe ich so einen stein, so einen erzählstein und dann wissen die anderen kinder, dass sie das kind dann auch ausredenlassen, das den stein hat, dass alle anderen leise sind. ja. oder auch wenn wir, wenn wir in den turnraum spiele machen so wie letztes mal, ja, da sind ja auch bestimmte spielregeln, die sie einhalten müssen, wie schon gesagt, die übertragen das auch auf den alltag dadurch.

I: okay. du hast eben auch noch gesagt, selbstständigkeit sei dir sehr wichtig. wie gestaltest du sozusagen das jetzt als erziehern? wie schaffst du, dass die kinder selbstständig werden? was machst du da?

E5: ja. also. mmh, also vieles passiert auch schon automatisch im alltag, dass man einfach schon auch, einfach aufgaben an die kinder abgibt, die sie auch schon machen können, zum beispiel, wer macht frühstück? wenn wir frühstücksdienst haben /e/ und ich, zum beispiel, schnappen wir uns immer ein paar kinder, wischen zusammen die tische ab. und die können das auch, abtrocknen lassen, wagen wegbringen, in der küche den geschirrspüler einräumen, man kann das immer zusammen mit den kindern. ja. und ähm auch beim anziehen, anfangs zeigen wir ihnen noch, wie der schuh angeht oder wie man die jacke anzieht und dann halt immer wieder motivieren, dass sie es dann auch selber tun, beim raus gehen. oder auch einfach zum beispiel wir wollen jetzt malen. die kinder wissen eigentlich, wo alles steht, zum beispiel in der (??)gruppe, die haben so viele tuschkästen, dann schick ich die kinder da auch hin. hier hol mir mal bitte die tuschkästen, wir wollen jetzt tuschen, ein paar pinsel, tuschkästen, also viel auch kinder machen lassen. auch wenn man was anbietet wie malen zum bei-

spiel halt selber, dann sag ich, ja, holt ihr mal ein paar wasserbecher für die pinsel zum malen und dann schick ich sie ins bad und dann holen sie wasser ab. wie schon gesagt, also man muss auch viel auf die kinder übertragen, nicht denken, dass man das alles selber machen muss. die können das halt auch schon. die pochen auch drauf. die wollen das auch selber machen. ja. auch wenn, okay, aber da muss man auch in kauf nehmen, dass sie zum beispiel die tische mal abwischen, ja und den lappen noch nicht so auswringen können, dass alles im wasser steht. aber gut wir haben auch ein handtuch oder man muss zwei handtücher nehmen, um das wieder aufzuwischen, aber das ist auch kein problem. also ich mein, das ist auch wichtig, ja, weil sonst lernen sie es auch nicht. also wie schon gesagt, wir haben halt viele sachen, wo die kinder zum größten teil selbstständig, selbstständig machen, also selbstständig sein müssen. wir gehen auch zusammen einkaufen, wenn wir gemeinsam gefrühstückt haben. ist auch mal sehr schön. machen sie auch total gerne. aber die beschweren sich immer, wenn die tüten so schwer sind. ((lacht)) und da war auch wieder (?ganz gut?) oh, (?die mama?) muss doch immer ganz schön schwer tragen, mhm. find ich auch ganz gut, dass sie immer einen anderen blickwinkel haben. ja. dass wenn man einkauft, dass man bezahlen muss, dass lebensmittel geld kosten. ja.

I: mhm. bezahlt ihr? oder bezahlen die kinder? wie macht ihr das?

E5: ja. also es kommt immer drauf an, wen ich da mit habe. ja, ich geb ihnen das geld in die hand und dann geben sie das der kassiererin. (?und dann kriegen sie das wechselgeld und dann reden wir, wieviel sie zurückbekommen haben oder sie zählen es halt?). sag ich auch immer, es kommt auch immer eigentlich sehr schön an, wir nehmen die vorschulkinder und die (??)kinder halt fünf- und sechsjährige und dann gehen wir hier einmal über die straße. doch also, also ich find das auch total gut für die, weil die lernen auch schon mal so ein bisschen, dann auch wirklich auch wie man sich im straßenverkehr verhält. genau, das lernen sie auch. das find ich auch wichtig, dass wir es ihnen mitgeben. wir gehen ja auch regelmäßig immer raus. auch spazieren. und einfach auf dem bürgersteig zu gehen, an der hand zu gehen, an der ampel stehen zu bleiben, bei grün rüberzugehen, nicht zu rennen, das man, das wenn rot ist, dass man stehen bleiben muss, zuhören.

Störung min 21:29

I: gut. und wie ist das in bewegung /a/? was ähm liegt dir da am herzen?

E5: bei der bewegung?

I: mhm.

E5: erst mal, dass sie sich bewegen überhaupt. weil es ist halt schon, ein paar kinder gehen jetzt zwar zum turnen, aber ich hab die vermutung, dass wirklich ein großteil der kinder wirklich viel zu hause sitzt, so. also einfach wenig bewegung einfach hat und dass sind aber auch die, die nach fünf minuten sagen, ich bin so müde. ich kann nicht mehr. einfach auch ähm, dass sie da auch freude an der bewegung, es ist halt, mir ist es wichtig, dass sie spaß an der bewegung haben. das bewegung spaß macht. ja, deswegen schauen wir halt auch immer, dass es halt auch spiele sind, die den KINDERN besonders gefallen. klar, also, ich suche halt immer noch was aus, aber wir versuchen das auch immer so, dass es halt sich auf die interessen der kinder auch bezieht. dass es zum beispiel, die mögen halt so sachen wie stopptanz und so IMMER NOCH ((lacht)). ist schon verdammt lange. wir versuche das in eine andere richtung zu bringen. ja. aber. ja, auch da auch, ähm, auch ein bisschen, mmh, (?momentan?) ist es uns wichtig, dass sie auch so ein bisschen eigene wünsche mit ein, also viel EIGENE wünsche miteinbringen oder auch nach ihren eigenen bedürfnissen halt handeln. also (?hab ich mit /e/?) in der letzten bewegungstunde auch so gemacht. das werde ich morgen so machen. ich

hab ein aufwärmenspiel gemacht. das hab ICH mir halt ausgesucht und vorgegeben, aber die kennen das und das sind so koordinationsübungen, die find ich auch ganz gut. ähm, und dann ähm, wird es dann halt so sein, dass die kinder alle sachen, die sich im turnraum befinden, nehmen dürfen und einen bewegungsparcour aufbauen oder halt ähm, ja, verschiedene stationen. die machen das total toll. das sind sachen auf die ich nie im leben drauf kommen würde. ja. und das klappt auch echt gut. die sind super motiviert und das macht denen echt richtig viel spaß, da alles rauszuräumen. (?vor allem liegt so viel krempel im kämmerchen?), die sachen gehen auch alle raus. dann bauen wir halt, beim letzten mal hab ich eine ganz große brücke gebaut mit krokodilen drin, zum rüberklettern, musste jeder erst mal rüberklettern. und das war echt schön. also und /e/ glaub ich (??). immer alte zeitungen dazu gegeben, so wie sie es halt auch gemacht haben, aber mit den ganzen sachen, die auch im turnraum waren. das hat auch sehr gut geklappt. also die schon echt tolle ideen. da muss man sich gar nicht mehr als erwachsener sich selber groß gedanken machen. das nimmt (?mir?) auch wieder einen teil der arbeit ab. wenn man auch einfach mal die kinder machen lässt. ist auch für einen selber ganz entspannt. und es kommt gut an. macht ihnen spaß und wie schon gesagt, ähm die sind gut dabei, sind motiviert. sie haben vieles in bewegung. ja. und die haben da ihre eigene bedürfnisse. wenn die da zum beispiel auch irgendwie jetzt einen kletterparcours (?gebaut?), wo man drüber und drunter klettern musste, also so sich richtig bewegen und die anderen hatten halt jetzt nicht so lust drauf und haben sich irgendwie, haben sich ein kleines häuschen gebaut, wo man rein und raus gehen konnte. also einige kinder hatten sehr ruhige stationen. ja, wo man sich dann zwischendurch mal ausruhen konnte und dann war wieder richtig action.

I: ja, okay. was ist dann deine aufgabe, wenn du die bwegungsstunde so gestaltest?

E5: (??)

I: mhm.

E5: also ähm, ich versuch die kinder, ja, (?immer?) anzuleiten oder zu motivieren etwas selber zu tun, ähm, überlegt mal. ich versuch dann pulver reinzugeben. aber versuch sie dann doch schon zum größten teil ihre eigenen ideen da zu verwirklich zu lassen. ABER EIGENTLICH SIND SIE, ODER JEDENFALLS WAR ES LETZTES MAL SO, WAREN SIE SO GUT MOTIVIERT, dass ich fast wenig, also bei einigen musst ich schon, überleg doch mal, was könnte man denn jetzt mit der mattem machen oder guck mal oder hol dir mal hier, ähm, diese teppiche, diese kleinen, überleg mal, was wir damit machen können oder wollen wir hier vielleicht einen großen see hinbauen, dass wir darüber hüpfen müssen oder so. bei einigen muss man schon viel reingeben, damit sie auch weiterkommen einfach. aber da gibt es kinder, die haben mehr plan von etwas, was sie jetzt gerne spielen wollen oder wo, oder was sie einfach, also im bewegungsspiel, was sie einfach machen wollen. die haben einen plan im kopf und setzen den schon um. also das ist echt wahnsinn.

I: ja. toll. ja. ähm, gibts noch irgendwas, was du den kindern mitgeben willst? also du hast gesagt freude, spaß und eben dieses ne bedürfnisse äußern, interessen äußern und umsetzen.

E5: wünsche äußern. auch dass man das auch annimmt als erwachsener. das ist für die kinder ja auch total wichtig. ja /a/ nimmt uns ernst, und ähm, sie geht auf unsere wünsche ein, was wir jetzt (?wollen?), und macht nicht immer nur das, was sie will und wir müssen machen. dass wir auch mal sagen können, was wollen wir. und sie hilft uns dann das umzusetzen. deswegen ja, ich find es auch immer schwierig da einen ausgleich zu finden, ja. dass man die kinder mitbestimmen lässt, aber auch noch so nen rahmen, dass man auch noch selber mitbestimmen kann oder denen auch noch was freigeben kann. zum beispiel wenn ich jetzt, zum bei-

spiel ich hab jetzt irgendwie so ein buch und ich hab jetzt ein total tolles spiel gefunden, also, wo ich jetzt denke, okay, das könnte denen spaß machen, dass ich das einmal mit den machen möchte, ja. das man da so den ausgleich findet von den sachen, die man selber macht oder selber reingibt, weil man denkt, okay, das könnte denen gut gefallen und das man dann (??) auch den kindern immer die möglichkeit gibt, was reinzugeben, was sie jetzt gerne machen möchten. auch wenn man mal denkt, oh mein gott, ich will jetzt das nicht machen ((lacht)), zum beispiel stuhlkreis jeden tag. wir wollen schuhsalat spielen und obstsalat und dann irgendwann denk ich mir dann auch, hä, wir können das doch nicht jeden tag spielen. es muss ja auch mal was neues dazu kommen, ja. dass man da so den ausgleich findet. dass du auch mal wieder auf ein anderen, auf eine andere schiene kommst, das sich nicht immer nur alles wiederholt, finde ich wichtig. was ich zwar, klar, einige sachen immer wiederholen, das gibt den kindern ja auch sicherheit, aber dass man auch mal sachen reingeben kann oder auch sachen reingeben lässt von den kindern, dass die sich auch überlegen, was wollen wir oder wie soll der kindergarten sein oder was wollen wir hier machen? also mitbestimmung finde ich auch sehr wichtig. das würde ich denen auch noch in den rucksack mit reinpacken. einfach das sie ein recht haben zur mitsprache, dass sie sich auch trauen, das überhaupt zu sagen. was, wenn (??) machen und ich auch frage, na, dass man auch, egal, was es ist, ob es sportstunde ist, ob es jetzt eine ag ist, was möchtet ihr denn beim nächsten mal machen? da gibt es einige, die trauen sich überhaupt nicht zu sagen, was sie jetzt mal gerne machen möchten, ja. und irgendwie, dass sie das auch im (??) kindergarten(?jahr?) oder -jahre lernen, dass sie das auch wirklich lernen äußern zu können.

I: wie machst du das? wie unterstützt du sie dabei, dass sie das äußern?

E5: ähm, also von wegen, es ist immer ganz gut, wenn schon einige ältere kinder dabei sind, die dann auch schon sagen, hey, ich möchte jetzt nächstes mal das und das machen. und dann, also in einer kleingruppe äußern sie sich schon eher, als wenn man noch mal in einer total großen gruppe ist, ja. das kommt dann aber auch. wenn man sie dann noch mal direkt drauf anspricht (?interessiert?). was möchtest du denn das nächste mal gern machen? vielleicht ne, ja, ich geb auch einen impuls noch mal mitrein, zum beispiel, dass man irgendwas aufbaut, was das kind zum beispiel mag. wenn ich weiß, okay, die malt ganz gerne mit ihren händen und matscht ganz gerne rum und das nächste mal machen wir in der (?kunst-ag?), wo wir mit unseren füßen malen. ja. also. wie schon gesagt, also meistens ich lass es immer auf mich zukommen und wenn es (??) kinder gibt, dann kommt es einfach oder es kommt halt nicht und dann muss man weiter drauf hinarbeiten, dass sie es auch können ja, aber ich seh das meistens so, dass ist auch so eine entwicklungssache, ja. man sieht es. also die kleinen kinder sind ja meistens noch sehr schüchtern oder viele sind sehr schüchtern und können sich noch nicht so (?ausdrücken?) und die etwas älteren wissen eigentlich schon, also es gibt einige, die schon sehr wissen, was sie wollen und was nicht, ja. und ähm, aber das kommt dann mit der zeit, ich seh das ja auch schon. ich bin jetzt, ja, anderthalb jahre hier und die kinder, die mit mir sozusagen hier in den kindergarten kamen und am anfang fast auch sich absolut nicht getraut haben, was zu sagen oder was zu äußern, wünsche oder so, es sei denn es sind grundbedürfnisse, wie auf toilette gehen oder essen. kommt auch drauf an. das kommt jetzt mittlerweile, dass sie sich beim stuhlkreis mit einbringen und sich was wünschen, was wir spielen oder auch oder sich ein lied wünschen oder da auch schon anfangen ne idee zu entwickeln, was sie überhaupt wollen. ja. schon ganz gut, dass man so was sieht. find ich immer schön, wenn man den fortschritt sieht. wenn man, ich hatte auch was anderes, ich hatte neulich irgendwie, ich hatte so folienordner angeschaut und dann hatten wir letztes jahr ein kind, die

hat rotz und wasser geheult an ihrem geburtstag und die mutter hatte schon ein total schlechtes gewissen gehabt, dass sie hier war und dann hatte sie jetzt ja wieder geburtstag, der zweite geburtstag hier, die war SO AM STRAHLEN und alles. sie hat sich jetzt hier schon so gut eingewöhnt im kindergarten. das ist echt schön, das anzusehen.

I: okay, toll. ich komm noch mal zurück zu dem bewegungsbereich. gibts da irgendwas, was du gern noch verändern wollen würdest oder wo du gern unterstützung hättest?

E5: also ähm, mir gefällt das soweit ganz gut. ne. wir haben einen festen tag, an dem wir in den turnraum können, aber eigentlich äh, haben wir auch immer zeit irgendwie noch mal an einem anderen tag reinzugehen außer an diesem diensttag, (?dann machen wir den tausch, mit denen, die donnerstags das machen?), damit wir den turnraum für uns alleine haben, aber eigentlich haben wir, also ich und meine kollegin, immer die möglichkeit mit den kindern bewegung zu machen, was auch sehr schön ist. also ähm, zum beispiel machen wir es auch so, dass gerade wenn das wetter sehr schlecht ist und die kinder zum beispiel, wir mit den kindern nicht rausgehen können, dann machen wir einfach vor der abholzeit, anstatt rauszugehen, gehen wir hier in den turnraum und machen ein paar spiele. also das gefällt mir sehr gut hier, dass wir da so flexibel sein können einfach in der bewegung. oder wenn das wetter gut ist einfach rauszugehen, spazieren gehen, auf den spielplatz gehen hier oben oder auf den sportplatz und da einfach spielen. ballspiele machen. also da haben wir schon ziemlich viele möglichkeiten, ja. also mittlerweile, also kommt jetzt bei mir immer mehr dazu, also klar, ich würd schon gerne noch mal an so ner bewegungsfortbildung teilnehmen insbesondere für ganz kleine kinder, ja. also morgen, ich glaub, hat einer zwei ganz kleine und einer hat nur ein ganz kleines kind. aber einfach da finde ich es noch mal schwierig sie erstens zum mitmachen zu motivieren, ja, weil sie halt noch bisschen mit vielen anderen sachen beschäftigt sind, sich sowieso hier erst mal irgendwie zurechtfinden, ja, aber genau dennoch um die motivation (?gehts?) mir da und auch welche spiele die ganz kleinen kinder an, gut ankommen mit bewegung. wo ich auch weiß, okay, da können sie mitmachen, weil sie können sich selber ja noch nicht so äußern, manche kinder haben auch ein sprachproblem, was noch dazukommt. einfach so ja zu kleinkindern, das würd ich gerne noch machen, eine fortbildung zu bewegung für kleinkinder für dreijährige ungefähr. ich denk mal, da würd dann bestimmt viel mit tanzen und so sein und musik.

I: ja, und auch sich so reinfühlen, tiere nachmachen so also. im grunde kannst du da keine spiele spielen, sondern du musst einfach bewegung in was anderes einbetten.

E5: genau. also da, also da bin ich meis-, manchmal überfordert. das ich in der (?bewegung mit?) kleinen, was machen wir jetzt mit denen? oder was machst du jetzt mit denen? wenns jetzt ums malen geht oder keine ahnung was, da hab ich (?meine?) ideen, was ich jetzt mit denen machen kann oder was sie auch können, aber jetzt bei der bewegung da, da bräuchte ich einfach noch ein bisschen unterstützung, ob dass jetzt bei den mittleren oder bei den älteren, da hab ich halt immer ne idee, was können wir machen oder ich lass sie auch viel selber entscheiden, weil sie auch einfach schon sehr viele ideen haben, was man machen kann oder dann, hmm, manchmal spielen wir auch ein spiel, was ich auch absolut nicht kenne, was die kinder kennen, weil sie hier irgendwie auch im sportverein sind und was man da irgendwie spielt und dann mir erzählen, was sie da gemacht haben und erklären es dann mir, wie es geht und dann spielen wir das, ja. also da hab ich auch kein problem, wenn ich jetzt mit den älteren kindern alleine in die bewegungsstunde gehe. da haben wir eigentlich immer eine idee, was wir machen. also die kinder haben eine idee, ich hab eine idee. und dann versu-

chen wir es immer zusammen irgendwie zu verbinden. aber bei den kleinen fällt mir das echt schwer.

I: ja, ist auch eine spezielle gruppe. wobei ihr trennt noch?

E5: wir trennen noch, ja. also, aber wie schon gesagt, also bei den kleinen muss ich mir noch ein paar mehr gedanken machen. okay, was kannst jetzt mit denen machen? aber meistens ist es dann, dass wir wirklich ein bisschen musik machen, dass wir ein paar rasseln mitnehmen, einen kassettenrecorder und dann verkleiden wir uns und tanzen.

I: ja, gut.

E5: aber da hätt ich schon mehr ein bisschen fachwissen und auch ideen, was man mit dieser altersgruppe speziell machen kann.

I: okay, gut. gibts sonst noch was, was du heute zur sprache bringen willst?

E5: nö.

I: okay. gut. dann, also ich hab alle meine fragen gestellt. vielen dank.

E5: auch beantwortet bekommen hoffentlich. ((lacht))

I: ja. jaja, das passt. ((lacht)) gut.

Videsequenz BZP-2 „Peter² und die Mädchen“

Ort und Situation: Bewegungsraum der Kita. Sechs Kinder nehmen an dem Angebot teil. Fünf ältere und Peter, drei Jahre alt. Die Kinder haben zwei Stationen selbstständig aufgebaut. Zwei Mädchen haben in einer Ecke des Raums eine Höhle gebaut.

Handlung und Geschehen: Peter und E5 stehen außerhalb des Aufbaus der beiden Mädchen. "Peter gucken wir mal hier? Was machen die Mädchen da?" Zu den Mädchen gewandt: "Lasst ihn doch mitmachen. Lasst ihn mal gucken was ihr da habt..." Währenddessen hebt sie einen Teil der Begrenzung der Höhle hoch und Peter krabbelt hinein. Ein Mädchen protestiert: "Der macht aber alles kaputt." E5 hebt das Polster mit dem Loch über Peter und sagt "Hallo." Das Mädchen protestiert wieder: "Das brauchen wir." E5: "A, ihr habt doch so viele [Polster]. ... Peter, hilfst du den Mädchen beim Bauen?" A sagt E5, wo sie das Polster hinstellen soll, die es an die falsche Stelle zurückgestellt hatte. Peter nimmt etwas vom Boden hoch. A sagt etwas Unverständliches. E5: "Peter, das soll da liegen bleiben." Peter krabbelt weiter zu einem Polster mit Loch. Zu den Mädchen sagt E5: "Er möchte da gerne durchklettern. ..." Sie hebt das Polster hoch, stülpt es über ihn, "Einmal so... und dann geben wir es den Mädchen zurück." und hebt es dann wieder zurück: "So." Die Mädchen gucken zu den beiden. Ein Mädchen sagt etwas von Zeitungspapier, der Rest ist unverständlich. E5 sagt zu Peter: "Wir holen mal ein paar Zeitungen. Dann können wir den Mädchen mithelfen. Komm mal her." Sie nimmt ein Begrenzungspolster der Höhle weg, stellt es nicht zurück an seinen Platz, nimmt Peter an die Hand und geht mit ihm Zeitungen holen. Sobald die beiden weg sind, stellt ein Mädchen das Polster wieder dorthin, wo es vorher stand. Peter läuft mit Zeitungen zu den Mädchen. Kurze Unterbre-

² Name geändert

chung der Szene. Dann kommt auch E5 mit Zeitungen in der Hand zur Höhle. Alle drei Kinder befinden sich nun in der Höhle und werkeln – jeder für sich, friedlich. Als E5 dort ist, verlässt Peter seinen Platz, läuft zu ihr und reckt sich nach den Zeitungen in ihrer Hand. Sie reicht ihm eine Zeitung. Er stützt sich auf der Höhlenbegrenzung ab, um die Zeitung in die Höhle zu befördern. E5 sagt laut: "Oh oh, Vorsicht, nicht werfen." Eines der Mädchen sagt: "Nicht schlimm." E5 hält den Mädchen eine Zeitung hin und sagt: "Guck mal braucht ihr noch mehr? ... A, was macht ihr denn da?" - "Wir bauen ein einfaches kleines Häuschen." Peter reckt sich nochmal nach der Zeitung. E5 gibt ihm eine und sagt: "Aber nicht werfen. Gehst du rein und gibst es den Mädchen?" Er reicht den Mädchen die Zeitung, die diese annehmen und holt eine weitere.

Stimulated Recall Interview BZP-2

I: gut. so, ich hab heute viele zettel dabei ((lacht)).

E5: viele zettel.

I: (??) aber es läuft erst einmal so, wie du es kennst /a/. also ich zeige dir eine scene von gestern. ähm, und zwar ist das, ich sag mal, relativ am anfang der bewegungsbaustellenzeit, nenn ich es jetzt mal. also eine gruppe hatte angefangen ein raumschiff zu bauen und die mädchen waren auf der anderen seite am hausbau. und es ist sozusagen eine scene, wo du mit dem /p/ rüber zu den mädchen gehst. schau es dir einfach mal an und ähm dann hab ich einfach ein paar fragen dazu, zu der scene, ähm und heute reden wir noch ein bisschen spezieller so über die scene an sich, (?als es beim ersten mal war?). zum ablauf erst mal für heute okay?

E5: ja.

I: gut. du meldest dich einfach alles was für dich wichtig ist.

E5: wie lang ist die scene?

I: zwei minuten. alles, was für dich wichtig ist, ist auch für mich wichtig. (??) kannst du gut sehen?

E5: wann gehts los oder dauert es noch ein bisschen?

I: mal gucken, ich weiß grad auch nicht. (2) ich glaub, er ist grad ein bisschen überfordert. war ich zu schnell. (3) das sieht gut aus ((lacht)).

Videsequenz „Peter und die Mädchen“ min 2:15 – 4:12

E5: ja ((lacht)).

I: willst du es noch einmal anschauen?

E5: nö.

I: nö? okay. gut. dann beschreibe mir doch erst mal, was du hier machst.

E5: ja, also das ist eine ziemlich altersgemischte gruppe, ja. die mädchen haben gewisse vorstellungen, wie sie was machen möchten und dann kam der /p/ ihnen ein bisschen in die quere. ich wollte ihn aber auch ganz gerne mit einbinden, mit ins spiel. das er dann auch (??). das ist manchmal nicht ganz einfach, der /p/, auch ähm, von der entwicklung her noch ein bisschen zurück ist. auch in der sprache. und er hat einfach

I: und er ist jünger als die anderen.

E5: richtig. und dann auch noch mal bisschen entwicklungsverzögert auch. durch die sprache, durch sein ganzes verhalten ist er noch, ja kann man fast sagen wie ein zweieinhalbjähriger

ungefähr. ja. und es ist halt immer sehr schwierig, dass er mit ins spiel mit reinkommen kann, weil er möchte dann AUCH dies und das machen. die mädchen wollen aber was ganz anderes. ja. und ähm, das er dann, deswegen wollt ich ganz gerne, das er da auch noch ein bisschen mit. deswegen haben wir die zeitungen geholt, die hingelegt. was macht er, zack, wirft er den mädels die zeitungen an den kopf ((lacht)). ja. oh mein gott. er hat auch noch nicht den überblick, noch nicht. ja. das er reingeht und hinlegt und so, das kann er auch noch nicht.

I: was meinst du mit überblick?

E5: hmm, ähm, der hat sich in seinem ganzen verhalten oder in seinem ganzen ich-sein noch gar nicht erfasst. also merkt man. er redet von sich. er sagt immer /p/. ich sagt nicht ich. er sagt immer /p/ will dies, will das. und ich denk mal, er hat auch in seiner wahrnehmung, sodass er denkt, oh, da steht einer und wenn ich jetzt die zeitungen werfe, dass er das an den kopf kriegt. das hat er, glaub ich, also das ist meine meinung, das hat er noch nicht erfasst, so seine ganze umwelt. ja.

I: okay. ja. was machst du dann hier in dieser scene?

E5: ja. also ähm, wie schon gesagt, ich versuch ihn in das spiel zu integrieren. und äh (?die mädchen waren gar nicht einverstanden?). ich hätte sie da auch gerne bauen lassen, irgendwie so für sich. und ich denk beim nächsten mal, dass mans wie schon gesagt, das ist auch der grund, warum wir halt kleine kinder und große kinder einfach teilen. weil dann hätten die da wirklich ihr ding machen können, ohne das der /p/ mit mir da noch rumpfuscht. ja. fand ich im nachhinein auch ein bisschen schade. ja. ich hätte sie da schon gerne für sich gelassen auch. ja, dass sie da halt ihr haus bauen können und dann auch so, wie sie das wollen. die (??) war da sehr unglücklich drüber, wenn da noch ein kleines kind dazu kommt und wenn sie da ein bisschen rücksicht drauf nehmen müssen. sie können es eigentlich sehr schön. aber sie, man merkt schon, sie wollen auch schon so nach ihren eigenen bedürfnissen dann gehen, einfach ihr haus bauen nach ihren vorstellungen, ohne dass der /p/ mit mir rumhampelt, der da an der tür steht und dann in die röhre rein will und so ne geschichten, deswegen trennen wir sehr gerne, dass wir nur mit den kleinen machen, ja, andere sachen als mit den großen. letztes mal da hat, ich glaub, ich auch, hat ich katastrophen. wie schon gesagt, da hatten wir mehrere baustellen und dann haben sie mir alles gezeigt und konnten wirklich so ihr ding durchziehen so wie die anderen bei der rakete. ja.

I: mhm, okay. weißt du noch, was du hier gedacht hast?

E5: ja, ich hab mir schon vorher gedacht, dass das schwierig wird, mit dem, wenn wir jetzt den /p/ jetzt mit dazu nehmen, weil es waren alle bei mir doch schon einiges älter, okay, die /s/ ist anderthalb jahre älter, aber es ist ja auch schon ein großer altersunterschied, sag ich mal. da hab ich es mir schon gleich gedacht, da wirs ein problem geben, dass er da auch mitspielen kann. ja. das man, das es da ein problem geben wird. uh, dacht ich mir, okay /p/, /a/ und äh, und /s/, das sind ja auch mädchen, die auch so nach ihren wünschen gehen möchten in dem augenblick, ne. dacht ich mir, okay, gut jetzt müssen sie auch mal bisschen sich zurücknehmen in der hinsicht. ähm, und ich meine so ist aber auch irgendwo das leben, ja. ((lacht)). dass man sich manchmal auch zurücknehmen muss in seinen bedürfnisse und sagt, okay, jetzt ist hier ein kleines kind und ähm, jetzt lassen wir den auch mal ein bisschen mitspielen und noch mal ein bisschen lassen, auch, okay, auch wenn mal was kaputt geht, auch wenn ich jetzt im ersten augenblick unglücklich drüber bin. das find ich auch immer wichtig, dass sie es lernen. aber jedes mal würde ich es nicht so machen. ja. aber.

I: okay. du hast jetzt grad gesagt, du würdest es jedes mal nicht so machen. würdest du es jetzt anders machen?

- E5: ähm, hmm, so wenn man, ja klar, wenn man die wahl hat, so drüber nachdenkt, hätt ich das vielleicht, ähm, hmm, ähm, ja wir hatten eine (?begrenzte?) teilnehmerzahl, ich sag mal, wenn ich jetzt, wenn wir jetzt, wenn wir jetzt das einmal gemacht hätten. wir hatten insgesamt zwölf kinder, hätt ich die ganz kleinen rausgelassen zum beispiel der /t/ war ja bei /e/ und der hat ja (?angefangen zu weinen bei dir?), dann hätt ich sie komplett rausgelassen. die ganz kleinen auch.
- I: ne, ich meine jetzt eigentlich konkret in dieser scene.
- E5: in dieser situation?
- I: in dieser situation. ja. nicht von der gestaltung insgesamt, sondern hier jetzt.
- E5: ja, was hätte ich da anders machen können? puh, ist immer schwierig.
- I: dann lass uns noch mal einen schritt zurückgehen. wie siehst du deine rolle hier? was machst du hier direkt? wie machst du das?
- E5: ja, ich greif ja in der hinsicht da wieder ein, in ihr spiel als erwachsener, indem ich versuche den /m/ da mit reinzubringen, was die mädchen eigentlich nicht so wollten. hat ich das gefühl, ja. das heißt, es ist zum teil fremdbestimmung irgendwo, ja.
- I: mhm. ja, also seh ich auch so. genau.
- E5: und das ist ja eigentlich etwas, was man nicht soll, ja, hmm, zum teil auch vermeiden möchte, deswegen teilen wir sie ja auch echt ein. ne, dass sie dann auch wirklich, dass es nicht zu fremdbestimmt wird. aber dadurch, ich wollte natürlich auch nicht, dass er da aufm (??) sitzt oder ich da mit ihm was ganz anderes mache. oder ich wollte ganz gerne mit in der, in die gruppe, dass er da reinkommt, hat ja dann auch einen augenblick geklappt ((lacht)). aber gut so ist das halt manchmal, deswegen meint ich auch, manchmal muss man sich halt zurücknehmen, aber sie haben ja dann auch oft genug die chance zum beispiel, wenn das gestern zum beispiel jetzt auch nicht so knapp gewesen wäre mit der zeit, hätt ich die beiden weiterspielen lassen und den /p/ zu mir in die gruppe genommen. hätt ich sie im turnraum lassen können, weitermachen können ohne dass ein erwachsener da mit herumwurschtelt, sag ich mal.
- I: mhm. ähm, also du hast ja jetzt im grunde so ein bisschen dargestellt, dass es aus deiner sicht nicht so ganz gelungen war, sag ich jetzt mal. das es irgendwie eigentlich eine situation war, die dir selber nicht so, nicht so schmeckt ((lacht)). ja. überleg doch noch mal mit diesen zwei prinzipien, die wir in der fortbildung angesprochen haben, wo das kind im mittelpunkt steht und dann auch die orientierung an der situation. wie siehst du das in dieser situation? sind diese prinzipien hier erfüllt, angesprochen?
- E5: ja, zum teil ja. bei der anderen gruppe hat das ja sehr gut geklappt. die haben selbst bestimmt, was sie machen wollen. das raumschiff (?basteln?) und haben es dann umgesetzt, ähm, sie haben sich, sie haben, natürlich ihr köpfchen anstrengen. sie hatten eine plan und haben den umgesetzt. ja. es war das herz mit dabei. sie wollten es ja auch ganz gerne so machen, wie sie es machen. und äh, sie haben sich DA BEWEGT. also klar, sie haben die sachen hin und her getragen. das braucht ja auch unwahrscheinlich viel kraft mit den ganzen bänken und so und äh, klar bei manchen traf das dann mehr zu und bei anderen weniger zum beispiel bei /p/, er hat mitgeholfen und er wollte das ganz gerne. und äh, aber ihn dann halt weniger, weil er immer mit dazu gekommen ist, äh, konnte da nicht so nach seinen eigenen wünsche handeln, ja, das fand ich im nachhinein ein bisschen schade. deswegen wenn ich jetzt zum beispiel ne klei-, wenn ich jetzt die ganzen kleinen gehabt hätte, ja, dann hätte.
- I: bleib noch mal bei der scene. mit ihm, nicht was wäre wenn, sondern wie, wie ist das hier mit ihm in der scene, wenn du ihn probierst da zu integrieren?

E5: hmm, ja das heißt, ich gebe die anweisungen, ja. das heißt, das wäre sehr fremdbestimmt gewesen, ne.

I: okay.

E5: was gibt es denn, was hättest du da anders machen können? oder hättest du da eine idee gehabt?

I: soll ich wirk-?

E5: ja.

I: soll ich sofort eine rückmeldung geben oder willst du noch mal überlegen, weil du hast ja eben schon ein paar sachen angedacht.

E5: ich steh heute ein bisschen auf dem schlauch. ja. hast du irgendwie eine idee, wie man das oder wie man das beim nächsten mal irgendwie, wenn ich wieder so eine situation habe, wie ich das anders machen könnte?

I: ja. ja. also erst mal will ich dir sagen, was du gut gemacht, was ich finde, was du total gut gemacht hast ((lacht)). und dann, ist es okay, wenn wir da?

E5: ja.

I: ich find es unglaublich toll, wie wertschätzend du mit allen kindern umgehst, dass du auch genau sofort weißt, irgendwie die mädchen wollten ja eigentlich alleine sein. stehst aber in dem dilemma, dass der /p/ auch integriert sein soll.

E5: der wollte ja auch so gerne und dann steht man da und denkt, die will man auch bauen lassen, aber ihn kannst du ja auch nicht irgendwie ausschließen. deswegen.

I: du redest auch immer sehr deutlich und ruhig mit den kindern. das finde ich auch immer total toll. ähm, genau und auch insgesamt dieses angebot, dass du da bist und die kinder aber auch ganz viel freiraum haben und so, aber wie wir es jetzt schon rausgearbeitet haben, ist es aus meiner sicht so, dass du hier zu stark agierst. also dadurch, dass du, ähm, den /p/ ja zum beispiel die anweisungen gibst, richtig, klettern wir hier, sondern geh da lang, fall da nicht rein und nimm diese zeitung.

E5: du hast ja auch (??), dass das er was kaputt macht und dann sind die beiden unglücklich, ja.

I: genau. aber dadurch bringst du dich meiner meinung nach fast in eine schwierigere situation, weil wenn jetzt irgendetwas schief läuft, bist du verantwortlich. die mädchen sind dann vielleicht wütend auf dich und vielleicht aber sogar mögen sie den /p/ noch weniger hab ich gedacht. es könnte passieren dadurch. ähm, finden das vielleicht auch ungerecht von dir, dass du also vielleicht, da kannst du die mädchen sicherlich besser einschätzen als ich. und ähm.

E5: (??).das gute an den beiden ist /s/ und /a/, die sind ja so süß, bei denen ist das dann so, ähm, ja gut /p/ nervt halt, aber dann lassen wir ihn halt einfach mal mitspielen, weil er sonst alleine ist. so sind die beiden. SIE SIND GENERVT, aber sie nehmen es niemanden übel. aber das möchte ich auch nicht, ich möchte ja auch dass sie ihren freiraum haben. das find ich auch wichtig. ähm, wie schon gesagt, die machen das auch. sie können sich auch zurücknehmen. sie sind im ersten augenblick, wie schon gesagt, hmm, aber gut da ist er alleine, da muss er alleine spielen. (?traurig und das wollen sie natürlich auch nicht?)

I: genau, ja. und ich denke auch, dass es für ihn, ähm, vielleicht auch eher schwierig ist, wenn du, wenn er nur mit dir mitmachen kann und dann aber sich auch an deine anweisungen sozusagen halten muss, um mitzumachen. also ähm ich komme mit einer ganz anderen sicht da rein, aber das es wirklich günstiger wäre. (?ups?) wir können jetzt einfach mal direkt überlegen, wie das sein könnte, dass die situation, dass es mal ein bisschen offener ist. also dass wird wahrscheinlich eine entlastung für dich.

- E5: meinst du, ich hätte ihn vielleicht erst mal ein bisschen machen lassen vor allem und dann mal gucken, okay, was passiert.
- I: mhm. wär mein vorschlag gewesen. also einfach mehr beobachten.
- E5: er hat halt auch ne schwierige stellung in der gruppe als kind, weil ähm, anfangs war es so, er kam, die kinder haben gespielt. er kam und hat alles kaputt gemacht. manche kinder waren natürlich sauer, ne. die haben keine lust gehabt mit ihm zu spielen. jetzt haben wir das (??). mit einigen kommt er schon ganz gut klar. vor allen mit den kleinen kindern aber viele große kinder fühlen sich von ihm arg genervt. (??) weil er kommt an. er macht die sachen kaputt. er kann halt nicht richtig sprechen, ja. dann verstehen sie ihn zum einem auch nicht, wenn er dann was möchte, und ähm viele werden dann auch aggressiv ihm gegenüber. (?da sind wir immer dahinter?), nicht dass er so zack eine gewischt kriegt dann auch, ne. deswegen ist es dann halt schwierig auch ihn miteinzubinden, deswegen versuchen wir es meistens so halt, äh, wenn wir jetzt kreisspiele machen, ja, dann ihn miteinzubinden, dass er auch mit den anderen kindern in kontakt kommt, auch mit den spielt und dass es auch klappt. ja. dass er auch anerkannt wird in der gruppe.
- I: das heißt also, wenn es mehr geregelt wird, dass ist ja eine ganz, ganz offene situation, ne, wenn ihr mehr regeln habt, dann gehts besser?
- E5: ja. für ihn auf jeden fall. aber ich denk mal, er braucht das erst auch noch. ich denk mal, so was ganz freies, so wie wir das gemacht haben, ich glaub, da ist er noch nicht so weit. hab ich das gefühl. ich würd das auf jeden fall noch mal probieren. jetzt mal ganz, wirklich, ich werde mich zurückhalten ((lacht)). ich werde nichts machen. und dann ich denk mal, es ist interessant dann auch für mich zu sehen, wie, wie sich so ne, was in der situation dann passiert. wie die kinder sich verhalten. wenn einer kommt, wie sie bei ihrem spiel, in ihrem hausspiel, die bauen dann ihre türme und ihre häuser und dann kommt der /p/ an und pfusch ich möcht jetzt in die röhre reinklettern, macht es ihnen kaputt, wie sich das verhält, ob sie sagen, /p/, das geht nicht. guck mal, du kannst bei uns mitspielen, aber mach bitte nichts kaputt. oder ob sie ihn gleich anmotzen und wegschupsen.
- I: genau. also ich denke, das, das denk ich auch, dass du ihnen sozusagen mehr, mehr machen lassen kannst, auch die anderen kinder mal agieren lassen kannst und schauen kannst, was passiert da. also vielleicht akzeptieren sie ihn mal und mal nicht. dass du sozusagen erst dann kommst, wenn ein problem auftritt. dass du dich mehr zurückhältst. ähm, wäre erst einmal so mein vorschlag für diese szene. wär ja auch schlimm, sag ich mal, aus meiner sicht zumindest, wenn er das erste mal in so ner gruppe dabei ist und gar nichts macht, sondern erst mal selber nur guckt. vielleicht braucht er ja auch die zeit, um zu gucken, was machen die eigentlich und ideen für sich zu entwickeln, dass hast du ja auch gestern gesagt, dass dir das eigentlich sehr wichtig ist, die kinder selber ihre bedürfnisse erkennen, umsetzen, ideen entwickeln. dass er vielleicht erst in der zweiten stunde richtig mitmacht. ja, aus meiner sicht ist es erst mal kein dilemma, wenn er da auch einfach erst mal auch nur 20 minuten rumsteht und schaut.
- E5: ja, und ich denke mal, ja, das nächste mal, ich denke mal ich werde mir beim nächsten mal nur die kleinen nehmen und dann gibt es ja (??)konflikt ((lacht)), weil die ja dann alle noch sehr nach ihren bedürfnissen noch gehen. hab ich so den eindruck. (?das wenn sie noch ganz klein sind?) so drei jahre alt, ist es noch mal ein bisschen schwieriger für sie, dann auf den anderen auch noch mal so ein bisschen rücksicht zu nehmen mit ihrem bedürfnis, weißt was ich meine?
- I: ja.

- E5: ähm, ich denk mal, das wird ich beim nächsten mal machen, dann werd ich das mal beobachten, wie das klappt. wie dann miteinander auch konflikte lösen, weil das ist, fällt ihnen noch sehr schwer. auch wenn irgendwas ist, ja. werd ich mich mal ganz zurückhalten, mal gucken, was passiert. wie sie sich einigen.
- I: sicherlich auch eine gute idee, genau, oder in so ner, in dieser situation so insgesamt vielleicht noch ein zweites kleines kind oder jemand, mit dem der /p/ gut kann. falls es so ein kind gibt. das weiß ich, du hast ja eben gesagt, das ist eh sehr schwierig mit ihm.
- E5: ja, er spielt auch mit den kleinen kindern, die dazu gekommen sind, die spielen, die fangen schon an miteinander ganz gut zu spielen besonders wenn sie bauen. dann haben wir noch dieses zweite kind, was ungefähr gleichzeitig mit (?mir?) gekommen ist. das ist ein koreanisches kind, die können beide noch nicht so gut sprechen. das war auch mit mir in der sprachförderung. ja. ja, aber denen ist das problem, die mögen sich über alles, die lieben sich, ABER ((tief Luft holend)) konflikt(?en?), fangen sie sich an zu schlagen, und zwar NICHT NUR EIN BISSCHEN, NICHT NUR EIN BISSCHEN, ABER ähm, dann ähm, dann greifen, dann müssen wir natürlich eingreifen. versuchen wir sie erst mal ein bisschen zu trennen, dass sie beide von ihr (??) runterkommen, aber sie suchen immer wieder die nähe zueinander. obwohl sie sich nicht verstehen. also so wie wir das kennen die sprache. die verstehen, die kommunizieren natürlich dann auf eine andere weise. aber irgendwie ist das echt merkwürdig. die haben irgendwie so eine innere sympathie zueinander, dass sie immer wieder auf einander zugehen, egal, wie doll sie sich gestritten haben oder das kann auch fünf minuten oder eine minute her sein, die suchen immer wieder den kontakt zueinander.
- I: hassliebe ((lacht)).
- E5: ((lacht)) ja, aber, ja TOTAL und also denk ich gut okay. gut bei den beiden muss man immer ein bisschen aufpassen, klar, es gibt auch kindern mit denen es auch mit ihnen über einen längeren zeitraum her ganz gut klappt.
- I: okay, gut. prima. also wir haben jetzt so grobe ideen schon ganz viel entwickelt. ich würd gerne noch einmal kurz die scene angucken und noch mal ganz konkret an der scene mit dir überlegen, was, was könntest du sozusagen, wenn diese scene noch mal auftritt, kann ja durchaus sein, dass es so was trotzdem immer wieder gibt, was konkret könnte hier sozusagen anders sein. wir haben auch schon zwei punkte mit diesem mehr beobachten und /p/ erst mal machen lassen.
- E5: ja.
- I: also du kannst einfach reinrufen, aber du kannst es dir auch merken und dann sammeln wir es danach. wie du magst.

Videsequenz „Peter und die Mädchen“ min 24:02 – 25:59

- {E5: hätt ich ihn einfach mal machen lassen sollen an der stelle. und nicht so viel (?labern?). (??) ich hätte meine (?klappe?) halten sollen. ich hätte mich einfach komplett zurückhalten sollen, gar nichts sagen sollen, GAR NICHTS, anstatt ihm immer anweisungen zu geben. weil die beiden sitzen da wie (??). hä, was will /a/ jetzt von uns? so ungefähr. jetzt muss der /p/ hier auch noch mitspielen. (??) ((lacht)). klar, die zeitungen hätte ich ihm geben können. (??) dann hätt ich ihm die zeitungen geben können und dass er da einfach hingeht (??). und dann hätt ich mich mal komplett zurückziehen sollen.
- I: das wär, glaub ich gut. die dahin legen oder ihm die geben und dann einfach weggehen.
- E5: (??) und wenn er dahin geht und wenn er die da reinwirft, die hätten ihm schon gesagt, dass er die da nicht reinwerfen soll ((lacht)).}

- I: also das wär vielleicht auch sogar gut gewesen die zeitungen wirklich ihm zu geben, weil das könnte er fast, dann hat er fast eine einladung, mit der er zu den mädchen kommen kann.
- E5: richtig. genau. weil sonst hätte er (??). ja.
- I: prima. dann haben wir doch schon ganz viele sachen. sag ich mal also insgesamt, ich sag jetzt einfach mal, sich mehr zurückhalten, ne, ist das so insgesamt.
- E5: ich denke mal einfach dadurch, ähm, dass besonders mit ihm, dass wir wissen, wenn es so eine freie situation gibt, dass es dann viel stress geben kann, fällt es mir oder auch ich weiß nicht, was es mit /e/ so gewesen wäre, es fällt uns schwer uns dann zurückzunehmen, das heißt, wir wollten das ding gleich im keim ersticken, ja, aber ehrlich gesagt, wir hätten ihn da, in der situation oder einfach ihn wirklich mehr machen lassen. ich mein, das machen wir jetzt ja auch, wenn er jetzt einen konflikt mit nem kind hat oder wenn die sich wirklich anfangen da zu hauen oder so oder zu (??), also wenn sie sich jetzt nicht richtig schlagen oder sich wehtun, sondern einfach so ein bisschen rangeln, wir greifen nicht mehr ein. wir lassen sie jetzt. weil sie das selber lösen müssen. ICH MEIN, DAS GEHT JA NICHT, DASS WIR IMMER 24 STUNDEN IMMER HINTER DIESEN KINDERN HINTERHER RENNEN. WIR HABEN AUCH NOCH ANDERE. und ähm, von wegen, ähm, das hat sich jetzt so gelöst, dass sie dann auch wirklich auseinander gehen. jetzt mal im bezug hier drauf, hätt ich ihn wirklich mal machen lassen sollen, dann hätt ich ja gesehen, wenn die beiden da, die hätten bestimmt (??), aber gut, ich meine, ähm, dann hätt ich erst eingreifen müssen, hier /a/ und /s/ lasst ihn mitspielen, sagt ihm, was ihr nicht möchtet. das er es auch nicht kaputt machen soll oder redet mit ihm. und wenn er es nicht versteht, dann muss er woanders hingehen, wenn er sich nicht hier an eure sachen hält und euch alles kaputt macht.
- I: mhm. gut. schön ((lacht)). prima. dann hab ich im grunde jetzt alles von meiner seite heute gesagt. gibts von dir aber noch was?
- E5: nö ((lacht)). alles geklärt.
- I: ja, super. danke.

3.5.3 BZP-3

Leitfadeninterview BZP-3

- I: ähm, gut. also noch mal kurz. das gehört mit zu der evaluation. heut geht es allgemein um erziehung und bewegung. ähm, geht darum, was du machst. wie du es machst. aber alles, was für dich wichtig ist, ist auch für mich wichtig. ((lacht)) fangen wir mit dem allerwichtigsten an gerade mit dem zeitdruck. ähm, was willst du den kindern in bewegung unbedingt mitgeben, /a/?
- E5: ja, also wir hatten ja schon öfter darüber gesprochen. ich kann das auch immer wieder sagen, also vor allem, das sie schon spaß dran entwickeln. nicht dass sie das so als muss empfinden. dass sie denken, oh, ich MUSS das jetzt machen, sondern sie das schon von sich aus gerne machen. weil es halt wichtig, auch muskeln stärken. wenn man mal sieht, wie viel die schleppen müssen, auch für die schule. im rucksack ist ja schon relativ viel und wenn sie dann einen schwachen rücken haben, ne. auch im alter, ich merk das jetzt auch, wenn man kindern hebt. ich krieg jetzt auch langsam rückenprobleme. (?irgendwie heute morgen beim aufstehen, öhöh?) also ich muss halt auch, man muss halt immer was machen, damit man fit bleibt, auch weiterhin, und dann nicht irgendwann probleme kriegt mit seinem eigenen körper. das man das schon früh in die wiege gelegt bekommt. (?dass man gerne was tut und?) dass es einen

stark macht. dass man es nicht als pflicht empfindet. (??) an der schule und so weiter und so fort.

I: wie machst du das?

E5: wie ich das mache? ja, es ist schon wichtig auf die interessen der kinder dabei zu achten. auch was sie gerade brauchen vor allem. brauchen sie jetzt gerade, ähm, müssen sie sich jetzt gerade mal so richtig AUSTOBEN im turnraum. ob man jetzt sagt, okay, fragt sie was, was möchtet ihr denn machen? und wenn sie jetzt springen, rennen, was weiß ich nicht wollen. das man schon sieht, dass man das so für sie einrichten kann. gerade wenn das wetter schlecht ist, ne, und wir nicht auf den sportplatz gehen können oder einfach die nicht die bewegung draußen haben. das merken wir sofort hier drinnen. das da, ne, dass die einen bewegungsdrang haben. das man da echt in den turnraum geht und, äh, wenns jetzt irgendwie, also toben wollen, das man das echt sieht, das man vielleicht ein spiel anfängt, wo sie sich auspowern können. oder auch, was sie gerne möchten, das trampolin aufbauen, das momentan leicht kaputt ist, oder halt springen. aber sonst ist es wichtig, dass die auch sehen, dass die bewegungsstunde regelmäßig stattfindet. das wir auch sehen, ähm, was können die kinder, weil ein kind muss in einem bestimmten alter bestimmte sachen können. zum beispiel, äh, wenn man ein bank umdreht und sie balancieren oder einen parcour mal aufbauen. äh, das wir sehen, hat das gewicht, ach, hat das kind gleichgewichtsstörungen. das ist auch immer gut, dass wir das den eltern auch mitteilen können, dass die eltern auch sehen können, okay, was können wir dagegen tun. oder wenn wir auch merken, das kind hat koordinationsprobleme, wenn es fängt oder solche geschichten. das wir dann auch sehen, okay, beobachtungsbögen, da und da ist noch förderungsbedarf. ja, einmal die sache ist halt wichtig zu sehen. auf welchem stand das kind ist. und jetzt in der umsetzung, ja, das, wir fragen halt auch oft, was die kinder machen möchten. in letzter zeit haben die kinder oft immer denselben wunsch, bestimmte spiele zu spielen oder bestimmte sachen zu machen. und dann geben wir oder dann versuchen wir schon mal input reinzugeben oder neues spiel mal einzuführen. dass sie da auch mehr auswahl haben. dass mal was verschiedenes reinkommt. dass sie nicht immer dasselbe machen. klar, also wir gehen auch öfter in den turnraum und sagen, hier ihr könnt gerne, wir benutzen jetzt alle sachen, so wie wir das auch letztes mal gemacht haben. ihr könnt alles rausholen. ihr könnt alles machen. und das wir dann mit den kindern was aufbauen. also ist immer unterschiedlich. also in der umsetzung. manchmal geben wir was rein, input, oder manchmal führen wir ein spiel ein, aber ich glaub, das ist ganz ausgewogen, also das es mal so mal so ist. manchmal können sie halt frei überlegen. zumal wir auch diese regelung haben, find ich auch sehr gut, dass fünf kinder oder fünf größere kinder alleine in den turnraum gehen dürfen. und sich da frei bewegen dürfen. ja. das wir dann sachen rausgeben, aber meistens reichen den kindern eigentlich auch schon die wenigen sachen, die draußen stehen. die brauchen auch nicht viel. die haben so eine große fantasie. als erwachsener manchmal gar nicht selber überlegen, das kann man auch den kindern überlassen, also, das ist schon sehr gut. also hätt ich jetzt nicht gedacht, dass die so viele ideen teilweise auch haben. nur man denkt, man muss immer was reingeben, immer, immer sagen und tun und machen als erzieher oder als erwachsener. irgendwie mehr den kindern überlassen. das hat ich in den letzten jahren gelernt, dass wir eigentlich auch selber nicht viel machen brauchen, weil es kommt halt schon viel von den kindern. die haben eine unwahrscheinlich große vorstellungskraft. (?meistens ist das irgendwie nicht so bewusst?). verstehst du mich?

I: ja, ich verstehe dich. glaube ich. ((lacht)) ähm, das heißt, deine rolle ist welche?

- E5: irgendwie ich dachte erst immer, ich müsste viel reingeben oder ICH muss immer die ganze zeit machen und sagen und hier mach mal dies, mach mal das. und äh aber irgendwie in letzter zeit, (?kann man sich?), ich glaub, ich musste erst lernen mich ein bisschen mehr zurückzunehmen. hattest du auch gesagt, auch /e/ nicht nur /a/, dass wir unwahrscheinlich viel sagen und viel den kindern abnehmen, so. und ähm, irgendwie, ich hab gelernt mich einfach mehr zurückzunehmen und einfach mal die kinder machen lassen. dann einfach zu gucken, wie entwickelt sich die ganze situation überhaupt. wenn sie selber entscheiden oder WENN sie jetzt mal selber überlegen, was wir jetzt machen, dass man die kinder auch einfach wirklich ein bisschen machen lässt. das man einfach mal den freiraum gibt und auch sich einfach mal mit dazu setzt. das mach ich auch oft. und sag hier, was wollen wir jetzt machen und einfach den kindern das komando überlassen. mach ich einfach mit.
- I: ich überspitz das jetzt ein bisschen: heißt das, du bist überflüssig?
- E5: nein. nein, hmhm, das nicht, hmhm.
- I: (?wann brauchen sie dich?).
- E5: man merkt dann auch an bestimmten punkten, wenn sie dann, ähm, wenn dann manchmal zu viele ideen aufeinander kommen, die kinder sich dann im kreis drehen und dann nicht mehr wissen, was sie jetzt machen oder wie sie es machen oder welche idee sie jetzt umsetzen möchten. je mehr kinder es sind, umso mehr ideen und meinungen und dann ist schon konfliktbewältigung und dann muss man schon sehen, dass man vermittelt. zwar nicht zuviel, dass man jetzt den kindern alles abnimmt, sondern dass sie schon selber draufkommen, welche, was sie jetzt machen. das sie zusammen entscheiden, was sie machen. nicht das ich jetzt sage, so, wir machen jetzt das und das. wir machen das jetzt so und so, sondern das ich ihnen helfe da auf einen nenner zu kommen.
- I: mhm. okay. über gespräche oder wie machst du das?
- E5: ja. ja. also manchmal mehr, manchmal weniger. kommt halt immer auf die kinder an. wer es jetzt ist. ob das jetzt die ganz kleinen sind, dann sieht das schon ganz anders aus. oder ob das jetzt schon die vorschulkinder sind. die sind doch schon sehr selbstständig. und ich finde es auch wichtig, ähm, das man auch spielpartner für das kind ist, weil das hilft eine gute beziehung aufzubauen. deswegen habe ich auch kein problem damit, wenn ein kind sagt, /a/, ich brauch mal das und das. find ich jetzt auch nicht so schlimm. das finde ich sollte man auch machen, man muss sich ja auf einer ebene begegnen. und man kann nicht immer von oben kommen. man soll sich auf einer ebene begegnen und deswegen, äh, also die genießen das auch, die finden das ganz schön, also wenn man sich die zeit für sie nimmt. die genießen das dann auch. deswegen ist das mit der zeit irgendwie manchmal auch ein bisschen knapp. man hat nicht fünf kinder, sondern man hat 25. und deswegen ist diese teilgruppenarbeit auch da. das sie auch merken, das man für sie da ist. das man was mit ihnen macht oder mit ihnen spielt.
- I: ja. die bewegungsstunde macht ihr auch immer in kleineren gruppen? nicht nur, wenn ich da bin, oder?
- E5: ne, also wenn du da bist, klar, schrumpfen die gruppen. einige kinder, die wir nicht mit reinnehmen können, weil die eltern das zum einem nicht möchten, dass sie gefilmt werden. gut, also muss man auch verstehen. aber eigentlich sind unsere eltern sehr locker. und ähm zum einem haben wir sehr viele kleine kinder momentan und ähm also einige drehen dann total durch, wenn wer fremdes kommt oder wenn es eine situation ist, die sie nicht kennen, mit kamera und so, wird dann halt zuviel. und wir haben halt dieses bestimmte kind, das schreckt schon zusammen, wenn es deinen namen hört. ICH WEISS ES NICHT.

- I: ja, ich hab eben schon mit /e/ gedacht, vielleicht geh ich übermorgen einfach mal zu ihm und sag ihm, tschüss, ich komme nie wieder. ((lacht)) du kannst beruhigt sein. ich weiß nicht, ob das helfen könnte.
- E5: ich weiß nicht, warum er so eine angst vor dir hat. irgendwie (??) hat noch eine nachwirkung. ich hab mit ihm darüber geredet, sie macht nichts. und du musst auch nicht beim nächsten mal mitmachen. du gehst zum spielen zu /g/. und die macht doch nichts. die filmt dich doch. und ähm, hab ihm alles erklärt und so, aber irgendwie, auch beim letzten mal, selbst eine woche NACHDEM du da warst und wir die bewegungsstunde hatten, er da, die katrin kommt aber nicht? ich so, nein, sie kommt nicht. die kommt noch einmal, aber dann musst du nicht, dann brauchst du nicht mitmachen, wenn du das nicht möchtest, ne. also ich weiß nicht, woher das kam. ich hab mit den kindern darüber gesprochen, dass du kommst. einige freuen sich auch, oder für sie ist das kein problem, aber für ihn, ist das ein ganz großes problem irgendwie. ich denk mal, dass wir heute noch, wenn der fotograf da ist, ich glaub nicht, dass er sich fotografieren lässt. irgendwie. naja, gut. wie schon gesagt, wir teilen die kinder immer ein in große und kleine kinder. jetzt das ist auch schon besser für uns, wenn wir eine kleinere gruppe haben. wir haben momentan 22 kinder. das heißt auf jeden fall in einer gruppe sind zwölf und in der anderen sind zehn. und äh ist immer halt wer krank, also es schwankt auch immer ein bisschen, aber es ist halt schon angenehmer. auch für den, der dann in der gruppe ist. wenn da nur vorschulkinder drin sind, dann kann man schon dann auch was anderes machen also mit den kleinen kindern, die (??), die brauchen noch sehr viel hilfe auch mit dem umziehen. das lernen sie ja auch mehr oder weniger in der bewegungsstunde auch bei den kleinen kindern, die kriegen da sehr viel abgenommen von den eltern, muss ich sagen. die wissen meistens noch nicht, wenn sie hier her kommen, wie sie sich die schuhe anziehen sollen, wie sie sich die jacke anziehen sollen. dieses an- und ausziehen. äh, wenn man, also bei den kleinen kindern ist das halt circa 50% dieser ganzen bewegungsstunde aus. weil ich sag dann noch, ihr macht das dann selber. ich zeig es ihnen, sich, ne, so jetzt das t-shirt an, hose aus, schuhe an, 50% füllt das der zeit aus. wenn nicht noch mehr. bei den großen wird rucki-zucki umgezogen, ne. also, das ist schon immer anstrengend. also ich find es anstrengender, wenn ich die kleineren habe. ((lacht)) echt.
- I: das heißt ihr tauscht auch?
- E5: wir tauschen auch. der eine hat dann mal die kleinen, der andere mal die großen.
- I: ja, was willst du den kindern noch mitgeben in bewegung? also du hattest vorhin gesagt spaß an bewegung und jetzt hast du noch gesagt, ein großer teil ist auch sich selbstständig anziehen können, gibts noch was, was wichtig ist, was du ihnen mitgeben willst?
- E5: in der bewegungsstunde?
- I. mhm.
- E5: ja. hmm.
- I: über bewegung.
- E5: über bewegung, ja. klar, es ist (?zum teil?) konfliktbewältigung. also äh, ich hab festgestellt, sie streiten sich in letzter zeit sehr oft. ich weiß nicht, woher das kommt. wenn man, also es gibt einfach noch teilweise viele konflikte, besonders wenn man mit den älteren mit den kleineren ist, da muss man noch mehr reingeben. aber wenn man die älteren hat. das sie sich nicht einig werden können. wenn ich jetzt (??), wie beim letzten mal, ihr dürft alles benutzen. ähm, ihr könnt alles rausholen und dann bilden sich noch mal untergruppen in dieser gruppe, dass sie sich auch selbst in dieser ganz kleinen gruppe, also das es da, dass es da meistens zu sehr großen konflikten einfach kommt. hmm, irgendwie vor einem halben jahr dieselben kin-

der, ich weiß nicht, hatten sie diese konflikte noch nicht. vielleicht, denk ich mal, ist es auch so ein umbruch, weil sie halt schon älter werden, weil sie schon vorschulkinder sind und weil jeder seine meinung wie oder weil jeder seine idee durchsetzen möchte. also dass man da schon sehr vermitteln muss. und das ist ja auch, die lernen dann auch nicht nur da, die lernen das im ganzen kindergartenalltag konflikte selber zu bewältigen. und da, also das ist, uh, da denk ich mir auch so äh, soll ich mich da jetzt, muss ich da jetzt mehr vermitteln oder soll ich sie mal sich selber überlassen. also ähm, wie schon gesagt, früher hab ich immer sehr viel versucht zu vermitteln und jetzt zieh ich mich da auch mehr zurück. ich so, klärt das jetzt bitte untereinander. aber das fällt immer noch schwer. (?teilweise?). jetzt haben wir selbstständigkeit, konfliktbewältigung, freude an der bewegung und ähm, mehr fällt mir jetzt nicht ein, aber ich denk mal auch, man sollte sich da nicht zu viele ziele setzen.

I: ne. es kann auch sein, dass du einfach ein ziel hast, zum beispiel, dass die kinder hoch springen lernen oder so könnt ja auch sein. da gibts nichts richtiges oder falsches. ((lacht))

E5: ja, das sowieso nicht, aber ähm klar das ändert sich auch mit den kindern, wenn ich jetzt merke. es kommen ja immer wieder neue dazu, alte gehen und es ändert sich auch. jedes kind ist ja auch anders oder jede gruppe ist ja auch anders. was mir jetzt bei den kleinen wichtig ist, ist mir bei den großen jetzt nicht so wichtig, weil sie es vielleicht schon können. also bei den kleinen ist mir vor allem wichtig, dass sie sich selber an- und ausziehen. und dann ist die zeit schon fast um. ((lacht)) dann singen wir eine runden und toben ein runde und dann ist die zeit schon fast vorbei, weil wir haben dieses zeitfenster. bei den großen sind es ganz andere sachen, die (??). aber eigentlich finde ich es wichtig, dass sie spaß an der sache haben. dass sie keinen zwang empfinden. dienstags, eigentlich haben wir die bewegungsstunde dienstag, (??) ja ihr habt turnen oder bewegungsstunde, wie auch immer. nicht das sie sich bewegen, öh, ich hab keine lust. ((lacht)) wieder mit /a/ in den turnraum, NEIN oder so. also ähm das ist mir wichtig. klar, sie können auch nicht jedes mal lust drauf haben. gerade in diesem augenblick da jetzt in den turnraum zu gehen weil sie sich, keine ahnung, gar nicht danach fühlen sich großartig zu bewegen oder so, aber mein hauptziel ist es so, dass sie da schon spaß dran haben. das es kein zwang ist. das ist mir wichtig.

I: ja, gut.

E5: einige kinder muss man natürlich auch sehr motivieren, dass sie halt mitkommen oder. klar, es ist ja schon irgendwie, wir sagen ja, jetzt bewegungsstunde und alle kinder der schmetterlingssgruppe kommen mit. es geht jetzt keiner woanders hin, ne. ist ja schon da irgendwie so, ne.

I: ja, wie machst du das dann dieses, ich sag mal, sie sollen spaß haben, aber sie müssen auch mitmachen? wie gelingt jetzt, ich sag jetzt mal, das. (??) wenn man das jetzt zuspitzt, ist das widersprüchlich.

E5: ja, ganz genau.

I: wie machst du das?

P. ich muss ehrlich sagen, ich hab es bis jetzt noch nie, dass ich jetzt son kind, da jetzt so total verweigert hat. da jetzt mitzukommen. ob das jetzt die kleinen waren oder die großen. für die kleinen ist es immer erst einmal was besonderes, weil sie da noch nicht alleine hindürfen, weil wir sie da noch nicht alleine reinlassen. da hab ich auch zu sehr angst, dass da was passiert. dreijährige kinder lassen wir noch nicht alleine im turnraum. die vorschulkinder dürfen da schon öfter rein und die haben vielleicht in dem augenblick auch nicht so die lust, aber eigentlich manche muss man halt mehr motivieren, manche weniger, aber in der regel.

I: wie motivierst du?

- E5: ich erzähl ihnen einfach schon mal, was wir machen. und ähm (??) mit der zeitung, schaut mal ich hab auch was mitgebracht und ihr könnt wieder alles rausholen oder ihr dürft entscheiden, was wir machen. wir haben auch das kämmerchen mit bestimmten geräten. da dürfen sie halt auch nicht ran, weil es immer abgeschlossen ist. und äh, ja, die haben halt schon ihre sachen, was sie ganz gerne machen, was sie so, wenn sie zu fünft reingehen, nicht machen können. was sie halt nur mit mir machen können.
- I: okay, ja. zum beispiel?
- E5: ähm, es ist halt einmal musik anmachen. also ich schalt gern den kassetenrecorder ein, wenn sie halt allein drin sind. zum beispiel stopptanz SCHON SEIT EINEM JAHR. ((lacht)) sie wollen es immer noch spielen, ich weiß es nicht, irgendwie haben sie sich das so, ja, also wenn ich jetzt, spiele machen mit musik auch. /a/, können wir mal wieder irgendwie ein spiel machen wie stopptanz oder können wir musik hören, können wir tanzen. das sie, bei mir ist es schon mehr auf ihre bedürfnisse gerichtet. also sie kommen aber auch mit, weil sie auch selber entscheiden können zum größten teil.
- I: also selbst entscheiden können, was ihr macht.
- E5: also von daher klar, wenn ein neues kind kommt, dass dieses meistens noch sehr zurück-, zurückgezogen und wollen auch noch nicht so mitmachen, aber wir lassen sie dann auch. ich sag ihm dann, setz dich erst mal hin und guckst uns erst mal zu. und für die ist das sehr wichtig zu beobachten, was da passiert. aber im generellen tagesablauf, also das ich niemanden, also ich zwinge niemanden, das mitzumachen auf teufel komm raus. er muss, er muss, er muss, er muss, er muss. wenn sie nicht möchten, kannst dich an den rand setzen und ähm. gut, also wenn das jetzt immer so ist, ähm, dann versuch ich schon zu motivieren, was mitzumachen. es klappt dann eigentlich auch. ich weiß auch gar nicht, ich kann auch gar nicht genau sagen, wie ich das jetzt mache, weil es kommt auf das kind drauf an, ne. meistens ist es einfach ein bisschen faul, die anderen trauen sich noch nicht so, die anderen sind ein bisschen bockig, dann ist irgendwas an dem tag schief gelaufen und dann haben sie auf nichts mehr lust, dann sitzen sie da, nöö, ich mach jetzt überhaupt nichts mehr. die lässt man dann, wenn sie bockig sind, wegen irgendwas, wenn es zoff gab. die lässt man am besten. ich hab irgendwie die erfahrung gemacht, die lässt man am besten in ruhe und dann einfach sagen, komm, komm her, komm rein, wir machen das und das und das und dann ist es auch wieder gut. wenn sie etwas schüchtern sind, nehm ich sie meistens an die hand und zeig denen alles, was es im turnraum gibt oder was sie jetzt machen. (??) bei mir und gucken. aber ist halt immer unterschiedlich ne.
- I: ja, hast du eine idee, warum das so ist, das es im turnraum anders ist? es hat sich jetzt so angehört, das es einfach, wie was ganz neues oder anderes ist für die kinder DER turnraum. grad auch diese geschichte mit dem /t/.
- E5: ja, weil wir halt nicht ähm also für die kleinen, wie schon gesagt, sie dürfen noch nicht allein hin. das heißt, nur einmal in dieser woche. das ist halt immer in dieser festen gruppe auch. und ähm, das ist nicht so. wir sind, wir halten uns ja meistens im gruppenraum auf. also in den beiden gruppenräumen, legoland und draußen, also der außenbereich. das sind die sachen, in denen wir uns täglich aufhalten. der turnraum ist halt so begrenzt. also wir achten darauf, also wir haben diese neuregelung. jetzt dürfen halt drei kinder von uns rein, also drei schmetterlinge und drei bärenkinder. und dann achte mal, das ist eigentlich auch eine gute sache, dann müssen sie halt schon immer gucken, wie viele kinder sind aus meiner gruppe hier drin. darf ich da noch rein? und wenn er schon voll ist, dann müssen sie (?zurück?), machen wir auch wechselzeit, aber (??), aber sie sind halt, es ist halt schon beschränkt. also es

ist ein beschränkter zugriff auf den raum. ist ja auch klar, ich mein, wir können auch nicht jeden tag mit 50 kinder in den kleinen turnraum gehen. es hat ja alles auch schon seinen sinn und zweck. er ist ja auch nicht so mega groß. und ähm, bei schlechtem wetter gehen wir da rein und machen einen abschlusskreis. also es halt, klar, im winter sind wir öfter drin, im sommer weniger. weil wir dann mehr draußen sind. aber wie schon gesagt, sie sind nicht so oft drin deswegen. aber sie freuen sich auch, wenn sie den mal für sich ganz alleine haben, in ihrer kleingruppe.

I: gibt es noch was, was du zur bewegung sagen willst?

E5: erst mal nicht.

I: ich danke dir.

Videsequenz BZP-3 „Max³ über den Kasten“

Ort und Situation: Bewegungsraum der Kita, die Kinder haben gemeinsam mit E5 einen Parcours aufgebaut: über eine umgedrehte Bank geht es über Mat-ten, hinter denen mehrere Polster zum Durchkriechen liegen. Weiter geht es über einen kleinen Kasten und dann über eine große Weich-bodenmatte. Die Kinder stellen sich vor der Bank an. Jedes Kind überquert den Parcours einzeln, die anderen gucken zu. E5 kommentiert das Überqueren, bzw. sorgt dafür, dass die Reihenfolge eingehalten wird und niemand vordrängelt.

Skizze des Geschehens: Max, drei Jahre alt, balanciert über die Bank, springt herunter, krab-belt durch den Polstertunnel. Währenddessen redet E5 mit den ande-ren Kindern. In dem Moment als Max aus dem Tunnel krabbeln, sagt E5 zu ihm: "Max, hast du gesehen, wie S darüber gesprungen ist, über den Kasten?" Er antwortet nicht. A, fünf Jahre alt, sagt: "Soll ich's dir vormachen?" E5: "Ja, das wär' super." Man sieht nicht, was Max ge-rade tut. E5 sagt zu ihm: "Max guck noch mal, wie die A das macht. A setzt die Hände auf den kleinen Kasten und schwingt die Füße rechts daran vorbei, über den Kasten. Sie landet mit beiden Füßen auf der Matte, die hinter dem Kasten liegt. Max schaut zu. E5: "Kannst du das? Sollen wir mal zusammen?" Max steht neben dem Kasten und hat den Unterarm im Mund. "So, ..." E5 nimmt ihn hoch, stellt ihn vor den Kasten. "Ich glaub, der Kasten ist auch noch ein bisschen zu groß für dich, ne, ... für euch Kleinen." Sie legt seine Hände links auf den Kasten, "und dann ... uuuuhpppsss." Dabei hebt sie ihn an der Hüfte in einem Halbkreis um seine Hände herum über den Kasten. Als Max auf dem Boden steht, läuft er zu den anderen Kindern.

³ Name geändert

Stimulated Recall Interview BZP-3

I: gut. das schon mal für dich. da ist die ganze stunde drauf und der ausschnitt, den wir gleichen gucken.

E5: okay.

I: es läuft heut noch mal so ab, wie du es schon kennst von den ersten beiden malen nach der bewegungsstunde. also ich zeig dir eine scene, hab ein paar fragen, aber alles auch was du reinbringen willst, hat wieder raum. okay. dann würd ich dir gern zuallererst die scene zeigen. ähm, ihr hattet den parcour aufgebaut und ähm hattet auch, glaub ich, den zweiten oder dritten durchlauf und wir gucken uns praktisch den /m/ an. genau erst mal einfach zuschauen.

Videsequenz „Max über den Kasten“ min 0:53 – 2:07

I: noch mal?

E5: nö. ((lacht))

I: okay. ((lacht)) ja, was machst du hier? oder beschreib erst mal, was hier passiert?

E5: ja, also der /m/ durchläuft den parcour und die großen kinder sind über den kasten gesprungen.

Störung min 2:24 – 2:28

E5: ähm, und als ich, der kasten war viel zu groß er konnte das noch gar nicht. ich hab zwar gesagt, probier mal, obwohl ich das eigentlich schon wusste oder dann auch gesehen hab, okay, der kasten ist eigentlich viel zu groß. er kann das nie im leben, weil er zu breit ist und die arme sind noch gar nicht so lang, dass er überhaupt rüberkommt und da war das sehr fremdbestimmt. klar, er hat kein problem mit, dass ich ihn mehr oder weniger rübergeschwungen habe. und er hang da auch so komsich am kasten und so, das war überhaupt nicht gut. das hab ich auch erst gemerkt, als es dann schon zu spät war. und äh, das war halt schon, vielleicht hätte man da eine andere möglichkeit finden können. aber ähm irgendwie ich hätte auch sagen können, /m/ durchlauf den parcour, wie du es gerne möchtest. er hätte bestimmt auch eine idee gehabt, weil er relativ fit ist, ne. irgendwie, wir hatten ja die idee von der /a/, von der /l/ irgendwie genommen. ich weiß jetzt auch gar nicht warum, ja, keine ahnung, vielleicht war ich (?gestresst?) gewesen.

I: vielleicht weil es auch die großen waren.

E5: ja, genau, deswegen. aber eigentlich deswegen. ich finds besser, wenn die gruppen eingeteilt sind. also dann könnt ich besser auf die bedürfnisse der kinder eingehen.

I: eingeteilt nach was?

E5: nach alter. find ich persönlich besser. hätten wir auch was anderes gemacht, was anderes aufgebaut. und dann hätte besser drauf eingegangen werden können. auf jeden fall hätt ich ihm einfach sagen können. /m/ durchlauf doch mal den parcour, wie du es möchtest, ne. vielleicht wär er auch unter der bank durchgerutscht. oder keine ahnung oder er wär gar nicht über den kasten gesprungen oder er hätte keine lust drauf gehabt. das wär auch in ordnung gewesen.

I: ja, also denk ich auch, dass ähm, ihr habt zwar diese drei, ihr hattet ja, glaub ich, drei vorschläge wie man es machen würde, soll in anführungsstrichen. und das denk ich wär auch eine gute idee gewesen, dass dann trotzdem jedes kind (??).

E5: aber ich glaube /t/ und /j/ hätten es jetzt nicht so verstanden, was ich es von ihnen wollte. also ich glaub es nicht, ich glaub die hätten irgendwie (?bin ich mir nicht sicher, hätte man ausprobieren können?). ich glaub /m/ hätte da auch schon einen plan gehabt. (?aber irgendwie ist das in der hektik untergegangen?).

- I: okay. ganz konkret an dieser stelle lass uns doch mal überlegen, ähm, wie du es genau in der situation, was würdest du jetzt anders machen? wenn du, wenn das noch mal wäre. es startet. /m/ läuft über die bank, alles wär vorher so wie gehabt.
- E5: ja, und er würde jetzt vor dem kasten stehen.
- I: wir können ja noch mal hier reingucken. ich würde jetzt eher sagen.
- E5: welche stelle meinst du?
- I: ab der stelle ((im viedeo suchend))
- E5: wo ich eingreife?
- I: warte noch ein kleines stückchen.

Videsequenz „Max über den Kasten“

- I: er krabbelt jetzt durch gleich und bevor er rauskommt, glaub ich, sagst du ihm schon oder in dem moment, wo er rauskommt.
- E5: (?also wo ich ihn frage, ob er mit dem kasten durch ist?)
- I: genau. ab dem moment.
- E5: ähm, ich hätte ihn fragen können, möchtest du es mal ausprobieren, obwohl der kasten zu groß ist? ne. (?beim turnen gibt man den kindern auch immer hilfstellungen?). weiß ich nicht, hätte man noch anders anfassen können. er war mit kopf schon ziemlich auf den kasten. das sah sehr unbequem aus, fand ich. oder wir hätten irgendwie vielleicht noch einen stuhl holen können und er wär da vielleicht so quer rüber. auf jeden fall, etwas, wo er drüber hätte springen können, holen können. irgendwie oder, ich weiß jetzt gar nicht, was das war. oder wir hätten mal im poolraum noch mal geguckt, ob wir was haben, weil der kasten definitiv zu groß war für ihn. oder wie schon gesagt, ich hätte gefragt, (??) darüber gehen, mit zweisprung oder mit einem, oder ich hätte ich einfach, wenn ich jetzt noch mal drüber nachdenke, hätt ich gesagt, hätt ich ihn einfach machen lassen. einfach über den kasten springen, so wie du es meinst. so wie du es möchtest. ehrlich gesagt, hätt ich auch gar nicht eingreifen sollen.
- I: ja, das wär auch genau mein vorschlag, nachdem du mir gestern gesagt hattest, dass du dich ja, das du sozusagen dabei bist mehr zurückzuhalten. also was auch deutlich zu sehen ist im vergleich zu der letzten stunde bei der ich hospitiert habe. wär auch mein vorschlag, das du hier im grunde eigentlich aus meiner sicht gar nicht hättest eingreifen müssen. also er war ja dabei irgendwas zu machen, hättest du schauen können, was passiert überhaupt. weil somit unterbrichst du meiner meinung nach so ein bisschen seinen weg, seine vorstellungen. ab dem punkt ist er ja nur nach an dir orientiert.
- E5: er hat das davor sehr selbstständig gemacht bis zu diesem zeitpunkt.
- I: ja, glaub ich.
- E5: und auch sehr gut. er stand da zwar erst vor den rollen und war am überlegen, wie er das da machen soll oder wie er jetzt darüber geht. im endeffekt dadurch krabbelt, aber ich hätte da einfach gar nichts sagen sollen im nachhinein.
- I: warum, /a/, ist es dir so wichtig, dass die kinder da über den kasten springen?
- E5: das frag ich mich auch gerade. einfach ähm, das ding war, ich wollte auch, dass sie bestimmte sachen einhalten. wir haben uns da ja eine regelung mehr oder weniger aufgebaut oder die drei mädels, wie sie da jetzt durchgehen. und ich wollte das gerne, dass sie es einhalten und nachgehen. weil sie auch probleme haben regeln einzuhalten momentan GANZ AKUT. dass das schon ein bisschen spielerisch ist. wenn sie schon so, ne, denken, okay, die mädchen gehen da jetzt so und so durch und ich mach das jetzt auch. das sind ja bestimmte regeln, an die sie sich halten sollten. einfach darum ging es mir. irgendwie im endeffekt hab ich dann

- gemerkt, okay, das mit dem kasten, das ist einfach, also da kommen sie nicht rüber, das geht einfach nicht, das können sie noch nicht, noch nicht vom alter her in der lage zu. einfach darum gings mir, dass sie diese regelungen einhalten.
- I: mhm. also dieses nacheinander.
- E5: und dieses nachmachen. an die regeln halten, was die mädchen auch sagen. einfach sich auf andere einzulassen, darum gings mir so ein bisschen. hab aber im nachhinein gemerkt, dass es nicht so umsetzbar war.
- I: ja. was hindert dich dann daran, sag ich mal, du hast ja auch das ziel gestern geäußert, dass du eigentlich möchtest, das alle spaß dabei haben und einfach mitmachen. ähm, und aus meiner sicht wär es kein problem, also können wir jetzt einfach noch mal gemeinsam überlegen, warum dann nicht einfach jeder den parcour so durchläuft wie es ihm gerade passt und wie es ihm an der stelle. das ist so meine frage, ob das nicht auch für dich sogar fast einfacher wäre.
- E5: natürlich. klar. denk ich auch. was wollt ich sagen. ja, irgendwie weiß ich nicht, dann in der situation irgendwie, dann hab ich irgendwie gar nicht so drüber nachgedacht. von wegen irgendwie, gestern war so ein tag muss ich auch ehrlich sagen, das soll jetzt keine entschuldigung sein, aber irgendwie waren alle total platt. weil es momentan sehr anstrengend ist.
- I: ihr seid auch alle ein bisschen krank.
- E5: wir sind alle krank. wir haben auch sehr viele kleine kinder. wir haben 13 kleine kinder, und das ist arg, das ist echt viel, also /e/ meinte auch, ich war auch gestern in der bewegungsstunde, ICH HAB NUR GEMECKERT /a/ und irgendwie, so sind wir in der regel nicht, aber es war einfach so anspannung und es ist einfach, oh, es ist momentan, also die woche war ganz schön viel. ich war letzte woche im urlaub. und jetzt montag da und schon volles programm die ganze woche durch. und irgendwie wenn man selber so angespannt ist, dann bringt man es auch irgendwo mitrein, find ich, ne.
- I: ja, genau.
- E5: und äh deswegen. das entspannt sich jetzt auch wieder. aber, das hat man so wochen, die voll gepackt und das merkt man dann an einem selber. das überträgt man dann auch in den alltag. das man dann, diese angespanntheit, dann einfach, das man einen plan hat und den dann durchbringen möchte und dann die kinder aus den augen verliert oder das, was die jetzt eigentlich gerade brauchen. passiert halt manchmal.
- I: klar. genau.
- E5: ich kanns auch nicht ändern.
- I: NEIN, DAS IST JA AUCH VÖLLIG NORMAL. das will ich auch gar nicht sagen. das dient ja dazu einfach mal so ein bisschen zu gucken, wie passiert, weil du kriegst das ja sonst gar nicht mit, oder? merkt man das im nachhinein? das du dann merkst, oh, das hätte ich aber anders machen können.
- E5: doch, so hier in dem ersten augenblick, wie schon gesagt, so nicht, aber wie schon gesagt, wenn ich zu hause bin und das revue passieren lasse. ich meine, wir bieten auch viel für die kinder an, wenn wir ein angebot haben auch so (??), denk ich mir auch so. an viele situationen erinnert man sich noch und dann denkt man sich, okay, beim nächsten mal so und so, also ich und /e/ reflektieren auch alles, was wir machen. oder dokumentieren das auch in irgendeiner art und weise. was wir beim nächsten mal besser machen können. und dann kommt halt schon, wo man denkt, okay gut, das und das war jetzt überflüssig oder das und das hätten sie ruhig alleine machen können oder darauf müssen wir drauf achten beim nächsten mal. aber dafür ist es ja auch da. deswegen viele sachen fallen einem natürlich nicht

so auf. das mit dem /t/, das was du gestern zu mir gesagt hast, das du das gefühl hast das er das gar nicht so versteht, ne.

I: ja, ich hatte halt den eindruck, das er die (?sprache?) nicht versteht. das er es nicht hört, sondern das er es nicht versteht.

E5: genau, also irgendwie, ich dachte, ich hatte immer schon das gefühl, das er einen versteht, aber jetzt wo du es gesagt hattest, denk ich mit so teilweise, glaub ich es auch nicht bei manchen sachen. man merkt das ja, wenn man was zu ihm sagt, da irgendwas kommt aber eigentlich nicht das, was, also, was man so hören will oder was eigentlich die antwort wäre, zum beispiel, ich kann jetzt keine konkrete, also ich hab jetzt noch nichts im kopf, aber so im alltag fällt mir das schon teilweise schon auf.

I: ja, ich hab ein beispiel. ganz konkret als ihr, ihr habt gestern am anfang ja einen kreis gemacht, wo ihr eure vorschulbewegungen gemacht habt.

E5: und er ist nur rumgeflitzt.

I: genau, er ist rumgeflitzt, stand dann an einer stelle und du wolltest aber, dass er an einer anderen stelle steht. und du hast ihm das, glaub ich, drei- oder viermal gesagt. und da hab ich mir, er versteht es einfach nicht, was du ihm sagst.

E5: das ding is, er versteht es nicht, er rennt da rum, er weiß nicht, was los ist. die anderen machen es ihm nach. ((lacht))

I: an der stelle ja nicht, die standen ja alle in einem kreis schon.

E5: da als wir, genau, ich hat ja erst gesagt bei den vorschulkindern ist das ja immer so, die können das schon, die können sich frei verteilen im raum stehen bleiben. ich hab gemerkt, dass das nicht klappt. deswegen dacht ich, okay, es ist besser, wenn wir einen kreis machen und nehmen uns alle an die hand. stellen uns in den kreis, genau, aber er war noch so unwahrscheinlich wummelig, einfach ne.

I: ja. hmm, genau also noch mal zurück zu der situation ganz kurz. ich würde dir sozusagen empfehlen, du kannst mal gucken, ob das was für dich wäre, dass wenn du selber merkst, die situation ist angespannt oder so, dass du dir einfach kurz die zeit nimmst zu überlegen, ähm, was passt dir für dich selber nicht und wie kann ich das noch ändern. weil es wäre ja kein problem zu erst den kindern gesagt zu haben, wir turnen jetzt alle wie die /a/ und dann noch mal zu sagen, ihr könnt jetzt alle machen was ihr wollt. durchläuft den parcour wie ihr möchtet. also ich glaube, dass du dir ruhig die zeit nehmen kannst auch für dich selber dann zu gucken, passt jetzt da noch mal was anderes, was brauchen die kinder jetzt. wobei das mit meiner anwesenheit immer noch mal die doppelte anspannung ist.

E5: ja. obwohl, ja also, so schlimm, ach, ist es auch nicht. ja, du hast ja auch in der ecke gestanden, du hattest auch, es fand auch kein kontakt statt zu den kindern.

I: ja, aber trotzdem kanns ja sein, dass mit meiner anwesenheit.

E5: nö.

I: also meinst nicht, das ich störe so grundsätzlich.

E5: nö. (??) ((lacht)). aber eigentlich nicht. ich fands auch gut für uns, dass wir noch mal jemanden fremden haben, der das gruppengeschehen beobachtet. um dann einfach eine dritte meinung zu bestimmten kindern einzuholen. wo wir uns jetzt auch eigentlich wirklich sorgen machen. (?wie schon gestern. das kind x punkt?). ja, ne.

I: ja, das können wir gleich noch mal besprechen.

Störung min 17:05 – 17:21

E5: naja, auf jeden fall. jetzt hab ich ihn einmal mit dir erlebt und noch einmal mit /e/ und das war uns wichtig.

- I: (?könnt ihr ja?).
- E5: können wir auch noch, ja. auch das es noch mal festgehalten worden ist. kann man die sache noch mal besser sehen einfach, finde ich. als wenn man das aus dem kopf immer wieder geben muss, also finde ich. es ist immer besser, wenn man es filmt, weil dann hat man wirklich noch mal schwarz auf weiß, ne.
- I: ja, genau. also ihr könnt ja auch noch mal in den film reingucken, von der ganzen stunde von /e/. oder also ich hab auch eine scene ausgeschnitten, die ich dann mit dir, euch wie auch immer, kurz angucken kann. ähm, aber könnt ihr auch noch mal selbstständig angucken. genau, ähm, und grundsätzlich auch noch mal zu der stunde von gestern ist, wollt ich noch sagen, ich weiß grad nicht, ob es eben schon gesagt worden ist, aber was hindert dich daran, die kinder einfach bewegungen erproben zu lassen. also warum sollen sie den parcour, doch wir hatten es eben schon, in einer bestimmten form durchlaufen?
- E5: irgendwie ich glaube, ich sollte ein bisschen ruhiger werden und einfach wenn ich merke, okay, so wie in der situation ich gebe jetzt zuviel rein, einfach mal versuchen dann in mich zu gehen und dann einfach die kinder machen zu lassen. da ich persönlich echt probleme mit. auch dieses freie, dieses erproben lassen, irgendwie, da muss ich mich auch immer wieder dran erinnern beim nächsten mal, okay, lass die kinder es machen. sie können es. das hat man jauch auch gesehen. sie können es. sie brauchen da auch eigentlich, wie schon gesagt, brauchen da zwar schon vielleicht ein kleinen input, aber für sie ist es auch wichtig, das man dabei ist und so weiter und ihnen hilft. auch die sachen aufzubauen, ne. auch mit der bank (??) da dacht ich mir so, oh, jetzt klemmen sie sich alle ihre fingerchen. also da muss man schon halt sehen. aber sonst sie haben den parcour ja auch völlig selbstständig aufgebaut.
- I: und es gab auch ein paar situationen, wo sie eigentlich schon loslaufen wollten und was machen wollten, aber sie mussten sozusagen in der reihe stehen bleiben und da hatte ich so den eindruck, da könntest du wirklich noch bisschen mehr freiraum geben, das sie sich einfach auch insgesamt dann mehr bewegen können. das ist ja auch dein ziel, das sie spaß haben sich bewegen und klar, es gibt auch diese stunden, wo es um regeln geht und so. bei so einer stunde wie gestern wär mein gefühl, lass sie mehr erproben, spielerisch sein, dann werden derer bedürfnisse erfüllt und sie haben wirklich spaß an der sache.
- E5: denk ich auch. da hab ich auch noch schwierigkeit mit, dass ich mich da mal mehr zurücknehmen kann. ja.
- I: ja. warum ist das so schwierig?
- E5: ich weiß es nicht. ich hab es mir vorgenommen, ABER irgendwie dann in der situation ist es irgendwie alles untergegangen. irgendwie deswegen ist es wichtig solche sachen immer zu reflektieren und dann sich beim nächsten mal daran zu erinnern, dass ich mich mehr zurücknehmen kann und ich denke, das geht auch, aber ne was in einem so drin ist, ist irgendwie, ist es schwer das rauszukriegen find ich. aber das weiß ich auch selber, also (?muss man sich beim nächsten mal vornehmen?).
- I: weißt du, was dir helfen würde? also hättest du eine idee dazu?
- E5: (?das öfter zu?) machen.
- I: das reflektieren?
- E5: es mal halt öfter diese bewegungsstunde machen. vielleicht auch keine ahnung mit altersgemischten oder mit altersgleichen kindern. und dann noch einfach versuchen, sich immer mehr zurückzunehmen. und auch immer wieder zu reflektieren, gut, wie viel hast jetzt reingegeben oder ähm oder dann einfach vielleicht, ACH, ich weiß auch nicht irgendwie, halt es immer wieder probieren, bis es klappt. ((lacht)) ja, also ich denk mal, so schwer wird das

auch wohl nicht sein. ich werd das wohl irgendwie hinkriegen, aber das man halt wie schon gesagt öfter eine freie bewegungsstunde anbietet. ja. und wirklich die kinder einfach wirklich MACHEN lässt. zum beispiel beim nächsten mal, wenn ich das mach, das wir uns wieder überlegen, was wir uns aufbauen, dass ich sie wieder aufbauen lasse. dass ich ihnen dabei helfe, dass sie sich nicht weh tun und ähm, danach vielleicht probieren, ob es auch mal ohne anstellen geht. das jeder vielleicht an eine station geht. einer geht an eine bank, einer geht durch die rollen, einer sitzt am podest und hüpft runter. und das man einfach vielleicht in bestimmten sachen hilfstellung gibt. zum beispiel bei den röhren, die sind ja schon ziemlich zusammengedrückt, ne. dass man dann die dann aufhält. auch so aufzieht und auch schaut, wo kann man den kindern hilfstellung leisten, oder vielleicht wo kommen sie alleine nicht weiter. oder die erst man mehr probieren lässt einfach.

I: gut. noch mal zum reflektieren. ich würde auch gerne von dir wissen, ob dir das, was wir jetzt gemacht haben, über diese drei male, was gebracht hat?

E5: doch schon. auch zur selbstreflektion vor allem. weil wie schon gesagt, wir reflektieren zwar schon so den alltag und so, aber jetzt nicht so genau. da haben wir auch gar nicht die zeit immer zu uns da nach jeder bewegungsstunde oder nach jedem angebot gemeinsam zusammensetzen oder meistens macht man das, also ich mach das ja auch immer alleine, weil jeder hat ja seine gruppen, also seine kleingruppenarbeit und man macht das ja alleine. man hat ja niemanden der einem da noch mal zuguckt oder auch mal aus einer anderen sicht etwas sieht. das man, hmm, vieles geht dann natürlich verloren. ist auch keine zeit, zeit nicht zu, und dann macht man weiter, und ähm ja. kann viele dinge auch nicht so sehen, deswegen fand ich das gut.

I: ja. hättest du dir das vielleicht auch noch anders gewünscht? auf eine andere art und weise, mit anderen methoden? also wie wär das vielleicht noch besser gewesen, sag ich mal?

E5: besser gewesen?

I: ja.

E5: jetzt von deiner seite aus mit dem reflektieren und mit dem aufnehmen.

I: von der reflektion her.

E5: das fand ich schon so sehr gut.

I: dann wüsst ich gerne noch, glaubst du, es wäre für dich leichter das mit einer vertrauten kollegin zum machen statt mit, ich sag jetzt mal jemanden fremden, wie mir?

E5: sicher. klar. da wärs vielleicht etwas lockerer gewesen, wenn jetzt zum beispiel /e/ dabei gewesen wäre und vielleicht auch mitgemacht hätte und dann gesagt hätte so.

I: ne, ich meine dass statt mir zum beispiel die /e/ mit dir machen würde. zum beispiel beobachten würde und danach spricht ihr die bestimmte situation durch.

E5: natürlich, klar.

I: wäre einfacher so grundsätzlich.

E5: klar auf jeden fall. klar. es ist schon was anderes. es hat mich jetzt nicht großartig gestört, dass du dabei warst mit der kamera, aber es ist halt schon eine gewisse angespanntheit schon da. also jetzt nicht groß. vielleicht so prozentual, 10% oder so. aber ich glaube, wenn ich auch bei /e/ dabei gewesen wäre oder sie bei mir, dann wärs glaub ich, weil wir auch schon ziemlich lange zusammen arbeiten jetzt, naja, sind jetzt anderthalb jahre, die beziehung ist halt schon vertrauter, hätten wir einfach so gemacht, also da wär überhaupt keine angespanntheit da gewesen. gar nichts, also bei mir auf gar keinen fall. ja, das ist halt, wenn man sich schon etwas länger kennt, das ist schon was anderes. weil du auch täglich was miteinander zu tun hast.

I: ja, gut. okay, gibts von deiner seite noch irgendwas zur reflektion, zu der szene?
E5: nö.

4 Kategoriensysteme

Die Interview- (Leitfadeninterview und SRI) sowie Videosequenztransskripte wurden mithilfe von Kategorien interpretiert. Es liegen drei Kategoriensysteme vor, mit denen die Daten innerhalb der Heuristiken codiert werden (vgl. Kap. 4.1, 4.2 und 4.3). Um zusätzlich die Reflexionstiefe und den Reflexionsmodus in den SRIs zu bewerten wurde ein viertes Kategoriensystem angelegt (vgl. Kap. 4.4).

4.1 Situationsorientierung

Situationsorientierung		
Kategorien Situationsorientierung	Ankerzitat bzw. Ankerbeispiel	Erklärung
Ablehnung einer strukturierenden Rolle	Videosequenz: Phasenwechsel im Bewegungsangebot. Drei Mädchen albern im Geräteraum, einige Kinder spielen mit Bällen, andere laufen durch die Halle. Innerhalb von fünf Minuten agiert die Erzieherin nicht, bevor sie die Mädchen zur Strafe in den Hort schickt.	Statt zu strukturieren, wie es situationsorientiert wäre, sanktioniert die Erzieherin das Verhalten der Kinder.
Anweisungen statt Anregung der „schöpferischen Freiheit“ (Prohl, 2010, S. 271)	Videosequenz: Die Aufgabe der Kinder ist es, sich eine Bank hochzuziehen, die in eine Sprossenwand gehängt ist. Die Erzieherin sagt ‚Mehr mit den Armen arbeiten!‘ zu einem Kind, dem das Hochziehen nicht leicht fällt.	Das Prinzip der schöpferischen Freiheit beim Bewegungslernen „meint nicht etwa, dass der Lernende etwas Beliebiges tun oder auch lassen kann. Vielmehr soll ihm die Freiheit gelassen werden, (...) auf seine individuell passende Weise eine situativ optimale Bewegungslösung zu finden.“ (Prohl, 2010, S. 271) Das passiert hier nicht.
„gegenwärtige und zukünftige Situationen möglichst autonom und kompetent bewältigen“ (Zimmer, 2000, S. 14)“ (Zimmer, 2000, S. 14)	„Ich möchte, dass sie nach der vierten Klasse selbstständig genug sind, um alleine klar zu kommen.“	
Gegenwartserfüllung	„Sie sitzen in der Schule sechs Stunden, dann brauchen sie Bewegung und andere Angebote. Das soll keine Verschulung sein hier.“	
Inhalts- statt Situationsorientierung	Die Erzieherin spielt mit den Kindern Kreisspiele. Die Begründung dazu ist: „Früher kannten die Kinder viel mehr Kreisspiele.“	Das Angebot ist nicht an der Situation der Kinder orientiert, sondern an einem allgemeinen Vergleich mit anderen Zeiten.
Kein Bezug zu aktuellen Lebensthemen der Kinder	„Zum Schluss mache ich immer ein Mannschaftsspiel.“	Das Mannschaftsspiel wird immer gespielt, ganz unabhängig davon, womit sich die Kinder gerade thematisch beschäftigen.
keine „Zumutung von Themen“ (Laewen, 2007, S. 124ff)	Videosequenz: Die Erzieherin beobachtet die Kinder, hilft ihnen beim Auf- oder Umbauen, schlichtet Konflikte. Sie gibt keine Anregungen bei Bewegungsproblemen oder generelle Anregungen hinsichtlich einer Bewegungserweiterung.	Laewen unterscheidet zwischen „Themen beantworten“ (2007, S. 139ff) und „Themen zumuten“ (2007, S. 124ff). Beim „Beantworten“ reagiert die Erzieherin mit ihren Handlungen auf die Themen der Kinder. Beim „Zumuten“ bringt die Erzieherin Themen ein, die sie für die Entwick-

Situationsorientierung		
Kategorien Situationsorientierung	Ankerzitat bzw. Ankerbeispiel	Erklärung
		lung der Kinder als wichtig erachtet. Die „Zumutung“ ist selbstverständlich kindgemäß und ansprechen arrangiert.
Orientierung und Struktur geben	„Beim Kämpfen zum Beispiel ist meine Rolle Koordination, ja Schiedsrichter zu sein, zu gucken läuft alles nach den Regeln ab. Gerade beim Kämpfen ist das wichtig einzugreifen in bestimmten Situationen oder den Kindern Regeln zu vermitteln.“	Die Erzieherin hält sich insgesamt sehr zurück und lässt den Kindern viel Mitgestaltungsspielraum. In unübersichtlichen oder neuen Situationen schafft sie klare Strukturen und sorgt für Regeleinhaltung.
reibungsloser Ablauf statt Situationsorientierung	„Wenn ich pro Konfliktsituation fünf Minuten brauche, dann ist eine halbe Stunde vorbei.“	Situationen werden nicht als Lernangeboten inszeniert, ein ungestörter Ablauf hat Priorität.
Schulvorbereitung statt Situationsorientierung	„Wenn einer 45 Minuten überhaupt nicht still sitzen kann, dann arbeiten wir da dran. Zum Beispiel darf er dann nicht mehr jeden Tag in den Turnraum oder nach draußen oder irgendwas spielen.“	Schulvorbereitung dominiert vor Gegenwartserfüllung. Bewegung und Spielen stehen der Schulvorbereitung diametral gegenüber
Situationsorientierung als Notfallmaßnahme	„Dann musst du dir spontan etwas einfallen lassen.“	Ein auf die Interessen der Kinder abgestimmtes Angebot wird dann geboten, wenn sie sich nicht dem geplanten Angebot anpassen.
Teilweise autonome und kompetente Mitgestaltung	Videsequenz Bewegungsbaustelle: Sieben Kinder haben ein Schiff gebaut. Auf dem Schiff springen sie Seil, springen auf einer Matte oder liegen auf der Matte.	Die Kinder haben die Möglichkeit sich einzubringen und das Bewegungsangebot nach ihren Vorstellungen mitzugestalten.
Wünsche der Kinder erfüllen	„Die können entscheiden, was sie machen möchten.“	Das Angebot steht im Sinne des Gefallens bei den Kindern. Es spielt keine Rolle, was aus Sicht der Erzieherin hinsichtlich einer ganzheitlichen Entwicklung wichtig wäre.
„Zumutung von Themen“ (Laewen, 2007, S. 124ff)	„Ich finde es wichtig, dass man als Erzieherin auch Themen rein gibt.“	Laewen unterscheidet zwischen „Themen beantworten“ (2007, S. 139ff) und „Themen zumuten“ (2007, S. 124ff). Beim „Beantworten“ reagiert die Erzieherin mit ihren Handlungen auf die Themen der Kinder. Beim „Zumuten“ bringt die Erzieherin Themen ein, die sie für die Entwicklung der Kinder als wichtig erachtet. Die „Zumutung“ ist selbstverständlich kindgemäß und ansprechen arrangiert.

4.2 Kindzentrierung

Kindzentrierung		
Kategorien Kindzentrierung	Ankerzitat bzw. Ankerbeispiel	Erklärung
Aufgaben/Erwartungen erfüllen statt Kindzentrierung	Videosequenz: Auf dem Boden liegt ein Seil. Ein Kind geht einen Fuß vor den anderen setzend am Seil entlang. Die Erzieherin balanciert vor dem Kind über das Seil: „Guck mal, so. Versuch mal. ... Hast du das?“ Das Kind balanciert. „Jetzt machst du es besser.“	Die Kinder müssen Aufgaben erfüllen. Diese stehen in keinem Bezug zu den Vorstellungen oder Interessen der Kinder.
Ausrichtung an der „Zone der nächsten Entwicklungsstufe“ (Wygotski, 1987, S. 83)	Die Erzieherin erzählt von einem Mädchen, dass beim Klettern die Hilfe der Erzieherin einfordert: „Sie hat ängstliche Laute ausgestoßen. Und ich habe gemerkt, sie möchte meine Hand. Ich habe ihr jedoch gut zu gesprochen du schaffst das! Mittlerweile klettert sie da mit Begeisterung die Leiter hoch, klettert rüber und rutscht jauchend die Rutsche runter.“	
Defizitorientierung statt Kindzentrierung	„Die Kinder können sehr schlecht laufen.“	Der Fokus liegt auf den Defiziten statt auf den Stärken oder Interessen der Kinder.
den Kindern das Wort geben	„Ich habe die ganze Gruppe gefragt, ‚Ist das okay für euch?‘ Und dann hat die Mehrheit entschieden.“	
„Fachkraft-Kind-Beziehung“	„Mir ist wichtig, dass eine Beziehung entsteht, zwischen mir und den Kindern. Das steht an erster Stelle. Nur so kann ich die Kinder erreichen. Wenn keine Beziehung besteht, bleibt ja nichts.“	
kein Raum für die Entwicklung einer individuellen Art und Weise	Videosequenz: Zwei Mädchen haben eine Höhle gebaut. Die Erzieherin fragt Tim (etwa 3 Jahre), ob er den Mädchen helfen möchte. Ohne eine Antwort abzuwarten und ohne die Mädchen einzubeziehen hebt sie eines der Polster, mit der die Höhle begrenzt ist, hoch. Eines der Mädchen sagt: „Das brauchen wir.“ Später holt die Erzieherin mit Tim Zeitungen und sagt zu ihm: „Geh hinein und gib es den Mädchen.“	Die Erzieherin gibt den Kindern nicht die Möglichkeit, sich, bzw. ihre Interessen und Fähigkeiten einzubringen.
Kinder werden nicht wahr und ernst genommen	Videosequenz: Während ein Kind ein Spiel auf Bitte der Erzieherin erklärt, geht sie aus der Halle.	
Kinder werden wahr und ernst genommen	„Wenn ein Kind sich nicht traut, die Sprossenwand hochzuklettern, dann traut es sich aber vielleicht die ersten Schritte. Es ist mir wichtig, dass die Kinder ihre Zeit und ihren Lernweg haben.“	
Kindzentrierung als Notfallmaßnahme	„Ich kann die Aktivitäten nicht durchführen, die ich vorher durchgeführt habe. Ich muss meine Bewegungsstunde auf die neuen Kinder einstellen.“	Kindzentrierung geschieht nur, wenn es nicht anders geht. Grundsätzlich wird erwartet, dass sich die Kinder an das Angebot anpassen, statt das Angebot an den Interessen und Fähigkeiten der Kinder auszurichten.

Kindzentrierung		
Kategorien Kindzentrierung	Ankerzitat bzw. Ankerbeispiel	Erklärung
Orientierung an der Lebenswelt der Kinder	„Ich nehme Themen, die die Kinder interessieren. Wie zum Beispiel letzte Woche, wir haben Quidditch (Mannschaftsballspiel aus den Geschichten von Harry Potter) gespielt.“	
Raum für subjektive Deutungen	Videsequenz Bewegungsbaustelle: Sieben Kinder haben ein Schiff gebaut. Auf dem Schiff springen sie Seil, springen auf einer Matte oder liegen auf der Matte.	Die Kinder bekommen die Möglichkeit, ihre eigenen Gedanken, Vorstellungen und Ideen einzubringen.

4.3 Bewegungsorientierung

Bewegungsorientierung		
Kategorien Bewegungsorientierung	Ankerzitat bzw. Ankerbeispiel	Erklärung
Verständnis und Ziele von Bewegung		
Bewegung ist etwas Selbstverständliches	„Also die Hortkinder sind eigentlich immer in Bewegung. Viele Kinder gehen einfach vor dem Essen schon ins Außengelände oder in den Bewegungsraum.“	Mehr gibt es über Bewegung nicht zu sagen.
einfach mitmachen	„Bist du zufrieden?“ – „Ja, sie haben alle mitgemacht.“	Das Bewegungsangebot ist gut verlaufen, wenn alle Kinder mitmachen. Befürchtet werden Probleme, die die Organisation oder den Ablauf stören, z.B. weil Kinder protestieren oder etwas boykottieren.
keine konkreten Ziele	„Die Kinder sollen machen können, was sie wollen.“	
Sinnverständnis: Lerngegenstand	„Es geht auch um Bewegung. Sie balancieren, sie krabbeln da durch, ...“ „Ich habe einen Bewegungspark aufgebaut. Da können die Kinder auf verschiedene Art und Weise ihren Körper einsetzen. Und ihn auch schulen und trainieren. Balancieren, klettern, runterspringen...“	
Sinnverständnis: Medium zur Entwicklungsförderung	Mit dem Bewegungsangebot „kannst du auch Freundschaften bilden, Sozialverhalten lernen.“	
Sinnverständnis: Medium zur Gesundheitsförderung/-erhaltung	„Bewegung ist gut dafür, dass die Kinder etwas für ihre Gesundheit tun.“	
Inhalt/Methode		
Bewegungsbaustelle		Jedes Angebot bei dem den Kindern Material zur Verfügung gestellt wird. Nutzung und Aufbau ist ihnen frei gestellt.
Bewegungsparcours		Ein von der Erzieherin oder auch von den Kindern aufgebauter Geräteparcours, der zumeist zum balancieren, springen, krabbeln, kriechen und hüpfen einlädt.
Bewegungsspiele		Zumeist von der Erzieherin angeleitete und organisierte Spielformen für die

Bewegungsorientierung		
Kategorien Bewegungsorientierung	Ankerzitat bzw. Ankerbeispiel	Erklärung
		gesamte Kindergruppe.

4.4 „reflection-on-action“

Die Daten der SRIs werden zunächst mithilfe der drei Heuristiken beschrieben (s.o.). Zusätzlich wird mit einem dreidimensionalen Bewertungssystem, angelehnt an die vom Deutschen Jugendinstitut (2011, S. 16) formulierte Kompetenzdimension „Professionelle Haltung“, die Selbstbeobachtung und Selbstreflexion unter drei Überschriften, „Wahrnehmung und Beschreibung der Situation“, „Analyse und Reflexion der Situation“ und interpretiert.

Wahrnehmung und Beschreibung der Situation		
Kategorie Wahrnehmung und Beschreibung der Situation	Ankerzitat bzw. Ankerbeispiel	Erklärung
Abschwächen der Bedeutung der Situation	„Aber gut, so ist das halt manchmal. Sie haben ja auch noch oft genug die Chance, ungestört zu spielen.“	
distanzierte Erklärung	„Ich versuche dem Kind das Gefühl zu geben, du kannst das.“	
Durchschauen der eigenen Handlung	„Ich habe T. gefragt, was los ist. Der hat dann auch gesagt, dass der A. ihn gehauen hat. Und dann bin ich zum A. Ich habe ihm gleich ein Urteil gegeben. Manchmal bin ich zu voreilig.“	
Entschuldigen der eigenen Handlung	„Es fällt uns schwer, uns zurück zu nehmen. Das heißt, wir wollen das Ding gleich im Keim ersticken. Ja, aber ehrlich gesagt, wir hätten ihn in der Situation einfach machen lassen sollen.“	Die Erzieherin hat die Bewegungsstunde alleine durchgeführt, spricht aber dennoch von „wir“ – sie macht damit deutlich, dass alle Erzieherinnen oder zumindest sie und ihre Kollegin so handeln. Sie entlastet damit sich persönlich.
Rechtfertigung	„Wenn man in einem Spiel drin ist, versucht man schnell eine Situation zu lösen, ne.“	
Analyse und Reflexion der Situation		
Kategorien Analyse und Reflexion der Situation	Ankerzitat bzw. Ankerbeispiel	Erklärung
Bezug zur Theorie auf Nachfrage	„Also die Kindzentrierung ist auf jeden Fall gegeben, weil die ja selbst entscheiden und ihre Interessen und Meinungen kundgeben und auch in der Gruppe entscheiden. Ich sage ja nicht, ihr müsst jetzt das machen. Und ich denke die anderen Prinzipien sind auch vertreten. Es gibt bestimmt das ein oder andere was man noch ausweiten könnte.“	
kein Hinterfragen – Fokus auf gelingender Praxis	„Das war so ein Knick. Die haben halt geguckt, was für Material da ist. Und dann haben sie die Rollbretter rausgeholt. Ich fand das okay. Das war ja auch zum Schluss total toll, was die da gemacht haben. Wettrennen und fangen spielen.“	Die Erzieherin beurteilt die Situation ausschließlich an ihrem „Produkt“, an dem, was nach der konkreten Situation folgte, das war zufriedenstellend. Sie beachtet nicht das konkrete Geschehen.
kritisch-authentischer	„Andererseits weiß ich nicht, ob ich das	

Wahrnehmung und Beschreibung der Situation		
Kategorie Wahrnehmung und Beschreibung der Situation	Ankerzitat bzw. Ankerbeispiel	Erklärung
Blick	noch mal so machen würde, muss ich ganz ehrlich sagen. Es hat gestern funktioniert. Vielleicht mache ich das auch öfters. Aber dieser Situation setze ich mich nicht noch mal aus, weil es ist schon sehr riskant, vor allem wenn zwei Gruppen nach verschiedenen Regeln handeln.“	
Schwierigkeit Handlungsprogramm	„Ich handele immer gleich. So wie ich auch hier gehandelt habe.“	
selbstinitiiertes Bezug zur Theorie	„Man soll ja die Kinder erst mal fragen. Man soll alle beiden Parteien befragen. Und nicht sofort, wenn das eine Kind sagt, er war's, dann das andere Kind verurteilen und sagen, du warst es.“	
Umgang mit und Weiterentwicklung der Situation		
Kategorien Umgang mit und Weiterentwicklung der Situation	Ankerzitat bzw. Ankerbeispiel	
Handlungsalternative auf Nachfrage/Anstoß	„Wäre es auch eine Möglichkeit, die Zwillinge anzusprechen und einzubeziehen?“ - „Man kann es versuchen, ihnen zu sagen, du T. weint. Weißt du weshalb?“	
Handlungsalternative mit anschließendem Verwurf	„Vielleicht könnte ich als ersten Schritt den Kindern mehr zutrauen.“ Dieser Plan wird dann wieder verworfen, indem vorgeschlagen wird, jedes Kind „abzufragen“.	
Handlungsalternative unmittelbar selbstentwickelt	Im SRI, während die Videosequenz abgespielt wird sagt die Erzieherin: „Der Kasten war viel zu groß. Er konnte das noch gar nicht.“	
Verantwortungsabgabe und Aufgabe	„Aber das habe ich schon so oft gemacht. Es ist wirklich schwierig an ihn ranzukommen, weil er selbst auch merkt, dass er hilflos ist. Man sieht es an seinem Gesichtsausdruck, dass er nicht weiß, was er jetzt sagen soll. Er kennt und weiß die Worte einfach nicht.“	
Vorsatz neues Handlungsprogramm	„Konfliktsituationen sind vorprogrammiert. Ich werde mir Zeit nehmen, wenigstens eine Konfliktsituation [pro Bewegungsstunde] aufzuklären, dass es für beide Kinder ganz gut verläuft.“	
Ziele werden formuliert	„Dass man schaut, wo man den Kindern Hilfestellung geben kann, wo sie alleine nicht weiterkommen. Oder sie mehr probieren lässt. (...) Ich glaube, ich sollte ein bisschen ruhiger werden und einfach wenn ich merke, okay, so wie in der Situation, ich gebe jetzt zu viel rein, dann in mich zu gehen und die Kinder machen zu lassen.“	

5 Materialien zum Datenschutz

5.1 Informationsbrief zum Datenschutz für die Erzieherinnen

Gemeinsam in Bewegung: Kitas und Sportvereine im MTK

Evaluation des Fortbildungs- und Beratungsprogramms
Zusicherung der Anonymität der Aufzeichnungen
-- Information für die Erzieherinnen --

Die Durchführung der Studie geschieht auf der Grundlage der Bestimmungen des **Datenschutzgesetzes**. Die InterviewerInnen und alle MitarbeiterInnen im Projekt unterliegen der **Schweigepflicht** und sind auf das Datengeheimnis verpflichtet, d.h. sie dürfen außerhalb der Projektgruppe mit niemandem über die erhobenen Interviews und aufgenommenen Videos sprechen. Der Datenschutz verlangt, dass wir Sie über unser Vorgehen **informieren** und **Ihre ausdrückliche Genehmigung** einholen, um das Interview und ggf. das Video auswerten zu können.

Die Datenschutzbestimmungen verlangen auch, dass wir Sie noch einmal ausdrücklich darauf hinweisen, dass **aus einer Nichtteilnahme keine Nachteile entstehen**. Sie können Antworten auch bei einzelnen Fragen verweigern. Wir sichern Ihnen folgendes Verfahren zu, damit Ihre Angaben nicht mit Ihrer Person in Verbindung gebracht werden können:

- Wir gehen sorgfältig mit dem Erzählten um: Wir nehmen das **Gespräch** auf Band auf, weil man sich so viel nicht auf einmal merken kann. Das Band wird abgetippt und Sie können die Abschrift bekommen, wenn Sie dies möchten. Die Abschrift wird **nicht veröffentlicht** und ist nur projektintern für die Auswertung zugänglich. Ausschnitte werden nur zitiert, sofern eine Identifikation der Person ausgeschlossen ist.
- Wir gehen sorgfältig mit dem **Aufgenommen** um: Wir nehmen das Bewegungsangebot auf Band auf, weil man sich so viel nicht auf einmal merken kann. Der Film dient als Impuls, um mit Ihnen ein Interview zu führen. Die Filme werden **nicht veröffentlicht** und sind nur projektintern für die Auswertung zugänglich. Ausschnitte werden nur zitiert, sofern eine Identifikation der Personen ausgeschlossen ist.
- Wir **anonymisieren**, d.h. wir verändern alle Personen-, Orts-, Straßennamen.
- Sofern wir Ihren Namen und Ihre Telefonnummer erfahren haben, werden diese Angaben in unseren Unterlagen anonymisiert und nur bei Ihrer ausdrücklichen Zustimmung für den Projektzeitraum sicher verwahrt (für den Fall der Klärung von Rückfragen). Die von Ihnen unterschriebene **Erklärung zur Einwilligung in die Auswertung** wird gesondert aufbewahrt. Sie dient einzig und allein dazu, bei einer Überprüfung durch den Datenschutzbeauftragten nachweisen zu können, dass Sie mit der Auswertung einverstanden sind. Sie kann **mit Ihrem Interview und Ihren Videos nicht mehr in Verbindung gebracht** werden.

Wir bedanken uns für Ihre Bereitschaft, uns Interviews und einen Einblick in Ihren beruflichen Alltag zu geben. Bei Fragen, nehmen Sie bitte Kontakt mit Katrin Strüber, Projektleitung, auf.

Datum:

Unterschrift für das Projekt durch die Interviewerin:

5.2 Einverständniserklärung Erzieherinnen

Gemeinsam in Bewegung: Kitas und Sportvereine im MTK

Evaluation des Fortbildungs- und Beratungsprogramms Regelung zum Vertrauens- und Datenschutz - Einverständniserklärung

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass die
am
am
und am

von Frau Katrin Strüber gemachten **Videos** und **geführten Gespräche aufgenommen** sowie **verschriftet werden** und für die Auswertung im Rahmen des Forschungsprojektes „Gemeinsam in Bewegung: Kitas und Sportvereine“ **verwendet werden dürfen**. Das verschriftete Interview und das Video dürfen in diesem Zusammenhang unter Beschränkung auf kleine Ausschnitte auch **für die interne Berichterlegung** verwendet werden. Mir wurde zugesichert, dass dabei alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf meine Person zulassen, gelöscht oder **anonymisiert** werden, und dass die Interview- und Filmaufnahmen nach Vollendung der Forschungsarbeiten gelöscht werden.

Ich erkläre mich ebenso damit einverstanden, dass das verschriftete Interview und das Video unter Beschränkung auf kleine Ausschnitte **auch für Ausbildungs-, Lehr- und Forschungszwecke (Methodenforschung) am Institut für Sportwissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt verwendet werden dürfen**. Auch hier wird mir zugesichert, dass dabei alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf meine Person zulassen, gelöscht oder **anonymisiert** werden. Ich erkläre mich in diesem Zusammenhang ebenso damit einverstanden, dass das verschriftete Interview und das Video unter Beschränkung auf kleine Ausschnitte für die Anfertigung von Seminar- und Qualifizierungsarbeiten am Institut für Sportwissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt verwendet werden dürfen. Dies beinhaltet auch die eventuelle Publikation von Qualifizierungsarbeiten. Auch hier wird mir zugesichert, dass dabei alle persönlichen Daten, die Rückschlüsse auf meine Person zulassen, gelöscht oder anonymisiert werden.

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass mein Name und meine Telefonnummer für den Zeitraum der Auswertung der Studie nach den Regeln des Datenschutzes vertraulich und sicher verwahrt werden (für den Fall der Klärung von Rückfragen im Laufe des Projektzeitraumes) und erst nach Vollendung des Projektes gelöscht werden.

Ein Widerruf meiner Einverständniserklärung ist jederzeit möglich.

Ort, Datum, Unterschrift

5.3 Informationen zum Datenschutz für die Eltern der Einrichtung 1

Gemeinsam in Bewegung: Kitas und Sportvereine im MTK

Evaluation des Fortbildungs- und Beratungsprogramms Informationen für die Eltern der Kita ...

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich bin Sportwissenschaftlerin (M.A.) und promoviere an der Goethe-Universität Frankfurt im Fach Sportwissenschaften. Im Rahmen meiner Doktorarbeit begleite ich das Fortbildungs- und Beratungsprogramm „Gemeinsam in Bewegung: Kitas und Sportvereine“, an dem das Team der Kita ... gemeinsam mit dem Verein ... im Monat 20.. teilnimmt.

Mit Fr..., Fr... und Fr...werde ich offene Interviews zum Thema Bewegungserziehung in Kindertageseinrichtungen durch führen. Dazu werde ich in dieses und nächstes Jahr insgesamt dreimal an Bewegungsangeboten teilnehmen und diese filmen. Ich möchte Sie herzlich einladen, dass Ihre Kinder dabei teilnehmen.

Selbstverständlich verwende ich das Filmmaterial in meiner Studie streng vertraulich und anonym. Weitere Informationen zu den Datenschutzbestimmungen können Sie bei Fr...(Leitung) einsehen.

Ich würde mich sehr darüber freuen, wenn Sie der Teilnahme Ihrer Kinder zustimmen, so dass ich mein Promotionsvorhaben erfolgreich abschließen kann.

Mit freundlichen Grüßen,

Katrin Strüber

5.4 Einverständniserklärungen für die Eltern der Einrichtung 2

Gemeinsam in Bewegung: Kitas und Sportvereine im MTK

Evaluation des Fortbildungs- und Beratungsprogramms
Informationen für die Eltern der Kita ...

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich bin Sportwissenschaftlerin (M.A.) und promoviere an der Goethe-Universität Frankfurt im Fach Sportwissenschaften. Im Rahmen meiner Doktorarbeit begleite ich das Fortbildungs- und Beratungsprogramm „Gemeinsam in Bewegung: Kitas und Sportvereine“, an dem die Kita ... gemeinsam mit Verein ... in 20.. teilnimmt.

Mit Fr. ... und Fr. ... werde ich offene Interviews zum Thema Bewegungserziehung in Kindertageseinrichtungen durchführen. Dazu werde ich am an dem Bewegungsangebot dabei sein und dieses filmen.

Ich möchte Sie herzlich einladen, dass Ihre Kinder dabei teilnehmen. Das Filmmaterial dient ausschließlich dazu, mit den pädagogischen Fachkräften ins Gespräch zu kommen. Selbstverständlich behandle ich das Material in meiner Studie streng vertraulich und anonym.

Ich würde mich sehr darüber freuen, wenn Sie der Teilnahme Ihrer Kinder zustimmen, so dass ich mein Promotionsvorhaben erfolgreich abschließen kann.

Mit freundlichen Grüßen,

Katrin Strüber

Einverständniserklärung

Ich erkläre damit einverstanden, dass mein Kind

_____ (Name)

an dem Bewegungsangebot teilnehmen kann.

Ort, Datum, Unterschrift

6 Literatur

- Deppermann, A. (2001). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Opladen: Leske & Budrich.
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.) (2011). *Qualifikationsprofil "Frühpädagogik" - Fachschule/Fachakademie*. Frankfurt am Main: Heinrich Druck + Medien.
- Dittmar, N. (2009). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Laewen, H.-J.&.A.B. (Hrsg.) (2007). *Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Berlin: Cornelson Scriptor.
- Prohl, R. (2010). *Grundriss der Sportpädagogik*. Wiebelsheim: Limpert.
- Wygotski, L. (1987). *Arbeiten zur psychischen Entwicklung und Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Zimmer, J. (2000). *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz* (Praxisreihe Situationsansatz). Weinheim und Basel: Beltz.