

# **Die Strukturen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag**

**Eine videobasierte Analyse in deutschen und  
deutschschweizerischen Einrichtungen**

Inauguraldissertation  
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie  
im  
Fachbereich Erziehungswissenschaften  
der  
Johann Wolfgang Goethe Universität  
zu Frankfurt am Main

vorgelegt  
von  
Carine Burkhardt Bossi  
aus: Basel-Stadt  
2020

2021  
(Erscheinungsjahr)

1. Gutachterin: Prof. Dr. D. Kucharz
2. Gutachterin: Prof. Dr. T. Betz

Disputation: 23. Februar 2021



---

## VORWORT

Ein herzliches Dankeschön an meine Betreuerinnen, Prof. Dr. D. Kucharz und Prof. Dr. T. Betz, und an alle Menschen, die im Austausch mit mir waren und mich in diesen Jahren begleitet sowie bereichert haben. Einen speziellen Dank möchte ich den Projektmitarbeiterinnen aussprechen, die in die Kodierung der Videos involviert oder mit mir intensiv im Austausch waren und mich mit ihren eigenen Arbeiten inspiriert haben, wie Joanna Blucha, Carina Schlegel und Nicola Unterweger. Ferner möchte ich mich bei meinem Mann und meiner Tochter für den Freiraum und die mentale Unterstützung bedanken.

Das Schreiben einer Dissertation, neben der alltäglichen Arbeit im Berufs- und Privatleben, braucht Zuversicht, Geduld und Beharrlichkeit. Dabei habe ich immer wieder die Figur „Tranquilla Trampeltreu“ von Michael Ende und Manfred Schlüter vor Augen gehabt und mir gedacht: „Mein Entschluss steht fest. Und wie Tranquilla Trampeltreu setzte ich mich in Bewegung, Schritt für Schritt, langsam zwar, aber unaufhaltsam.“

---

## **ABSTRACT**

In dem vergangenen Jahrzehnt sah sich der Kindergarten vor neue Herausforderungen gestellt, welche die Gesellschaft an ihn heranträgt: Das ist einerseits der gestiegene Anspruch an die Bildungsarbeit bereits im Kindergarten und andererseits der Anspruch an die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Vor diesem Hintergrund werden in der vorliegenden Arbeit die Strukturen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag analysiert und beschrieben.

Die gestiegene Bedeutung von frühkindlicher Bildung lässt sich als eine der Folgen der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien beschreiben, die sowohl in Deutschland als auch in der Deutschschweiz durchgeführt wurden. Auf einer Makroebene wurde darauf mit der Einführung von Bildungsplänen für den Kindergarten reagiert, in denen dieser Bildungsanspruch formuliert wurde. Auf der Mikroebene, nämlich der konkreten Arbeit der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern, konnte dagegen bislang die Umsetzung dieses Bildungsauftrags, im Sinne von kognitiver Aktivierung und Schulvorbereitung, kaum festgestellt werden. So zeigte sich beispielsweise in der PRIMEL-Studie<sup>1</sup>, deren Daten dieser Arbeit zugrunde liegen, dass nur wenige Interaktionen zwischen Kindern und Fachkräften (bewusste) kognitive Anregungen enthalten, die sich an festgelegten Bildungszielen orientieren. Daraus ergibt sich die Frage, welche Strukturen in der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag ein solches Bildungspotential enthalten und ermöglichen oder vielleicht behindern oder erschweren.

Die gesellschaftspolitische Notwendigkeit einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf lässt sich auf den demographischen Wandel und den Bedarf von gut ausgebildeten Fachkräften in den Unternehmen zurückführen. Auf der Makroebene wurden deswegen in Deutschland die Öffnungszeiten der Kindergärten verlängert. Kinder in Deutschland besuchen überwiegend ganztägig den Kindergarten. Aufgrund dieser verlängerten Öffnungszeiten ist das Mittagessen aus dem Bereich des familiären Alltags in den Bereich des institutionellen Alltags verlagert worden. Hier entsteht die Frage, wie solche Elemente des Alltags gestaltet werden, wenn sie nicht mehr in der Familie, sondern in

---

<sup>1</sup> „Professionalisierung im Elementarbereich“ (PRIMEL) (Kucharz et al., 2014)

---

einer pädagogischen Institution stattfinden. Diese Betrachtung der Mittagessen, als charakteristisches Element eines Alltags, soll insbesondere hinsichtlich der Tagesgestaltung auf Gruppenebene untersucht werden.

Vor dem Hintergrund des gestiegenen gesellschaftlichen Anspruchs nimmt die leitende Hauptfragestellung der Arbeit eine Mesoebene in den Blick, da diese bislang wenig Beachtung fand:

*Wie sehen die Strukturen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag aus?*

Datengrundlage sind Videografien von Kindergartenalltagen in 61 Kindergartengruppen, davon 41 Aufnahmen in Deutschland und 20 in der Deutschschweiz. Zusätzlich wurden die strukturellen Rahmenbedingungen mit einem Fragebogen erhoben. Diese Daten entstanden im Rahmen der Studie „Professionalisierung im Elementarbereich“ (PRIMEL) (Kucharz et al., 2014), welche in der Linie „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF) vom BMBF gefördert wurde.

Zur Beantwortung der Fragestellung wurden in Anlehnung an Andrist und Chanson (2003) die Videografien inhaltsanalytisch (deskriptiv und induktiv ergänzt) hinsichtlich der gezeigten *Strukturelemente* kodiert, welche die Gestaltung eines Kindergartenalltags ausmachen: *geführte Sequenz*, *freie Sequenz*, *angeleitete Sequenz* und *verbindende Sequenz*. Mit Hilfe einer Clusteranalyse (Ward-Methode) wurden die unterschiedliche Verteilung der Sequenzen eines gezeigten Alltages gruppiert und somit einem Strukturierungsmuster (Cluster) zugeordnet. Die Clusteranalyse ergab, dass die Strukturen der pädagogischen Praxis drei Strukturierungsmuster bilden: „*Kind-initiiert*“, „*Fachperson-initiiert*“ und „*Alltags-orientiert*“. In allen Strukturierungsmuster kommen alle Strukturelemente vor. Kennzeichnend für das Strukturierungsmuster „*Kind-initiiert*“ ist das häufige Vorkommen der freien Sequenz und für das Strukturierungsmuster „*Fachpersonen-initiiert*“ die vielen geführten Sequenzen. Im Strukturierungsmuster „*Alltags-orientiert*“ machen verbindenden Sequenzen (Rituale, Routine, Essen und Übergänge), welche alltägliche Handlungen und Rituale umfassen, den größten Teil der Zeit aus.

---

Die Gestaltung des Mittagessens wurde in drei Videografien inhaltsanalytisch hinsichtlich der Arrangements analysiert. Hier ließen sich induktiv vier Kategorien – Instruktion/Anweisung, Autonomie/Eigenständigkeit, Akzeptanz von Vorlieben und Abneigungen, Klima/Kultur/Rituale – herausarbeiten und drei Gestaltungstypen – „*Familienähnlich*“, „*Mensaähnlich*“ und „*pädagogisches Familien-Restaurant*“ – unterscheiden.

Die Ergebnisse zeigen auf, dass neben der Altersspanne der Kinder in der Gruppe, das Makrosystem (Länderebene) die Tagesgestaltung des Kindergartens stark beeinflusst. Die Sichtbarmachung der Strukturen auf der Mesoebene ermöglicht es, diese vergleichend zu diskutieren und Implikationen für die pädagogische Praxis abzuleiten.

---

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>I</b>	<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
1	Kontextualisierung der Arbeit .....	1
2	Fragestellung und Gliederung der Arbeit .....	7
<b>II</b>	<b>THEORETISCHE EINBETTUNG UND AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND .....</b>	<b>10</b>
<b>3</b>	<b>Systemische Betrachtung .....</b>	<b>12</b>
3.1	Kindergärten als soziale Systeme und Organisationen .....	12
3.1.1	Organisationsentwicklung .....	14
3.1.2	Organisationales Lernen .....	18
3.2	Ökosystemische Betrachtung des Kindergartenalltages .....	21
3.3	Zusammenfassung der systemischen Betrachtung .....	24
<b>4</b>	<b>Verständnis von Qualität und Bildung .....</b>	<b>25</b>
4.1	Verständnis von pädagogischer Qualität im Elementarbereich .....	25
4.1.1	Strukturaspekte in der Qualitätsforschung .....	29
4.2	Bildungsverständnis des Kindergartens .....	31
4.2.1	Bildungs- und Lehrpläne in Deutschland und der Schweiz .....	32
4.2.2	Pädagogische Orientierungen und Merkmale der Fachkräfte .....	36
4.3	Rahmenbedingungen in der Deutschschweiz und in Deutschland .....	40
4.4	Zusammenfassung Verständnis von Qualität und Bildung .....	43
<b>5</b>	<b>Strukturen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag .....</b>	<b>45</b>
5.1	Gestaltungsarrangements im Kindergartenalltag .....	45
5.1.1	Gruppenstrukturen .....	45
5.1.2	Strukturelemente .....	47
5.1.3	Freie Sequenz .....	49
5.1.4	Geführte Sequenz .....	49
5.1.5	Angeleitete Sequenz .....	50
5.1.6	Verbindende Sequenz .....	51
5.1.7	Settings: Drinnen vs. im Freien und im Kreis .....	53
5.2	Situative Aspekte und Rahmenbedingungen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag .....	54
5.2.1	Charakteristika der Strukturelemente im Kindergartenalltag .....	56
5.3	Zusammenfassung Strukturierung der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag .....	59

---

<b>6</b>	<b>Institutionalisierte Alltagsgestaltung .....</b>	<b>61</b>
6.1	Verschiebung der Funktionen am Beispiel Mittagessen.....	63
6.2	Forschungsergebnisse zu Essenssituationen .....	65
6.3	Zusammenfassung institutionalisierte Alltagsgestaltung .....	67
<b>7</b>	<b>Forschungsdesiderat .....</b>	<b>69</b>
<b>III</b>	<b>EMPIRISCHER TEIL .....</b>	<b>72</b>
<b>8</b>	<b>Forschungsfragen und Ziel der Arbeit.....</b>	<b>72</b>
<b>9</b>	<b>Methoden des eigenen Forschungsvorhabens .....</b>	<b>74</b>
9.1	Datenerhebung im Kontext PRIMEL-Projekt .....	74
9.2	Erhebungsinstrumente .....	76
9.3	Stichprobe Zyklus I – Strukturen der pädagogischen Praxis (Mesoebene).....	78
9.4	Stichprobe Zyklus II – Mittag Mahlzeiten (Mikroebene) .....	81
9.5	Analyse- und Auswertungsverfahren .....	83
9.5.1	Datenaufbereitung .....	83
9.5.2	Kategoriensystem – Strukturen der pädagogischen Praxis .....	89
9.5.3	Clusteranalyse nach Ward .....	93
9.5.4	Kategoriensystem für die verbindenden Sequenzen .....	95
9.5.5	Intercoder-Reliabilität .....	96
9.5.6	Qualitative Analyse der Mittag Mahlzeiten .....	98
9.6	Qualitätssicherung .....	100
<b>IV</b>	<b>ERGEBNISSE .....</b>	<b>101</b>
<b>10</b>	<b>Gestaltungsarrangements der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag .....</b>	<b>101</b>
10.1	Ergebnisse der deskriptiven Analysen und Korrelationen .....	101
10.1.1	Deskriptive Analyse der Gruppenstrukturen .....	101
10.1.2	Deskriptive Analyse der Strukturelemente.....	102
10.1.3	Deskriptive Analysen der Settings im Kreis und im Freien .....	106
10.1.4	Korrelation zwischen den Settings, Strukturelementen und den Gruppenstrukturen.....	109
10.2	Einfluss der Rahmenbedingungen .....	110
10.3	Fazit.....	114
<b>11</b>	<b>Strukturierungsmuster der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag .....</b>	<b>116</b>
11.1	Beschreibung der Strukturierungsmuster .....	116
11.1.1	Cluster 1.....	116

---

11.1.2	Cluster 2.....	117
11.1.3	Cluster 3.....	118
11.1.4	Übersicht der drei Cluster.....	119
11.2	Einfluss der Rahmenbedingungen auf die Strukturierungsmuster.....	121
11.3	Strukturierungsmuster und Fragebogendaten.....	123
11.3.1	Verbindende Sequenzen in der Alltagsstrukturierung.....	125
11.4	Fazit.....	128
<b>12</b>	<b>Arrangements der Mittagmahlzeiten im deutschen Kindergartenalltag.....</b>	<b>130</b>
12.1	Beschreibung der gezeigten Wertigkeiten, Erziehungsmaßnahmen und Erwartungen.....	130
12.1.1	Ergebnisdarstellung der Kategorien.....	131
12.2	Beschreibung der gezeigten Arrangements der Mittagmahlzeiten – Gestaltungstypen.....	136
12.3	Fallübergreifendes Fazit.....	150
<b>V</b>	<b>DISKUSSION.....</b>	<b>152</b>
<b>13</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse.....</b>	<b>152</b>
13.1	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	152
13.2	Gewichtung von Bildung, Betreuung und Erziehung im Selbstverständnis des Kindergartens.....	154
13.3	Familienergänzende Aufgabe des Kindergartens.....	163
13.4	Methodische Überlegungen.....	166
13.5	Fazit und Ausblick.....	171
<b>VI</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>174</b>
<b>VII</b>	<b>ANHANG.....</b>	<b>192</b>

---

## **ABBILDUNGSVERZEICHNIS**

Abbildung 1: Systemische Sicht	22
Abbildung 2: Qualitätsdimensionen im Wirkungszusammenhang	27
Abbildung 3: Entwicklungsorientierte Zugänge im Lehrplan 21	33
Abbildung 4: Prozessgedanken von Bildung und Erziehung	35
Abbildung 5: Orientierungsrahmen für pädagogische Fachkräfte	38
Abbildung 6: Kontinuum der Aktivitäten und Strukturelemente	48
Abbildung 7: Prozentuale Aufteilung der Arrangements der zwei Profile	58
Abbildung 8: Design des Forschungsprojekts PRIMEL	75
Abbildung 9: Auszug Allg. Fragebogen – Qualifikation der Fachperson	77
Abbildung 10: Vergleich unterschiedliche und standardisierte Videolängen	79
Abbildung 11: Kodierung in Videograph	83
Abbildung 12: Ablaufnotiz	84
Abbildung 13: Tabellarische Transkription	85
Abbildung 14: Erstellungsprozess des Kategoriensystems	89
Abbildung 15: Dendrogramm	93
Abbildung 16: Vorgehen Kategorienbildung verbindende Sequenzen	95
Abbildung 17: Beurteilungsübereinstimmung unterteilte verbindende Sequenzen	98
Abbildung 18: Mittelwerte der Gruppenstrukturen	102
Abbildung 19: prozentuale Anteile der vorkommenden Strukturelemente	103
Abbildung 20: Strukturelemente in den Kindergärten in der Deutschschweiz	104
Abbildung 21: Strukturelemente in den Einrichtungen in Deutschland	105
Abbildung 22: Absolute und prozentuale Gesamtdauer im Kreis	107
Abbildung 23: Absolute und prozentuale Gesamtdauer im Freien	108
Abbildung 24: Mittelwerte Ko-Konstruktion und Selbstbildung	111
Abbildung 25: Altersspanne der Kinder und Träger der Einrichtung	113
Abbildung 26: Cluster 1 „Kind-initiiert“	116
Abbildung 27: Cluster 2 "Alltags-orientiert"	117
Abbildung 28: Cluster 3 „Fachperson-initiiert“	119
Abbildung 29: Strukturelement der drei Cluster	120

---

Abbildung 30: Gruppenstrukturen und Settings der drei Cluster	120
Abbildung 31: Prozentuale Aufteilung der Totalzeit der verbindenden Sequenzen	126
Abbildung 32: Ländervergleich: verbindende Sequenzen	126
Abbildung 33: Verbindende Sequenzen und Cluster	127

## **TABELLENVERZEICHNIS**

Tabelle 1: Strukturelemente des Kindergartenalltags	47
Tabelle 2: Übersicht über die eingesetzten Fragebögen	76
Tabelle 3: Kodierbare Minuten der Alltagsvideos	78
Tabelle 4: Länderverteilung	79
Tabelle 5: Stichprobe	80
Tabelle 6: Altersspanne der Kinder in den gefilmten Gruppen	80
Tabelle 7: Sample der Mittagessmahlzeiten	82
Tabelle 8: Items der Fragebogen-Skala zur Erfassung der ko-konstruktiven Orientierung der Fachkräfte	86
Tabelle 9: Inter-Item-Korrelation, Trennschärfe und Komponentenmatrix der Skala Selbstbildung	87
Tabelle 10: Inter-Item-Korrelation, Trennschärfe und Komponentenmatrix der Skala Ko-Konstruktion	88
Tabelle 11: Kategoriensystem „Struktur der pädagogischen Praxis“	91
Tabelle 12: Ward-Clusterbildungsanalyse	94
Tabelle 13: Kategoriensystem verbindende Sequenzen	96
Tabelle 14: Intercoder-Reliabilität	97
Tabelle 15: Bivariate Korrelationen der Strukturelemente und Gruppenstrukturen	109
Tabelle 16: Träger und Ausbildungshintergründe	112
Tabelle 17: Clustervergleich: Pädagogisches Konzept der Einrichtung	122
Tabelle 18: Qualifikationsgruppen und Cluster/Chi-Quadrat	122
Tabelle 19: Clustervergleich: Antworten Fragebogen	124
Tabelle 20: Strukturierungsmerkmale der drei Mittagessen	135

---

# I Einleitung

## 1 Kontextualisierung der Arbeit

Das Verbund-Forschungsprojekt<sup>2</sup> „*Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich*“ (PRIMEL) bildet die Grundlage dieser Arbeit und wird deshalb einleitend kurz umrissen. Die Kindergartenvideodaten, welche die tägliche Praxis dokumentieren, und die Fragebogendaten dieser Studie stammen aus dem Datenkorpus der PRIMEL-Studie, welche im Rahmen der „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF) in der Laufzeit von Dezember 2011 bis Ende März 2014 vom BMBF<sup>3</sup> gefördert wurde. Das Verbund-Forschungsprojekt PRIMEL untersuchte die Qualität des pädagogischen Handelns von Fachkräften im Freispiel und in domänenspezifischen Bildungsangeboten in deutschen und deutschschweizerischen Kindergärten. Zu diesem Zweck wurden pädagogische Fachpersonen beider Länder mit unterschiedlichem Ausbildungshintergrund verglichen, wobei zwischen einer fachschulischen und einer akademischen Ausbildung unterschieden wurde (Mackowiak, Wadepohl & Bosshard, 2014). Die folgenden Fragen standen im Zentrum des Projekts: Wie gestalten frühpädagogische Fachkräfte in Deutschland und in der Schweiz die Freispielbegleitung? Wie begleiten frühpädagogische Fachkräfte in Deutschland und in der Schweiz Bildungsangebote im Bereich der künstlerisch-ästhetischen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung sowie der Bewegungsbildung? Welchen Einfluss haben Merkmale der Strukturqualität sowie Einstellungen und Orientierungen der pädagogischen Fachkräfte auf die Gestaltung der Freispielbegleitung?

Im Rahmen der PRIMEL-Studie wurden die folgenden Merkmale empirisch untersucht:

---

<sup>2</sup> Partnerinstitutionen des Forschungsprojekt PRIMEL: Goethe-Universität Frankfurt (Prof. Dr. D. Kucharz, Koordinatorin, Dr. M. Tournier), Leibniz Universität Hannover (Prof. Dr. K. Machkowiak, Dr. H. Wadepohl), Pädagogische Hochschule Weingarten (Prof. Dr. M. Dieck, Prof. Dr. E Rathgeb-Schnierer, Prof. Dr. S. Zirolì, Dipl.-Soz.-Päd. M. Janßen, C. Hüttel, Dipl.-Sportwiss. U. Bauhofer), Universität Koblenz-Landau (Prof. Dr. A. Kauertz, K. Gierl) in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen Schaffhausen (Dr. C. Lieger, C. Burkhardt Bossi) und St. Gallen (S. Bosshart).

<sup>3</sup> BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung

- 
- unterschiedliche Ausbildungen der pädagogischen Fachkräfte;
  - räumliche, materielle und personelle Ausstattung der Einrichtungen;
  - Einstellungen und Wissen der pädagogischen Fachkräfte (Wadepohl et al., 2014, S. 51).

Die PRIMEL-Studie wurde als Querschnittstudie angelegt (Kucharz et al., 2014). Es wurde angenommen, dass akademisch ausgebildete pädagogische Fachkräfte (in Deutschland und in der Deutschschweiz) mehr Interventionen im Bereich der Lernprozessgestaltung zeigen würden als Fachpersonen mit fachschulischem Abschluss, da akademisch ausgebildete Fachkräfte eine stärker auf die Bildungsbereiche ausgerichtete (d. h. fachdidaktische) Ausbildung absolviert haben als fachschulisch ausgebildetes pädagogisches Personal. Die Forschungsergebnisse (Kucharz et al., 2014) zeigten dagegen, dass eine formale hochschulische Ausbildung allein noch keine bessere pädagogische Alltagspraxis zu generieren scheint als die nicht akademische Ausbildung. Denkbar ist, dass dieser Befund darauf hinweist, dass die institutionellen Rahmenbedingungen und die einrichtungsspezifischen Organisationskulturen (pädagogische Konzeption und Teamzusammensetzung, Größe der Kindergruppen und Personalschlüssel, Ausstattung der Einrichtungen) wie auch die rechtlichen Vorgaben der Länder die Qualität der pädagogischen Praxis nachhaltiger prägen als angenommen (Thole, 2010), weshalb in der vorliegenden Studie die Rahmenbedingungen und die Strukturierung der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag, als situative Gegebenheit, in den Blick genommen werden.

Nachdem nun das Forschungsprojekt PRIMEL, welches die Grundlage dieser Arbeit bildet, kurz umrissen wurde, wird nun auf das *verstärkte Interesse an der frühen Kindheit im institutionalisierten Kontext der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung* und auf den *erhöhten Bildungsanspruch* eingegangen, welcher spätestens seit der Veröffentlichung der Ergebnisse international vergleichender Schulleistungstudien, wie beispielsweise PISA (Program for International Student Assessment), IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) oder Starting Strong der OECD (u. a. OECD, 2001, 2004, 2013) zu beobachten ist, sich aber auch in Forschungsförderungsprogrammen, wie beispielsweise AWiFF, zeigt. Im internationalen Vergleich dieser Befunde der Schulleistungstudien, ohne direkt auf den Bereich der Elementarpädagogik einzugehen, stellt sich auch die Frage nach der

---

Gewichtung von Bildung, Betreuung und Erziehung im Kindergarten, da Kinder in anderen Ländern früher an Formen systematischen Lernens herangeführt werden (Kucharz et al., 2014, S. 11; Rauschenbach, 2005, S. 21f.). So wurde beispielsweise in der bildungspolitischen Diskussion in der Deutschschweiz die Einbindung des Kindergartens als Teil der Volksschule (EDK, 2003) und dadurch die Funktionen, welche der Kindergarten hat oder haben soll, thematisiert (Criblez, 2015). Die Gewichtung des Bildungsauftrags des Kindergartens und die Erwartungen an den Kindergartenalltag wurden in den Formulierungen der Erziehungs- und Bildungspläne der beiden Länder (Deutschland und Schweiz) aufgenommen. In der Schweiz ist der Kindergarten die erste Stufe des Bildungssystems, was in Deutschland (in den 1970er Jahren) ebenfalls thematisiert wurde (z. B. im „Strukturplan für das Bildungswesen“, Deutscher Bildungsrat, 1970). Aktuellere Diskussionen der frühkindlichen Bildung finden zur Thematik der Qualität der Kindergärten in veränderten strukturellen und politischen sowie gesellschaftlichen Rahmenbedingungen statt. Das bedeutet, dass nach dem quantitativen Ausbau an Betreuungsplätzen in Deutschland nun vermehrt die Qualität in den Blick genommen wird, da die Kindergärten als vielversprechende Institutionen gesehen werden, welche die vielfältigen Herausforderungen der Gesellschaft bewältigen könnten (Meyn & Walther, 2014). Dabei stellt sich die Frage, wie sich politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen auf die Arbeitsbedingungen der pädagogischen Fachpersonen und auf die Qualität der Einrichtung und somit auf die Kinder auswirken, die tendenziell vermehrt institutionell betreut werden (Burger et al., 2017). Durch die demographischen Entwicklungen und die veränderten familiären Lebensformen wird eine bessere *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* gesellschaftspolitisch notwendig. Der gestiegene Betreuungsbedarf, welcher auch einen gesellschaftlichen Anspruch aufzeigt, ist Ausdruck der Suche nach Lösungen für die genannte Vereinbarkeit. In der Deutschschweiz führte dies zusammen mit den veränderten gesetzlichen Grundlagen zur Frage des Verhältnisses und der Definition von vorschulischer und schulischer Bildung und bringt die Debatte „der Formel vom eigenständigen Bildungsauftrag des Kindergartens“ wieder ins Spiel (Reyer, 2015, S. 64). Die Eigenständigkeitsforderung des Bildungsauftrags des Kindergartens gegenüber der Familie und gegenüber der Schule wird über das Potenzial der frühen Kindheitsjahre begründet, während derer in den Institutionen ein substanzieller Beitrag u. a. zu mehr Chancengerechtigkeit leisten könnte. Dieses Bildungs- und Entwicklungspotenzial der institutionellen frühen

---

Kindheit wird als Ergänzung zum Familienalltag gesehen. Das heißt, gesellschaftlich wird es als wünschenswert angesehen, dass möglichst alle Kinder den Kindergarten besuchen. In Deutschland begünstigt der Besuch des Kindergartens eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf und zieht neben verlängerten Öffnungszeiten auch die *Verlagerung von familiär gestalteten und rhythmisierten Tagesabläufen in den Kindergarten* nach sich. In der Deutschschweiz ist dies nicht der Fall, denn um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen, besuchen Kinder neben dem Kindergarten (Bildungssystem) auch einen Hort (familien- bzw. unterrichtsergänzende Betreuung). Im Gegensatz dazu ist das Mittagessen im deutschen Kindergarten eine in dieser Institution integrierte Alltagssituation, welche im institutionellen wie auch im familiären Kontext stattfindet (Schulz, 2016a). Interessant ist die Gestaltung der Mittagsmahlzeit deshalb, weil sie einerseits so alltäglich ist und andererseits neben reiner Nahrungsaufnahme auch erzieherische und kulturelle Aspekte sichtbar macht (Althans et al., 2014; Rose & Sturzenhecker, 2009).

Seit 1996 gilt in Deutschland ein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz<sup>4</sup> für Kinder von drei bis sechs Jahren, und in der Deutschschweiz ist der Besuch des Kindergartens obligatorisch (HarmoS-Konkordat), sodass die Mehrheit aller drei- bis sechsjährigen Kinder einen Kindergarten besuchen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019; EDK, 2018), welcher eine Struktur der pädagogischen Praxis aufweist, die noch nicht näher bekannt ist und somit ein Forschungsdesiderat darstellt.

Die Kindergärten in Deutschland sind nicht, wie in der Schweiz, Teil des Bildungssystems. Daher ist der Besuch freiwillig (Beher, 2007; OECD, 2013). Dieser Unterschied, ob der Kindergarten als Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe oder als erste Stufe des Bildungssystems verstanden wird, kann sich auf die Struktur der pädagogischen Praxis und dadurch auf das Alltagsgeschehen auswirken. Das zeigt sich u. a. auch in den unterschiedlichen Rahmenbedingungen, Begrifflichkeiten und Organisationsformen in der Schweiz und in Deutschland (Burkhardt Bossi et al., 2014). Und somit kann der Begriff „Kindergarten“ in Deutschland und der Schweiz auch nicht gleichgesetzt werden.

---

<sup>4</sup> Seit 2013 besteht auch ein Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz für alle Kinder im Alter zwischen einem und drei Jahren.

Deshalb wird dieser und verwandte Begriffe kurz erläutert: Kindergärten in Deutschland können auch von Kindern unter drei Jahren besucht werden und werden in Deutschland eher als Kindertagesstätte (Kita) bezeichnet. In der Deutschschweiz nimmt der Kindergarten Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren auf und ist Teil der Volksschule. Für die Tagesbetreuung, d. h. die familienergänzende Betreuung am Mittag und teilweise am Nachmittag, gehen die Kinder meist in einen Hort. Eine Differenzierung bezüglich der unterschiedlichen Altersgruppen im frühpädagogischen Bereich wird in dieser Arbeit mithilfe des Begriffs „Kindergarten“ (Regelgruppe) vorgenommen, der sich auf eine Einrichtung bezieht, die Kinder ab drei Jahren bis zum (Primar-)Schulbeginn aufnimmt. Andere Typen von Einrichtungen wie z. B. Krippen werden von Kindern bis drei Jahren besucht. Krippen und Kindertagesstätten in der Schweiz, wie auch in Deutschland, sind familienergänzende Einrichtungen, die auch Kinder unter drei Jahren aufnehmen. Der Begriff „frühpädagogische Einrichtungen“ wird als neutraler Oberbegriff verwendet.

Der Hauptfokus dieser Studie wird auf frühpädagogische Einrichtungen mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren gerichtet, was in beiden Ländern dem Kindergarten entspricht. Deshalb wird in dieser Arbeit, *wenn es sich um frühpädagogische Einrichtungen mit drei- bis sechsjährigen Kindern handelt, der Begriff Kindergarten (Regelgruppen) verwendet.*

Nachfolgend wird auf zwei Forschungslücken hingewiesen, die den Bedarf dieser Arbeit aufzeigen:

- (1) Es ist bisher wenig Wissen in Bezug auf die Strukturierung der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag vorhanden, da der Fokus der Studien meist auf die Interaktion (Mikroebene) gerichtet ist.*

Hinsichtlich des derzeitigen Forschungsstands ist zu konstatieren, dass die Studien neben der Strukturqualität meist den Fokus auf die Interaktionsqualität legen. Im pädagogischen Qualitätsdiskurs sind (u. a. auch im Rahmen der Projektförderung „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF)) einige Studien entstanden (u. a. Cloos et al., 2015; Kucharz et al., 2014; Meyer et al., 2015; Thole et al., 2015), welche die Qualifikationsanforderungen in der Elementarpädagogik und die Aus- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften in den Mittelpunkt stellten. Die vorliegenden

---

Studien, mit unterschiedlichen Zugängen zu pädagogischer Qualität, sind wenig auf die Strukturierung und somit auf die Mesoebene gerichtet. Vielmehr nehmen diese das Anwenden von Wissen und Können im Alltag der pädagogischen Fachkräfte, Deutungs- und Handlungs- sowie deren Gestaltungs Kompetenzen in den Fokus oder richten ihre Aufmerksamkeit auf die Prozess- bzw. Interaktionsqualität im Kindergartenalltag (z. B. Mackowiak et al., 2015; Smidt, 2012; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2004; Tournier, 2017). Andere Studien sind qualitativ ausgerichtet und streben eine Identifizierung der Prozesse und Methoden sowie eine Rekonstruktion des pädagogischen Alltags an (z. B. Dietrich, 2016; Göbel, 2018; Honig, Joos, & Schreiber, 2004; Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017; Remsperger, 2011; Schulz, 2016b). Zur Strukturierung des Kindergartenalltags in der Schweiz liegt jedoch noch kaum gesichertes Wissen vor. Insgesamt fehlen empirische Erkenntnisse zur Strukturierung der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag und dabei eine Fokussierung der Mesoebene.

*(2) Zusammenhänge zwischen Ausbildung, institutionelle Rahmenbedingungen und Alltags-gestaltung sind unklar.*

Die bisher vorliegenden Forschungsergebnisse verschiedener internationaler und nationaler Studien zu den Gestaltungsarrangements der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag sind gegenwärtig noch diffus. Aus diesem Grund werden Einflussfaktoren (Kultur- und Gesellschaftsebene: Makrosystem, Organisationsebene: Exosystem), die auf die Strukturen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag wirken können (Mesosystem), in dieser Arbeit anhand einer systemischen Betrachtung mit Hilfe des ökosystemischen Modells von Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1981; Bronfenbrenner & Morris, 2007) analysiert und dargestellt.

---

## 2 Fragestellung und Gliederung der Arbeit

Leitend für die vorliegende Studie ist einerseits das Interesse an den Gestaltungsarrangements der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag und deren Strukturierung vor dem Hintergrund des gestiegenen gesellschaftlichen Anspruchs sowie die fehlenden Antworten zu den Zusammenhängen zwischen Struktur- und Prozessqualität. Dadurch nimmt die leitende Hauptfragestellung dieser Arbeit eine Mesoebene in den Blick:

- Wie sehen die Strukturen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag aus?

Die Studie soll durch diese leitende Frage einen Beitrag zur Beantwortung der aufgeführten Forschungslücken leisten.

Auf die dargestellte *Einleitung* im Teil I folgt Teil II, *Theoretische Einbettung und aktueller Forschungsstand*, welcher in *fünf Kapitel* unterteilt ist.

Als Erstes, in Kapitel 3, wird auf eine *systemische Betrachtung* der Kindergärten als soziale Systeme und Organisationen eingegangen, da die pädagogische Praxis im Kindergartenalltag keine einfache Ursache-Wirkung-Zuschreibung zulässt. Diese Kindergartenalltage sind mit einer Komplexität sowie Asymmetrie und Symmetrie verbunden, die es zu erfassen gilt. Die Gestaltungsarrangements vollziehen sich im institutionellen Rahmen, die von verschiedenen Ebenen (Makro, Meso, Mikro) beeinflusst werden, zu deren Analyse das ökosystemische Modell von Bronfenbrenner eingeführt wird. Die vorliegende Arbeit basiert auf interaktionistischen Annahmen, in denen sich Individuen und Umwelt gegenseitig beeinflussen.

Als Zweites, in Kapitel 4, werden grundlegende Aspekte zum *Verständnis von Qualität und Bildung* erläutert, da die deutschsprachige aktuelle pädagogische Praxis des Kindergartens die Begriffe frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung vereint und das Kind und seine Entwicklung in den Mittelpunkt der pädagogischen Qualitätsüberlegungen stellt. Dieser Arbeit liegt ein Verständnis von pädagogischer Qualität zugrunde, welches die Qualität nicht per se als gegeben ansieht, sondern als pädagogischen Prozess, der sich im Zusammenspiel von Menschen und Objekten im Kindergartenalltag entwickelt und zeigt. Die pädagogische Qualität wird in dieser Arbeit weder gemessen noch eingeschätzt, sondern als Phänomen der strukturellen

---

Beschaffenheit (Mesoebene) als eine Form von Gestaltungsarrangements beschrieben, um aufzuzeigen, was diese Struktur der pädagogischen Praxis ermöglichen beziehungsweise verunmöglichen könnte. Die Bildungs- und Lehrpläne (Makroebene), welche sich auch nach den gesetzlichen und gesellschaftlichen Auffassungen der Länder – Schweiz und Deutschland – richten, bilden ein bestimmtes Bildungsverständnis ab. Diese Auffassung des Kindergartens als Entwicklungs-, Lern- und Betreuungsort, als Lebens- und Erfahrungsraum kann sich neben weiteren Rahmenbedingungen, wie pädagogische Orientierung und Kompetenzen der pädagogischen Fachperson, ebenfalls auf die Gestaltung der Kindergartenalltage auswirken und in Zusammenhang mit den Funktionen gebracht werden.

Als Drittes, in Kapitel 5, wird auf die Thematik der *Strukturen der pädagogischen Praxis* eingegangen, was der Kern der Arbeit darstellt. Die Begriffe – Gruppenstrukturen (Großgruppe, Kleingruppe, Dyade), Strukturelemente (freie, geführte, angeleitete und verbindende Sequenz) und Settings (Drinnen vs. im Freien, Kreis) – werden geklärt. Da unterschiedliche Studien belegen, dass das beobachtete Verhalten von pädagogischen Fachpersonen und Kindern in unterschiedlichen Strukturelementen und Settings verschieden ausfällt, resultiert die Ansicht, dass einige Rahmenbedingungen und situative Gegebenheiten für stimulierende Interaktionen förderlicher sind als andere.

Als Viertes, in Kapitel 6, wird das Thema der *institutionalisierten Alltagsgestaltung* aufgegriffen, da dies als Reaktion auf den gesellschaftlichen Wandel und als Lösung für die Ermöglichung der Erwerbstätigkeit beider Elternteile betrachtet werden kann. In dieser Logik bedeutet Institutionalisierung, dass Einrichtungen der frühen Kindheit Funktionen übernehmen, die zuvor mehrheitlich bei der Familie lagen, wie beispielsweise das Einnehmen von Mittagsmahlzeiten, was heutzutage in deutschen Kindergärten zum Alltag gehört.

Zum Abschluss des Teils II wird, in Kapitel 7, ein in den vorherigen Kapiteln identifiziertes *Forschungsdesiderat* formuliert, aus dem heraus in den empirischen Teil III übergeleitet wird.

Der *empirische Teil III* umfasst zwei Kapitel und beginnt, in Kapitel 8, mit der Darstellung der *Forschungsfragen und des Ziels der Arbeit*. Anschließend wird, in Kapitel 9, die *Methode der eignen Forschung* erläutert.

Die deskriptiven, quantitativen und qualitativen Untersuchungsergebnisse werden im Teil IV, *Ergebnisse*, dargestellt und sind in *drei Kapitel* gegliedert. Als Erstes werden die Ergebnisse der *Gestaltungsarrangements der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag* in Kapitel 10 präsentiert und danach die gefundenen *Strukturierungsmuster* in Kapitel 11 erläutert. Die Darstellung der qualitativen Betrachtung der *Arrangements der Mittagsmahlzeiten im deutschen Kindergartenalltag* in Kapitel 12 bilden den Abschluss des Ergebnisteils.

In der anschließenden *Diskussion*, Teil V, werden die deskriptiven, quantitativen und qualitativen Ergebnisse der Analysezyklen in Kapitel 13 interpretiert und diskutiert. Zu Beginn wird eine Zusammenfassung der Ergebnisse dargestellt. Danach werden die Fragen der Arbeit beantwortet. Abgeschlossen wird diese Forschungsarbeit mit methodischen Überlegungen, einem Fazit und einem Ausblick.

## II Theoretische Einbettung und aktueller Forschungsstand

Die Forschungsrichtung, welche sich mit der pädagogischen Praxis der Kindergartenalltage befasst und für die vorliegende Arbeit als theoretischer Rahmen dient, ist in den Begrifflichkeiten uneinheitlich benannt, wie beispielsweise neue oder neuere Kindheitsforschung, Soziologie der Kindheit oder erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung. Die neuere Kindheitsforschung untersucht Kinder und Kindheit eingebettet in gesellschaftlichen Zusammenhängen, z. B. wie Kinder ihren Alltag in ihrem sozialen Umfeld gestalten oder wie dieser durch den Kindergarten oder die Schule gestaltet wird. Kinder und Kindheit wird als sozial hergestellt betrachtet (Honig, 2009). Im Mittelpunkt steht die Ausgestaltung der Lebensphase, das Erleben des Kindes/der Kinder und ihre Aktivitäten (Keller, 2009). Frühe Kindheit wird dabei als Teilabschnitt der Kindheit bezeichnet und umfasst in der Regel Kinder im Alter von null bis sechs Jahren. Beim Konzept der generationalen Ordnung, welche einen zentralen Bezugspunkt in der neueren Kindheitsforschung darstellt, geht es um das Verhältnis von Kindern zu Erwachsenen und die gesellschaftliche Herstellung und Ausgestaltung dieses Verhältnisses, welches auch im Rahmen eines Kindergartenalltags relevant ist. Grundannahme dabei ist, dass Kindergärten als Organisationen oder Institutionen (auch) nach generationalen Kriterien strukturiert sind. Generationale Ordnungen sind eine Betrachtungsweise von Machtverhältnissen. Weniger offensichtliche Formen von Macht zeigen sich bei der Rahmung der Alltage (Honig, 2009, S. 30). Ziel dieser Betrachtungsweise ist nicht die Beurteilung, was förderlich oder weniger förderlich ist, sondern vielmehr aufzuzeigen, was heutige Kindheit ausmacht. Dabei werden Asymmetrie und Symmetrie im Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern herausgearbeitet. Als Betrachtungsperspektiven kann eine subjektzentrierte oder eine Kontextanalyse eingenommen werden. In dieser Arbeit steht die Kontextanalyse im Vordergrund, welche die Bedingungen und Gestaltungen fokussiert (Hengst & Zeiher, 2005, S. 12f.). Allerdings wird nicht die Perspektive der Kinder, die meist in der Forschungstradition der Soziologie der Kindheit eingenommen wird, sondern diejenige der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag fokussiert, welche durch die Fachpersonen (mit-)gestaltet wird. Somit werden indirekt die gesellschaftlichen Vorstellungen von Kindheit im Kindergarten sowie die damit zusammenhängenden Gestaltungsarrangements im Kindergartenalltag untersucht, welche durch die

pädagogischen Fachpersonen (mit-)strukturiert sind. Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt in der Untersuchung der Mesoebene.

Ziel dieses Teils der Arbeit ist es, das Thema Strukturen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag in theoretische Grundlagen einzubetten, auf denen die empirische Studie beruht. Ferner sollen aktuelle Forschungserkenntnisse, die für diese Arbeit relevant sind, dargestellt werden, sodass der Forschungsstand umrissen wird.

---

### 3 Systemische Betrachtung

Aufgrund der eingangs skizzierten konzeptionell-theoretischen Annahmen der Komplexität und der Asymmetrie und Symmetrie im Kindergartenalltag werden die Strukturierungen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag als Gestaltungsarrangements aufgefasst, welche als Teilaspekt des Umgangs von Erwachsenen mit Kindern (oder einer Kindergruppe) verstanden werden kann, der sich in einem institutionellen Rahmen vollzieht. Die vorliegende Arbeit basiert auf interaktionistischen Annahmen, in denen sich Individuen und Umwelt gegenseitig beeinflussen (Bronfenbrenner, 1981; Bronfenbrenner & Morris, 2007; Vygotsky, 2002). Lernen und Entwicklung werden als Perspektivenwechsel verstanden, der sich aus dem Erleben, Handeln und Kommunizieren mit der Umwelt vollzieht, die wiederum auf unterschiedliche Weise mit den Individuen im Kindergarten interagiert oder wirkt (Vygotsky, 2002). Die Umwelt umfasst auch die gesellschaftlichen Ideen und Bilder über die Kindheit und den Kindergarten. Im Fokus dieser Arbeit steht der institutionelle Rahmen, der Kindergarten als System und Organisation, der nun in den Blick genommen wird.

#### 3.1 *Kindergärten als soziale Systeme und Organisationen*

Kindergärten sind ein soziales Gebilde mit spezifischen Zielen und folglich ein soziales System, welches eine oder mehrere Kindergruppen, eine oder mehrere pädagogische Fachpersonen sowie eine operative Leitungsebene und eine strategische Leitungsebene (Träger oder Behörden) umfasst. Die Kindergärten haben, wie andere Organisationen auch, Vorgaben und Richtlinien sowie einen (Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungs-) Auftrag, welchen sie beachten und umsetzen. Kindergärten als Organisationen zu betrachten bedeutet, dass dieses soziale Gebilde Grenzen von innen nach außen und von außen nach innen aufweist. Die klassische Organisationslehre, welche davon ausgeht, dass Veränderungen durch Zielvorgaben der Leitung und durch Umsetzung die einzelnen Mitglieder des Kindergartens umgesetzt werden können, scheint aus systemischer Sicht nicht ausreichend (Schein, 2004). Die Organisation mit ihrer autonomen Selbstorganisationslogik und Eigendynamik im systemischen Verständnis ist immer mitzudenken. Die Wirklichkeit wird im systemischen Innovationsmanagement in der

---

Interaktion erschaffen, also durch soziale Handlungen und Kommunikation (Bergmann & Daub, 2008). Übertragen auf die Kindergärten als Organisationen bedeutet dies, dass jede Einrichtung unterschiedliche Hierarchien umfasst und ihre Wirklichkeit durch das Verhalten und Interagieren im pädagogischen Alltag selbst hervorruft.

Der Begriff *Organisation* bezieht sich auf die Struktur (Akt des Organisierens mit den Hierarchien) und die Prozesse (Aktivitäten und Regeln des Zusammenwirkens) innerhalb einer Einrichtung (Kuper & Thiel, 2010; Gräsel, 2014). Meist wird der Begriff als soziales Subjekt verstanden (Endrueit, 2004; Lippmann, 2013), wie auch in dieser Arbeit. In Anlehnung an Gebert (1978) schlägt Rosenstiel (2003) die folgenden Bestimmungsmerkmale einer Organisation vor:

- Umweltoffenes System;
- zeitlich überdauerndes Gebilde;
- mit Orientierung auf spezifische Ziele;
- soziales Gebilde, das sich aus Individuen bzw. Gruppen zusammensetzt;
- durch Arbeitsteilung und eine Hierarchie gekennzeichnete Strukturen;
- mit komplexem Interaktions- und Kooperationssystem (ebd., S 6).

Den Ausführungen der Kindergärten als Organisation liegt das Verständnis von Rosenstiel (2003) zugrunde, dem zufolge „die Organisationspsychologie die Wissenschaft vom Erleben, Verhalten und Handeln des Menschen in Organisationen“ (ebd., S. 6) ist.

Festzuhalten ist, dass komplexe soziale Systeme weder von außen instrumentell steuerbar (z. B. durch Lehrpläne oder Konzepte der Einrichtung) sind, noch ist es möglich, direkt auf andere soziale Systeme einzuwirken. Der Austausch innerhalb der Organisation Kindergarten kann nur über Kommunikation erfolgen, denn der Kindergarten als soziales System und jede pädagogische Fachkraft, jedes Kind im Kindergarten als psychisches System wird kommunikativ verbunden. Dieser Austausch steht in gegenseitiger Abhängigkeit und ist dadurch nicht direkt steuerbar (Luhmann, 2002). Das bedeutet auch, dass der Kindergarten (als Organisation) für die Kinder eine Umwelt bieten soll, die Möglichkeiten für Aktivitäten, für Lernen arrangiert und eine Lösung für den gesellschaftlichen Auftrag anbietet. Die Lösung bzw. die Gestaltungsarrangements der

pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag begünstigen oder verhindern die Lernchancen der Kinder. Das Wertesystem der Gesellschaft, der strategischen und operativen Leitung gibt die Regeln und Normen für das Verhalten in der Organisation vor. Diese Wirklichkeit des Kindergartens mit ihrer gezeigten pädagogischen Praxis ist mehr als die individuellen Handlungen der Interaktion und muss deshalb auf mehreren Ebenen dargestellt werden. In dieser Arbeit wird nach der Verbindung der Makro-, Meso- und Mikroebene in den Strukturen der pädagogischen Praxis (Mesoebene) gesucht. Die strategische Ebene spielt dabei ebenso eine Rolle wie die gesetzlichen und anderen Rahmenbedingungen und bilden eine Umwelt auch für die pädagogischen Fachkräfte und die Kindergruppe im Kindergarten. Die andere Umwelt bilden die Kinder in der Gruppe selbst. Die Kinder erleben den Kindergartenalltag inklusive aller Gegebenheiten. So entstehen situative Gestaltungsarrangements der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag, die eine Dynamik des multifaktoriellen Zusammenhangs aufzeigen können.

Die nachfolgenden Ausführungen haben zum Ziel, die Bedeutung des gesellschaftlichen Veränderungsdrucks für die Kindergärten auf eine theoretische Basis zu stellen und dadurch für den Untersuchungsgegenstand nutzbar zu machen, d. h. für die Strukturierung der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag.

### ***3.1.1 Organisationsentwicklung***

Frühpädagogische Einrichtungen als Organisationen müssen verschiedenen Bedürfnissen gerecht werden und neuen Herausforderungen begegnen, wie beispielsweise dem Umgang mit einer größeren Heterogenität, da durch den gesellschaftlichen Vereinbarkeitsanspruch von Familie und Beruf auch jüngere Kinder unter drei Jahren aufgenommen und auch längere Öffnungszeiten angeboten werden. Somit wird auch die Organisation Kindergarten von sozialpolitischen und gesellschaftlichen Entwicklungen beeinflusst und muss sich den Bedürfnissen anpassen, um ihre Legitimation zu sichern (Bronfenbrenner, 1981; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Burkhardt Bossi et al., 2014). Externe Einflüsse, wie die genannten Beispiele oder der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz, welcher seit 1996 in Deutschland besteht und 2013 ausgeweitet auch auf einen Krippenplatz für alle Kinder im Alter zwischen

einem und drei Jahren ergänzt wurde, können zu einem Organisationsentwicklungsprozess führen. Nicht nur externe, sondern auch interne Einflüsse, wie beispielsweise konzeptionelle Änderungen in einer Einrichtung, können Organisationsentwicklungsprozesse anstoßen (Betz & Viernickel, 2016). Da beim Begriff der Organisationsentwicklung keine allgemeingültige Definition vorliegt, sondern ein breites Spektrum an Definitionen auffindbar ist, wird anhand von einigen Zitaten exemplarisch aufgezeigt, welche verschiedene Perspektiven des Begriffs in den Definitionen deutlich werden. Die erste Perspektive, die aus dem systemischen Ansatz stammt, ist auf das Bemühen der Verbesserung und der Kultur gerichtet:

Organisationsentwicklung als eine langfristige Bemühung, die Problemlösungs- und Erneuerungsprozesse in einer Organisation zu verbessern, vor allem durch eine wirksamere und auf Zusammenarbeit gegründete Steuerung der Organisationskultur – unter besonderer Berücksichtigung der Kultur formaler Arbeitsteams – durch die Hilfe eines OE-Beraters oder Katalysators und durch die Anwendung der Theorie und Technologie der angewandten Sozialwissenschaften unter Beibehaltung von Aktionsforschung. (French et al., 1994, S. 18)

Die nachfolgende Definition von Organisationsentwicklung bezieht sich auf die Befindlichkeit arbeitender Menschen:

Unser Verständnis von diesem Begriff möchten wir ganz einfach umreißen mit einer fiktiven Aussage: „Wenn ich weiß, was ich tue, wofür ich etwas tue und warum, und wenn ich meine Antwort darauf in einer Form unterbringen kann, die andere mit mir schaffen, dann fühle ich mich gut und tue es gern!“ Wir sehen in der Organisationsentwicklung die Möglichkeit, häufiger ein größeres Maß an Freude, Zufriedenheit, Identifikation und Mitverantwortung in die tagtägliche Arbeitswelt einzubringen, als es bisher nach alten Systemen möglich war. (Lumma & Wilms, 1981, S. 240)

Ferner werden die Bedeutung der Sinnhaftigkeit und der aktiven Teilhabe betont.

Einen nochmals anderen Schwerpunkt setzt die dritte exemplarisch aufgeführte Definition, derjenigen von Cummings (1993, 2002, zit. nach Loos, 1991, S. 135). Diese hebt die geplante Entwicklung und Veränderung hervor.

Organisationsentwicklung ist eine systemumfassende Anwendung von Wissen und Konzepten aus den angewandten Sozialwissenschaften auf das Gebiet der geplanten Entwicklung und Veränderung von Organisations-Strategien, -strukturen und -prozessen zur Verbesserung der Organisations-Wirksamkeit oder -effizienz. (ebd., S. 135)

Allen Definitionen ist gemeinsam, dass diese eine Organisationsentwicklung intendierte Veränderungen beinhalten, die dem Ziel dienen soll, ein adäquates bzw. besseres Funktionieren (Steigerung der Effektivität) zu ermöglichen. Gleichzeitig soll die Organisationsentwicklung auch die Organisation und ihre Beteiligten befähigen, eine Verbesserung der Qualität des Arbeitslebens der Mitarbeitenden sowie zielführende, authentische Lösungen zu finden. Durch weitere Definitionen würde sich keine präzisere Begriffsbestimmung ergeben. Weitere Begriffe, die im Zusammenhang mit Veränderung in der Literatur genannt werden, sind *Change Management* oder *Qualitätsentwicklung* sowie *Personal- und Teamentwicklung*. Diese werden nun aufgegriffen und kurz skizziert, um diese vom Begriff der Organisationsentwicklung abzugrenzen.

*Change Management* zielt nicht primär auf die Organisationskultur, sondern mehr auf die Leitungs- bzw. Managementtechniken, die es ermöglichen, die Prozesse des Wandels zu steuern (Lauer, 2010). Somit stehen insbesondere die Leitungskräfte und ihr Verhalten sowie ihre Persönlichkeit im Fokus und werden als zentrale Faktoren für den Entwicklungsprozess angesehen (Herrmann, Felfe & Hardt, 2012; Siraj-Blatchford & Hallet, 2014). In dieser Arbeit werden nicht die Leitungspersonen fokussiert, sondern die pädagogischen Fachkräfte und die Entwicklungsprozesse insgesamt. Wegener und Strehmel (2016) merken an, dass Entwicklungsprozesse ein „verändertes Verhalten und Handeln auf allen Ebenen der Organisation“ benötigen, um eine Erneuerung zu implementieren (ebd., S. 237). Ferner merken sie an, dass aufgrund der raschen Weiterentwicklungen im Feld der frühen Kindheit, wie beispielsweise der U3<sup>5</sup>-Ausbau oder die Qualitätsentwicklung für ein Gütesiegel, die Träger bzw. Leitungen fordern, „Veränderungsvorhaben als gezielte, zeitlich begrenzte Change Projekte durchzuführen“ (ebd., S. 237).

Der Begriff *Qualitätsentwicklung* wird im Zusammenhang mit dem Einhalten und Umsetzen von Vorgaben zur Qualitätssicherung und -entwicklung (u. a. Bildungsgesetz und Qualitätsvorgaben für das Bildungswesen) gebraucht. Gemäß Beck und Schwarz (1997) sind die Begriffe *Personalentwicklung* und *Organisationsentwicklung* als sich

---

<sup>5</sup> unter 3-Jährige

---

ergänzende Entwicklungsperspektiven innerhalb einer Institution anzusehen, während unter *Teamentwicklung* eine Maßnahme der Personalentwicklung verstanden wird. Im Zentrum stehen dabei die Kompetenzerweiterung und Qualifikation der Mitarbeitenden. Mitarbeitende brauchen möglicherweise infolge des Wandels erweiterte Qualifikationen und Kompetenzen, wie beispielsweise beim U3-Ausbau, aber gleichzeitig werden durch diese erweiterten Kompetenzen und Qualifikationen Veränderungen und Neuerungen vorangetrieben. Dabei spielt, wie bei allen Veränderungsvorhaben, die Wandlungsmotivation der Mitarbeitenden eine wichtige Rolle (Beck & Schwarz, 1997; Wegener & Strehmel, 2016). Es braucht eine positive Einstellung zur Veränderung und vor allem auch Rahmenbedingungen, die Neues zulassen.

Die gesellschaftlichen Veränderungen und Ansprüche an den Kindergarten bedingen Anpassungen der Kindergartenalltage, z. B. verlängerte Zeiträume der Kinder im Kindergarten (Behr et al., 2019), um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen. Auch Luhmann (2002) formuliert in „Das Erziehungssystem der Gesellschaft“ die Zusammenhänge zwischen dem Erziehungssystem und der gesellschaftlichen Funktion der Organisation, welche sich in Anforderungen der gesellschaftlichen Umwelt und den formulierten Zielvorgaben, wie beispielsweise eine Chancenungleichheit zu reduzieren, niederschlagen. Die Erkenntnis der Bedeutsamkeit guter Qualität in Kindergärten, welche hinreichend belegt ist (Klaudy & Stöbe-Blossey, 2014; König, 2009; Kucharz & Mackowiak, 2014; Reyhing et al., 2019), zeigt die intendierte Veränderungsrichtung auf, die das Ziel hat, gute Entwicklungs- und Bildungschancen für alle Kinder zu gewährleisten und gleichzeitig dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Das wiederum bedeutet, dass die Organisationsentwicklung im Kindergarten ein besseres Funktionieren (also eine Steigerung der Qualität) erreichen möchte. Für eine adäquate (Neu-)Gestaltung der Kindergartenalltage braucht es ein geteiltes Bewusstsein der Träger und der Leitung über das Veränderungsvorhaben und wie und in welchem zeitlichen Rahmen dieses angegangen werden kann. Dieses Veränderungsvorhaben umfasst sowohl Qualitätsentwicklungsaspekte, im Sinn von Personalentwicklung für die pädagogischen Fachkräfte, um erweiterte Kompetenzen für die neuen Realitäten zu erlangen, wie auch Teamentwicklungsprozesse. Neben dem Lernen der Individuen in der Organisation braucht es auch ein organisationales Lernen, worauf im nächsten Kapitel eingegangen wird.

### 3.1.2 *Organisationales Lernen*

Im Themenbereich Organisationslernen sind insbesondere Argyris und Schöns „Organizational Learning“ und Senge's „the fifth discipline“ wichtige Referenzen. Die Thematik ist interdisziplinär geprägt (Pätzold, 2017). Es zeigt sich auch ein pädagogisches Interesse an der Thematik auch mit eigenständigen Entwürfen, wie beispielsweise bei Geißler (2000) „Organisationspädagogik“. Die pädagogische Auseinandersetzung bezieht sich auf die Unterstützung von Lernprozessen größerer sozialer Gebilde, wie Organisationen und deren Teams, und nicht vorrangig pädagogischer Institutionen und Organisationen. Sie schließen pädagogische Perspektiven mit ein. Organisationen, neben den Individuen, müssen ebenfalls lernen, um sich den neuen Gegebenheiten anzupassen und sich an diesen auszurichten (Geißler, 2000). Eine lernende Organisation besitzt laut Senge (1997; Senge & Klostermann, 2011) die Fähigkeit, sich immerfort zu verändern und ihr Wissensniveau anzuheben. Damit organisationales Lernen entsteht, müssen folgende fünf Zieldimensionen zusammenkommen:

- *Systemisches Denken*  
Angesichts der Komplexität wären einfache Ursache-Wirkungs-Ketten inadäquat, denn überall sind Wechselwirkungen im Spiel.
- *Personal Mastery*  
Durch die Persönlichkeitsentwicklung der Mitarbeitenden werden deren Fähigkeiten angehoben.
- *Mentale Modelle*  
Annahmen und innere Bilder lenken das Denken und prägen die Überzeugungen der Systemmitglieder. Diese Überzeugungen und Annahmen beeinflussen auch das Handeln in der Organisation.
- *Teamlernen*  
Wenn die Systemmitglieder sich als Einheit verstehen und den Dialog als gemeinsames Denken gestalten, findet Teamlernen statt, im Sinne von Ko-Konstruktion.
- *Gemeinsame Visionen*  
Dabei wird ein gemeinsames Ziel anvisiert, wie beispielsweise bestmögliche Bedingungen für die Entwicklung und das Lernen zu schaffen (in Anlehnung an Senge & Klostermann, 2011).

Diese fünf Zieldimensionen unterstützen sich wechselseitig im Weiterentwicklungsprozess einer Organisation (Senge & Klostermann, 2011). Ein Impuls wird dann zur Störung, wenn noch kein adäquates Verhaltensmuster in der Organisation existiert, mit dem der neuartige Impuls verarbeitet werden kann und somit eine (neue) Lösung gefunden werden muss. Dieser Impuls löst in der Folge eine Reaktion aus, die je nach Kontext in der Aufrechterhaltung der eigenen Identität oder der Anpassung an die veränderte Umwelt bestehen kann. In der Theorie des organisationalen Lernens nach Argyris und Schön (1978; Argyris, 1990) vollzieht sich jedes Verhalten eines Subjekts in einer Situation, welche sich durch intrapsychische und durch externe Bedingungsfaktoren ergeben. Dies ergibt ein Modell zweckrationalen Handelns, da sie davon ausgehen, dass die Organisationsmitglieder bemüht sind, sich ein adäquates Bild der Realität zu verschaffen, um ihre Ziele und Zwecke zu erreichen. Dem Dialog, insbesondere dem inneren, wird ebenfalls eine hohe Bedeutung beigemessen. Das individuelle und alltagspraktische Handlungswissen der einzelnen Mitglieder bilden ein komplexes System an Normen, Strategien und Annahmen und steht sozusagen dem expliziten Handlungswissen der Organisation gegenüber (Argyris, 1990; Argyris & Schön, 1978; Diether Gebert & Boerner, 1997). Dabei geht Schein (2004) davon aus, dass für das Individuum die Umwelt unklar und eher unsicher ist und es darum geht (psychische) Ordnung und Zuverlässigkeit herzustellen. Argyris und Schön zeigen ein kognitivistisch geprägtes Lernverständnis, welches sich dadurch zeigt, dass die sprachliche Explikation und Reflexion mentaler Modelle im Vordergrund stehen. Geißler (2000, 2005) führt die Konzepte von Schein, Argyris und Schön zusammen und nimmt die Eigenständigkeit und Selbständigkeit des Subjekts (individueller und kollektiver Körper) als Ausgangsbedingung auf. Dabei geht es oft gleichzeitig um Stabilität und Wandel, also um das Spannungsfeld zwischen Routine und Innovation (Kühl, 2000).

Pätzold (2017) benennt als die wesentlichen Konzepte für das organisationale Lernen „der Behaviorismus, Batesons logische Kategorien sowie [den] Kognitivismus piagetscher Prägung und teilweise Weiterentwicklungen etwa durch Kolb (1984). Insbesondere die Bezüge zum Kognitivismus bieten auch Anschlussmöglichkeiten für konstruktivistische und systemtheoretische Konzepte“ (ebd., S. 4). Er nimmt das Modell des organisationalen Lerndreiecks von Illeris in seine Arbeit auf, mit den Dimensionen Emotion, Kognition und Umwelt (Illeris, 2006). Dabei gelte es „ein Wechselspiel zwischen kognitiven und

---

emotionalen Aspekten des Lernens und andererseits eine Wechselwirkung zwischen individuellem Lernen und Umwelt“ zu beachten (Pätzold, 2017, S. 8). Diese genannte Wechselwirkung zwischen individuellem Lernen und Umwelt scheint für die in dieser Arbeit vorgenommene Analyse der Strukturen der pädagogischen Praxis relevant zu sein. Bei der Prüfung der Anwendbarkeit des Modells im wissenschaftlichen Verfahren kommt Pätzold (2017) zum Schluss, „dass Lernen als Ereignis kaum beobachtet werden kann, wohl aber Vorgänge, die auf Lernen schließen lassen – ein Sachverhalt, der eine Theorie organisationalen Lernens mit Theorien des individuellen Lernens verbindet“ (ebd., S. 8).

Kindergärten als Organisationen sind ebenfalls in diesem Spannungsfeld zwischen Routine und Innovation verortet. Wie alle komplexen sozialen Systeme müssen auch sie sich laufend verändern, um mit dem gesellschaftlichen Wandel Schritt zu halten. Anders ausgedrückt verändern sich soziale Systeme, wie auch der Kindergarten, durch Störungen aus der für sie relevanten Umwelt (Senge & Klostermann, 2011). Konkret heißt das, wenn Eltern (relevante Umwelt) z. B. mehrheitlich berufstätig sind und ein Bedürfnis nach längeren Öffnungszeiten haben, ist der Kindergarten gezwungen, dieses Bedürfnis (oder diese Störung) aufzugreifen und zu prüfen, ob die Aufrechterhaltung der eigenen Identität ohne eine Anpassung oder eine Anpassung der eigenen Identität (strategische Werte und Leitideen müssen überprüft werden) an die veränderte Umwelt erfolgen kann. Dabei prüft der Kindergarten bei der Anpassung einerseits die Perspektive des Kindes und andererseits die Möglichkeiten einer Veränderung des eigenen pädagogischen Konzeptes mit den Ressourcen der Mitarbeitenden und der Einrichtung. Dieser Prozess beinhaltet mehrperspektivisches, systemisches Denken u. a. bezüglich des Wissens über Veränderung von sozialen Systemen und auch konkret in diesem Beispiel der Gestaltungsarrangements mit längeren Öffnungszeiten. Dabei sollten auch die mentalen Modelle bedacht werden, um zu prüfen, was in der Umsetzung für das Kind sinnvoll ist, welche Ressourcen gebraucht werden, welche neuen Kompetenzen die neue Situation erfordert. Die Erfahrungen und das Wissen sowie die Bedenken der einzelnen pädagogischen Fachkräfte finden in Teambesprechungen Platz. Diese Diskussionen im Team über didaktische Herangehensweisen und mögliche inhaltliche Schwerpunkte sowie über pädagogische Einstellungen können Reflexionsprozesse des eigenen Handelns auslösen, die zu einem Teamlernen führen können. In diesem Sinne können geteilte Visionen und Innovation entstehen. Interaktionistische Ansätze gehen davon aus,

dass durch soziale Kommunikation, in denen Personen sich aufeinander beziehen, neue Handlungen entstehen und damit eine sinnhafte Wirklichkeit erst hergestellt wird (Treibel, 2004). Auf die Dimension der Träger, welche die Rahmenbedingungen zur Verfügung stellen, wie auch auf die gesetzlichen Rahmungen wird in Analysen der schulischen Governance unter den Begriffen „Mehrebenensystem“ oder „Mehrebenenmodell der Schule“ vermehrt eingegangen (Brüsemeister, 2007, S. 63). Dabei wird im Governanceansatz die institutionelle Regelungsstruktur betrachtet (Brüsemeister, 2007). Diese Verzahnung der Ebenen der Regelungsstruktur, das Reagieren oder Adaptieren auf externe oder interne Einflüsse, kann auch aus lerntheoretischer Perspektive mit organisationalem Lernen in Verbindung gebracht werden. Aus lerntheoretischer Perspektive (u. a. von Argyris und Schön) wird organisationales Lernen durch zwei Feedback-Arten unterschieden: (1) dem single-loop-learning und (2) double-loop-learning. (1) *Single-loop* meint eine einfache Feedbackschleife zwischen den Annahmen über die Wirkungszusammenhänge der Umwelt und den darauf abgestimmten Strategien zur Erreichung der gesetzten Ziele. Durch die immerwährende Prüfung der Maßnahmen und Wirkungen werden eine Lernkorrektur und eine entsprechende Neustrukturierung möglich, wenn in der Organisation die Kommunikation funktioniert. (2) *Double-loop-learning* bezieht sich auf die Ziele und Zwecke des Handelns und setzt diese in Beziehung zum single-loop-learning. Dafür sind Offenheit und Unvoreingenommenheit wichtige Erfolgsfaktoren, neben der gut funktionierenden sozialen Kommunikation, welche gemäß Schreyögg und Geiger (2016) in vielen Fällen eine hohe Herausforderung darstelle.

Auf die hierarchischen Ebenen – Makro, Meso und Mikro – wird im nachfolgenden Kapitel näher eingegangen.

### **3.2 Ökosystemische Betrachtung des Kindergartenalltages**

Kindergartenalltage beinhalten institutionelle Regelungsstrukturen, auf welche die Individuen interpretativ reagieren. Alle Handlungsebenen beeinflussen die Individuen und alle Handlungsebenen beeinflussen sich gegenseitig. Auf jene der Träger, der Leitung des Kindergartens, der pädagogischen Fachpersonen und der Kinder folgen übergeordnete Ebenen (z. B. Länderebene mit den Gesetzen und Lehr- sowie

Bildungsplänen) zu Umwelten der Strukturen der pädagogischen Praxis in der Kindergruppe (Mesoebene), welche die Anpassung an die jeweils situativ spezifische Umwelten das Handeln (Mikroebene) mitbestimmt (Fend, 2006, S. 176). Diese Ebenen werden im ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner (1981; Bronfenbrenner & Morris, 2007), mit ihren Interdependenzen zwischen Verhaltensweisen und Kontextfaktoren aufgezeigt. In diesem Model ist die Umwelt nicht statisch, sondern dynamisch und wirkt nicht nur verändernd, sondern verändert sich auch selbst fortwährend (Berk, 2005). Gemäß diesem Ansatz steht der Alltag einer Gruppe innerhalb des Systems *Kindergarten* in einer Hierarchie von proximalen Beziehungen, beispielsweise Aktivitäten mit Gleichaltrigen und Fachpersonen innerhalb der Gruppe, die wiederum in den größeren Zusammenhang der Gesamteinrichtung und der Träger sowie der Länderbestimmungen und Gesellschaft mit ihren Traditionen eingebettet sind (Bronfenbrenner, 1981; Bronfenbrenner & Morris, 2006).

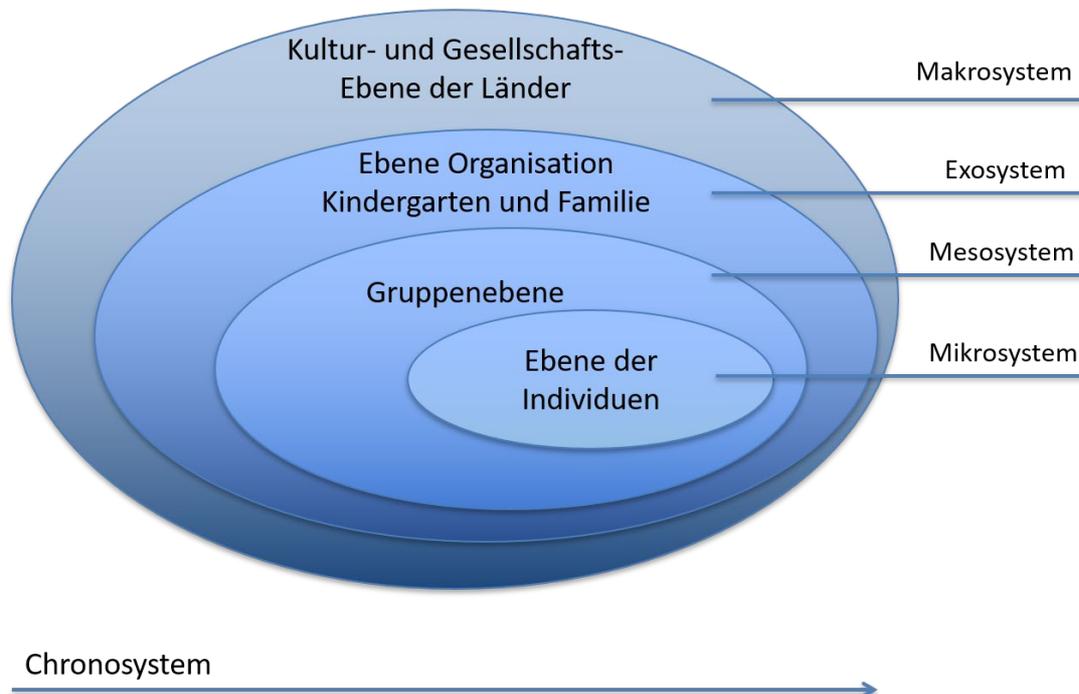


Abbildung 1: Systemische Sicht (in Anlehnung an Bronfenbrenner, 1981, S. 199 ff.)

In Anlehnung an den ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner (1981; Bronfenbrenner & Morris, 2006) wird anhand von Abbildung 1 aufgezeigt, wie die

---

sozialen Kontexte und ihre kulturellen Erscheinungen zusammenspielen. Das Mikrosystem bildet die innerste Schicht der Umwelt und umfasst die Aktivitäten und Beziehungsmuster des betreffenden Menschen in seinem direkten Kontext. Die Beziehungen sind bidirektional, was bedeutet, dass das Verhalten der pädagogischen Fachkräfte das Verhalten des Kindes (oder der Kinder) beeinflusst, wie auch das Verhalten des Kindes (oder der Kinder) die pädagogische Fachperson(en) beeinflusst (Berk, 2005). Das Mikrosystem ist somit die Ebene der Individuen, welche in direkter Interaktion stehen. Die pädagogischen Fachkräfte stellen die Spiel- und Lernumgebungen (Gestaltungsarrangements) für die Kinder bereit, welche diese unterschiedlich, je nach Interesse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und der Unterstützung ihres sozialen Umfeldes, nutzen (Leuchter, 2010). Für pädagogische Fachkräfte sind die institutionellen Vorgaben der Einrichtung (Exosystem) eine der Umwelten, denen gegenüber sie handeln (Burkhardt Bossi et al., 2014). In einem Kindergarten mit einem offenen Gruppenkonzept bestehen wahrscheinlich andere Regeln und Handlungsmöglichkeiten für Kinder (und auch für die Fachpersonen) als in einer Einrichtung mit einem geschlossenen Gruppenkonzept. Die andere Umwelt bildet die Kindergruppe und deren Merkmale (Mesosystem). Die Kinder erfahren das gesamte Gestaltungsarrangement der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag inklusive der pädagogischen Fachkräfte und der anderen Kinder in der Gruppe (Fend, 2006). Die pädagogischen Fachkräfte agieren nie frei vom Kontext, sondern berücksichtigen die Kindergruppe (Mesosystem), die institutionelle Konzeption und Rahmenbedingungen (Exosystem) sowie die gesetzlichen Vorgaben der Länder und der Gesellschaft (Makrosystem) mit den kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Gegebenheiten. Das Chronosystem bildet die Zeitdimension ab und steht in Bezug zu den dynamischen, sich verändernden Kontexten der jeweiligen Person im Mikrosystem (Berk, 2005).

Gestaltungsarrangements mit ihren Strukturen und Settings setzen Rahmenbedingungen, die Möglichkeiten eröffnen, aber auch begrenzen. Die Kinder in der Gruppe können durch Teilnahme, Mitgestaltung oder Verweigerung Einfluss auf das Geschehen auf Mikroebene nehmen (Markström & Hallden, 2009).

### **3.3 Zusammenfassung der systemischen Betrachtung**

Die pädagogische Praxis im Kindergartenalltag ist einer Wechselwirkung und einer Komplexität unterworfen, die mitgedacht werden muss, da es keine einfachen Ursache-Wirkungs-Ketten gibt. Soziale Systeme, wie der Kindergarten als Organisation, werden durch die für sie relevanten Umwelten beeinflusst, und durch die sich wandelnde Gesellschaft und deren veränderte Realitäten wie auch Bedürfnisse besteht ein Veränderungsdruck. Der Kindergarten als lernende Organisation sucht nach Lösungen für die gesellschaftlichen (neuen) Anforderungen (beispielsweise Bildungsanspruch und Vereinbarkeit von Familie und Beruf). Institutionelle Regelungsstrukturen (Governanceansatz) stellen Umweltbedingungen dar, auf welche die pädagogischen Fachkräfte und die Kinder in der Gruppe reagieren. Ferner sind hierarchische Aspekte (Symmetrie und Asymmetrie) vorhanden, die über verschiedene Ebenen (Mikro-, Meso-, Exo-, Makroebene/ökosystemische Betrachtung) wirken. Auch lerntheoretische Perspektiven sind einzubeziehen, da sie Ziele und Zwecke des Handelns umfassen, wie auch die Dimensionen Emotion, Kognition und Umwelt.

## 4 Verständnis von Qualität und Bildung

Die pädagogische Praxis im Kindergartenalltag umfasst *frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Frühkindliche Bildung, im Verständnis der deutschsprachigen Länder, zielt nicht primär auf den Erwerb von Wissen, sondern auf den Erwerb von Kompetenzen ab. Die deutschsprachige aktuelle pädagogische Praxis des Kindergartens vereint die Begriffe frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, da diese künstliche Trennung der Begrifflichkeiten weder zielführend noch erstrebenswert für die Praxis ist und die pädagogischen Fachpersonen ihren Fokus sowohl auf Betreuung wie auch auf Förderung, Erziehung und Bildung im Kindergartenalltag legen. Der Bildungsbegriff im deutschsprachigen frühkindlichen Bereich leitet sich von Traditionen des Kindergartens und deren Leitfiguren wie Fröbel und Pestalozzi ab. Bildung im Kindergarten wird mit ganzheitlichem Ansatz und mit freiem Spiel verbunden. In frankophonen und angelsächsischen Ländern hingegen ist eine kognitive Förderung und gezielte Schulvorbereitung gemeint (Stamm, 2010, S. 228).

Dieses Kapitel nimmt das Verständnis von Qualität und Bildung in den Fokus und geht auch auf die länderspezifischen Aspekte der Kindergartenpraxis in Deutschland und der Deutschschweiz ein. Das Thema Qualität beschäftigt das Feld schon „seit den 1990er Jahren“ (Klaudy & Stöbe-Blossey, 2014, S. 479). Dabei geht es u. a. um die Qualitätsentwicklung, -sicherung und -messung (Klaudy & Stöbe-Blossey, 2014).

### 4.1 *Verständnis von pädagogischer Qualität im Elementarbereich*

Konsens besteht weitgehend darüber, dass unter pädagogischer Qualität im Elementarbereich ein mehrdimensionales Konstrukt zu verstehen ist und es sinnvoll ist, für pädagogische Qualitätsüberlegungen das Kind und seine Entwicklung in den Mittelpunkt zu stellen (z. B. Fthenakis, 2003; Fried, 2002; Roux, 2002; Fried & Roux, 2013). In einigen Studien werden mit standardisierten Messinstrumenten die Qualität erfasst und gemessen (z. B. Chien et al., 2010; König, 2009a; Kucharz et al., 2014; Smidt, 2012; Sylva et al., 2004; Tietze et al., 2012) und in anderen wird die beschreibende Qualitätserfassung ohne Bewertung bevorzugt (z. B. Honig, Joos, & Schreiber, 2004; Joos & Betz, 2004; Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017). Nach König (2009) geht es zum einen darum, mehr Qualität zu erreichen (Qualitätsentwicklung in der Praxis), und zum anderen darum, die

Effekte des pädagogischen Handelns zu überprüfen bzw. zu messen (Qualitätsmessung in der Forschung). Die Erkenntnis, dass die Mehrzahl der Kindertageseinrichtungen in Deutschland lediglich eine mittelmäßige Prozessqualität aufweist, ist seit der Qualitätsstudie von Tietze (1998) bekannt und wurde in der Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der Kindheit (NUBBEK; Tietze et al., 2012) und in der zweiten Münchner IFP-Krippenstudie in den Jahren 2009 bis 2011 bestätigt. In der Schweiz zeigen erste Ergebnisse in frühkindlichen Einrichtungen dasselbe Bild einer mittelmäßigen Qualität im Bereich der Lernförderung (Perren, Frei & Herrmann, 2016; Perren et al., 2017).

Vier pädagogische Qualitätsperspektiven von Kindertageseinrichtungen können differenziert werden (Katz, 1996; Lieger, 2014, S. 43):

*Oben-Unten-Perspektive:* Die Perspektive des Trägers bzw. der Behörde wird hervorgehoben und zeigt sich im Programm oder in ihren Leitbildern in der Darstellung ihrer pädagogischen Qualität.

*Unten-Oben-Perspektive:* Die Sicht der Kinder rückt ins Zentrum der Aufmerksamkeit, das Erleben der Kinder im Kindergarten steht im Fokus.

*Außen-Innen-Perspektive:* Die Einschätzung der Eltern bezogen auf den Kindergarten wird berücksichtigt.

*Außen-Perspektive:* Hier werden die Erwartungen der Gesellschaft an die Kindergärten aufgenommen.

Einigkeit besteht weitestgehend darin, dass die 2. Perspektive – *die Sicht der Kinder* – für die Lernprozesse von großer Relevanz ist (Hasselhorn & Gold, 2009; Helmke, 2009). Gemäß Tietze (2008) sollte die pädagogische Qualität „das aktuelle wie das (stellvertretend wahrgenommene) zukünftige Interesse des Kindes auf Wohlbefinden, Förderung und Bildung zum Ausgangspunkt und Fluchtpunkt nehmen“ (ebd., S. 17).

Der Erwachsenen-Kind-Interaktion, welche der *Prozessqualität* entspricht, kommt eine besondere Bedeutung bei der Bildungs- und Entwicklungsförderung zu. Um diese Prozessqualität sicherzustellen, sollen die Einrichtungen mithilfe von angemessenen Strategien und Vorgaben gelenkt werden. Folglich sollen die Bildungs- und Lehrpläne als

Inputsteuerung wirken, wie in Abbildung 2 aufgeführt, denn diese „sind auch ein Steuerungsinstrument für das Verhältnis von Staat und Träger“ (Honig, Joos, Schreiber, et al., 2004, S. 21). In diesem Sinne sind auch die *Management- und Organisationsqualität* sowie die *Kontextqualität* wichtige Dimensionen der pädagogischen Qualität, da sie die Aspekte der *Orientierungs-*<sup>6</sup> und der *Strukturqualität*<sup>7</sup> auf die pädagogischen Prozesse übertragen (BMFSFJ, 2005). Strehmel und Ulber (2014) halten diesbezüglich fest, dass die Leitvorstellungen durch die Führung der Einrichtung in die Konzeption und die alltägliche Arbeitsweise eingebracht würden und die Führung für das Management zuständig sei, weshalb sie die benötigten Ressourcen für die pädagogischen Prozesse verfügbar machen könne. Durch diese Übertragung der Management- und Organisationsqualität obliegt der Führung (und dem Träger) die Verantwortung für die Qualität der Arbeit in der Einrichtung. Sie soll durch angemessene Strategien die Qualität des pädagogischen Angebots herstellen, sicherstellen und weiterentwickeln (Strehmel & Ulber, 2014). Wie in Abbildung 2 aufgezeigt, wirkt sich die Management- und Organisationsqualität einer frühpädagogischen Einrichtung als direkte Einflussgröße auf die Prozessqualität aus.

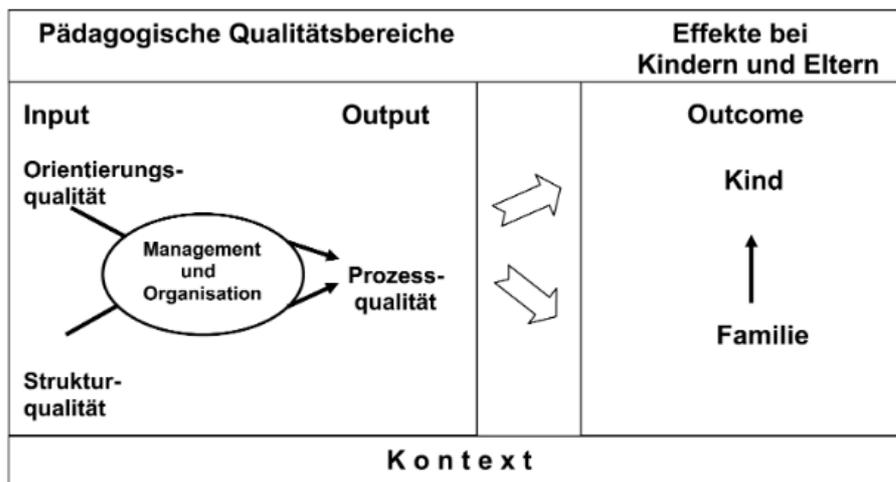


Abbildung 2: Qualitätsdimensionen im Wirkungszusammenhang (Tietze, 2008, S. 19)

<sup>6</sup> Die Orientierungsqualität setzt sich mit normativen Orientierungen, Überzeugungen, Einstellungen, Werte und Wissen der pädagogischen Fachkräfte auseinander.

<sup>7</sup> Unter pädagogischer Strukturqualität werden sowohl rechtliche, organisatorische und soziale Rahmenbedingungen als auch die finanzielle, personale und materielle Ausstattung einer Institution verstanden.

Die *Kontextqualität* beinhaltet interne und externe Unterstützungsangebote oder Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung für die in der Einrichtung tätigen Fachkräfte (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen, Jugend, 2005). Die *Ergebnisqualität* wird durch die strukturellen Bedingungen und die organisatorische sowie die pädagogische Arbeit im Kindergarten bestimmt (Viernickel, 2009). Kurz gesagt erfordert eine hohe Bildungsqualität den Einbezug aller relevanten Akteurinnen und Akteure sowie gute Rahmenbedingungen:

Das gemeinsame Ziel guter Bildungsqualität von Kindertageseinrichtungen kann nur mit hohem Engagement der unterschiedlichen Akteure in dieser Institution erreicht werden: der pädagogischen Fachkräfte, der Leitungen und derjenigen, die die Rahmenbedingungen gestalten. Fortbildung und Fachberatung unterstützen die Veränderungsprozesse. (Knauer & Hansen, 2012, S. 60).

Viernickel (2009) zufolge wird Qualität (insbesondere Prozessqualität) in erster Linie durch den gesellschaftlich festgelegten (Bildungs-)Auftrag an die Einrichtung bestimmt. Wird der ökosystemische Ansatz von Bronfenbrenner (1981) in Beziehung zu dieser Aussage gesetzt, dann bedeutet dies, dass die Lernmöglichkeiten der Kinder im Kindergarten durch die Qualitätsdimension der Gesellschaft (1) als Rahmung des Bildungssystems (Makroebene), Dimension der pädagogischen Fachpersonen (2) und die Dimension der Kinder (3) sowie die Dimension der Arrangements (4) oder Lernkontexte (Mesoebene) beeinflusst werden. Im Qualitätsverständnis von Sheridan (2009) beinhaltet jede dieser Dimensionen u. a. strukturelle Aspekte – Menge, Verfügbarkeit und Kompetenz – und hängt davon ab *wie* diese strukturellen Aspekte für das Lernen der Kinder eingesetzt werden. Dieser Arbeit liegt das Verständnis von pädagogischer Qualität zugrunde, welche die Qualität in einem pädagogischen Umfeld als nicht per se gegeben ansieht, sondern als pädagogischen Prozess, der sich im Zusammenspiel von Menschen und Objekten im Arrangement oder Lernkontext des Kindergartenalltags entwickelt (Sheridan, 2009; Sheridan & Samuelsson, 2001). Das bedeutet, dass sich Kinder, pädagogische Fachpersonen und ihre Umwelt im Zusammenspiel gegenseitig beeinflussen (Bronfenbrenner, 1981; Bronfenbrenner & Morris, 2007).

Die pädagogische Qualität wird in dieser Arbeit weder gemessen noch eingeschätzt, sondern als Phänomen der strukturellen Beschaffenheit (Mesoebene) als eine Form von Gestaltungsarrangement beschrieben, um aufzuzeigen was dieses Arrangement ermöglicht oder was es auch verunmöglicht.

#### **4.1.1 *Strukturaspekte in der Qualitätsforschung***

Verschiedene Studien, wie auch die PRIMEL-Studie (Kucharz et al., 2014), befassen sich mit der Qualität von pädagogischen Einrichtungen. Dabei wird oft zwischen Prozess- und Strukturqualität differenziert. In den meisten Studien zur Strukturqualität werden Personalschlüssel, Gruppengröße, Ausbildung und Erfahrung der pädagogischen Fachpersonen, Stabilität im Team und Arbeitsbedingungen betrachtet (u. a. de Schipper et al., 2006; Løkken et al., 2018; Munton et al., 2002; NICHD Early Child Care Research Network, 2006; Thomason & La Paro, 2009). In der NICHD-Studie (Early Child Care Research Network, 2006) wurden positive Zusammenhänge zwischen Personalschlüssel und der Prozessqualität festgestellt, u. a. auch eine Zunahme an intellektueller Stimulation (u. a. Sustained Shared Thinking). Munton, Barclay, Mallardo und Barreau (2002) zeigten auf, dass ein Verhältnis von 1:7 eine kritische Schwelle für die Verringerung der Interaktionsqualität zwischen Erwachsenen und Kindern markiert.

In der Pilotstudie von Thomason und La Paro (2009) zeigte sich ein Zusammenhang zwischen Gruppengröße, Personalschlüssel und Sprachgebrauch. Bei einer günstigen Gruppengröße (von nicht mehr als 12 Kindern) und adäquatem Personalschlüssel konnten gute sprachliche Stimulierung und Unterstützung festgestellt werden. Philips, Mekos, McCartney und Abbott-Shim (2000) untersuchten 87 Säuglingsgruppen, 104 Kleinkindergruppen und 96 Vorschulgruppen bezüglich des Zusammenhangs zwischen strukturellen Merkmalen, staatlichen Vorschriften und Qualität des Angebotes. Bei den Säuglings- und Kleinkindergruppen wurden Zusammenhänge zwischen dem Personalschlüssel und der Qualität erkannt, nicht aber bei den Vorschulgruppen. Dies weist darauf hin, dass bei den jüngeren Kindern der Personalschlüssel sehr wichtig ist und bei den älteren Kindern auch sozialräumliche Aspekte relevant sind und sich auf die Gruppenzusammenstellung – Anzahl Kinder mit Migrationshintergrund, sozio-ökonomischer Status der Eltern etc. – auswirken dürften (Husfeldt, 2011, zit. nach

---

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2014). Auch wenn die Relevanz der Gruppengröße und -zusammensetzung (u. a. Gruppenstabilität) für die pädagogische Qualität in einzelnen Studien weiter bestätigt (u. a. Løkken et al., 2018) und in anderen Studien wiederum nicht gefunden werden (u. a. Slot et al., 2015), wirken diese Kontextfaktoren auf die Gestaltungsarrangements der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag, was die Ergebnisse der Studie von Bjørnstad und Os (2018) bestätigen, welche aufzeigen, dass strukturelle Aspekte einen indirekten Einfluss auf die prozessbezogenen Merkmale haben können.

In der Untersuchung von de Schipper, Riksen-Walraven und Geurts (2006) in den Niederlanden wurde das Interaktionsverhalten von 217 pädagogischen Fachpersonen in einer Gruppe von je drei bzw. fünf Kindern betrachtet. Es wurden zehnmünütige strukturierte Spielepisoden und zwanzig Minuten einer Mahlzeitsituation beobachtet. Ferner wurde das allgemeine Interaktionsverhalten der Fachpersonen während der übrigen Zeit bewertet. Die Resultate weisen in die gleiche Richtung wie diejenigen von Philips et al. (2000) und zeigen auf, dass je jünger die Kinder waren, desto relevanter war der Personalschlüssel für die Prozessqualität. Kleinkinder erhielten bei einem Betreuungsverhältnis von 1:5 lediglich unzuverlässig und zeitlich verzögerte Unterstützung (de Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006). Dies ist einer der Gründe, warum ein Personalschlüssel von 1:3 bei Krippenkinder empfohlen wird. In der spanischen Studie von Sandstrom (2012) wurden 25 Vorschulen mit vierjährigen Kindern untersucht. Der Personalschlüssel war vergleichbar mit den Rahmenbedingungen der Deutschschweizer Kindergärten und betrug im Durchschnitt 1:20 und streute zwischen 1:8 und 1:27. Grundsätzlich war auch in diesen Kindergärten eine Fachperson allein zuständig, wurde teilweise jedoch von einer Assistenzperson unterstützt. Waren die pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern allein, konnten kaum Feedbacks und nur wenige Gespräche zwischen der Fachkraft und den Kindern beobachtet werden. Fachkräfte in kleineren Gruppen oder mit Unterstützung einer zweiten Person konnten den Kindern mehr individuelle Aufmerksamkeit zukommen lassen, was sich positiv auf die Gespräche und die Unterstützung auswirkte.

Neben dem Personalschlüssel und der Gruppengröße sind noch weitere Faktoren von großer Bedeutung, welche bei der Fachkraft selbst und beim Kind sowie innerhalb des Kontextes und bei der Umwelt liegen. Dabei wurden, wie bereits erwähnt, in den letzten

zehn Jahren in Deutschland neue Bachelorstudiengänge zur frühkindlichen Bildung explizit für den elementarpädagogischen Bereich eingerichtet. Diese unterscheiden sich von der eher sozialpädagogisch geprägten Ausbildung für Erzieherinnen und Erzieher. Zurzeit besteht noch eine Überrepräsentation von fachschulisch ausgebildetem Personal in den Teams (Kucharz et al., 2014). Mit der Einführung der neuen Studiengänge für den elementarpädagogischen Bereich sind Hoffnungen auf eine Verbesserung der Qualität verbunden (Fuchs-Rechlin, Zürcher, Theisen, Göddeke & Bröring, 2015; Branches-Chyrek, Sünker, Röhner & Hopf, 2014; Blossfeld & Roßbach, 2012). In einigen Studien, insbesondere aus dem angelsächsischen Raum, werden positive Effekte einer formal höheren Ausbildung auf die Qualität der Einrichtung berichtet (u. a. Cryer et al., 1999; Sylva et al., 2004; Pianta et al., 2005; Fukkink & Lont, 2007). In anderen Studien wurde jedoch kein entsprechender Zusammenhang festgestellt (z. B. Early et al., 2007). Aus dem deutschsprachigen Raum liegen nur wenige Befunde vor. Die PRIMEL-Studie beispielsweise hat keinen Zusammenhang aufzeigen können (Kucharz et al., 2014). Eine mögliche Ursache für die widersprüchlichen Ergebnisse könnten die sehr pauschal betrachteten Ausbildungsniveaus sein. Meist wurde ausschließlich hinsichtlich des Abschlussniveaus, aber nicht zwischen den unterschiedlichen Studiengängen (mit ihren verschiedenen Curricula) unterschieden (Early et al., 2007).

#### **4.2 *Bildungsverständnis des Kindergartens***

Frühpädagogische Einrichtungen, wie der Kindergarten, nehmen einen doppelten Auftrag wahr: Sie sollen einerseits die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erlauben und andererseits die Bildung und Entwicklung der von ihnen betreuten Kinder fördern (Krone, 2010), um allen Kindern, unabhängig von ihrer Herkunft, möglichst die gleichen Startchancen zu bieten (Burkhardt Bossi, Lieger & Kucharz, 2014). Letztere Absicht geht mit einem Präventionsgedanken einher, gemäß welchem frühkindliche Defizite kompensatorisch aufzugreifen sind, was wiederum eine Intensivierung von Bildungsanstrengungen in frühpädagogischen Einrichtungen bedingt. Entsprechend werden frühpädagogische Einrichtungen zu Zentren für niederschwellig zugängliche Hilfeleistungen und Unterstützungssysteme für Kinder und Familien, was gemäß Stöbe-Blossey (2010) auch als Ausdruck einer gewachsenen Fachlichkeit und Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte gewertet werden kann. Das Feld der

Bildung in der frühen Kindheit wird gemäß Honig, Joos und Schreiber (2004) durch eine Verbindung von pädagogischen und sozialpolitischen Motiven gesteuert.

Aus *sozialpolitischer* Perspektive sollen die Kindertageseinrichtungen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen, wie dies einleitend bereits beschrieben wurde. Aus *wirtschaftspolitischer* Sicht kann diese Vereinbarkeit das Arbeitsmarktpotenzial mobilisieren und dient somit der Wettbewerbsfähigkeit der Gesellschaft. Aus *bildungspolitischer* Perspektive besteht das Ziel darin, die Bildungsreserven zu aktivieren, um in Zukunft ein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft zu haben. Deshalb soll Bildungsbenachteiligung abgebaut und Integration bzw. Inklusion ermöglicht werden, während *eine Politik für Kinder* das Recht auf Bildung, Teilhabe und Partizipation ins Zentrum stellt (Hogrebe, 2015, S. 163). Diese unterschiedlichen Perspektiven, wie auch deren Verbindung, werden in den Beschreibungen der Aufgaben sichtbar (z. B. in den Bildungs- und Lehrplänen), die frühpädagogische Einrichtungen und Kindergärten auszuführen haben (Hogrebe, 2015).

#### **4.2.1 Bildungs- und Lehrpläne in Deutschland und der Schweiz**

In den letzten zehn Jahren wurden in allen Bundesländern Deutschlands Bildungspläne für den Elementarbereich eingeführt. Erste Bildungspläne (ab 2004) zeigten eine Konkretisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Kindertageseinrichtung mit dem Ziel, eine höhere Bildungsqualität zu erreichen (Nürnberg & Schmidt, 2015). Sie betonten die Entwicklung hin zu einer Orientierung an Qualitätsmaßstäben im Bildungsbereich und hoben die Bedeutung frühkindlicher Bildung in der Gesellschaft hervor. Dies wurde beispielsweise im Orientierungsplan Baden-Württemberg mit den folgenden Worten umschrieben:

Kindergärten haben neben den Aufgaben der Erziehung und Betreuung auch einen Bildungsauftrag, der sich an den spezifischen, altersstrukturell bedingten Bedürfnissen der Kinder orientiert. Damit wird ein wichtiger Aspekt in den Vordergrund gerückt: Die ersten Lebensjahre und das Kindergartenalter sind die lern-intensivste Zeit im menschlichen Dasein. Die Bildungsarbeit in Kindergärten ist eine zentrale Aufgabe. (Baden-Württemberg, 2006, S. 16)

In den später entwickelten Bildungsplänen wurden teilweise größere Altersspannen (z. B. 0- bis 10-Jährige) berücksichtigt, beispielsweise in Hessen (Nürnberg & Schmidt,

2015). Allen Ansätzen in den Bildungsplänen gemeinsam ist, dass sie vom kompetenten Kind als Akteur seiner Entwicklung und seines Lernens ausgehen (König, 2009).

Kinder in Kindergärten sollen gemäß ihrem Entwicklungsstand und ihren Bedürfnissen zu eigenverantwortlichen und sozialen Persönlichkeiten heranwachsen und dabei begleitet und gefördert werden. Die Bildungs- und Lehrpläne setzen zu diesem Zweck auf eine fächerübergreifende, ganzheitliche Bildung (Blossfeld & Roßbach, 2012; Burkhardt Bossi et al., 2014). Diese Aufgabe umfasst die Trias „Bildung, Erziehung und Betreuung“. Diese Dreiteilung ist auch im Sozialgesetzbuch Deutschlands (§22 SGB VIII) sowie im Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz (ein Referenzdokument zu den Bedürfnissen und Rechten des Kleinkindes) verankert (Wustmann Seiler & Simoni, 2012). Zurzeit wird in der Schweiz der sogenannte *Lehrplan 21* eingeführt, welcher nach Fachbereichen strukturiert ist und in den meisten Kantonen seit Schuljahr 2018/19 für den 1. Zyklus in Kraft ist und sich wie die deutschen Bildungspläne am Entwicklungsstand der Kinder orientiert. Der 1. Zyklus umfasst die zwei Jahre Kindergarten und zwei Jahre der Primarstufe (bis 2. Klasse) (D-EDK, 2013). Im Lehrplan 21 wird zu Beginn des 1. Zyklus ebenfalls eine fächerübergreifende, ganzheitliche Bildung skizziert, welche Lernen und Spielen für das junge Kind als Einheit beschreibt. Dazu werden neun entwicklungsorientierte Zugänge als Brücke zur Fachbereichsstruktur des Lehrplans abgebildet. Es wird ein ko-konstruktivistisches Verständnis von Bildung aufgezeigt, wie in Abbildung 3 dargestellt.



Abbildung 3: Entwicklungsorientierte Zugänge im Lehrplan 21 (*Lehrplan Volksschule Thurgau, 2016*)

Neben dem Schweizer Lehrplan 21 zeigen auch die für die vorliegende Studie relevanten Leitlinien der deutschen Bundesländer *Baden-Württemberg*, *Bayern* und *Hessen* ein konstruktives Verständnis von Bildung, während die Bundesländer *Bremen*, *Niedersachsen*, *Nordrhein-Westfalen* und *Schleswig-Holstein* die Selbstbildung als Bildungsverständnis zugrunde legen. Alle Bildungs- und Lehrpläne formulieren Bildungsziele und Grundsätze sowie didaktische Konzepte zur Gestaltung und Organisation von Bildungsprozessen. Dabei rücken die Bereiche Kindergarten und Grundschule in den Bildungs- und Lehrplänen, die das Alter 0 bis 10 oder mehr umfassen, näher aneinander. Auch der gesellschaftliche Wandel und der damit verbundene Qualitätsanspruch für mehr Chancengerechtigkeit wird teilweise explizit thematisiert. Größtenteils können die Bildungsbereiche der Bildungs- und Lehrpläne als Analogien zu den Schulfächern gesehen werden (insbesondere in der Deutschschweiz) oder als die in diesen Bereichen zu fördernden Kompetenzen.

In Abbildung 4, die den Orientierungsrahmen von Baden-Württemberg illustriert, wird deutlich, dass das Kind im Mittelpunkt steht (was sowohl in Deutschland wie in der Schweiz eine geteilte Sichtweise in allen Bildungs- und Lehrplänen darstellt) und die zwei Aspekte *Bildung* und *Erziehung* den Kindergartenalltag und somit das Handeln der pädagogischen Fachkraft leiten.

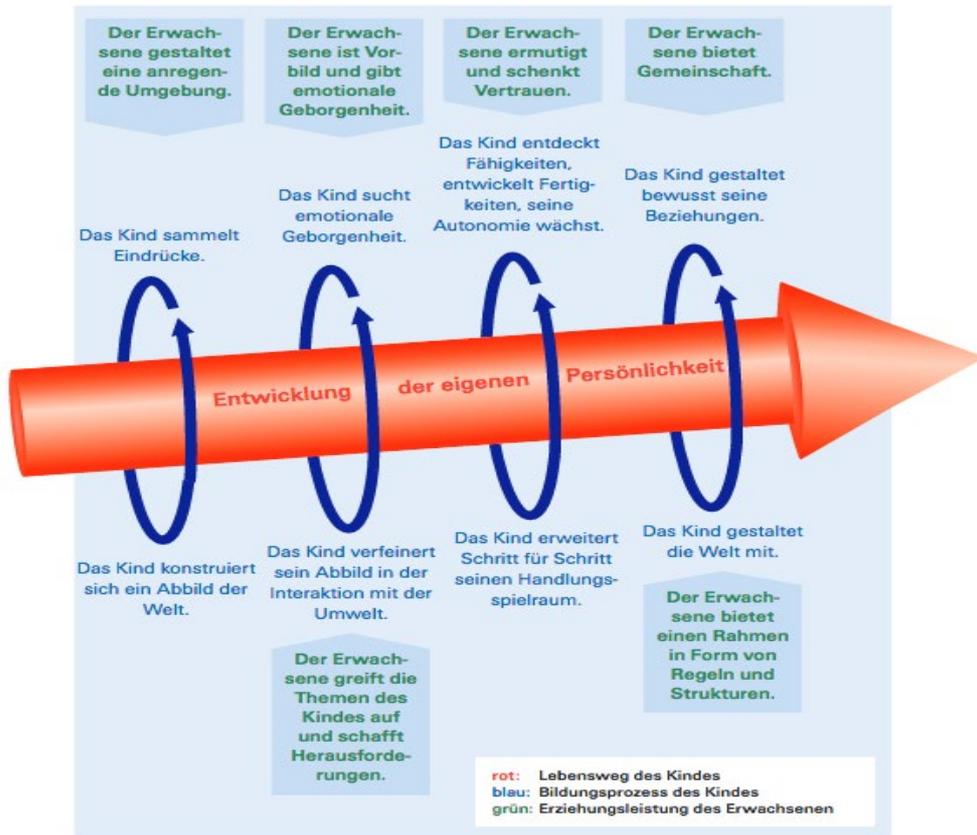


Abbildung 4: Prozessgedanken von Bildung und Erziehung (Engemann & Baden-Württemberg, 2006, S. 26)

Die Kindergärten werden als Lebens- und Bildungsorte gesehen, wie dies beispielsweise Nordrhein-Westfalen in seinen Bildungsgrundsätzen „Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an“ festhält:

Um die frühkindliche Entwicklung der Kinder ganzheitlich zu unterstützen, benötigen sie eine anregungsreiche Umgebung. Hierbei sind Räume Ausgangspunkte für kindliches Entdecken und Forschen. Eine ansprechende, möglichst barrierefreie Raumgestaltung im Innen- und Außenbereich regt die Sinne und damit die Wahrnehmung des Kindes an, bietet eine Atmosphäre des Wohlfühlens und fördert die Experimentierfreude, die Eigenaktivität, die Kommunikation sowie das ästhetische Empfinden von Kindern. Die Raumgestaltung muss den Bewegungsdrang von Kindern berücksichtigen, aber auch Möglichkeiten zu Ruhe und Entspannung bieten. (Nordrhein-Westfalen, 2016, S. 22 f.)

In dieser Darstellung wird darauf verwiesen, dass ein Kindergartenalltag angemessene Bewegungs- und Entdeckungs- sowie Entspannungsräume für die aktiven Kinder ermöglicht, was die Strukturierung der pädagogischen Praxis des Kindergartenalltags beeinflusst. Ebenfalls wird die Tagesgestaltung, wie im Rahmenlehrplan in Bremen

thematisiert, von den konzeptionellen Ausrichtungen und den wiederkehrenden ritualisierten Abläufen geprägt.

Die Gestaltung des Tagesablaufs ist in enger Abhängigkeit von der konzeptionellen Ausrichtung einer Einrichtung zu sehen. Über eine den Kindern durchschaubare zeitliche Struktur, wie sie durch einen wiederkehrenden gegliederten Tagesablauf gegeben ist, werden das Gefühl von Sicherheit, Strukturierungsvermögen und die Zeitwahrnehmung gefördert, die die notwendige Ergänzung einer differenzierten Sinneswahrnehmung darstellt. (Freie Hansestadt Bremen & Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales, 2014, S. 36)

Das Kind im Kindergarten kann, so die Aussagen in den Bildungs- und Lehrplänen, in seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kompetenzen durch einen sinnvoll gestalteten Tagesablauf und angemessene Angebote gestärkt und gefördert werden, was in den Strukturen der pädagogischen Praxis sichtbar sein sollte.

Für die Umsetzung und Ausgestaltung des Bildungsauftrags in die pädagogische Praxis des Kindergartenalltags sind die Orientierungen der pädagogischen Fachpersonen handlungsleitend (Kraska, 2019), weshalb im nächsten Kapitel auf diese näher eingegangen wird.

#### **4.2.2 Pädagogische Orientierungen und Merkmale der Fachkräfte**

Pädagogische Orientierungen umfassen Vorstellungen, Werte und Überzeugen sowie subjektive Theorien der beteiligten pädagogischen Fachpersonen (Tietze, 1998, S. 22), die die pädagogische Praxis durch das situative Handeln der Fachpersonen beeinflusst (Fröhlich-Gildhoff; Nentwig-Gesemann; Pietsch, 2011). Diese pädagogische Orientierung wird u. a. durch Ausbildung und Fortbildung beeinflusst. Die Studie von Betz (2012) zeigt, dass fachschulisch Ausgebildete konstruktivistischen und ko-konstruktivistischen Positionen eher eine Bedeutung zuschreiben als der Selbstbildung. Die Untersuchung von Mischo et al. (2012), welche Überzeugungen von angehenden frühpädagogischen Fachpersonen vergleicht, zeigt als ein zentrales Ergebnis, dass die Mehrheit der Teilnehmenden eine ko-konstruktivistische Lernauffassung vertreten. Tendenziell zeigen eher Fachschülerinnen und Fachschüler eine (in geringem Ausmaß) instruktivistische Einstellung. Diese Differenz wird im Sinne eines Ausbildungs- und Sozialisationseffekts interpretiert (Mischo et al., 2012).

Teilergebnisse der Studie von Kraska (2019) zeigen auf, dass pädagogische Fachpersonen verschiedene Vorstellungen über die eigene Rolle und die Rolle des Kindes im Bildungsprozess haben. Von den 603 teilnehmenden pädagogischen Fachkräfte sehen sich die meisten in der Rolle als „Lernbegleiter/in“ (64%). Am zweitmeisten sehen sie sich in der Rolle als „Impulsgeber/in“ bzw. „Anreger/in“ (37 %), wie auch als „Organisator/in“ bzw. „Rahmengerber/in“ (26 %) sowie als „Fragesteller/in“ (21 %) und „Beobachter/in“ (17 %). Weniger häufig verstehen sie sich selbst als „Wissensvermittler/in“ bzw. „Erklärer/in“ oder „Lehrende/r“ (9 %), gefolgt von „Anleiter/in“ (4 %), „Ko-Konstrukteur/in“ (3 %), „Gestalter/in“ bzw. „Lenker/in“ (3 %) oder „Experte/Expertin“ (3 %) (Kraska, 2019, S. 131). In Bezug auf die Rolle des Kindes im Bildungsprozess zeigt sich, dass rund 60 % der pädagogischen Fachkräfte aufgrund „von Beobachtungen der Kinder auf aktuelle Interessen für ein Thema schließen und dies als Anlass für ein Projekt nehmen“ (ebd., S. 132). In rund 25 % der Fälle geht die Initiative eher von der pädagogischen Fachkraft aus und lediglich in weniger als 10% geht die Initiative eher vom Kind aus. In der komparativen Analyse der Rolle der Fachkräfte und des Kindes werden Abweichungen zwischen den theoretischen Vorstellungen und dem beschriebenen situativen Handeln festgestellt, da ein hoher Prozentteil der pädagogischen Fachkräfte sich als „Lernbegleiter/in“ sehen, obwohl weder in der Planungs- noch in der Umsetzungsphase die Einfälle und Impulse der Kinder groß beachtet werden (ebd., 2019). Zu ähnliche Ergebnissen kommt auch die Studie von Mey et al., (2012), in welcher sich ebenfalls Widersprüchlichkeiten zwischen den geäußerten Bildungsüberzeugungen und den durch Beobachtung erschlossenen Handlungsorientierungen zeigen.

Die Studie von Brandl (2016) nimmt die subjektiven Theorien der Fachkräfte (FKs) zu den kindlichen Lernprozessen in den Blick und bildet drei Typen: Der „Macher-Typ“ (5 FKs) gibt die Lerninhalte vor, der „Diskursive-Typ“ (3 FKs) handelt mit den Kindern die Lerninhalte aus und der „Ermöglicher-Typ“ (6 FKs) unterstützt das Kind bei der Erreichung seiner Lernziele (ebd., zit. nach Kraska, 2019, S. 120).

Diese kurze Skizzierung von unterschiedlichen Vorstellungen und Überzeugungen der pädagogischen Fachpersonen zeigt, dass diese ihr professionelles Handeln beeinflussen können, was wiederum eine Auswirkung auf die Strukturierung der Kindergartenalltage haben könnte. Dies legt die Vermutung nahe, dass sich diese ebenfalls auf die pädagogische Qualität auswirken dürfte.

Neben den Orientierungen spielen für die Entwicklungsförderung von Kindern im Kindergarten die Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte, welche in der Abbildung 5 dargestellt werden, eine wesentliche Rolle.

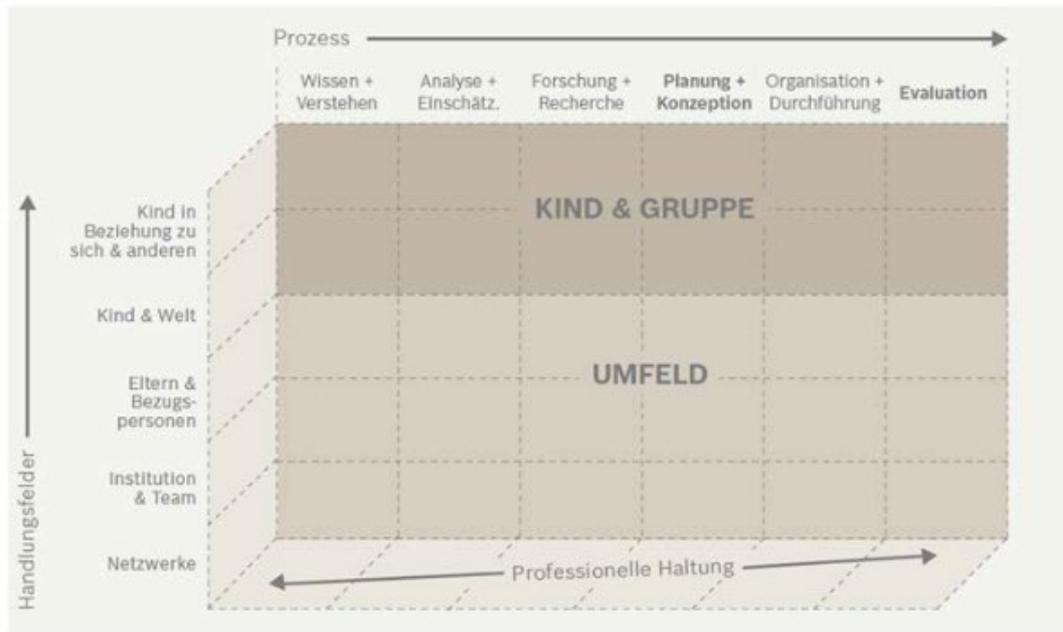


Abbildung 5: Orientierungsrahmen für pädagogische Fachkräfte (Robert Bosch Stiftung, 2011)

Die Abbildung 5 zeigt drei Dimensionen auf: die *Handlungsfelder* – die Arbeit mit dem Kind, mit den Eltern und Bezugspersonen sowie die Arbeit und Entwicklung in der Organisation und im Team sowie mit anderen Fachpersonen (Netzwerke) – und den *Prozess* sowie die *professionelle Haltung*. Der Prozess zeigt die Prozessschritte des professionellen Handelns auf. Mit professioneller Haltung sind die reflektierten Wertvorstellungen etc. gemeint. Die drei Dimensionen umfassen die pädagogische Praxis im Kindergartenalltag und zeigen die vielfältigen Anforderungen sowie die unterschiedlichen Interessengruppen auf.

Studien weisen darauf hin, dass es nicht nur ein Verfügbarsein der pädagogischen Fachpersonen, sondern auch ein Erkennen der Bedürfnisse und Interessen der Kinder und ein feinfühliges sowie spontanes Reagieren mit entsprechenden Angeboten und Impulsen braucht (Linkert et al., 2013; Remsperger, 2011; Schelle, 2011; Stamm, 2010; Walter & Fasseing, 2002). Um geeignete Impulse einzubringen, benötigen Fachkräfte

---

domänenspezifische (Fachwissen) und fachdidaktische Kompetenzen. Ein Kindergartenalltag beinhaltet von der pädagogischen Fachkraft geplante und initiierte Aktivitäten und freie Tätigkeiten der Kinder in einem möglichst ausgewogenen Verhältnis<sup>8</sup> (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002). Aus weiteren Studien ist bekannt, dass die Feinfühligkeit auch von der Persönlichkeit der Fachperson, der pädagogischen Orientierung und von ihrer Befindlichkeit beeinflusst werden kann (de Schipper et al., 2006, 2008). Zur Befindlichkeit zählt auch die Arbeitszufriedenheit, die eine Rolle für die Interaktion spielt, wie auch die Qualifikation und die Berufserfahrung (Burchinal et al., 2002b; Castle et al., 2016; Wertfein & Mayer, 2018). Ferner wirkt der Kontext (vgl. Kapitel 3) auf die Interaktionsmöglichkeit. Einige Studien zeigen auf, dass es einen Zusammenhang zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und pädagogischen Prozessen gibt (de Schipper et al., 2006; Thomason & La Paro, 2009). Nentwig-Gesemann und Nicolai (2017) nehmen die Gestaltung von Rahmenbedingungen sowie die Rolle der pädagogischen Fachkräfte und Kinder in den Fokus, um die Unterscheidung zwischen inkludierenden und exkludierenden Modi vorzunehmen. Ein inkludierender Modus ist eine Ko-Konstruktion, während ein exkludierender Modus eher im Sinne von Instruktion aufgefasst werden kann, da der Akteur (also die pädagogische Fachkraft) seine Rahmung (Haltung und Regel) für die richtige hält. Wenn der Erwachsene die alleinige Rahmungsmacht hält und das Kind keine Gelegenheit hat, die eigene Perspektive einzubringen, dann führt dies zu Rahmungskongruenzen, das heißt Situationen, die keine geteilte Wahrnehmung darstellen. Beispielsweise können solche Rahmungskongruenzen in Essenssituationen im Kindergarten vorkommen, da die Verhaltensvorgaben in der Einrichtung oftmals dazu führen, dass Kinder, die ein situativ anderes Anliegen haben, in eine Konfliktsituation geraten, in welcher sich die Fachkraft meist machtvoll durchsetzt (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017). Dieses machtvolle Durchsetzen der pädagogischen Fachkräfte u. a. am Mittagstisch wurde in mehreren Studien beobachtet und thematisiert (z. B. Rose & Seehaus, 2019; Schulz, 2016a, 2016b, 2019).

---

<sup>8</sup> In Kapitel 5 wird auf das Gestaltungsarrangement eingegangen.

### 4.3 Rahmenbedingungen in der Deutschschweiz und in Deutschland

Gegenwärtig wird der Kindergarten in beiden Ländern als Bildungsort, als ein stützendes, förderndes und bewahrendes Arrangement gesehen (Stieve, 2013). Dennoch gibt es länderspezifische Unterschiede, die nachfolgend skizziert werden, wie beispielsweise bezüglich des Personalschlüssels<sup>9</sup>, dies aufgrund der Zugehörigkeit der Kindergärten als Einrichtung der Jugendhilfe in Deutschland oder als Teil des Bildungssystems in der Schweiz (Kucharz et al., 2014).

In der *Deutschschweiz* war lange das *Betreuungsparadigma* für den Kindergarten vorherrschend, welches sich historisch gesehen ab dem 19. Jahrhundert meist für Kinder von Arbeiterinnen ableitet. Dabei lag der Fokus der Aktivität im Kindergarten auf dem freien Spiel des Kindes. Durch die Vorverschiebung des Schuleintritts Mitte der 2000er Jahre wurde mehr und mehr der Bildungsanspruch auch für die Vorschulstufe formuliert (Stamm, 2010, S. 227). Der Begriff *Betreuung* wird meist „mit Pflege verbunden, die ein Minimum an Interaktion erfordert und von der erwachsenen Person lediglich verlangt, dass sie das Kind versorgt und nach ihm schaut“ (Stamm, 2010, S. 229). Dieser Begriff der *Betreuung* kann aber auch breiter verstanden werden als „eine Kategorie kindlicher Lebenszusammenhänge“, wie meist in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung (Honig, 2011, S. 191) dargestellt.

Auf die kantonalen Bildungsdebatten, welche aufgrund von PISA-Resultaten, Fragen zur Sonderpädagogik und zur Schuleingangsphase (mit Pilotprojekten zur Grund- bzw. Basisstufe) in der Schweiz geführt wurden, wurde mit einer Strukturharmonisierung, der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) reagiert (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2014). Im Jahr 2006 hat das Schweizer Stimmvolk Artikel 62 der Bundesverfassung, der die Kantone dazu verpflichtet, eine Harmonisierung des Schulwesens in

---

<sup>9</sup> Die American Academy of Pediatrics, die American Public Health Association und das National Resource Center for Health and Safety in Child Care empfehlen für dreijährige Kinder einen Personalschlüssel von 1:7 und für vierjährige Kinder einen Personalschlüssel von 1:8 (de Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006). Das Kinderbetreuungsnetz der Europäischen Union wiederum empfiehlt für drei- bis sechsjährige Kinder einen Personalschlüssel von 1:8 bis 1:10 (Becker-Stoll, 2009).

---

den Bereichen des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und der Ziele der Bildungsstufen, der Stufenübergänge sowie der Anerkennung von Abschlüssen anzustreben, sehr deutlich (Ja-Stimmen-Anteil von 86%) angenommen (Bundeskanzlei, 2006). Zwar existierten bereits seit Beginn der 1970er-Jahre Rahmenlehrpläne, welche die Bedeutung einer anregenden und umfassenden Spiel- und Lernumgebung betonten und den Kindergarten als Bildungsort beschrieben (Wannack, 2010), dennoch haben die Deutschschweizer Kantone gemeinsam einen neuen, gemeinsamen Lehrplan für alle Stufen der Volksschule erarbeitet, den sogenannten „Lehrplan 21“. Dieser politische Entscheid sollte einerseits die Förderung von Bildungsprozessen in Kindergärten verstärken und andererseits der Vereinbarkeit von Familie und Beruf Rechnung tragen. Zu diesem Zweck wurde der Kindergarten institutionell an die Primarschule angebunden und der Besuch, der vorher freiwillig war, für obligatorisch erklärt. In den Kantonen, die dem Konkordat beigetreten sind, werden die Kinder mit dem vollendeten vierten Lebensjahr (Stichtag 31. Juli) in den Kindergarten aufgenommen, d. h. eingeschult, und besuchen diesen zwei Jahre lang (Art. 5 Abs. 1)<sup>10</sup>. Gesamtschweizerisch besuchten bereits vor dem Hamos-Konkordat rund 86% der Kinder den zweijährigen Kindergarten (EDK, 2015). Aktuell besuchen knapp 88% aller Kinder den zweijährigen Kindergarten (EDK, 2018a). Die Kinder im ersten Jahr besuchen 20 Lektionen und die Kinder im zweiten Kindergartenjahr besuchen 24 Lektionen. Vormittags sind die Kinder 3 oder 3.5 Stunden (je nach Blockzeiten der Schule in der Schulgemeinde) und nachmittags in Jahrganggruppen ein oder zwei Nachmittage für zwei Stunden im Kindergarten. Obwohl die Neuangliederung des Kindergartens als erste Stufe („1. Zyklus“ in der Terminologie des Lehrplans 21) der obligatorischen Schulzeit laut Vogt und Kolleginnen (2015) zu einer erhöhten Anzahl von geführten Sequenzen mit schulähnlicher Aufgabenstruktur führt, unterscheidet sich der Kindergarten in der Schweiz in vielerlei Aspekten von der Schulkultur. Beispielsweise sind die Lehr-Lern-Prozesse im Kindergarten noch weitgehend global, d. h. sehr ganzheitlich und überfachlich, also allumfassend und auf unmittelbaren Erfahrungen begründet (Isler & Künzli, 2011). Die pädagogischen Fachkräfte (Kindergartenlehrpersonen) studieren an Pädagogischen Hochschulen und

---

<sup>10</sup> 15 Kantone (von insgesamt 26 Kantonen) sind dem HarmoS-Konkordat beigetreten. Dennoch haben sämtliche Deutschschweizer Kantone den Lehrplan 21 als Basis ihrer kantonalen Lehrplänen akzeptiert, sodass die Ziele des Unterrichts der obligatorischen Schule in den 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantonen harmonisiert sind (Generalsekretariat EDK, 2015)

erhalten eine eidgenössische Lehrbefähigung für den Kindergarten sowie einen Bachelorabschluss in Pre-Primary Education oder für den Kindergarten und für die Unterstufe (Pre-Primary und Primary Education<sup>11</sup>). In der Schweiz wird nach traditionellem Gruppenkonzept gearbeitet, wobei eine Gruppe einer Kindergartenklasse in der Regel 16 bis 24 Kinder<sup>12</sup> umfasst (Burkhardt Bossi et al., 2014). Da diese Kindergartenklassen der Schule zugehörig sind, sind es alles Einrichtungen eines öffentlichen Trägers.

In *Deutschland* gilt ab dem vollendeten dritten Lebensjahr bis zur Einschulung, laut dem Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1996, ein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz.<sup>13</sup> Im Gegensatz zur Regelung in der Schweiz sind die frühpädagogischen Einrichtungen in Deutschland nicht Teil des Schulsystems, weshalb der Besuch des Kindergartens freiwillig ist (Beher, 2007; OECD, 2013). Gemäß dem statistischen Bundesamt (2017) variiert die Betreuungsquote der Kinder im Alter zwischen drei und fünf Jahren in der Kindertagesbetreuung je nach Bundesland. Als Schnitt in Deutschland wird die Quote 93.4% angegeben (Stand vom 01.03.2017), wobei der Durchschnitt der in dieser Studie involvierten Bundesländer bei 92.1% liegt. Ab 2004 wurden in allen Bundesländern Deutschlands Bildungspläne für den Elementarbereich entwickelt und eingeführt (Nürnberg & Schmidt, 2015). Zudem wurde der Prozesse der Akademisierung der Ausbildung für Erzieherinnen und Erzieher durch das Einrichten von Bachelorstudiengänge im Bereich „Kindheitspädagogik“ vorangetrieben. Insgesamt blieb der Anteil des Personals mit akademischer Bildung zwischen 2013 und 2017 relativ stabil bei 5%. 2018 wurde ein geringfügiger Anstieg auf 6.6 % verzeichnet (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2019). Die Teams sind multiprofessionell zusammengesetzt und umfassen Erzieherinnen und Erzieher, Kinderpflegepersonen, Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen sowie Fachpersonen mit Abschluss in Sozialer Arbeit (Knauer &

---

<sup>11</sup> Dieser Bachelorabschluss in Pre-Primary und Primary Education umfasst die Lehrbefähigung für den Kindergarten und die Unterstufe (Primarschulstufe bis 3. Klasse). Teilweise wird dieser Abschluss in dieser Arbeit mit Doppellehrdiplom bezeichnet.

<sup>12</sup> Es gibt von den Kantonen vorgegebene Normwerte (minimale bzw. maximale Klassengröße, Richtwerte). Gemäß der Kantonalen Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK) haben gewisse Kantone keine Richtzahl, während andere die Gruppengröße auf 16 bis 24 Kinder festgelegt haben. Die effektive Kinderzahl pro Kindergarten variiert stark. Laut der Erhebung von 2017/18 gab es Kindergartenklassen, die 5 Kinder umfassten, und andere mit bis zu 25 Kindern (EDK, 2018b).

<sup>13</sup> Seit 2013 besteht auch ein Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz für alle Kinder im Alter zwischen einem und drei Jahren.

Hansen, 2012). In der Regel umfassen Einrichtungen in Deutschland (z. B. ein Kindergarten oder eine Kindertageseinrichtung) mehrere Gruppen und die Organisationsformen wie auch die Gruppenstrukturen variieren (traditionelles geschlossenes, teiloffenes, offenes Gruppenkonzept). Die Träger der Einrichtungen (öffentlicher Träger, konfessioneller Träger, privater Träger) sind ebenso vielfältig (Lieger, 2014; Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai & Schwarz, 2013).

#### **4.4 Zusammenfassung Verständnis von Qualität und Bildung**

Die hier vorgestellte pädagogische Qualität wird als ein Bildungsphänomen der „nachhaltigen Dynamik“ angesehen, welche auch strukturelle Merkmale aufweist, die in ihrer Bedeutung verstanden werden müssen (Sheridan, 2009, S. 245). Der im vorgehenden Kapitel beschriebene ökosystemische Ansatz von Bronfenbrenner (1981; Bronfenbrenner & Morris, 2006) bildet dabei den Rahmen, um die Strukturen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag in Bezug zu Qualitätsmerkmalen zu thematisieren.

Als Fazit aus den Studienergebnissen zur Strukturqualität kann festgehalten werden, dass bei jüngeren Kindern (z. B. im Krippenalter) der Personalschlüssel relevanter zu sein scheint als bei Kindern im Regelalter von drei bis sechs Jahren. Laut Studienergebnissen sollte der Personalschlüssel bei vierjährigen Kindern mindestens 1:8 oder besser sein. Bei diesen älteren Kindern (ab drei oder vier Jahren) nehmen sozialräumliche Aspekte, wie Gruppenzusammensetzung und Anzahl Kinder in der Gruppe, an Wichtigkeit zu. Dies könnte auf die zunehmenden Peer-Interaktionen gründen, was wiederum in der Gestaltung des Kindergartenalltags ein wichtiger Aspekt sein dürfte.

Auch wenn beide Länder ein ähnliches Verständnis der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung haben, zeigen sich Differenzen, wie bei der Ausbildung zur pädagogischen Fachperson und der Anbindung. So ist der Kindergarten in der Schweiz Teil des Bildungssystems und der Kindergarten in Deutschland eine Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe. Dieser Unterschied, kann sich maßgeblich auf das Gestaltungsarrangement des Alltags (und somit auf die darin stattfindende pädagogische Praxis) auswirken. Das zeigt sich u. a. auch in den unterschiedlichen Rahmenbedingungen, Begriffen oder Funktionen in der Schweiz und in Deutschland (Burkhardt Bossi et al.,

2014). So übernehmen die Kindergärten in Deutschland beispielsweise auch die (Mit-) Verantwortung für das Mittagessen, wie das in der Schweiz die Kindertagesstätten und Horte tun, die nicht schulzugehörig sind.

Der Kindergarten kann als zentrale gesellschaftliche Institution gesehen werden und je nach Auffassung als Entwicklungs-, Lern- und Betreuungsort, als Lebens- und Erfahrungsraum wahrgenommen werden. Bei der Gestaltung dieser Entwicklungs- und Erfahrungsräume spielen die Merkmale (pädagogische Orientierung und Kompetenzen) der pädagogischen Fachperson eine maßgebliche Rolle. Die unterschiedlichen Sichtweisen können mit den Erwartungen an die Einrichtung mit ihren gesellschaftlichen Funktionen verbunden werden und legen je nach kulturellem Kontext unterschiedliche Schwerpunkte.

## 5 Strukturen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag

Der Kindergartenalltag findet innerhalb gegebener Rahmenbedingungen (räumlich-materielle und personelle Bedingungen sowie Träger) einer Einrichtung statt. Er möchte allen Kindern einen Zugang zu vielfältigen Bildungsangeboten und Lerninhalten ermöglichen, denn pädagogischen Fachkräfte haben den Auftrag, die Kinder in ihrer Entwicklung und ihrem aktiven Lernen anzuregen und zu unterstützen (Riebel & Jäger, 2008). Dabei sollen die sozialen, kognitiven, personalen sowie (senso)motorischen Kompetenzen der Kinder erweitert werden (Leuchter, 2010), was je nach Gestaltungsarrangement unterschiedlich ausfällt.

### 5.1 Gestaltungsarrangements im Kindergartenalltag

Eine Herausforderung im Kindergartenalltag für die pädagogischen Fachpersonen besteht in der konkreten Gestaltung der pädagogischen Praxis mit den Kindern. Sie sollten die Interessen der Kinder, die Kompetenzen, die emotionalen Bedürfnisse der Gruppe, aber auch des einzelnen Kindes möglichst prompt aufnehmen und bedienen (Ahnert et al., 2006). Je nach Rahmenbedingungen und Gestaltungsarrangement ist dieses prompte Reagieren und feinfühliges Eingehen eher möglich, was in diesem Kapitel thematisiert wird.

Daher wird zunächst auf die Gruppenstrukturen eingegangen, dann werden die Strukturelemente – freie, geführte, angeleitete und verbindende Sequenzen – dargestellt sowie die Settings – drinnen vs. im Freien und im Kreis – erläutert.

#### 5.1.1 Gruppenstrukturen

In *größeren Gruppen* (ab sieben Kinder wird von einer *Großgruppe* gesprochen) wirken gruppendynamische Faktoren stärker, wie beispielsweise die Zusammensetzung der Kindergruppe (z. B. Altersspanne) mit ihren Kompetenzen und Bedürfnissen und dabei auch die Anzahl Kinder in der Gruppe (Ahnert et al., 2006).

---

In *kleineren Gruppen* (*Kleingruppen* umfassen drei bis sechs Kinder) gelingen Interaktionen leichter, die sich an den Bedürfnissen der Kinder orientieren; dies verstärkt sich positiv noch mehr in *Dyaden* (Sommer & Sechtig, 2016; Thomason & La Paro, 2009). Auch gelingt eine sichere Fachkraft-Kind-Beziehung in kleinen Gruppen besser (Bäuerlein et al., 2017). Beispielsweise fanden Slot, Leseman, Verhagen und Mulder (2015) sowohl die größte emotionale Unterstützung als auch die aktivste Lernunterstützung der Kinder durch die Fachkräfte bei kreativen oder bildenden Aktivitäten in *Kleingruppen*, z. B. beim Erzählen von Bilderbüchern oder während der *Kreissequenz*.

Layzer, Goodon und Moss (1993) hielten auf der Grundlage ihrer Studienergebnisse aus 119 Kindertageseinrichtungen in den USA zusammenfassend fest, dass die Fachkräfte trotz der hohen Bedeutung, die sie der Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse zuschreiben, in der Praxis wenig Zeit mit dem einzelnen Kind verbringen. Die Ergebnisse zeigen häufigere Gruppenaktivitäten im Vergleich zum Einzelkontakt. Lediglich 10 % der Zeit beschäftigten sich die Erziehenden in dyadischen Interaktionen mit den Kindern. Als Einflussfaktoren auf die Häufigkeit der Dyade wurden Gruppengröße und Erziehenden-Kind-Schlüssel gesehen. In der IEA-Längsschnittstudie wurde erkannt, dass Kinder im Alter von vier Jahren, wenn sie weniger Zeit in Aktivitäten der Großgruppe teilnahmen, kognitiv besser abschlossen (Montie, Xiang & Schweighart, 2006).

Somit zeigt sich, dass mehrere ineinandergreifende Merkmale einen Einfluss auf das Lernsetting haben. Als entscheidende Merkmale werden in Studien aus verschiedenen Ländern die Gruppengröße, die Fachkraft-Kind-Relation, welche mehr oder weniger dyadische Moment zulässt, sowie die Qualifikation der Fachkräfte genannt (Fuchs-Rechlin, Zürcher, Theisen, Göttsche & Bröring, 2015; Slot et al., 2015; Viernickel et al., 2016).

### 5.1.2 Strukturelemente

Andrist & Chanson (2003) beschreiben einen Kindergartenalltag mithilfe von vier *Strukturelementen* (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Strukturelemente des Kindergartenalltags (in Anlehnung an Andrist & Chanson, 2003, S.22)

Geführte Sequenz	Angeleitete Sequenz	Freie Sequenz	Verbindende Sequenz
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geführte Tätigkeit</li> <li>• Geführte Spiellektionen</li> <li>• Lektion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freispiel bzw. Erkundungsspiel</li> <li>• Fördermaßnahme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freispiel</li> <li>• Spiel</li> <li>• Freie Tätigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empfang</li> <li>• Sammlung (inkl. Übergangsspiele)</li> <li>• Gemeinsames Essen, Pausenverpflegung</li> <li>• Rituale (inkl. Singspiele)</li> <li>• Ausklang</li> <li>• Verabschiedung</li> </ul>

Eine *Sequenz* wird als ein zeitlicher Abschnitt, als Strukturelement gesehen (Wannack, Arnaldi & Schütz, 2009). Die vier unterschiedlichen Strukturelemente dienen dem Ziel, die Kinder anzuregen und zu fördern. Im schweizerischen Kindergartenalltag entscheidet in der Regel eine Kindergartenlehrperson im Einklang mit dem Lehrplan, welche Spiel- und Lernaktivitäten die Kinder angeboten bekommen (Leuchter, 2010) und somit welche Strukturelemente zum Zuge kommen. In deutschen Einrichtungen sind mehr pädagogische Fachkräfte involviert und die Kinder dürfen mehrheitlich selbst entscheiden, welchen Aktivitäten sie nachgehen möchten. Der Einsatz der verschiedenen Strukturelemente erfolgt stets unter Einbezug der Perspektive der pädagogischen Fachkraft einerseits und der Perspektive der Kinder andererseits (Wannack & Herger, 2014). Dabei ist davon auszugehen, dass pädagogische Fachkräfte Annahmen in Bezug darauf haben, im Rahmen welcher Strukturelemente die Kinder am besten lernen (Plöger-Werner, 2015).

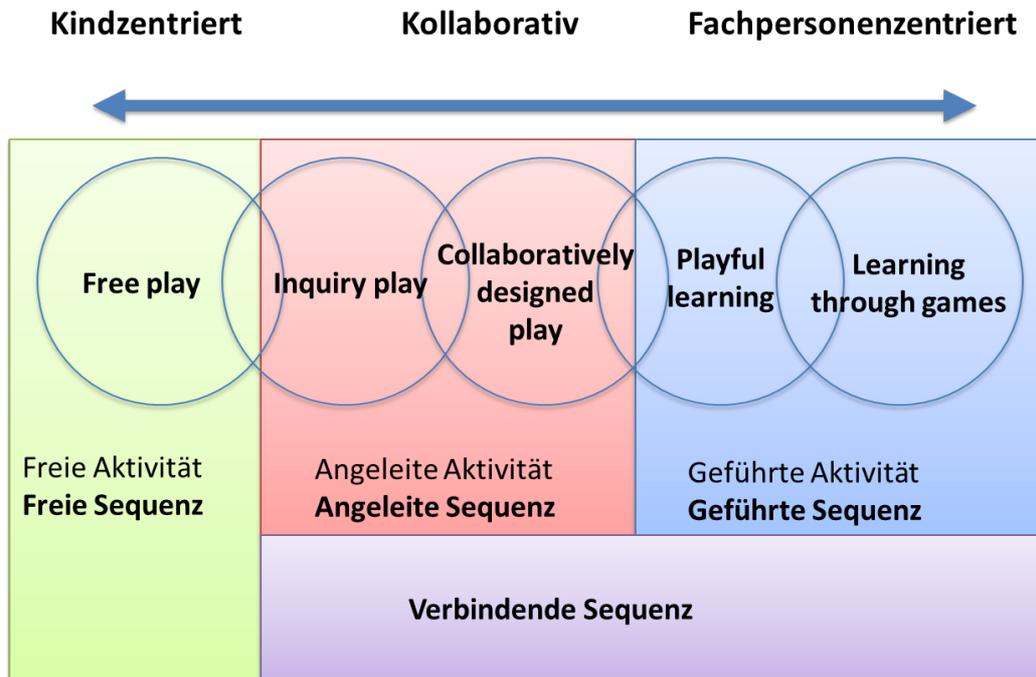


Abbildung 6: Kontinuum der Aktivitäten und Strukturelemente (in Anlehnung an Pyle & Danniels, 2017)

Wenn beispielsweise die freie Sequenz, welche freie Tätigkeiten und das Spiel im Kindergarten umfasst, als weniger effektive Lernmethode angesehen wird, kann dies die Gestaltung des Alltags beeinflussen. So verdeutlicht die Studie von Pyle und Danniels (2017), dass das Spiel als didaktische Methode im Kindergarten unumstritten ist. Jedoch zeigen sich zwei unterschiedliche Haltungen, was die Funktion des Spiels angeht. Für einige pädagogische Fachkräfte sind Lernen und Spielen zwei dichotome Konstrukte und folglich wird als Spielform hauptsächlich das Freispiel ermöglicht. Andere glauben, dass das kindliche Spiel das Lernen unterstützen könne. In solchen Einrichtungen konnten fünf unterschiedliche Typen des Spiels (vgl. Abbildung 6) identifiziert werden und somit wurden andere Strukturelemente in den Alltag einbezogen (ebd.).

Die in Tabelle 1 und in Abbildung 6 dargestellten didaktischen Phasen werden nachfolgend in Anlehnung an Andrist und Chanson (2003), Chien und de Groot Kim (2014) sowie Wannack und Herger (2014) und weiteren Studien (Pianta et al., 2005; Early et al., 2010; Vitiello, Booren, Downer & Williford, 2012) näher beschrieben.

### **5.1.3 Freie Sequenz**

In freien Sequenzen können die Kinder ihre Aktivitäten selbst aussuchen und entscheiden, wo, mit wem und mit was sie sich betätigen möchten. Wie umfassend diese Wahlfreiheit ist, ist etwas unterschiedlich. Teilweise ist die Aktivitätswahl durch eine Vorauswahl der pädagogischen Fachkräfte beschränkt. Möglich sind beispielsweise Fantasiespiele, Konstruktionsspiele, individuelle Zeichen- oder Bastelarbeiten, Beschäftigung mit einem Puzzle oder mit Büchern. Dies sind Tätigkeiten, welche ein Üben (z. B. im Rolleneinnehmen und in dieser Rolle handeln) oder ein Vertiefen (in eine Tätigkeit) ermöglichen und sich an den Interessen der Kinder orientieren. Folglich entscheiden die Kinder selbst über die Aufgabe, die Dauer, die Intensität sowie das Tempo der eigenen Tätigkeit (Schelle, 2011). Es können themengebundene und themenungebundene Aktivitäten sein (Wannack & Herger, 2014). Dabei kommt es weder darauf an, ob die Kinder in Gruppen oder allein spielen oder, ob sich die Fachkraft an der Aktivität beteiligt. Die pädagogische Fachperson kann auch in der freien Sequenz Impulse geben, diese sind aber im Unterschied zur angeleiteten Sequenz ohne direkte Intention im Sinne einer Fördermaßnahme (Andrist & Chanson, 2003). Gemäß Wannack und Herger (2014) führt die pädagogische Fachkraft die Kinder in dieser Phase meist indirekt, indem sie diese motiviert oder beobachtet.

In der vorliegenden Arbeit wird von freien Sequenzen gesprochen, wenn

- der Impuls der Tätigkeit von den Kindern ausgeht,
- diese innerhalb dieser Sequenz Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten besitzen,
- die Angebote und die gestaltete Lernumgebung für die Kinder frei zugänglich sind,
- die pädagogische Fachkraft die Rolle einer Spiel- und Lernbegleiterin einnimmt und allenfalls punktuell Unterstützung gibt.

### **5.1.4 Geführte Sequenz**

Als Gegenpol zur freien Sequenz wird die geführte Sequenz von der pädagogischen Fachperson geplant und organisiert. Die pädagogische Fachkraft bestimmt die Spiel- und

Lerninhalte, gliedert diese und legt sowohl die Gruppenstruktur wie auch die räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten fest. Wird die Dimension der Spiel- und Lerninhalte miteinbezogen, zeigt sich, dass in geführten Sequenzen vor allem themengebundene Aktivitäten vorkommen (Wannack & Herger, 2014). Obwohl solche Aktivitäten von der Fachkraft initiiert werden, muss sie dennoch nicht unbedingt selbst an der Aktivität beteiligt sein (Booren, Downer & Vitiello, 2012). Nach Andrist und Chanson (2003) werden geführte Sequenzen oft in einem Kreis arrangiert. Die Wahlmöglichkeiten der Kinder sind eher gering. Eine geführte Sequenz findet in einer asymmetrischen Beziehung statt, da die pädagogische Fachperson als „Vermittlerin“ von Wissen handelt und das Setting festlegt.

In der vorliegenden Arbeit wird von geführten Sequenzen gesprochen, wenn

- die pädagogische Fachkraft eine Bildungsintention geplant als „Vermittlerin“ agiert,
- der Impuls der Tätigkeit von der pädagogischen Fachkraft ausgeht und das Spielen und das Lernen in einer vorbereiteten Umgebung stattfinden,
- die Kinder eher wenige Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten besitzen.

### **5.1.5 Angeleitete Sequenz**

Eine Literaturrecherche zeigt, dass unterschiedliche Definitionen von Spiel- und Lernunterstützung existieren. Krammer (2009) versteht Lernunterstützung als „eine adaptive, verstehensorientierte Unterstützung der Lern- und Verstehensprozesse von Einzelnen oder einer kleinen Gruppe von Lernenden durch eine Person mit mehr Expertise beim Lösen eines Problems oder einer Aufgabe im Hinblick auf das zukünftige selbständige Bewältigen“ (ebd., S. 18). Eine angeleitete Sequenz beinhaltet, wie diese Beschreibung aufzeigt, eine asymmetrische Beziehung, eine Hierarchie zwischen der pädagogischen Fachkraft „mit mehr Expertise“ (ebd., S. 18) und den Kindern, die von der Fachkraft gefördert werden. Die pädagogische Fachkraft leitet in dieser Sequenz die Kinder an oder geht auf die Interessen und Fragen der Kinder ein und gibt dabei im Sinne

---

eines Lerngerüsts<sup>14</sup> gezielte Impulse. Der Anstoß für die Aktivität kann sowohl von der Fachperson als auch vom Kind ausgehen. Es handelt sich um eine geteilte Aktivität mit Förderintention der Fachkraft (Andrist & Chanson, 2003). Obwohl die Beziehungsgestaltung in der Interaktion zwischen Fachkraft und Kindern eine wichtige Funktion einnimmt (Krammer, 2009; Herger, 2013) wird der Fokus dieser Arbeit auf die Mesoebene und nur teilweise auf die Mikroebene gerichtet.

In der vorliegenden Arbeit wird von angeleiteten Sequenzen gesprochen, wenn

- die pädagogische Fachkraft eine (adaptive) alltagsintegrierte Förderintention zeigt, um die Kinder in ihrer Zone der proximalen Entwicklung zu fördern und
- als Lernbegleiterin in der Situation agiert, indem sie sich aktiv sowie spontan einbringt und durch individualisierte Impulse den Lernprozess unterstützt,
- der Impuls der Aktivität vom Kind oder der Fachkraft ausgehen kann.

#### **5.1.6 Verbindende Sequenz**

Ritualisierte Einheiten wie Begrüßung (z. B. auch Begrüßungslieder oder -spiele), Verabschiedung und gemeinsames Essen werden als verbindende Sequenzen betrachtet, welche wichtige und typische Elemente des Kindergartenalltages darstellen (Andrist & Chanson, 2003). Des Weiteren werden Übergänge, die beispielsweise dann stattfinden, wenn die Kinder aufräumen, um z. B. von der freien Sequenz in eine geführte zu wechseln oder um in einer Kreissequenz ein Übergangsritual durchzuführen, als verbindende Sequenz bezeichnet (Booren et al., 2012). Typisch für diese Sequenzart ist das fügende oder zusammenführende Element im Sinne des Schaffens von Übergängen, aber auch verbindend im Sinne des Ermöglichens von Gemeinschaft (Wannack & Herger, 2014).

Nachfolgend werden die vier Elemente verbindender Sequenzen – *Übergänge, Rituale, Routinen und Essen* – differenzierter erläutert.

---

<sup>14</sup> Die Metapher des Lerngerüsts kommt aus dem Modell der *Cognitive Apprenticeship*, welches auf der Idee einer handwerklichen Meisterlehre basiert. Ziel ist eine Lernbegleitung des Kindes in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotski, 2002).

Ein *Übergang* ist eine Situation, in welcher das Kind oder die Kinder von einer Aktivität oder Phase in eine andere wechseln (Smidt, 2012). Das Sammeln inkl. des Aufräumens kommt meist nach offenen Sequenzen zum Tragen. Bevor die Gruppe nach draußen geht, gibt es ebenfalls ein Sammeln, zu dem auch das Anziehen sowie das Warten gehören. Oft werden für diese Übergänge auch akustische Signale verwendet (Wannack & Herger, 2014). Gemäß Smidt (2012) beinhaltet diese didaktische Phase auch „Leerlauf – Langeweile, träumen, nachdenken, anderen Kindern zuschauen, ohne an deren Aktivität beteiligt zu sein, ziellos im Raum umherwandern“ (ebd., S. 229).

*Rituale und Routinen* sind ein bedeutsamer Bestandteil der Kindergartenalltagsgestaltung. Der Begriff *Ritual* lässt sich eher mit Merkmalen umschreiben als mit einer klaren Definition (Dücker, 2007). Zwei wichtige Merkmale sind Intentionalität und Wiederholung. Intentionalität bezieht sich auf das Verfolgen einer klaren Absicht, beispielsweise beim Morgenritual, in welchem geprüft wird, ob alle Kinder da sind. Diese Wiederholungen bestimmter Ereignisse auf immer gleiche Art und Weise geben einerseits Sicherheit und Orientierung (Wannack & Herger, 2014). Andererseits können Routinen und Rituale sowie die impliziten und expliziten Regeln des Gruppenalltags aber auch als Einschränkung erlebt werden, weil diese viele Verhaltensregeln beinhalten (Markström & Hallden, 2009). *Routinen* umfassen meist pflegerische Aktivitäten wie Zähneputzen, Toilettengang, Händewaschen, Schuhe binden etc. (Smidt, 2012).

*Essen* beinhaltet neben Nahrungsaufnahme auch Tischkultur und -sitten, die vermittelt werden, denn „Essen ist mehr als essen!“ (Hellmann, 2014, S. 26). Mahlzeiten bergen die Gelegenheit für anregende Gespräche und für das Partizipieren der Kinder an der Gemeinschaft (Frei, 2014). Die Mahlzeiten und die Regeln werden durch die pädagogischen Fachkräfte geprägt und gestaltet. Gemäß dem DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder sind

die strukturellen Gegebenheiten [...] in Kindertageseinrichtungen sehr unterschiedlich und unter anderem von der Größe der Einrichtung, dem pädagogischen Konzept sowie der Anzahl der Kinder abhängig. Sie müssen bei der Gestaltung der organisatorischen Rahmenbedingungen berücksichtigt und angepasst werden, da sie die Essatmosphäre mit beeinflussen. Die Essatmosphäre ist neben der Lebensmittelqualität einer der prägenden Faktoren von Mahlzeiten. Sie gibt Kindern die Möglichkeit soziale Kompetenzen, wie Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft, zu erlernen. Eine positive Essatmosphäre schafft auch Raum für gemeinsame Gespräche, Genuss der Mahlzeiten und Informationsaustausch. (Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V., 2015, S.25)

Kibesuisse, der Verband Kinderbetreuung Schweiz, hält in den Richtlinien folgendes fest: „Bei den Mahlzeiten erlernen die Kinder Tischregeln und erleben sich als Teil einer Gemeinschaft“ (*Richtlinien für Tagesstrukturen zur Betreuung von Kindern im Kindergarten- und Primarschulalter.*, 2017). Essenssituationen sind somit facettenreich, da einerseits die Grundbedürfnisse nach Nahrung gestillt werden und andererseits das Arrangieren und das Einnehmen der Mahlzeiten an kulturspezifische Routinen und Ritualisierungen der Einrichtung gebunden sind (Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017). Die Studie von Harte, Theobald und Trost (2019) unterteilen die Handlungen der pädagogischen Fachpersonen in fünf Kategorien: Rituale, Entwicklung der Nahrungsmittelpräferenz, Lernmomente, Sozialisation und „child agency“ (Entscheidungsmöglichkeit/Vorlieben und Abneigungen) (ebd. S. 7). Die Ergebnisse dieser Studie zeigen auf, dass gemeinsame Essenszeiten Möglichkeiten des Austausches und der Beziehungen unter den Kindern und zwischen den Kindern und den Fachpersonen bieten. Jeder Kindergarten scheint eine eigene Kultur der Mahlzeit zu etablieren, mit eigenen Ritualen und Routinen. In Studien, welche die Interaktionsqualität messen, wird meist beobachtet, dass wenig stimulierende Interaktionen während des Essens stattfinden, die vor allem Anmerkungen oder Anweisungen beinhalten (u. a. Chien & de Groot Kim, 2014; Hallam et al., 2016).

### **5.1.7 Settings: Drinnen vs. im Freien und im Kreis**

„*Drinnen*“ wird verstanden als Aktivität, die in Innenräumlichkeiten des Kindergartens stattfindet. Die Praxis des Kindergartenalltags kann in den Räumlichkeiten des Kindergartens also in Innenräumen stattfinden, die speziell für diesen Alltag der Kinder geplant sind, oder in Außenräumen (Heimlich, 2015). „*Im Freien*“ ist als Differenz zu *Drinnen* zu verstehen und kann sehr unterschiedlich ausgestaltet sein, beispielsweise ein außenräumliches Setting wie Hof oder Park oder Wald.

Die *Kreissequenz* ist eine häufig vorkommende Situation im Kindergartenalltag, in welcher die Kinder im Kreis mit der/den Fachperson(en) sitzen. Eine ältere Studie von McAfee (1984) zeigt auf, dass in den untersuchten Kindergärten in den USA mindestens eine *Kreissequenz* von fünf bis 35 Minuten, meist vormittags, durchgeführt wurde. Die erfassten Aktivitäten dieser Kreissequenzen waren sehr unterschiedlich: beispielsweise

Bücher und Geschichten, Musik und Lieder, Fingerspiele, Bewegungsübungen und Tanzen, Teilen, Zeigen und Erzählen, Lektionen und Vorzeigen, Diskussionen, traditionelle Morgenkreis- oder Eröffnungsaktivitäten, Dramaturgie, Spiele, Verse und Reime und Planen und Reflektieren. Ebenfalls Ergebnisse einer älteren Studie weisen darauf hin, dass Kreissequenzen einerseits rituellen Charakter haben und Sicherheit bieten können und andererseits auch gemeinschaftsbildende Elemente besitzen, die ein Zusammenkommen und sich Austauschen ermöglichen. Gleichzeitig dienen Kreissequenzen auch dazu, die Kinder mit sozialen Regeln der Interaktion bekannt zu machen, wie beispielsweise vor dem Sprechen die Hand zu heben (Rubinstein Reich, 1993). Neuere Studien betrachten die Kreissequenz eher mit Fokus auf die Interaktionsqualität. Chien und de Groot Kim (2014) beobachteten, dass während der Kreissequenz am meisten Interaktionen stattfanden. Obwohl die pädagogischen Fachkräfte im Kreis generell viel mit den Kindern redeten, kam es kaum zu aktiven, kognitiv herausfordernden längeren Gesprächen, was auch die Studie von Bustamante und Kollegen (2018) bestätigt. In dieser Studie wurde beobachtet, dass die pädagogischen Fachpersonen wenige offene Fragen stellen und die Kinder meist auf geschlossene Fragen antworten oder das Gesagte der Fachperson wiederholen. Ferner weisen die Autoren darauf hin, dass Kreissequenzen eine belastend lange Aufmerksamkeitsspanne der Kinder abverlangen können, insbesondere dann, wenn diese wenig involvierende Anweisungen beinhalten. Die meisten Kreissequenzen dieser Studie dauerten zwischen 15 und 30 Minuten (min. 8.00; max. 55.40;  $M = 21.20$ ,  $SD = 10.40$ ) (ebd.).

## **5.2 *Situative Aspekte und Rahmenbedingungen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag***

Studienergebnisse weisen darauf hin, dass je günstiger der Personalschlüssel ist, desto mehr Möglichkeit erhalten pädagogische Fachpersonen, sich mit einzelnen Kindern oder Kindergruppe zu beschäftigen (Kuger & Kluczniok, 2008; Viernickel et al., 2013). In der PRIMEL-Studie wurde beobachtet, dass bei den deutschschweizerischen Fachpersonen weniger Interaktionen im Bereich von Sprache und Kommunikation (Lernprozessgestaltung) und auch im Bereich der Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung als bei den deutschen pädagogischen Fachpersonen vorkamen (Tournier et al., 2014). Dies wurde von den Autorinnen mit dem Aspekt der unterschiedlichen Rahmenbedingungen

---

des Kindergartens in der Deutschschweiz und in Deutschland diskutiert. Wie in Kapitel 4.3 Rahmenbedingungen in der Deutschschweiz und in Deutschland dargestellt, ist im deutschschweizerischen Kindergartenalltag in der Regel eine pädagogische Fachperson alleine für eine Kindergruppe verantwortlich (Burkhardt Bossi et al., 2014), was den Austausch und die Aufteilung von Verantwortungsbereichen mit Kolleginnen verunmöglicht, wie dies in deutschen Kindergärten meist umgesetzt wird. Zum Bereich Emotionsregulation und Beziehungsgestaltung vermuten die Autorinnen eine mögliche Beziehung zur unterschiedlichen Anbindung des Kindergartens der beiden Länder. Eine distanziertere Beziehungsgestaltung könnte als passend zur Schulkultur und den etwas älteren Kindern (meist vier bis sechsjährig) in der Kindergruppe der deutschschweizerischen Kindergärten gesehen werden. Auch fiel auf, dass die Spielsituationen, verglichen zu den deutschen Kindergärten, viel stärker strukturiert und reguliert wurden, indem die Kinder beispielsweise in der Wahl des Spiels eingegrenzt wurden oder „erst nach einer gewissen Zeit und nach Absprache wechseln“ durften (Tournier et al., 2014, S. 117f.). Insgesamt zeigen die Ergebnisse der PRIMEL-Studie auf, dass freie Sequenzen selten genutzt wurden, um Kinder kognitiv zu stimulieren (Kucharz et al., 2014), was in anderen Studien ähnlich beobachtet wurde (Cabell et al., 2013; Vitiello et al., 2012). Eine deutschschweizerische Studie geht auch auf strukturelle Rahmenbedingungen bezüglich Prozessqualität in Kindertagesstätten<sup>15</sup> ein und zeigt ebenfalls auf, dass die situativen Gegebenheiten und Rahmenbedingungen für die Interaktionsqualität<sup>16</sup> maßgeblich sind. Einerseits weisen geführte Sequenzen mehr unterstützende Fachkraft-Kind-Interaktionen auf als andere Strukturelemente, und andererseits wird die Qualität schlechter, je mehr Kinder anwesend sind (Reyhing, Frei, Burkhardt Bossi & Perren, 2019). Auch weitere Studien zeigen auf, dass das beobachtete Verhalten der Kinder in unterschiedlichen Arrangements und Settings verschieden ausfällt (Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000) und dadurch einen Einfluss auf die Kompetenzaneignung haben können (Pianta et al., 2005). Je nach Gestaltungsarrangement findet ein geringer Kontakt zwischen pädagogischer Fachperson und Kind statt (Fried & Roux, 2013; Kontos & Wilcox-Herzog, 1997; Roux, 2002). In 53 % der Fälle

---

<sup>15</sup> Wird von Kindern im Alter von drei Monaten bis vier Jahren besucht und ist nicht schulzugehörig.

<sup>16</sup> In dieser Studie wurde die Interaktionsqualität in 119 Kita-Gruppen durch das Beobachtungsinstrument CLASS toddler erfasst.

spielten die Kinder in freien Sequenzen ohne Teilhabe einer pädagogischen Fachperson im Raum (Fried & Roux, 2013). Es gibt diverse weitere deutsche und internationale Studien, die Aspekte der Strukturierung im Zusammenhang mit den Interaktionen im Alltag aufgreifen (u. a. Smidt, 2012; Early et al., 2010; Booren et al., 2012).

### **5.2.1 Charakteristika der Strukturelemente im Kindergartenalltag**

Zusätzlich zu den durchgeführten Beobachtungen wurden die pädagogischen Fachpersonen in der PRIMEL-Studie nach den Strukturelementen befragt. Die deutschschweizerische Praxis der Kindergartenalltage beinhaltet, nach Angaben der pädagogischen Fachpersonen, täglich einen *gemeinsamen Beginn* am Morgen, ein *gemeinsames tägliches Frühstück* („Znüni“) und eine *Kreissequenz* sowie *freie Sequenzen*, wie das Freispiel. Ferner finden täglich *geführte Sequenzen* und auch ein Spielen *im Freien* statt (Burkhardt Bossi et al., 2014, S. 92). Hingegen wird in den deutschen Kindergärten öfter auf einen *gemeinsamen Beginn* und auf ein *gemeinsames Frühstück* verzichtet (über 25 %). Auch in Deutschland wird das Freispiel mehrheitlich täglich (92 %) oder mehrmals wöchentlich (5 %) oder einmal wöchentlich (3 %) angeboten. Rund 63 % geben an, eine *Kreissequenz* durchzuführen, und 84 % bieten eine gemeinsame *Mittagsmahlzeit* an, was auf eine Ganztageseinrichtung hinweist. Die Angaben der pädagogischen Fachpersonen zeigen auf, dass im Kindergartenalltag beider Länder ähnlich häufig *freie Sequenzen* (Freispiel) ermöglicht werden. Im Unterschied geben die deutschschweizerische Fachpersonen auch ähnlich häufig *geführte Sequenzen* (geführte Bildungsangebote) an, was die deutschen Fachkräfte seltener angeben. Generell zeigte sich, dass die Ergebnisse in den deutschschweizerischen Kindergärten homogener ausfielen (Burkhardt Bossi et al., 2014).

In der etwas älteren Studie von Tietze et al. (1998) zur pädagogischen Qualität<sup>17</sup> kam heraus, dass im deutschen Kindergartenalltag häufiger *freie Sequenzen* (58 %) als geplante Aktivitäten in *geführten Sequenzen* (13 %) anzutreffen sind. Eine aktuellere Längsschnittstudie von Smidt (2012) gelangte zum selben Ergebnis und identifizierte

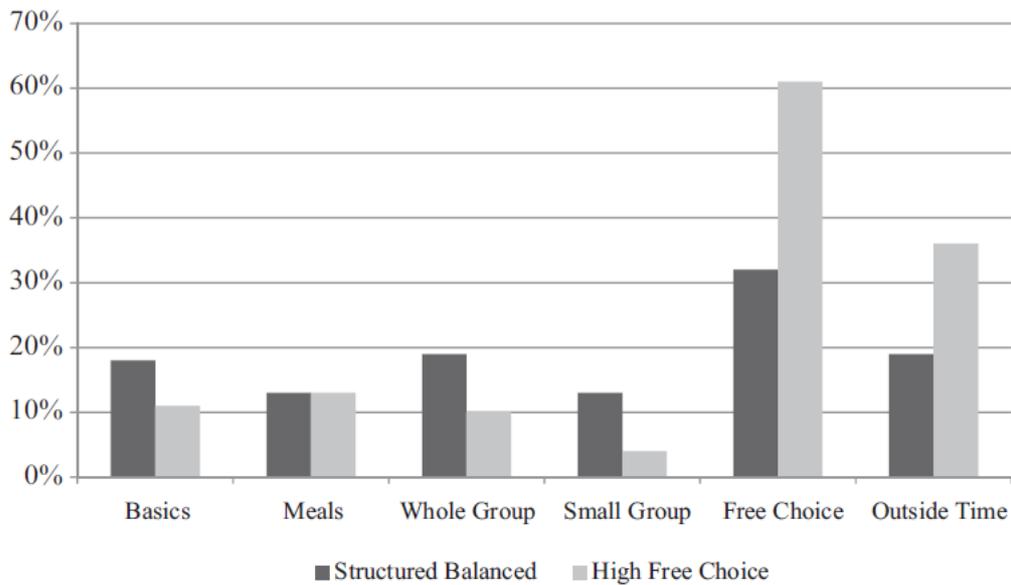
---

<sup>17</sup> Beobachtet und untersucht in 103 Kindergartengruppen mittels der „Observation of Activities in Preschool“ OAP.

58 % *freie Sequenzen* und 13 % *geführte Sequenzen*. In dieser Studie wurden 51 Kindergärten mit insgesamt 102 Zielkindern in Deutschland (in Bayern und Hessen) hinsichtlich der selbstbestimmten und fremdbestimmten Aktivitäten analysiert. Anzumerken ist, dass mit zunehmendem Alter der Kinder der Anteil der geführten Sequenzen auf durchschnittlich 27 % der Beobachtungszeit anstieg (Smidt, 2012). Hingegen zeigen amerikanische Studien (Early et al., 2010; Booren et al., 2012), dass sich Kinder in Pre-Kindergärten (drei- bis fünfjährige Kinder) durchschnittlich etwas weniger oft in *freien Aktivitäten* (30 % bis 32 %) als in *geführten Tätigkeiten* (33 % bis 37 %) aufhalten.

Die Studienergebnisse von Hamre und Pianta (2001) deuten darauf hin, dass *geführte Sequenzen mit instruktivem Charakter* insbesondere für sozio-ökonomisch schlechter gestellte Kinder vorteilhaft sein können. Allerdings weisen die Ergebnisse von Chien und de Groot Kim (2014) wie auch von Bustamante und Kollegen (2018) darauf hin, dass es nicht reicht, dass pädagogische Fachpersonen den Kindern zugewandt sind, wie in der Kreissequenz oder beim Essen, und mit ihnen sprechen. Es braucht neben der Quantität auch die Qualität der Gespräche, sodass die Kinder zum Denken angeregt werden (s. Kapitel 5.1.7 Settings: Drinnen vs. im Freien und . Es bedarf dafür also Sequenzen, welche mehr aktive Lernunterstützung aufweisen als die während freien Sequenzen beobachtete Begleitung (Cabell et al., 2013; P. Slot et al., 2015; Vitiello et al., 2012). In *freien Sequenzen* gingen die Fachkräfte vermehrt gehaltvolle *Dyaden* ein, gaben dabei aber weniger direkte Impulse. Dabei nahmen sie die Ideen und Interessen der Kinder auf und erweiterten diese. Daraus wurde der Schluss gezogen, dass beide Strukturelemente – *geführte Sequenzen* und *freie Sequenzen* – vielfältige Möglichkeiten für anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen ermöglichen (Cabell et al., 2013). Auch wurde in anderen Studien beobachtet, dass die pädagogischen Fachkräfte bei *Übergängen* und im *Freispiel* präsent und verfügbar, aber weniger in die Tätigkeiten der Kinder involviert waren. In diesen *verbindenden* und *freien Sequenzen* setzten sich Kinder aber vertiefter mit einer Tätigkeit auseinander und zeigten mehr Peer-Interaktionen als während der geführten Sequenzen (Vitiello et al., 2012; Booren et al., 2012).

Ähnliches haben Fuligni und Kollegen (2012) festgestellt, welche die folgenden zwei didaktischen Profile – *Structured Balanced* und *High Free Choice* – herausgearbeitet haben (vgl. Abbildung 7).



**Fig. 1.** Percentage of time in each activity setting by daily routine profile.

Abbildung 7: Prozentuale Aufteilung der Arrangements der zwei Profile (Fuligni et al., 2012, S. 205)

Wie in Abbildung 7 dargestellt, zeigen Gruppen mit dem Profil *Structured Balanced* einen ausgewogenen Tagesablauf mit geführten Sequenzen (32 %) – 19 % finden diese in Großgruppen und 13 % in Kleingruppen statt – und freien Sequenzen (32 %). In diesen Gruppen wurde öfter das Anwenden von Scaffolding-Techniken (wie z. B. das Stellen von offenen Fragen) beobachtet als in den *High Free Choice*-Profil-Gruppen. Kinder, die eine Gruppe mit *High Free Choice*-Profil besuchen, beschäftigen sich in den freien Sequenzen häufiger mit grobmotorischen Aktivitäten und halten sich öfters im Freien auf. Diese Kinder zeigten geringere Fortschritte in Sprache, Literacy und in mathematischen Vorläuferfertigkeiten als Kinder, welche in Gruppen mit mehr geführten und angeleiteten sowie verbindenden (Routine & Übergänge) Sequenzen, also im Profil *Structured Balanced* waren. Bezüglich mathematischer Vorläuferfertigkeiten und sozioemotionalen Verhaltens zeigten die zwei Profile keinen Unterschied. Für die Mahlzeiten brauchten beide Profile gleich viel Zeit. Die Mehrheit der Einrichtungen strukturierten den Alltag nach dem Profil *Structured Balanced* (Fuligni et al., 2012).

Die Ergebnisse der IEA-Längsschnittstudie (1986 bis 2006 durchgeführt in zehn Ländern) sind etwas uneinheitlich. Es zeigte sich, dass Kinder im Alter von sieben Jahren höhere Sprachwerte aufzeigen, wenn sie im Alter von vier Jahren in Vorschuleinrichtungen mehr Gelegenheiten hatten, ihre Aktivitäten frei zu wählen (Montie, Xiang & Schweinhart, 2006).

### **5.3 Zusammenfassung Strukturierung der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag**

Das beobachtete Verhalten von pädagogischen Fachpersonen und Kindern in unterschiedlichen Strukturelementen, Gruppenstrukturen und Settings ist verschieden. Das heißt, dass die Strukturelemente und Gruppenstrukturen unterschiedliches Handeln ermöglichen und dadurch einen Einfluss auf die Kompetenzzaneignung der Kinder haben können (Chien & de Groot Kim, 2014; Fuligni et al., 2012; R. Pianta et al., 2005). Daraus resultiert die Ansicht, dass einige Rahmenbedingungen, situative Gegebenheiten, Strukturelemente und Gruppenstrukturen sowie Settings für reichhaltige und kognitiv stimulierende Interaktionen förderlicher sind als andere (Cabell et al., 2013; Reyhing et al., 2019; Tournier et al., 2014).

Zusammenfassend zeigen die dargestellten Ergebnisse, dass sich die Kinder in Deutschland im Gegensatz zu den USA zu einem relativ hohen Anteil des Kindergartenalltags in *freien Sequenzen* und zu einem geringen Anteil in *geführten Sequenzen* betätigen (Smidt, 2012; Tietze, 1998). Die PRIMEL-Befragungsergebnisse bestätigen, dass auch verglichen mit der Deutschschweiz weniger häufig *geführte Sequenzen* durchgeführt werden. Bezüglich der *freien Sequenzen* fallen die Angaben ähnlich aus (Burkhardt Bossi et al., 2014). Allerdings zeigen die Beobachtungen, dass die *freien Sequenzen* im deutschschweizerischen Kindergartenalltag stärker strukturiert und reguliert werden als im deutschen Kindergartenalltag (Tournier et al., 2014). Teilweise wurde nur ein (sehr) seltener Kontakt zwischen pädagogischen Fachpersonen und Kind beobachtet (Fried & Roux, 2013). Laut der oben genannten Studien finden die meisten und reichhaltigsten Fachkraft-Kind-Interaktionen in *geführten Gruppenaktivitäten* statt, meist während *Kreissequenzen*, gefolgt von *Spielsituationen*. Am seltensten konnten in *verbindenden Sequenzen* (Rituale, Übergänge, Routinen und Essen) anregende

Interaktionen beobachtet werden. Die Zeitfenster in verbindenden Sequenzen werden kaum für das Lernen in der Situation genutzt. Tendenziell zeigen die Ergebnisse häufigere Gruppenaktivitäten im Vergleich zu Einzelkontakten (Dyaden) (Smidt, 2012; Tietze, 1998). Vitiello et al. (2012) und Cabell et al. (2013) erklären sich die vermehrt lernfördernden Interaktionen in *geführten Sequenzen* durch den Umstand, dass die pädagogischen Fachkräfte diese Zeitfenster gezielt planen und diese bewusst zur Förderung gewisser Fähigkeiten und Fertigkeiten einsetzen. Generell lässt sich daraus schließen, dass es den pädagogischen Fachkräften eher schwerfällt, Alltagssituationen als Lerngelegenheiten spontan zu erkennen und entsprechend zu nutzen (Kucharz et al., 2014). Einfacher scheint es zu sein, Aktivitäten zu bestimmten Lerninhalten vorbereitet durchzuführen. Dabei werden kaum Momente für das Lernen in der Situation genutzt, obwohl im Kindergarten der Bildungsgehalt in alltäglichen Interaktionen und somit auch in den Situationen des Essens verortet wird. Inwieweit für Lerngelegenheiten der Einfluss der Handlung in der Situation der pädagogischen Fachkraft wichtiger ist als die arrangierten Strukturelemente, ist unklar – zumal auch das Handeln der Fachkräfte und Kinder durch den Kontext (Strukturelemente) beeinflusst wird. Die genannten Forschungsergebnisse, u. a. aus Deutschland, weisen darauf hin, dass die meiste Zeit der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag in *freien Sequenzen*, gefolgt von *geführten Sequenzen* sowie in *verbindenden Sequenzen* (z. B. Mahlzeiten) verbracht wird (u. a. Smidt, 2012). Anzumerken ist, dass die pädagogische Praxis des Kindergartenalltags das gemeinsame Essen und Spielen als Bildungsarbeit betrachtet, wohingegen die Schullogik eine Trennung zwischen Bildungszeit (Unterricht) und Regenerationszeit (Essen und Spielen) vorsieht (Kamaski, 2008; Schulz, 2019; Standop, 2014).

## 6 Institutionalisierte Alltagsgestaltung

Als Reaktion auf den gesellschaftlichen Wandel und als Lösung für die Möglichkeit der Erwerbstätigkeit beider Elternteile wird der Ausbau des Angebots für mehr und jüngere Kinder mit zunehmender Dauer – auch politisch gewollt – vorangetrieben. Rauschenbach (2011) hält diesbezüglich Folgendes fest: „Für immer mehr Kinder wird eine immer frühere, länger andauernde und zeitintensivere Form der institutionellen frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zu einer Selbstverständlichkeit“ (ebd., S. 168, zit. nach Betz & Viernickel, 2016, S. 12). Somit verbringen immer mehr (auch jüngere) Kinder Zeit in einem für sie spezialisierten Lebens- und Lernort, „so dass häufig von einer *zunehmenden Institutionalisierung*“ die Rede ist (Autorengruppe Bildungsbericht-erstattung, 2016, S. 49, zit. nach Betz & Viernickel, 2016, S. 12, Hervorh. i. O.). Diese Verlagerung des kindlichen Alltags wird von Honig (2011) thematisiert und von ihm und weiteren Autorinnen und Autoren kritisch diskutiert, weil die Kinder in einer für sie speziell geschaffenen Umwelt betreut und somit gewissermaßen aus der Gesellschaft ausgegrenzt werden (Kaufmann, 1980; Zeiher, 2009; Honig, 2011; Betz & Viernickel, 2016). Kleinkinder sind schutzbedürftig, aber auch kompetent, sodass auch die Chancen einer solchen förderlichen, kindgerechten Umgebung betont werden. Positiv werden die Möglichkeiten von frühen sozialen Erfahrungen unter Kindern und dadurch auch der Erwerb mannigfaltiger sozial-emotionaler Kompetenzen als ergänzende Bereicherung zur Familie, mit den Eltern und den Geschwistern, gesehen. Simoni und Wustmann (2009, S. 16) legen dar, dass die Rahmenbedingungen des Aufwachsens in der Schweiz sehr vielfältig und auch widersprüchlich seien. Einerseits werde das „Rechte auf Schutz, Förderung und Partizipation“ des Kindes als prioritär bezeichnet und andererseits würden „Kinder tendenziell aus dem öffentlichen Raum verdrängt“ werden. Meistens würden sich die Kinder ausschließlich in Begleitung von Erwachsenen außer Haus aufhalten und immer mehr Kinder würden in Kleinstfamilien aufwachsen, in einer „äusserst kinderarmen Welt“. Das Aufwachsen in einer Großfamilie ist ebenfalls keine Garantie für eine anregungsreiche Umgebung für das Kind. Den Vorteil einer Kindertagesstätte sehen Simoni und Wustmann (2009, S. 16) darin, dass diese dem Kind „eine geschützte, anregungsreiche Umgebung mit frühen, regelmäßigen Kontaktmöglichkeiten zu anderen Kindern bieten“ könne. Rauschenbach (2011) berichtet ebenfalls von einer breiteren Auffassung von *Institutionalisierung* und hält fest,

dass diese eine „strukturelle Ermöglichung [darstellt] und zugleich als Garant gesellschaftlicher Ziele und damit als Einlösung eines bildungs- und sozialpolitischen Versprechens gerahmt wird“ (zit. nach Betz & Viernickel, 2016, S. 13, Hervorh. i. O.). Dass auch die internationale Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) den Ausbau und die Qualitätsentwicklung begrüßt, kann auch als weiteres Indiz der Institutionalisierung gewertet werden (Betz & Viernickel, 2016). Ob diese steigende Zahl von Kindern, die viel Zeit in Kindergärten verbringen, als institutionalisierte Kindheit betrachtet werden kann, ist ungewiss, da der Institutionalisierungsprozess sehr komplex ist und die verwobenen Ebenen – sozialgeschichtliche, sozialstrukturelle und interaktionistische sowie sozialpolitische Ebene – analysiert werden müssten (Honig, 2012). Gemäß Betz und Viernickel (2016) sind

diese Überlegungen [...] nicht lediglich auf Kindertageseinrichtungen als solche anwendbar, vielmehr lassen sie sich auf das gesamte Feld der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern beziehen. Daher kann die alleinige Betrachtung steigender Besuchsquoten von Kindertageseinrichtungen allenfalls einen sehr kleinen Ausschnitt von komplexeren Institutionalisierungsprozessen abbilden. (ebd., S. 15)

Zeiber (2009) versteht den Begriff der Institutionalisierung noch umfassender:

In einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive betrachtet, zeigt sich Kindheit als eine Konfiguration sozialer Prozesse, Diskurse und rechtlicher, zeitlicher und räumlicher Strukturen, die zu einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Gesellschaft das Leben der Kinder formen. Diese Konfiguration erhält eine gewisse Dauer dadurch, dass sie sowohl in Strukturen verfestigt ist als auch im alltäglichen Leben immer wieder reproduziert und verändert wird. Richtet man den Blick auf diese Konfiguration als Ganze, dann kann Kindheit als eine *gesellschaftliche Institution* verstanden werden. Der Begriff *Institutionalisierung* meint dann die Gesamtheit der Prozesse der Etablierung und Weiterentwicklung der Kindheit als einer gesellschaftlichen *Institution*. (ebd., S. 105, Hervorh. i. O.)

Des Weiteren zeigt Zeiber (2009) Widersprüchlichkeiten im Trend der Scholarisation und der gleichzeitigen Familisierung auf:

Scholarisierung [wird] als bestimmt durch das Zusammentreffen von sozio-ökonomischen Erwartungen an die Bildungsinstitutionen und pädagogischen Konzepten [gesehen], [wohingegen] Familisierung als bestimmt durch die Gleichzeitigkeit von zunehmender Bedeutung des Familienlebens einerseits und zunehmender Übernahme von Sorgaufgaben durch staatliche Instanzen andererseits [betrachtet wird]. (ebd., S. 103)

Die Auslegung des Begriffs *Institutionalisierung* ist somit unterschiedlich. Den verschiedenen Auffassungen gemeinsam ist jedoch die Sichtweise bezüglich des gesellschaftlichen Umbruchs und der Zunahme an organisierten Aktivitäten für Kinder. Diese verbringen mehr Zeit in formalisierten Programmen und Organisationsformen (z. B. Besuch einer frühpädagogische Einrichtung) und sind dadurch vermehrter Kontrolle unterworfen (Zeiber; 2009; Betz & Viernickel, 2016). Der Besuch eines Kindergartens gehört heute für die allermeisten Kinder zum Aufwachsen dazu. Für das Kind bedeutet dies eine Herausforderung und Chance sich als Individuum in einer Gruppe zu bewegen, sich zu integrieren und gleichzeitig zu behaupten, sodass es als Individuum wie auch als Gruppenmitglied wahrgenommen wird (Markström & Hallden, 2009).

### **6.1 Verschiebung der Funktionen am Beispiel Mittagessen**

Gründe für den vermehrten Besuch einer frühpädagogischen Einrichtung in der Kindheit sind u. a., wie bereits genannt, die Erwerbstätigkeit der Eltern und die Förderbestrebung sowie die Urbanisierungsprozesse, welche die Möglichkeiten des (unbeaufsichtigten) Miteinanderspielens im Außenraum verringern. In dieser Logik bedeutet institutionalisierte Kindheit, dass Einrichtungen der frühen Kindheit Funktionen übernehmen, die zuvor mehr bei der Familie gelegen hatten. Diese Verschiebung der Funktionen ist durch den gesellschaftlichen Wandel mitverursacht.

Das Einnehmen von Mahlzeiten gilt als typische non-formale Bildungssituationen, was in der Familie seltener geworden ist. Idealtypisch wird diese Aktivität zwar nach wie vor eher der Familie zugeschrieben und meist mit den Prädikaten *Geborgenheit* und *Vertrauen* etc. verknüpft (Bolling, 2016). Doch zunehmend nehmen Kinder eine Mahlzeit in einer Betreuungseinrichtung außer Haus, wie etwa dem Kindergarten, ein. Der Kindergarten steht somit in Relation zu Familien. Diese Verschiebung der Funktionen und die Relation des Kindergartenalltags zur Familie werden anhand des Aspekts des Mittagessens, ein Alltagselement, in dieser Arbeit aufgegriffen, denn Dietrich (2016) stellt fest, dass durch das vermehrte Einnehmen von Mahlzeiten in frühpädagogischen Einrichtungen ein „zentrales Moment der Familienkindheit in die öffentliche Erziehung eingelagert [werde]“ (S. 66). Weiter hält sie fest:

---

Der zum Essen genutzte Tisch in der KiTa wird zum Bildungsort, in dem sich Sinne und Geschmack, Sozialität, Regelbewusstsein, interkulturelles Lernen und Sprachkompetenzen, Feinmotorik, Nachhaltigkeit, Umweltbewusstsein und noch manches mehr bilden oder bilden lassen oder bilden lassen sollten. (ebd., S. 66)

Die Erwachsenen haben infolge der eigenen Sozialisation eine Idee einer funktionierenden Tischgemeinschaft, welche u. a. auch kulturell geprägt ist. Die tagtäglichen Erfahrungen am Tisch beeinflussen laut Mita, Gray und Goodell (2015) sowohl kurzfristig als auch langfristig das künftige Essverhalten der Kinder. Des Weiteren merken die Autorinnen und Autoren an, dass Kinder in Essenssituationen in eine Welt, die von kulturellen Normen, Umgangsformen und Ritualen geprägt ist, ein-sozialisiert werden (Mita, Gray & Goodell, 2015; Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017). Wenn frühpädagogische Einrichtungen das Mahlzeiteinnehmen anbieten, haben gemäß Hoch (2015) Eltern hohe Erwartungen an die Institution. Sie möchten, dass ihre Kinder durch klare Regeln lernen, sich erwartungskonform zu verhalten und dabei den Wert des Essens und der Tischgemeinschaft achten (Hoch, 2015). Deshalb würden Regeln am Tisch in den Einrichtungen tendenziell strikter ausfallen als im familiären Umfeld (Orrell-Valente et al., 2007, zit. nach Elford & Brown, 2014). Auch können sich Essmöglichkeiten und Einstellungen sowie das Verhalten bei den Mahlzeiten in den frühpädagogischen Einrichtungen mehr von der diesbezüglichen Situation zu Hause unterscheiden, als wenn das Essen bei den Großeltern oder bei Nachbarn eingenommen werde (Elford & Brown, 2014).

Für die Essenssituationen in den Einrichtungen werden Empfehlungen und Richtlinien zur Auswahl, Zubereitung und Aufbewahrung der Speisen – basierend auf einem naturwissenschaftlich-medizinischen Verständnis von Ernährung – sowie zur Begleitung der Mahlzeit formuliert (Schöch et al., 2000), die sich an die pädagogischen Fachkräfte richten. „Sie vermitteln den Kindern Fertigkeiten und erklären ihnen unbekannte Speisen oder Lebensmittel. Sie begleiten die Esssituation professionell und übertragen ihre eigenen Vorlieben und Abneigungen nicht auf die Kinder“ (Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V., 2015, S. 30). Das bedeutet, dass die Essenssituationen für die pädagogischen Fachkräfte den beruflichen Alltag und für die Kinder den institutionellen Alltag darstellt. Einrichtungen können frei entscheiden, welche ritualisierten Abläufe sie gestalten möchten, wie familiär oder institutionalisiert (eher mensaartig) eine Mahlzeit

sein sollte und wie starr Regeln durchgesetzt werden sollen. Diese Entscheidung liegt im Ermessen der Einrichtung und der pädagogischen Fachkräfte und somit, wie zu Hause, bei den Erwachsenen. Folglich bestimmen die Einrichtungskonzepte und die Fachkräfte, ob ein Kind im Kindergarten selbstbestimmt entscheiden darf, wann und was es isst. Ferner ist anzumerken, dass neben diesem Kindergartenalltag ein privater Alltag in den Familien existiert.

## **6.2      *Forschungsergebnisse zu Essenssituationen***

In diesem Kapitel werden Forschungsergebnisse zu den Essgewohnheiten allgemein und zu den Interaktionsmöglichkeiten sowie Interaktionsbeobachtungen (Qualitätsaspekte) während den Essenssituationen in Kindertagesstätten und Kindergärten aufgegriffen. Die Interaktionsstudien zeigen eine Tendenz zu einer passiven Haltung der Kinder und einer Fokussierung der Nahrungsaufnahme durch die pädagogischen Fachkräfte auf, da insgesamt die Kommunikationsmöglichkeiten nicht genutzt werden. Die Studie von Ainuki, Akamatsu, Hayashi und Takemi (2013) fokussieren die Essgewohnheiten allgemein und zeigen auf, dass Erwachsene, die das gemeinsame Einnehmen der Mahlzeiten in ihrer Kindheit genossen hatten, bessere Essgewohnheiten und eine positivere Einstellung zu gesunder Ernährung entwickelten. Cote (2001) hält fest, dass gemeinsame Mahlzeiten in Einrichtungen, wie bei geführten oder freien Sequenzen, pädagogisch wertvolle Interaktionen ermöglichen. Obwohl gemeinsame Zeit verbracht wird, finden während Mahlzeiten in der Regel eher weniger qualitativ wertvolle Interaktionen statt (Hallam et al., 2016; Wildgruber, Wertfein, Wirts, Kammermeier, & Danay, 2016). Die Interaktionen am Tisch sind meist eher sehr kurz und mehr im Sinn von Anmerkungen oder Anweisungen bzw. Instruktionen an die Kinder. Essenssituationen wurden in der Studie von Hallam und Kollegen (2016) mit „das Essen findet im Stillen statt“ oder „Kinder essen ruhig“ umschrieben, und durchschnittlich verbrachten die Kinder in dieser Studie 38.5 Minuten (26.9 %,  $SD = 7.9$ ) mit Essen („morning snack“ und Lunch) (ebd.). Rose und Sturzenhecker (2009) stellten fest, dass diese eher passive Haltung auch für die Rahmungen der Mahlzeiten galt, die „sich nach Erfahrungsbeständen und Wertvorstellungen des Personals“ richten (ebd., S. 11). Gemäß Sigman-Grant, Christiansen, Branen, Fletcher und Johnson (2008) arbeiten weniger als die Hälfte der Einrichtungen in den USA mit dem Konzept „family-style“. Nach diesem Konzept sitzen

die pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern am Tisch und die Kinder schöpfen sich das Essen selbst. Diese Art der gemeinsamen Mahlzeit im familienähnlichen Setting ermöglicht den pädagogischen Fachkräften, als Vorbilder zu agieren und soziale Kompetenzen der Kinder zu fördern (indem Kinder Essen teilen, Sachen weitergeben). Des Weiteren findet ein Training der motorischen Fertigkeiten (selbst schöpfen) statt (ebd.,; Locchetta, Barton und Kaiser, 2017). In der Studie von Sigman-Grant und Kollegen (2008) geben 62 % der pädagogischen Fachkräfte an, dass sie beim Essen mit den Kindern die ganze Zeit am Tisch saßen, und 9 % seien im Raum anwesend, aber nicht am Tisch. Weitere 29 % seien teilweise am Tisch, gingen aber immer wieder im Raum umher. Dietrich (2016) dokumentiert ihre Beobachtungen in einer Berliner Kindertagesstätte wie folgt:

Die Kinder sitzen während des Essens mit weitgehend still gestellten Körpern am Tisch, die Erzieherinnen sind dauernd in Bewegung. Sie sitzen in zweiter Reihe hinter den Kindern, nicht mit am Tisch, balancieren den eigene Teller auf dem Schoß und wechseln häufig die Position. (ebd., S. 69)

In der Studie von Sigman-Grant und Kollegen (2008) werden drei Mahlzeittypen dargestellt: „preplated“ (mensaähnlich), „family-style“ (familienähnlich) und „lunch box“, wenn das eigene Essen von zu Hause mitgebracht und in der Einrichtung gegessen wird (Sigman-Grant et al., 2008, S. 342). Bei einer mensaähnlichen Mahlzeit gibt es weder einen gemeinsamen Anfang noch ein gemeinsames Ende, alles ist stark individualisiert. Dies entspricht dem offenen Gruppenkonzept, in welchem die pädagogischen Fachkräfte sich als „Begleiterinnen, Moderatorinnen, Arrangeure einer Lern- und Bildungskulisse“ verstehen, wodurch auch beim Essen ein Arrangement geschaffen wird, in welchem selbst junge Kinder bereits aktiv mitentscheiden und partizipieren können (Dietrich, 2016, S. 73). Nach Dietrich (2016) zeigt sich hier das „Modernisierungs-Dilemma“ einer Einrichtung:

Heute aber wird die Institution eher als umfassender Bildungsort verstanden, an dem nicht so sehr das Bild der Idealfamilie als vielmehr das Bild der Idealschule (i. S. eines kindorientierten, individualisierten und dabei doch noch sozialintegrativen Lernortes) den pädagogischen Takt angibt. (ebd., S. 74)

Die Mahlzeittypen spiegeln die Vorstellungen und Konzeptionen der untersuchten Einrichtungen wider. Einerseits wird eine Kindorientierung gelobt und andererseits wird

der Wert des familiären Miteinander propagiert. Die effektive Umsetzung der Mahlzeittypen dürfte in den untersuchten Kindergärten wiederum variieren, wie dies auch u. a. die Studie von Schulz (2016a) aufzeigt. Die Studie von Locchetta, Barton und Kaiser (2017) zeigt als effektiven Interaktionsunterschied der pädagogischen Fachkräfte einzig, dass im Setting „family-style“ mehr Liebe ausgesprochen wurden.

### **6.3 Zusammenfassung institutionalisierte Alltagsgestaltung**

Immer mehr Kinder verbringen Zeit in einem für sie spezialisierten Lebens- und Lernort wie dem Kindergarten, was als Zeichen der zunehmenden Institutionalisierung gesehen werden kann. Dieser institutionalisierte Kindergartenalltag kann, als Ergänzung zum Familienalltag, frühe sozialen Erfahrungen und somit mannigfaltige sozial-emotionale Kompetenzen ermöglichen. Die Gründe für diesen vermehrten Besuch eines Kindergartens sind beispielsweise die Erwerbstätigkeit beider Eltern. Durch diese Erwerbstätigkeit ist womöglich eine gewisse soziale Erwartung an eine längere Betreuung im Kindergarten gekoppelt und so übernimmt der Kindergarten auch Funktionen der Familie, wie beispielsweise das Anbieten von Mittagsmahlzeiten. Das gemeinsame Einnehmen des Mittagessens im Kindergarten erfolgt unter professioneller Begleitung nach einem Konzept der Einrichtung, im Sinne von institutionellem Alltag. Die Gestaltung der Mahlzeit variiert von familiär bis eher mensaartig. Folglich bestimmen die Einrichtungskonzepte mit den pädagogischen Fachkräften, ob ein Kind selbstbestimmt entscheiden darf, wann und was es isst, wie auch im familiären Alltag die Erwachsenen dies meist entscheiden.

Die dargestellten Forschungsergebnisse zeigen auf, dass das gemeinsame Einnehmen von Essen Interaktionen zulassen und die Essgewohnheiten beeinflussen kann. Es wurden, in den hier zitierten Studien, häufig Anweisungen und Anmerkungen von Seiten der pädagogischen Fachkräfte beobachtet und weniger oft offene Dialoge mit den Kindern. Die Studien zeigen unterschiedliche Gestaltungstypen der Mittagsmahlzeiten auf: „Preplated“ (mensaähnlich), „family-style“ (familienähnlich) und „lunch box“, wenn das eigene Essen von zu Hause mitgebracht und in der Einrichtung gegessen wird (Sigman-Grant et al., 2008, S. 342). Es könnte sich dabei um ein „Modernisierungs-Dilemma“ handeln, da der Kindergarten als ein umfassender Lern- und Bildungsort verstanden

werden will und nicht dem Bild der „Idealfamilie“ entsprechen möchte (Dietrich, 2016, S. 74). Die Gestaltung der Mittagsmahlzeit mit ihren Regeln und Routinen bilden die Vorstellungen und Konzeptionen der Einrichtung sowie der pädagogischen Fachkräfte ab.

## 7 Forschungsdesiderat

Bevor die Ziele und die Fragestellungen des Forschungsvorhabens eingehender thematisiert werden (siehe Kapitel 8), sollen die relevanten bereits dargestellten Aspekte nochmals in Kürze aufgegriffen werden.

Das Gestaltungsarrangement im Kindergartenalltag ist komplex und einer Wechselwirkung unterworfen. Die relevante Umwelt beeinflusst die Praxis des Kindergartenalltags und versucht, im Sinne einer lernenden Organisation, Lösungen für die gesellschaftlichen (neuen) Anforderungen (Bildungsanspruch und Vereinbarkeit von Familie und Beruf) anzubieten. Anhand des ökosystemischen Ansatzes von Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1981; Bronfenbrenner & Morris, 2007) werden die Ebenen (Makro, Meso, Mikro) und die Strukturen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag in Bezug auch zu möglichen Qualitätsmerkmalen thematisiert.

Auf Makroebene zeigen die beide Länder zwar ein ähnliches Verständnis der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sind aber gesetzlich unterschiedlich aufgestellt. In der Schweiz ist der Kindergarten ein Teil des Bildungssystems und in Deutschland eine Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe. Dieser Unterschied kann sich maßgeblich auf das Gestaltungsarrangement des Alltags (und somit auf die darin stattfindende pädagogische Praxis) auswirken. Der Kindergarten kann als zentrales gesellschaftliches soziales System oder Organisation angesehen werden und je nach Auffassung als Entwicklungs-, Lern- und als Betreuungsort, als Lebens- und Erfahrungsraum wahrgenommen werden. Bei der Ausgestaltung dieser Entwicklungs- und Erfahrungsräume spielen die Merkmale der pädagogischen Fachperson(en) und die unterschiedlichen Sichtweisen, verbunden mit den gesellschaftlichen Erwartungen und Funktionen, eine maßgebliche Rolle bei der Strukturierung der pädagogischen Praxis.

Die dargestellten Studienergebnisse zur Strukturqualität zeigen auf, dass bei jüngeren Kindern (z. B. im Krippenalter) der Personalschlüssel relevanter zu sein scheint als bei Kindern im Regelalter von drei bis sechs Jahren (z. B. Viernickel et al., 2013). Bei den Drei- bis Vierjährigen nehmen sozialräumliche Aspekte, wie Gruppenzusammensetzung und Anzahl Kinder in der Gruppe, an Wichtigkeit zu. Dies könnte auf zunehmende Peer-Interaktionen gründen, was wiederum im Gestaltungsarrangement ein wichtiger Aspekt sein dürfte. Die Gestaltungsarrangements im Kindergarten können durch

unterschiedliche Ebenen beeinflusst werden, wie beispielsweise Gesetze und Traditionen der Länder, Bildungs- und Lehrpläne (Makroebene), der Rahmenbedingungen der Einrichtung, Merkmale der pädagogischen Fachpersonen und der Kinder in der Gruppe mit ihren Interessen und Kompetenzen (Mesoebene).

Das beobachtete Verhalten von pädagogischen Fachpersonen und Kindern in unterschiedlichen Strukturelementen, Gruppenstrukturen und Settings sind verschieden (Booren et al., 2012; Reyhing et al., 2019; Vitiello et al., 2012). Daraus wird der Schluss gezogen, dass einige Rahmenbedingungen, situative Gegebenheiten, Gruppenstrukturen und Strukturelemente wie auch Settings für reichhaltige und kognitiv stimulierende Interaktionen förderlicher sind als andere.

Kinder in Deutschland verbringen einen relativ hohen Zeitanteil des Kindergartenalltags in freien Sequenzen und zu einem geringen Anteil in geführten Sequenzen (z. B. Smidt, 2012), was auch in den PRIMEL-Befragungsergebnisse bestätigt wurde. Kinder in der Deutschschweiz sind, nach Angaben der Fachpersonen, ähnlich häufig in freien Sequenzen, allerdings zeigten die Beobachtungen, dass diese freien Sequenzen stärker strukturiert und reguliert wurden als im deutschen Kindergartenalltag (Tournier et al., 2014). Ähnlich häufig finden, gemäß den Angaben der Fachpersonen in der Deutschschweiz, neben den freien Sequenzen auch geführte Sequenzen statt (Burkhardt Bossi et al., 2014).

Insgesamt zeigen die dargelegten Studien, dass die meisten und reichhaltigsten Fachkraft-Kind-Interaktionen in geführten Gruppenaktivitäten stattfinden, meist während Kreissequenzen, gefolgt von Spielsituationen. Am seltensten konnten in verbindenden Sequenzen (Rituale, Übergänge, Routinen und Essen) anregende Interaktionen beobachtet werden (z. B. Slot et al., 2015). Inwieweit für Lerngelegenheiten der Einfluss der Handlung in der Situation der pädagogischen Fachkraft wichtiger ist als die arrangierten Strukturelemente ist unklar, zumal auch das Handeln der Fachkräfte und Kinder durch die Strukturelemente beeinflusst wird. Die genannten Forschungsergebnisse, u. a. aus Deutschland, weisen darauf hin, dass die meiste Zeit der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag in freien Sequenzen, gefolgt von geführten Sequenzen sowie in verbindenden Sequenzen (z. B. Mahlzeiten) verbracht wird.

Tatsache ist, dass immer mehr Kinder mehr Zeit in einen für sie spezialisierten Lebens- und Lernort, wie der Kindergarten verbringen, was als Zeichen der zunehmenden Institutionalisierung gesehen werden kann (Betz & Viernickel, 2016; Rauschenbach, 2011). Die Gründe für diesen vermehrten Besuch eines Kindergartens sind beispielsweise die Erwerbstätigkeit beider Eltern, sodass der Kindergarten auch Funktionen der Familie übernimmt, wie beispielsweise das Anbieten von Mittagsmahlzeiten. Die Gestaltung der Mahlzeit im institutionellen Alltag variiert (z. B. Sigman-Grant et al., 2008). Je nach Einrichtungskonzepte dürfen Kinder selbstbestimmt entscheiden was sie essen. Im institutionellen und im familiären Alltag treffen häufig die Erwachsenen die Entscheidungen für die Kinder. Das Gestaltungsarrangement (Mirko- und Mesoebene) stellt den Rahmen für die Möglichkeiten der Aktivitäten (und das Lernen) der Kinder dar und ist deshalb von zentralem Interesse.

### III Empirischer Teil

#### 8 Forschungsfragen und Ziel der Arbeit

In der vorliegenden Dissertation geht es darum, die Strukturen der pädagogischen Praxis darzustellen und vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen und Ansprüche an den Kindergarten zu untersuchen. Als Beispiele für den Wandel wird einerseits der *gestiegene Bildungsanspruch* beigezogen, wie er etwa seit der Jahrtausendwende an die pädagogische Praxis im Kindergartenalltag herangetragen wird, und andererseits der *gestiegene Betreuungsbedarf* durch den nicht mehr nur individuellen, sondern auch gesellschaftlichen Anspruch einer besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie.

*Gestiegener Bildungsanspruch:* Die beobachteten Strukturen der pädagogischen Praxis werden vor dem Hintergrund des Bildungsauftrags, welcher an den Kindergarten gestellt wird, ausgelegt. Die Rahmenbedingungen der Länder – Deutschland und Schweiz – und das Bildungsverständnis, welches u. a. durch die geltenden Bildungspläne für den Elementarbereich mitgeprägt ist, können die Gestaltung eines bildungsförderlichen Kindergartenalltags beeinflussen. Diese Gestaltungsarrangements lassen sich mithilfe von verschiedenen Gruppenstrukturen, Strukturelementen und Settings auf der Mesoebene beschreiben (vgl. Kapitel 5.1). Bislang vorliegende Studien haben sich überwiegend mit der lernförderlichen Gestaltung von Fachkraft-Kind-Interaktionen, der Mikroebene, beschäftigt (z. B. König, 2009; Kucharz et al., 2014; Tournier, 2017). Studien zur Strukturierung der pädagogischen Praxis des Kindergartenalltags liegen bislang nicht vor, so dass hier versucht wird, eine Forschungslücke zu schließen.

*Gestiegener Betreuungsbedarf:* Eine bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie bedeutet neben verlängerten Öffnungszeiten auch die Verlagerung von familiär gestalteten und rhythmisierten Tagesabläufen in den Kindergarten. Hier wird untersucht, in welcher Weise sich Phasen von Gemeinsamkeit und Individualität in der institutionalisierten Alltagsgestaltung des deutschen Kindergartens wiederfinden. Von besonderem Interesse ist dabei die Gestaltung des gemeinsamen Mittagessens als typisches Alltagsmoment und als Beispiel einer Funktionsverschiebung, dem neben der Nahrungsaufnahme eine erzieherische und kulturelle Bedeutung zukommt (vgl. Kapitel 6.1). Auch dazu liegen bislang nur vereinzelt Studien vor.

Daraus lassen sich folgende differenzierte Fragestellungen ableiten, die zwei Analysezyklen zugeordnet werden:

### ***Analysezyklus I – Mesoebene***

1. Wie sehen die Strukturen der pädagogischen Praxis, die sich zwischen Anforderung der Gesellschaft und der Anforderungen des professionellen Handelns bewegen, im Kindergartenalltag aus?
  - Unterscheiden sich die Gestaltungsarrangements in Abhängigkeit von Rahmenbedingungen der Einrichtungen und der Länder?
2. Welche Muster der Strukturierung können erkannt werden?

### ***Analysezyklus II – Mikroebene***

3. Wie gestalten pädagogische Fachkräfte die Mittagsmahlzeit als ein typisches Alltagselement in deutschen Kindergärten?
  - Welche Gestaltungstypen lassen sich beobachten?

Die Daten der vorliegenden Studie stammen aus dem Projekt PRIMEL (vgl. Kapitel 1).

---

## 9 Methoden des eigenen Forschungsvorhabens

### 9.1 Datenerhebung im Kontext PRIMEL-Projekt

Die Daten der vorliegenden Arbeit wurden innerhalb des Forschungsprojekts PRIMEL erhoben<sup>18</sup>, welche die Qualität des pädagogischen Handelns von Fachkräften im Freispiel und in domänenspezifischen Bildungsangeboten in deutschen und Deutschschweizer Kindergärten untersuchte (vgl. Kapitel 1). Zu diesem Zweck wurden pädagogische Fachkräfte beider Länder mit unterschiedlichem Ausbildungshintergrund verglichen, wobei zwischen einer fachschulischen und einer akademischen Ausbildung unterschieden wurde. Von Interesse war dabei, wie es den Fachpersonen gelingt, die bereichsspezifische Bildungsarbeit im Kindergarten umzusetzen (Mackowiak, Wadepohl & Bosshart, 2014). Es wurde angenommen, dass akademisch ausgebildete pädagogische Fachkräfte (in Deutschland und in der Schweiz) mehr kognitiv anregende Interventionen im Bereich der Lernprozessgestaltung zeigen würden als Fachpersonen mit fachschulischem Abschluss, da akademisch ausgebildete Fachkräfte eine stärker auf die Bildungsbereiche ausgerichtete (d. h. fachdidaktische) Ausbildung absolviert haben als fachschulisch ausgebildetes pädagogisches Personal (Kucharz et al., 2014). Die Grafik (Abbildung 8) veranschaulicht das Datenerhebungs- und Auswertungsverfahren des PRIMEL-Projekts.

---

<sup>18</sup> Die Datenschutzvorgaben beider Länder wurden im Projekt PRIMEL wie auch im eigenen Forschungsvorhaben befolgt. Folgende Maßnahmen wurden dabei getroffen: Von allen beteiligten Kindern bzw. deren Erziehungsberechtigten und den pädagogischen Fachkräften wurden schriftliche Einverständniserklärungen vor dem Filmen eingeholt. Kinder, die nicht gefilmt werden durften, konnten während der Aufnahmen entweder eine andere Kindergartengruppe besuchen oder wurden so platziert, dass sie nicht gefilmt wurden. Alle involvierten Mitarbeitenden im Forschungsprojekt verpflichteten sich zur Schweigepflicht durch eine entsprechende Erklärung, welche sie unterzeichneten. Die Kindergartenlehrpersonen bzw. pädagogischen Fachkräfte und Einrichtungen erhielten Codes zur Anonymisierung. Die Personendaten werden unter Verschluss gehalten.



Abbildung 8: Design des Forschungsprojekts PRIMEL (Kucharz & Mackowiak, 2011)

Wie in Abbildung 8 ersichtlich wird, wurde der Einfluss der Orientierungsqualität (links in der Grafik) und der Strukturqualität (rechts in der Grafik) auf die Prozessqualität (Mitte) untersucht. Die Orientierungsqualität wurde auch mit Blick auf die vier Bildungsbereiche *Mathematik*, *Naturwissenschaften*, *Kunst-Ästhetik* und *Bewegung* analysiert. In der Mitte der Grafik wird u. a. aufgezeigt, dass das Geschehen videografiert wurde. Relevant für diese vorliegende Studie sind die Alltagsaufnahmen, die in der Regel am ersten Vormittag gemacht wurden. Diese Aufnahmen dienten innerhalb des Projekts zur Gewöhnung an die technische Ausstattung und die Anwesenheit der Kameras. Die Kinder wurden darüber informiert, dass während der Aufnahmen weder Gespräche noch Spiele mit den Kameraführerinnen und Kameraführern möglich seien. Als Ziel wurde ihnen genannt „Wir filmen, was ihr macht.“ Die pädagogischen Fachkräfte wurden über den Ablauf und das Vorgehen informiert und es wurde ihnen mitgeteilt, dass es um die Erfassung eines üblichen Vormittags gehe. Ansonsten bekamen sie keine besonderen Anleitungen (Wadepohl et al., 2014). Es wurden 65 Alltage mit zwei beweglichen Kameras aufgenommen, wovon 61 für diese Studie verwendet werden konnten (mehr zur Stichprobe siehe Kapitel 9.3).

## 9.2 Erhebungsinstrumente

Im PRIMEL-Projekt kamen mehrere Erhebungsinstrumente zum Einsatz. Die eingesetzten Instrumente sind in Wadepohl et al. (2014, S. 57) genauer beschrieben. In dieser Studie wurden folgende Instrumente einbezogen:

- Allgemeiner Fragebogen zur beruflichen Situation und zur Einrichtung;
- Fragebogen zu allgemeindidaktischen Orientierungen,
- Videografie zur Erfassung des pädagogischen Alltages.

Tabelle 2 bietet eine Übersicht über die Inhalte der eingesetzten Fragebögen im PRIMEL-Projekt, die für diese Arbeit interessant sind.

Tabelle 2: Übersicht über die eingesetzten Fragebögen (in Anlehnung an Wadepohl et al., 2014, S. 58)

<b>Allgemeiner Fragebogen zur beruflichen Situation</b>	
Teil A: <b>Allgemeine Angaben</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Geschlecht</li> <li>○ Alter</li> <li>○ Migrationshintergrund</li> <li>○ Aus- und Fortbildungen</li> <li>○ Berufserfahrung</li> </ul>
Teil B: <b>Berufliche Situation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Träger der Einrichtung</li> <li>○ Anstellungsverhältnis und Dauer der Beschäftigung</li> <li>○ Personalschlüssel</li> <li>○ Anzahl der Kinder in der Einrichtung und in der Gruppe</li> <li>○ Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund</li> <li>○ Pädagogisches Konzept und besondere Schwerpunkte der Einrichtung</li> <li>○ Größe und räumliche Ausstattung der Einrichtung</li> <li>○ Angaben zum Tagesablauf</li> </ul>
Teil C: <b>Bildungsangebote</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Häufigkeit von Angeboten in den vier Bildungsbereichen</li> <li>○ Setting der Angebote in den vier Bildungsbereichen</li> </ul>
<b>Pädagogisch-psychologischer Fragebogen</b>	
<b>Einstellung zu vier Themen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Selbstbildung – Ko-Konstruktion</li> <li>○ Kommunikation</li> <li>○ Beziehungsgestaltung</li> <li>○ Bildungsimpulse</li> </ul>

Wie in der Übersichtstabelle 2 ersichtlich, erfasst der *allgemeine Fragebogen zur beruflichen Situation und zur Einrichtung* sowohl Angaben zur pädagogischen Fachkraft als auch zu den institutionellen Rahmenbedingungen, was in dieser Studie berücksichtigt wird. Der *Pädagogisch-psychologische Fragebogen* umfasst vier Einstellungen bzw. Orientierungen: *Selbstbildung vs. Ko-Konstruktion, Anregung von Kommunikation mit den*

*Kindern, Beziehungsgestaltung mit den Kindern und Anregung der Kinder durch gezielte Bildungsimpulse.* In dieser Studie wird ausschließlich mit der Skala *Selbstbildung vs. Ko-Konstruktion* gearbeitet, welche eine ausreichend hohe interne Konsistenz aufweist ( $\alpha = 0.73$  (8 Items) (Wadepohl et al., 2014, S. 65).

Die erhobenen Fallvignetten und die anderen Fragebögen zu den Bildungsbereichen beziehen sich auf die Bildungsarbeit im engeren Sinne und erfassen eher allgemeindidaktische oder eher fachdidaktische Einstellungen sowie das Fähigkeits-selbstkonzept und Aspekte des fachlichen Wissens (Wadepohl et al., 2014), die für die vorliegende Arbeit jedoch nicht relevant sind und somit nicht berücksichtigt werden. Informationen zur Datenaufbereitung und Kennwertbildung sind in Wadepohl et al. (2014) dargestellt und erläutert. Im allgemeinen Fragebogen wurde der Ausbildungshintergrund der pädagogischen Fachpersonen mittels der geschlossenen Frage „*Welche Ausbildung(en) haben Sie gemacht?*“ erhoben. Die Antwortmöglichkeiten wurden an die jeweiligen länderspezifischen Ausbildungsmodelle angepasst. In Abbildung 9 sind die Antwortmöglichkeiten aufgeführt.

Deutschland	Schweiz
<input type="checkbox"/> Ausbildung zum/zur Erzieher/-in	<input type="checkbox"/> Ausbildung zur Kindergartenlehrperson
<input type="checkbox"/> Andere Ausbildung _____	<input type="checkbox"/> Andere Ausbildung _____
<input type="checkbox"/> BA-Studiengang mit einem frühpädagogischen Schwerpunkt Hochschule: _____ Studiengang: _____	<input type="checkbox"/> BA-Studiengang an der pädagogischen Hochschule Päd. Hochschule: _____ Studiengang: _____
<input type="checkbox"/> Anderes Studium Hochschule: _____ Studiengang: _____	<input type="checkbox"/> Anderes Studium Hochschule: _____ Studiengang: _____

Abbildung 9: Auszug Allg. Fragebogen – Qualifikation der Fachperson

Die erweiterten Angaben zur Bezeichnung des Studiengangs der deutschschweizerischen Fachpersonen – Kindergartenlehrdiplom (Pre-Primary Education) oder Doppellehrdiplom für Kindergarten und Unterstufe (Pre-Primary and Primary Education) – wurden in dieser Studie beachtet.

### 9.3 Stichprobe Zyklus I – Strukturen der pädagogischen Praxis (Mesoebene)

Von den 89 pädagogischen Fachpersonen der PRIMEL-Studie wurden in 65 Gruppen mit zwei beweglichen Kameras die Kindergartenalltage gefilmt. Die Hauptkamera war auf die pädagogische Fachperson gerichtet und die zweite Kamera filmte die Reaktionen der Kinder auf das Handeln der pädagogischen Fachkraft (Wadepohl et al., 2014). Einbezogen in diese Studie werden die Aufnahmen mit gerichteter Kamera auf die pädagogische Fachkraft. Die 65 Videos wurden in einem einheitlichen Format komprimiert und in das Videoauswertungsprogramm Videograph implementiert. Vier Alltagsvideos mussten aufgrund mangelnder Qualität oder zu geringer Länge ausgeschlossen werden. Der für die Datenanalyse eingeschlossene Stichprobenumfang umfasst somit 61 Alltagsvideos und 61 pädagogische Fachpersonen.

Für die Analyse der Strukturen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag konnten 61 Videos mit einer Laufzeit von mindestens 60 Minuten oder mehr herangezogen werden, die sich bezüglich Gesamtdauer unterscheiden, wie Tabelle 3 aufzeigt.

Tabelle 3: Kodierbare Minuten der Alltagsvideos ( $n = 61$ )

N	M	SD	Min.	Max.
61	145.23	47.97	60	395

Diesem Umstand der unterschiedlichen Dauer wurde Rechnung getragen und eine Relativierung über die prozentualen Anteile gemessen an der Gesamtsumme aller Kodierungen bzw. an der Gesamtlänge des Videos vorgenommen. Eine übliche Praxis wäre auch eine Relativierung der Kodierungen an einer einheitlichen Videodauer. Hierbei könnte z. B. eine Standardisierung auf 60 Minuten erfolgen. Obwohl die Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Strukturelemente pro 60 Minuten nicht bedeutend anders ausfällt als bei Berücksichtigung der prozentualen Anteile der unterschiedlichen Gesamtlängen, wurde von dieser Maßnahme abgesehen, da es sonst zu einer Reduktion

der Alltagssituationen gekommen wäre. Abbildung 10 visualisiert den Vergleich zwischen einer Relativierung über die prozentualen Anteile gemessen an der Gesamtsumme aller Kodierungen, also eine Berücksichtigung der Videodaten mit unterschiedlicher Dauer, und einer Standardisierung der Dauer auf 60 Minuten.

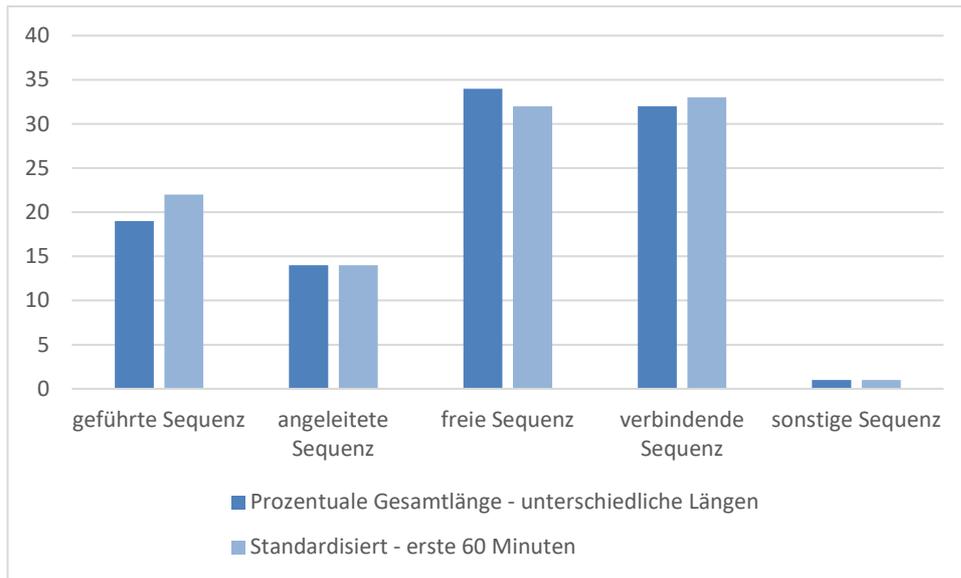


Abbildung 10: Vergleich unterschiedliche und standardisierte Videolängen

Aufgrund der in Abbildung 10 dargestellten Ergebnisse der Analyse wurde die fehlende Standardisierung der Videodauer als nicht bedeutsam verfälschend gewertet. Daher und weil dadurch mehr Alltagssituationen in den Daten erhalten bleiben, wurde weiterhin mit dem Datenmaterial unterschiedlicher Dauer gearbeitet.

Wie in der nachfolgenden Tabelle 4 ersichtlich, setzt sich diese Stichprobe aus 20 Videos aus der Deutschschweiz und 41 Videos aus Deutschland zusammen.

Tabelle 4: Länderverteilung ( $n = 61$ )

Land der gefilmten Einrichtung	Anzahl	Prozent
Deutschland	41	67.2 %
Deutschschweiz	20	32.8 %

Tabelle 5 gibt einen näheren Einblick in die Stichprobe der Strukturen der pädagogischen Praxis. 24 pädagogische Fachkräfte aus Deutschland sind fachschulisch ausgebildet und 17 Fachkräfte verfügen über einen akademischen Abschluss. Alle 20 Kindergartenlehrpersonen der Deutschschweiz bringen einen Bachelor-Abschluss einer

Pädagogischen Hochschule mit. Wie bereits erwähnt, werden beide möglichen Bachelor-Abschlüsse der Fachpersonen der Schweiz (Pre-Primary Education oder Pre-Primary and Primary Education) berücksichtigt (vgl. Kapitel 9.2).

Tabelle 5: Stichprobe (n = 61)

	Geschlecht		Alter			Berufserfahrung in Jahren		
	m	w	M	Min.	Max.	M	Min.	Max.
<b>D: Fachschulische Erzieherinnen</b>	0	24	37	22	60	14	1	40
<b>D: akademische Ausbildung</b>	1	16	34	24	55	7	1.5	25
<b>CH: BA-Pre-Primary Education</b>	0	11	27	21	52	3	0.5	7
<b>CH: BA-Pre-Primary und Primary Education</b>	0	9	26	22	33	3	0.5	6

Die Berufserfahrung ist in dieser Stichprobe sehr heterogen und variiert von einem halben Jahr bis 40 Jahre ( $M = 8.59$ ;  $SD = 9.65$ ). Die minimale Berufserfahrung der Kindergartenlehrpersonen in der Deutschschweiz ist ein halbes Jahr und die maximale sieben Jahre ( $M = 2.81$ ;  $SD = 2.37$ ). Die pädagogischen Fachkräfte in Deutschland bringen mindestens ein Jahr bis 40 Jahre Berufserfahrung mit ( $M = 11.48$ ;  $SD = 10.60$ ).

Die 61 pädagogischen Fachkräfte arbeiten in 49 Einrichtungen. Die Gruppen der Einrichtungen unterscheiden sich, wie in Tabelle 6 dargestellt, u. a. durch die Altersstruktur der Kinder.

Tabelle 6: Altersspanne der Kinder in den gefilmten Gruppen (n = 60, 1 Missing)

<b>Land der gefilmten Einrichtung</b>	<b>Regelgruppe</b> (3- bis 6-Jährige)	<b>Altersgemischte Gruppe</b> (auch unter 3- bis 6-Jährige)	<b>Krippe</b> (bis 3-Jährige)
Deutschland	27	8	5
Deutschschweiz	20	0	0

47 Kindergartengruppen haben Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren (78.3 %). Acht Gruppen sind altersheterogener und nehmen auch Kinder unter drei Jahren auf (13.3 %). Fünf Einrichtungen sind Krippen, die Kinder bis zum Alter von drei Jahren aufnehmen (8.3 %), wie Tabelle 6 aufzeigt. Bewusst werden die fünf Krippen nicht ausgeschlossen, da deren Alltagsgestaltung auf den ersten Blick nicht völlig anders gestaltet scheint, sodass diese Differenz der Altersspanne für die Analyse und Diskussion interessant sein könnte.

Hinsichtlich der Gruppengrößen der gefilmten Alltage zeigte sich eine große Unterschiedlichkeit. Es befanden sich zwischen sechs und 33 Kinder in einer Gruppe ( $M = 18.66$ ;  $SD = 4.42$ ). In der Schweiz variierte die Gruppengröße etwas weniger und bewegte sich zwischen elf und 26 Kindern ( $M = 18.45$ ;  $SD = 2.80$ ).

20 pädagogische Fachkräfte in Deutschland arbeiteten in Einrichtungen mit einem konfessionellen Träger (32.8 %) und 25 mit städtischem, kommunalem oder öffentlichem Träger (41 %) sowie 16 in Kindergärten mit freiem oder privatem Träger (26.2 %).

#### **9.4 Stichprobe Zyklus II – Mittagmahlzeiten (Mikroebene)**

In den insgesamt 61 Alltagssituationen sind vier Mittagessen gefilmt worden, wobei ausschließlich drei in vollständiger Länge vorhanden sind. Diese drei Mittagmahlzeiten in deutschen Kindergärten bilden die Stichprobe des Zyklus II.

Tabelle 7: Sample der Mittagessmahlzeiten (n = 3)

	<b>Video Gruppe 10812</b>	<b>Video Gruppe 20312</b>	<b>Video Gruppe 11152</b>
Bundesland	Rheinland-Pfalz	Nordrhein-Westfalen	Hessen
Träger	frei/privat	konfessionell	städtisch/kommunal
Konzept	geschlossene Gruppe	teiloffene Gruppe	geschlossene Gruppe
Pädagogischer Schwerpunkt	Mehrsprachigkeit	Naturwissenschaft	Bewegung
Alter päd. FK	31	39	32
Ausbildung	Erzieherin	Erzieherin	Diplompädagogin
Berufserfahrung	3 Jahre	17 Jahre	6 Jahre
Alter Kinder	bis 3-Jährige  (Krippe)	auch unter 3-Jährige bis 6-Jährige  (altersgemischte Gruppe)	3- bis 6-jährige  (Regelgruppe)
Anzahl Kinder (in dieser Sequenz)	8	7	15
Anzahl päd. FKs in dieser Sequenz	2	1	3

Tabelle 7 zeigt auf, dass in das videografierte Geschehen der Mittagessmahlzeiten sieben bis 15 Kinder und eine bis drei pädagogische Fachpersonen involviert waren. Es handelt sich dabei um eine Krippen-Gruppe (mit geschlossenem Konzept) mit acht jungen Kindern und zwei Fachkräften, um eine altersgemischte Gruppe (mit teiloffenem Konzept) von sieben Kindern und einer Fachkraft sowie um eine Regelgruppe (mit geschlossenem Konzept) mit 15 Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren und drei Fachkräften. Die Fokusfachperson<sup>19</sup> in der Krippe bringt drei Jahre Berufserfahrung und eine Erzieherinnenausbildung mit. Die Fokusfachperson der altersgemischten Gruppe ist ebenfalls Erzieherin, bringt aber eine 17-jährige Berufserfahrung mit. In der Regelgruppe ist die Fokusfachperson Diplompädagogin und verfügt über sechs Jahre Berufserfahrung.

---

<sup>19</sup> Pädagogische Fachperson, auf welche die Kamera gerichtet ist.

Ferner unterscheiden sich die Träger der Einrichtungen und die pädagogischen Schwerpunkte sowie die Bundesländer.

### **9.5 Analyse- und Auswertungsverfahren**

Zur Beantwortung der dargestellten Forschungsfragen (vgl. Kapitel 8) werden (nach der Datenerhebung und -eingabe) in mehreren Analysezyklen verschiedene Analysen, deskriptive und quantitative (mit SPSS 24) sowie qualitative Analysen durchgeführt.

#### **9.5.1 Datenaufbereitung**

##### **Videodaten**

Die Videorohdaten der Alltagsaufnahmen des Projekts PRIMEL sind in MP4-Daten konvertiert und auf eine externe Hardware abgespeichert worden. Die Videokodierung erfolgt mit dem Programm Videograph, einem Analyseprogramm zur Verarbeitung von Videodaten am Computer (Rimmele, 2002). Um die Frage nach den Strukturen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag zu beantworten, wurden Kodierungen der Strukturelemente (S), Gruppenstrukturen (X) und der Settings – im Kreis (R1) sowie im Freien (R2) – erfasst und diese Daten wurden in SPSS und in Excel exportiert. Die Abbildung 11 zeigt, wie die erstellten Kodierungen im Videoauswertungsprogramm Videograph dargestellt werden.

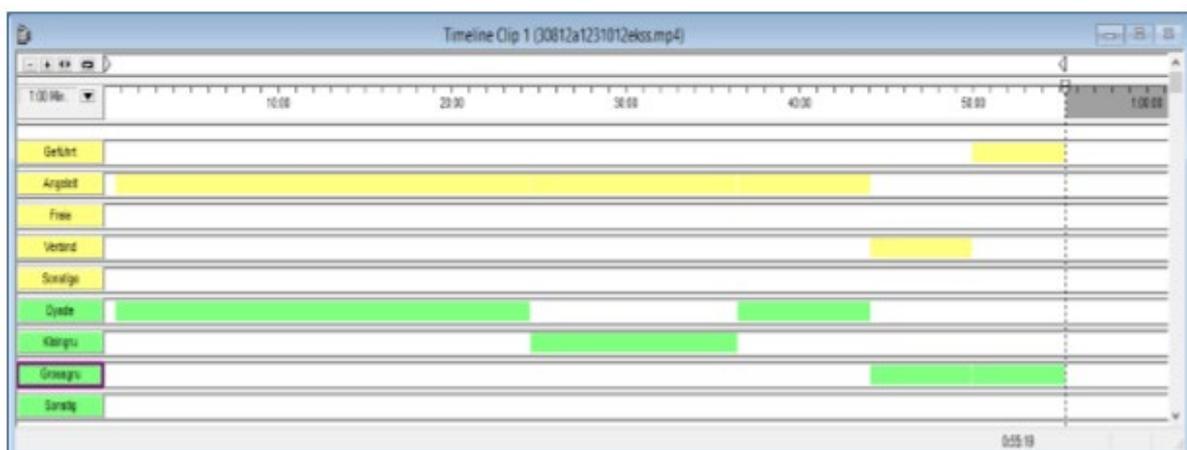


Abbildung 11: Kodierung in Videograph

Gleichzeitig mit der Kodierung in Videograph wurden Ablaufnotizen (Word-Dateien) erstellt. Nachfolgend in Abbildung 12 ist ein Ausschnitt einer solchen Ablaufnotiz abgebildet.

Film-Code: 31752 Name: SA		
Zeitpunkt	Kodierung	Inhalt – Ablaufnotiz
00:01 –	S4, X4, R1	Kinder sitzen alle im Morgenkreis, warten auf FP, die gerade ein Kind empfängt, spricht mit Mutter
00:03 –	S1, X3, R1	Morgenkreis mit Großgruppe
00:18 –	S4, X3	Übergang zum Obst essen, Überblicksarbeit
00:30 –	S4, X2	FP geht mit Kleingruppe in Bauraum (Ortswechsel)
00:31 –	S1, X2	Geführte Aktivität mit Kleingruppe, Kinder haben hier keine Wahlmöglichkeit, denn FP hat sich die Kinder ausgesucht, die sich häufig streiten, sollen gemeinsam Bild malen

Abbildung 12: Ablaufnotiz

Die zeitliche Abfolge der Ablaufnotiz erfolgt von oben nach unten und umfasst die Nummer des Videos, die Angabe der Verfasserin, die Zeitangaben innerhalb des Videos mit den entsprechenden Kodierungen sowie Stichworte zum Inhalt und Ablauf der Szene. Insgesamt wird mit 8'859 Minuten Videomaterial gearbeitet. Auf eine detailliertere Transkription wird verzichtet, da für die Forschungsfrage eine detailliertere Form keinen Mehrwert bringen würde.

Die drei Videosequenzen der Mittagsmahlzeiten wurden, nach mehrmaligem Sichten, in tabellarischer Form in Anlehnung an Remsperger (2011) transkribiert, um sich der Komplexität der Situation anzunähern. Auch hier erfolgt die zeitliche Abfolge von oben nach unten. Dabei werden relevante nonverbale Ausdrucksformen in kursiver Schrift notiert, wie in Abbildung 13 erkennbar (im Anhang sind die vollständigen Transkripte zu finden; insgesamt wurden 117 Minuten Videomaterial transkribiert).

Legende: FK: Fachkraft mit Mikrofon (Fokuserzieherin), E2: zweite pädagogische Fachperson, K: Kind (K1, K2, ...) oder mit Initialen  
Die zeitliche Abfolge des Dialogs erfolgt von oben nach unten. Wechseln sich Erzieher und Kinder beim Sprechen ab, wechselt die Spalte. Zeilen sind nur zur besseren Lesbarkeit ohne weitere Bedeutung.

Nonverbale, beschreibende Kommentare sind kursiv und in vermindelter Schriftgröße

Min	Erzieherin	Kinder
2:06	<p><i>FK schlägt auf den Gong.</i> E2: K1 jetzt hinsetzen, jetzt los! <i>FK zu K1:</i> Oh, oh, oh, oje. Alles in Ordnung? K1! Schnell hinsetzen; da hat es noch Platz! Da! E2: Neben H. ist noch ein Platz. <i>FK schlägt nochmals auf den Gong.</i> <i>E2 nimmt sich einen Hocker.</i></p> <p><i>FK: Laut! und schlägt nochmals auf den Gong.</i> Sehr gut! E2: K willst du helfen kommen? FK: Hinsetzen, hinsetzen. <i>Hängt den Gong auf</i> Wir singen ein Lied. So, die E2 holt jetzt das Essen mit K. Und ich hab' vorher ein Lied gehört. <i>Rückt K3 mit Stuhl näher an den Tisch.</i> Wie geht das Lied? <i>Bewegt die Hände/Finger in der Luft</i> Wollen wir <i>Araamsam</i> singen? <i>Nimmt Haushaltspapier vom Spender</i> Erstmal K3 Naseputzen, ganz feste. <i>Hält Papier an die Nase.</i> Ok? Genau, 1,2,3 <i>zeigt Zahlen mit den Fingern</i></p>	<p><i>K1 stößt sich den Kopf am Lavabo an und reibt sich den Kopf. K2 hält sich die Ohren zu. Mehrere K halten sich die Ohren zu. Laut, laut! Laut! Lachen</i> <i>Mehrere K halten sich die Ohren zu. K1 setzt sich. Laut! Lachen</i></p> <p><i>K3 hustet</i></p> <p><i>K7 bewegt auch die Finger. Einzelne K beginnen zu singen Ja. 1,2,3</i></p>

Abbildung 13: Tabellarische Transkription

Es werden hauptsächlich die Aussagen der Fokusfachperson (mit Mikrofon) sowie die der anderen Fachkräfte und die Aussagen der Kinder, welche in direkter Interaktion mit den Fachkräften stehen, verschriftlicht. Es wird darauf verzichtet, Pausen, Sprachgeschwindigkeit und Ähnliches zu transkribieren, da in der Auswertung dieser Mittagsmahlzeiten weniger der konkrete Sprachkontext als vielmehr die inhaltlichen-strukturellen Aspekte im Vordergrund stehen, sodass diese Art des tabellarischen Transkripts als passend eingestuft wird (Flick, 1996; Mayring, 2002).

## Fragebogendaten

Um zu analysieren, ob die Gestaltungsarrangements sich in Abhängigkeit von Rahmendbedingungen der Einrichtungen und der Länder unterscheiden, werden aus dem allgemeinen Fragebogen die folgenden kategorialen Variablen gebildet und in SPSS aufgenommen:

- 0 = Fachschulabschluss D (Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher)
- 1 = Akademischer Abschluss D (BA-Studiengang mit einem frühpädagogischen Schwerpunkt oder anderes Studium)
- 2 = Kindergartenlehrperson CH (BA-Studiengang Pre-Primary Education)
- 3 = Kindergartenlehrperson mit Doppellehrdiplom CH (BA-Studiengang Pre-Primary Education and Primary Education bis 3. Klasse)

Die Berufserfahrung erfolgt ebenfalls aus einer Frage des allgemeinen Fragebogens zur Person und zur Einrichtung „*Wie lange arbeiten Sie schon als ErzieherIn/KindheitspädagogIn/Kindergartenlehrperson?*“. Die Variable Gruppengröße und die kategoriale Variable Altersspanne der Kinder wurden durch die Frage „*Wie viele Kinder gibt es in Ihrer Gruppe und wie alt sind diese?*“ erfasst.

Die Items zur Lehr-Lern-Einstellung, dargestellt in Tabelle 8, wurden mittels interner Konsistenzprüfung (Cronbach's  $\alpha$ ) und durch eine explorative Faktorenanalyse überprüft, um zu prüfen, ob die theoretischen Konstrukte passen und ob eine verlässliche Aussage gemacht werden kann.

**Tabelle 8: Items der Fragebogen-Skala zur Erfassung der ko-konstruktiven Orientierung der Fachkräfte (Wadepohl et al., 2014)**

<b>Skala „Einstellung zu Selbstbildung vs. Ko-Konstruktion“</b>	
<b>Item 1*</b>	Durch das Mitspielen werden die Fantasie und Kreativität der Kinder gestört, daher ist es für die Kinder besser, wenn die pädagogischen Fachkräfte nicht in das Spiel der Kinder eingreifen.
<b>Item 2*</b>	Die pädagogischen Fachkräfte spielen im Freispiel nicht mit, weil die Kinder genügend Ideen haben und sich gegenseitig unterstützen.
<b>Item 3*</b>	Die pädagogischen Fachkräfte sind im Freispiel keine Spielpartner/innen, sondern beobachten aufmerksam das Spiel der Kinder.
<b>Item 4</b>	Die pädagogischen Fachkräfte erweitern mit einem Impuls, einer Spielvariante oder einer neuen Spielidee das gemeinsame Spiel.
<b>Item 5</b>	Die pädagogischen Fachkräfte spielen bei Rollen- und Symbolspielen regelmäßig mit.
<b>Item 6*</b>	Es ist wichtiger, dass sich pädagogische Fachkräfte als Ansprechpartner im Hintergrund halten, anstatt sich in die Spiele der Kinder einzubringen.
<b>Item 7</b>	Die pädagogischen Fachkräfte entwickeln mit den Kindern zusammen weiterführende Spielideen.
<b>Item 8</b>	Pädagogische Fachkräfte überlassen die Kinder nicht ihrem Spiel, sondern geben während des Spiels Impulse.

Anmerkung: \*negativ gepoltes Item

Als erster Schritt für die Berechnung wurden die vier negativ gepolten Items, welche inhaltlich zur Selbstbildung zugehörig sind, umgepolzt. Die Skala kann mit einem Cronbach's  $\alpha = .71$  ( $n = 61$ ), welcher aufgrund der geringeren Stichprobengröße in dieser

Studie als in der PRIMEL-Studie (Cronbach's  $\alpha = .73$ ;  $n = 89$ ; Wadepohl et al., 2014) etwas niedriger ausfällt, als akzeptabel eingestuft werden.

Die Skala wird in Items der Ko-Konstruktion (vier Items: 4, 5, 7, 8) und in Items der Selbstbildung (vier Items: 1, 2, 3, 6) unterteilt (vgl. Tabelle 9 und Tabelle 10). Die Skala Selbstbildung liegt im akzeptablen Bereich (Cronbach's  $\alpha = .73$ ) und die Trennschärfe aller Items ist über .40. Auch die Homogenität ist gegeben, so korrelieren alle Items untereinander mindestens im Akzeptanzbereich von .20 bis .40. Die explorative Faktorenanalyse ergibt, dass den vier Items ein Faktor zugrunde liegt, womit 56 % der Varianz aufgeklärt wird. Die Ergebnisse sind in Tabelle 9 dargestellt.

**Tabelle 9: Inter-Item-Korrelation, Trennschärfe und Komponentenmatrix der Skala Selbstbildung**

	<b>Item 2</b>	<b>Item 3</b>	<b>Item 6</b>	<b>Trennschärfe</b>	<b>Komponente</b>
<b>Item 1</b>	.48	.35	.31	.49	.71
<b>Item 2</b>		.62	.42	.70	.88
<b>Item 3</b>			.24	.53	.77
<b>Item 6</b>				.40	.62

Die Skala Selbstbildung weist somit alle der oben genannten Kriterien für den Einbezug der Items innerhalb einer Skala auf. Für die weiteren Auswertungen wird der Skalenmittelwert berechnet. Je höher der Wert, desto höher ist die selbstbildende Einstellung der pädagogischen Fachperson, der nicht als Gegenpol zur Skala Ko-Konstruktion zu sehen ist. Die Skala Ko-Konstruktion – bestehend aus den Items 4, 5, 7 und 8 – wird ebenfalls auf die interne Konsistenz und die Validität überprüft. Der Cronbach's  $\alpha = .60$  ist im fragwürdigen Bereich und die Trennschärfe der Items ist mittelmäßig bis hoch. Das Item 5 weist die niedrigste Testhomogenität auf. Die Items 4 und 5 korrelieren nicht miteinander ( $r = 0$ ). Ebenfalls ist die Korrelation zwischen den Items 4 und 7 sehr gering ( $r = .15$ ). Bei der explorativen Faktorenanalyse laden die Items 4 und 7 auf einen Faktor, wohingegen die Items 5 und 8, welche auch untereinander mittelmäßig korrelieren, auf den anderen Faktor laden. Inhaltlich betrachtet sollten die Items jedoch nur auf einen Faktor laden (siehe Anhang Tabelle f: Trennschärfe und rotierte Komponentenmatrix der

Skala Ko-Konstruktion (4 Items)). Bei der manuellen Eingabe für die explorative Faktorenanalyse, wonach nur ein Faktor extrahiert wird, weist das Item 5 eine Faktorladung = .57 auf. Infolgedessen wird das Item 5 aus den weiteren Berechnungen ausgeschlossen. Bei der neuen Berechnung der internen Konsistenz mit den Items 4, 7 und 8 ist das Cronbach's  $\alpha = .58$  schlechter geworden, was unter anderem durch die geringere Anzahl Items begründet werden kann (Bortz & Döring, 2002). Wie in Tabelle 10 dargestellt, korrelieren die Items mittelmäßig mit der Skala und die Homogenität der Items ist im akzeptablen Bereich ( $r = .30$  bis  $r = .40$ ). Bei der explorativen Faktorenanalyse wird ein Faktor extrahiert, welcher 56 % der Varianz erklärt.

**Tabelle 10: Inter-Item-Korrelation, Trennschärfe und Komponentenmatrix der Skala Ko-Konstruktion**

	<b>Item 7</b>	<b>Item 8</b>	<b>Trennschärfe</b>	<b>Komponente</b>
<b>Item 4</b>	.37	.33	.43	.77
<b>Item 7</b>		.29	.39	.75
<b>Item 8</b>			.37	.71

Diese Skalenmittwerte der Einstellung zur Ko-Konstruktion werden in die weiteren Analysen einbezogen, trotz der nicht wirklich zuverlässigen Messung, da anders als in der ursprünglichen Form der Skala Selbstbildung und Ko-Konstruktion nicht als Gegensätze, sondern als verbindende Einstellungen erfasst werden sollen. Je höher der Mittelwert der Ko-Konstruktion ist, desto höher ist die ko-konstruktive Einstellung der pädagogischen Fachperson. Diese Ergebnisse müssen jedoch mit Vorsicht betrachtet und hinsichtlich ihrer Aussagekraft diskutiert werden. Somit stehen für die Datenauswertungen die zwei Skalen Selbstbildung und Ko-Konstruktion zur Verfügung, sodass die Fachpersonen hohe Ausprägungen in beiden Skalen aufweisen können. Dies führt dazu, dass kein „Entweder-oder“, sondern ein „Sowohl-als-auch“ in den Einstellungsdarstellung der pädagogischen Fachpersonen möglich wird. Denn Einstellungen und Überzeugungen können aufgrund unterschiedlichster Faktoren variieren, wie z. B. Entwicklungsstand des Kindes oder Lernziele, was zu mehreren Orientierungen führen kann (Mischo et al., 2012).

### 9.5.2 Kategoriensystem – Strukturen der pädagogischen Praxis

Das methodische Vorgehen für die Entwicklung der eigenen Kategoriensysteme basiert auf theoretischen Vorüberlegungen mit deduktiv hergeleiteten Kategorien, welche anhand des Videomaterials geprüft und induktiv ergänzt sowie in einem laufenden Abstimmungsprozess weiterentwickelt und geschärft wurden. Dieses Vorgehen lehnt sich an das Verfahren der Konstruktion deskriptiver Systeme nach Mayring (2002, S. 116f) an.

Vier Projektmitarbeiterinnen waren im Abstimmungsprozess (Verfeinerung des Kategoriensystems und Herstellung einer Beobachterübereinstimmung im Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Empirie) involviert und wurden in das Projekt eingeführt sowie im Videoanalyseprogramm Videograph geschult. Nach der Schulung wurden erste Kodierversuche an zwei Testvideos durchgeführt. Erste Anwenderschwierigkeiten und Verständnisunsicherheiten zur Bestimmung der Kodierung mussten in einem weiteren Treffen besprochen und geklärt werden. So begann die kritische Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial und dem Kategoriensystems im dargestellten Prozess (Abbildung 14).

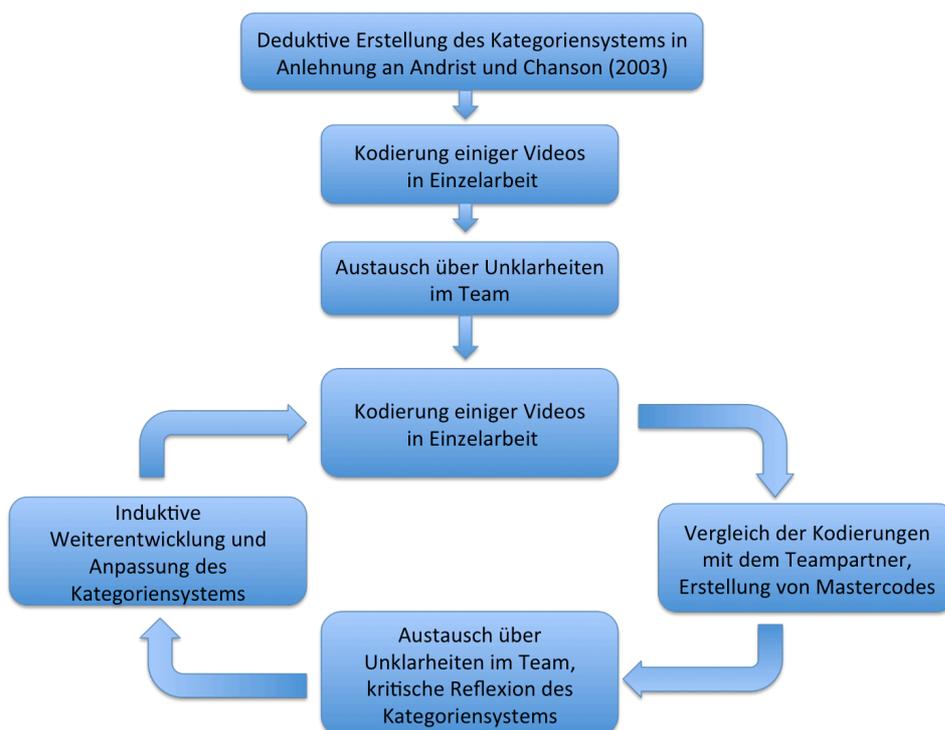


Abbildung 14: Erstellungsprozess des Kategoriensystems

Das deduktiv erarbeitete Kategoriensystem wurde in einem laufenden Diskurs induktiv angepasst und überarbeitet. Nachfolgend in Tabelle 11 ist die Endversion des Kategoriensystems „Struktur der pädagogischen Praxis“ abgebildet. Dieses Kategoriensystem erfasst die manifesten Merkmale der Strukturen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag und umfasst die Aspekte Strukturelemente, Gruppenstrukturen und die Settings „im Freien“ und „im Kreis“. Theoretische Grundlage des Kodiermanuals ist die Einteilung von Andrist und Chanson (2003) der didaktischen Phasen eines Kindergartenalltags und das Kontinuum der Aktivität und Strukturelemente in Anlehnung an Pyle und Danniels (2017) (vgl. Kapitel 5). Die Items zur Gruppenstruktur sind aus dem Kategoriensystem der PRIMEL-Studie (Kucharz et al., 2014) übernommen. Durch die Videos selbst und inspiriert durch die Studien von Fuligni et al. (2012), Chen und de Groot Kim (2014) und Slot et al. (2015) wurden die Settings (im Freien und im Kreis) im Kategoriensystem ergänzt.

Tabelle 11: Kategoriensystem „Struktur der pädagogischen Praxis“ (Version 7)

Dimension	Nr.	Kategorien	Regel	Item Beschreibung
Strukturelemente (Andrist & Chanson; 2003)	S1	<b>Geführte Sequenz</b>	Die Fachperson steuert durch Impulse das Handeln der Kinder. Die Handlung muss von der Fachperson ausgehen. Die Kinder haben in dieser Sequenz keine Wahlmöglichkeit. Bsp.: Lektionen, geführte Tätigkeit, geführte Aktivität u. a. im Kreis	Die LP steuert durch Impulse das Handeln der Kinder. Die Handlung muss von der LP ausgehen.
	S2	<b>Angeleitete Sequenz</b>	Die Fachperson geht auf Interessen, Fragen etc. der Kinder ein und gibt gezielte Impulse. Die Handlung kann von beiden Seiten ausgehen. Die Kinder haben in dieser Sequenz eine Wahlmöglichkeit. Bsp.: Freispielsituationen, in denen die Fachperson Ideen der Kinder aufgreift und mit den Kindern weiterentwickelt, Fördermaßnahmen, Spiel- und Lernfelder.	Die LP geht auf Interessen, Fragen etc. der Kinder ein und gibt gezielte Impulse. Die Handlung kann von beiden Seiten ausgehen.
	S3	<b>Freie Sequenz</b>	Die Handlung geht vom Kind aus. Die Fachperson kann Impulse geben, aber ohne direkte Intention einer resultierenden Handlung der Kinder. Bsp.: Freispiel, Freie Aktivität, Spiel.	Die Handlung geht vom Kind aus. LP kann Impulse geben, aber ohne direkte Intention einer resultierenden Handlung.
	S4	<b>Verbindende Sequenz</b>	Übergänge im Alltag (z. B. Aufräumen, Ortswechsel) und ritualisierte Handlungen (z. B. Begrüßung und Geburtstagsrituale). Bsp.: Empfang, Sammlung, gem. Essen (Frühstück, Znüni etc.), Ausklang und Verabschiedung	Routinen, ritualisierte Handlungen und Übergangssituationen.
	S5	<b>Sonstige Sequenz</b>	Alle Sequenzen, die nicht ohne Kontakt zur Kindergruppe oder in eine der obengenannten Kategorien passen, sollen als „Sonstige“ erfasst werden.	Alle unklaren Sequenzen, die nicht als S1, S2, S3, S4 identifiziert werden können.
Gruppenstruktur (Sozial- & Interaktionsformen)	X1	<b>Dyade</b>	LP + 1 Kind - "back and forward"-Interaktion	Die LP und ein Kind handeln miteinander verbal oder nonverbal (1:1)
	X2	<b>Kleingruppe</b>	LP + bis 6 Kinder	Die LP und 2-6 Kinder handeln aktiv miteinander verbal oder nonverbal 1:2 – 1:6 LP
	X3	<b>Großgruppe</b>	LP + mind. 7 Kinder	Die LP und mehr als 6 Kinder handeln aktiv miteinander od. sind im gleichen Raum, verbal oder nonverbal ab 1:7
	X4	<b>Sonstige</b>	Sonstiges, welches nicht zu X1, X2, X3 passt, z. B. Interaktion zwischen Erwachsenen	Nicht passend zu X1, X2 oder X3

<b>Setting</b>	R1	<b>Im Kreis</b>	LP + Kinder sitzen im Kreis (oder Viereck)	Die LP und Kinder sitzen gemeinsam im Kreis (oder einer anderen Form)
	R2	<b>im Freien</b>	LP + Kinder sind Draußen	Kinder und LP sind im Freien

Innerhalb der Dimension der Strukturelemente wurden fünf Kategorien gebildet, wobei die ersten vier Kategorien für die Datenanalysen herangezogen wurden. Zur Vollständigkeit sind alle kodierten Kategorien in der Tabelle 11 dargestellt. Das Kategoriensystem ist den in Kapitel 5.1 dargestellten Gestaltungsarrangements im Kindergarten stark angeglichen. Die Gruppenstrukturen wurden als Dyade, Klein- und Großgruppe erfasst. Das Auftreten der jeweiligen Kategorie pro Domäne (Strukturelemente, Gruppenstruktur, Setting) wurde durch die Beobachterin im Videograph-Auswertungsprogramm kodiert. Es wurde mit der Methode des Time Samplings gearbeitet, da sich dieses Verfahren besser zur Darstellung und Beschreibung des gesamten Geschehens eignet (Bortz & Döring, 2002). Die Kodierungen wurden im 1-Minuten-Intervall vorgenommen. Bei den Strukturelementen handelte es sich meist um längere Sequenzen, sodass dieses Intervall als geeignet angesehen wurde. Fand innerhalb einer Minute ein Wechsel statt, wurde die Kategorie kodiert, welche längere Zeit andauerte. Im Fokus der Beobachtung stand die pädagogische Fachperson und ihr Handeln in der Situation, anders als in vielen gesichteten Untersuchungen. Dies muss in der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, denn wenn beispielsweise die pädagogische Fachperson in einer angeleiteten Sequenz mit einer Kleingruppe aktiv ist, befinden sich währenddessen andere Kinder der Gruppe in einer anderen Sequenz (ev. freie Sequenz) und eventuell in einer anderen Gruppenstruktur. Da die kodierten Alltagsvideos unterschiedliche Längen aufweisen, wurde jedes Video (vgl. Kapitel 9.1, Abbildung 10) im Anschluss an die Kodierungen von Videograph in Excel exportiert. Dabei wurde für jedes Video die absolute Dauer der Kodierungen pro Strukturelement und Gruppenstruktur sowie Setting in Excel berechnet und in SPSS eingegeben, sodass die prozentualen Häufigkeiten der Strukturen der pädagogischen Praxis der unterschiedlichen Kindergartenalltage miteinander verglichen werden konnten. Aus diesem Grund wurden die prozentualen Häufigkeiten und nicht die absoluten Häufigkeiten innerhalb einer Kategorie ausgewertet und in das SPSS-Datenset eingefügt.

### 9.5.3 Clusteranalyse nach Ward

Um die Frage nach den Strukturen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag und den möglichen identifizierbaren Mustern beantworten zu können, wird eine Clusteranalyse angewendet. Die Clusteranalyse nach Ward (1963) erlaubt eine Reduktion eines komplexen Datensatzes hinsichtlich einiger ausgewählten Merkmale, wodurch innerhalb der erfassten Strukturen die Gruppen mit ähnlichen Strukturierungsmerkmalen im Kindergartenalltag aufgespürt werden können. So sollen typische Strukturierungsmuster des Kindergartens erkannt und dargestellt werden. Die Durchführung einer Clusteranalyse erfordert einige Entscheidungen, die kurz dargestellt werden.

In die Clusteranalyse werden die linearen Variablen *geführte, angeleitete* und *freie* sowie *verbindende Sequenzen* und die *Gruppenstrukturen* aufgenommen. In SPSS 24 stehen dazu drei Clusteralgorithmen zur Verfügung: hierarchische Verfahren, die Clusterzentrenanalyse und die Two-Step-Clusteranalyse. Aufgrund der kleinen Fallzahl wird das hierarchische Verfahren ausgewählt (Bühl, 2012). Ferner wird die am häufigsten verwendete Varianz-Methode „Ward“ verwendet. Es handelt sich dabei um eine Fusionierungsmethode innerhalb der hierarchischen Cluster, welche als ein verlässliches Verfahren gilt, um homogene Cluster zu erstellen (Ward, 1963; Wiedenbeck & Züll, 2010). Neben diesen statistischen Kriterien stellt schließlich auch die inhaltliche Passung ein weiteres wichtiges Kriterium dar. Das Dendrogramm zeigt eine Drei-Cluster-Lösung auf (siehe Abbildung 15), die sowohl statistisch wie auch inhaltstheoretisch sinnvoll erscheint (Ward, 1963).

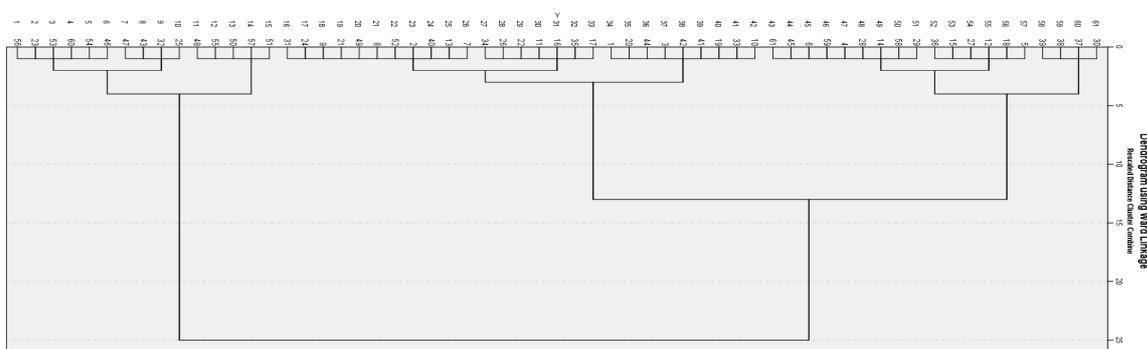


Abbildung 15: Dendrogramm

Die Verteilungen der ursprünglichen Variablen werden je nach Clusteranzahl verglichen. Der F-Wert wird berechnet, der den Anteil der clusterspezifischen Varianz einer Variablen an der Gesamtvarianz der Variablen misst (Fromm, 2010; Schendera, 2010). Dabei sollen sich die Mittelwerte je nach Cluster deutlich unterscheiden und die Standardabweichungen der Gesamtvariablen größer als die Standardabweichungen der Variablen in den Clustern sein. Diese definierten Voraussetzungen für eine „gute Clusterlösung“ gemäß Fromm (2010) sind bei Cluster 2, wie in Tabelle 12 dargestellt, in den prozentualen Mittelwerten der angeleiteten Sequenz und der verbindenden Sequenz nicht erfüllt.

Tabelle 12: Ward-Clusterbildungsanalyse

Ward Method		geführte Sequenz	angeleitete Sequenz	freie Sequenz	verbindende Sequenz
<b>Cluster 1</b> <i>n</i> = 30	Mean	.1433	.0937	.4880	.2653
	SD	.11810	.10549	.11648	.14738
	Variance	.014	.011	.014	.022
<b>Cluster 2</b> <i>n</i> = 21	Mean	.0757	.2276	.1952	.4890
	SD	.09657	.14798	.09315	.20637
	Variance	.009	.022	.009	.043
<b>Cluster 3</b> <i>n</i> = 10	Mean	.6050	.0560	.1390	.2010
	SD	.11018	.07230	.09362	.08293
	Variance	.012	.005	.009	.007
Total <i>n</i> = 61	Mean	.1957	.1336	.3300	.3318
	SD	.21448	.13549	.18890	.19860
	Variance	.046	.018	.036	.039

Die drei Cluster sollten homogen sein und sich eindeutig von den anderen Clustern unterscheiden. Diese Kriterien erfüllen Cluster 1 und Cluster 3, wie in Tabelle 12 dargestellt. Cluster 2 kann nicht als gänzlich homogen bewertet werden (Schendera, 2010).

Mögliche Zusammenhänge zwischen den gefundenen Strukturierungsmustern und den einzelnen Ausbildungsgruppen oder den angegebenen Lehr-Lern-Überzeugungen werden mit einer bivariaten Analyse geprüft. Mit dem Chi-Quadrat-Test werden die Zusammenhänge zwischen den Ausbildungsgruppen mit den gefundenen Clustern berechnet. Der Zusammenhang zwischen den Variablen zur Einstellung zur Ko-

Konstruktion und Selbstbildung und den Clustern wird mittels einer multinominalen Regression berechnet.

#### 9.5.4 Kategoriensystem für die verbindenden Sequenzen

Die Kodierung und insbesondere die Clusteranalyse zeigen, dass die Kategorie der verbindenden Sequenzen zu wenig spezifisch und aussagekräftig ist, da sie unterschiedliche Aktivitäten und Qualitäten umfasst. Zudem kommen verbindende Sequenzen in allen Kindergärten und in allen Mustern häufig vor. Deshalb wurde entschieden, die verbindenden Sequenzen genauer zu erfassen. Die Abbildung 16 bildet das Vorgehen ab.

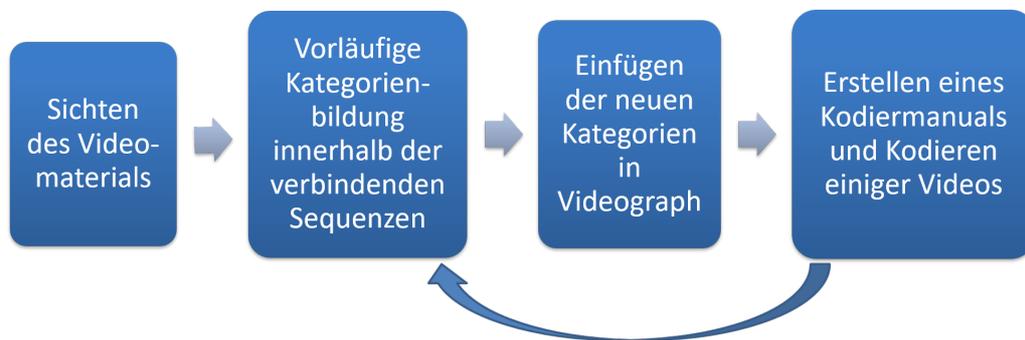


Abbildung 16: Vorgehen Kategorienbildung verbindende Sequenzen

Aus dem Material (induktiv) heraus – durch mehrmaliges Sichten der verbindenden Sequenzen – wurden Kategorien entwickelt und diese am Videomaterial wiederum überprüft, bis alle Sequenzen stimmig in die entwickelten Kategorien eingeordnet werden konnten.

Tabelle 13 zeigt das endgültige Kategoriensystem „verbindende Sequenzen“. Dieses umfasst vier Items mit Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und mehreren Kindern oder einem Kind (Übergänge, Rituale, Routine und Essen) und ein Item ohne Interaktion (Sonstiges).

Tabelle 13: Kategoriensystem verbindende Sequenzen

Item	Beschreibung	Beispiele
<b>Übergänge</b> (S4_1)	Übergang von einer Situation zur nächsten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ankommen</li> <li>• Sammlung/Auflösung</li> <li>• Aufräumen</li> <li>• Ortswechsel</li> </ul>
<b>Rituale</b> (S4_2)	festgelegte Abläufe die wiederkehrend sind.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begrüßung, Verabschiedungsrituale</li> <li>• Anwesenheit</li> <li>• Kalender</li> <li>• Lieder oder Gespräche im Sitzkreis</li> </ul>
<b>Routine</b> (S4_3)	wiederkehrende Situationen, die jedoch nicht den Charakter eines Rituals haben	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pflege</li> <li>• Ruhephasen</li> <li>• Post</li> <li>• Classroommanagement</li> </ul>
<b>Essen</b> (S4_4)	Situationen, die zum Essen gehören und an denen die Kinder beteiligt sind	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zubereitung und Anrichten</li> <li>• Tischspruch</li> <li>• Essen</li> </ul>
<b>Sonstiges</b> (S4_5)	Nicht in anderen Kategorien kodierbar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• keine Interaktion mit Kindern</li> </ul>

Diese bereits in Videograph unter S4 kodierten Zeiteinheiten wurden daraufhin nochmals differenziert in Übergänge, Rituale, Routinen und Essen sowie Sonstiges kodiert (von einer Projektmitarbeiterin und der Autorin) und entsprechend auch in SPSS übertragen.

### 9.5.5 Intercoder-Reliabilität

Die Intercoder-Reliabilität misst die Übereinstimmung der vorgenommenen Kodierungen von jeweils zwei Projektmitarbeiterinnen und/oder der Autorin, welche gleiches Videomaterial unabhängig voneinander kodiert haben. Nicht-Übereinstimmungen in den Kodierungen werden danach zusammen identifiziert und kommunikativ validiert sowie anschließend in einem neuen Datenset gespeichert. Diese Art der Qualitätssicherung ist in der Bildungsforschung eine vielfach angewandte Methode, um eine ausreichende Objektivität der Daten zu erreichen (Steinke, 2007). Die Intercoder-Reliabilität wird nach zehn kodierten Videos mittels des Übereinstimmungsmaßes Kappa ( $\kappa$ ) von Cohen (1960) berechnet. Bei ausreichender Übereinstimmung wird die Kodierung nur noch durch eine Person vorgenommen und nach jedem zehnten Video erneut überprüft. In der Literatur gilt die Faustregel, dass ein  $\kappa > .75$  als Indikator für sehr gute und ein  $\kappa$  zwischen  $.60$  und  $.75$  als Indikator für gute Übereinstimmung gesehen wird (Fleiss & Cohen, 1973). Die Ergebnisse sind im guten Bereich für die geführten und freien

Sequenzen sowie die verbindenden Sequenzen. Lediglich bei der angeleiteten Sequenz ist die Übereinstimmung etwas geringer. Für die Gruppenstruktur ist die Übereinstimmung ebenfalls im guten Bereich (Fleiss & Cohen, 1973). Nach dieser ersten Berechnung mit weitgehend guter Übereinstimmung wurde auf eine weitere doppelte Kodierung aller Videos verzichtet. Zur Optimierung fand eine weitere Beobachterschulung statt. Im Anschluss wurden noch zusätzlich 13 Videos doppelt kodiert. Die Ergebnisse der Übereinstimmung aller doppelt kodierten Videos sind in Tabelle 14 dargestellt. Die Strukturelemente weisen alle gute bis sehr gute  $\kappa$ -Werte auf. Die Gruppenstruktur ist ebenfalls im guten Bereich, mit Ausnahme der Kategorie Dyade, die am seltensten vorkommt. Die Schwierigkeit dabei war, ob aufeinanderfolgende sehr kurze Dyaden zwischen Fachkraft und unterschiedlichen Kindern, die innerhalb einer Minute wechseln, als Dyade kodiert werden oder nicht. Die Übereinstimmung der Kodierungen der Settings – im Kreis und im Freien – sind im sehr guten Bereich, was zu erwarten war, da diese sehr eindeutig sind.

Tabelle 14: Intercooder-Reliabilität ( $n = 23$ )

	Strukturelemente					Gruppenstruktur				Setting	
	Ge- führt	Ange- leitet	Frei	Ver- bindend	Sonstig	Dyade	Klein- gruppe	Groß- gruppe	Sonstiges	Im Kreis	Im Freien
Kappa $\kappa$	.76	.73	.78	.76	.82	.59	.62	.70	.75	.94	.98

Später im Prozess, wie in Kapitel 9.5.4 dargestellt, wurden die verbindenden Sequenzen nochmals in fünf Items unterteilt und bei 11 Videos wurde die Übereinstimmung überprüft. Diesmal wurde anhand von Videograph visuell überprüft, wie die Beurteilung übereinstimmte (siehe nachfolgende Abbildung 17) und die prozentuale Übereinstimmung berechnet.

33552A3		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	///...	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35			
min																															
S4_1	K1	Yellow											Yellow				Yellow														
Übergänge	K2	Green														Red		Green													
S4_2	K1										Yellow																				
Rituale	K2								Green																						
S4_3	K1														Yellow																
Routine	K2													Red		Green															
S4_4	K1																														
Essen	K2																														
S4_5	K1																														
Sonstiges	K2																														

Abbildung 17: Beurteilungsübereinstimmung unterteilte verbindende Sequenzen

Es zeigte sich, dass die Intercoder-Reliabilität der vorgenommenen Kodierungen der differenzierteren Unterteilung der verbindenden Sequenzen in fünf Items von jeweils einer Projektmitarbeiterin und der Autorin insgesamt eine prozentuale Übereinstimmung von 85 % ergibt, was als gut bezeichnet werden kann. Die prozentuale Übereinstimmung schwankt insgesamt zwischen 62.5 % bis 100 % Übereinstimmung.

### 9.5.6 Qualitative Analyse der Mittagsmahlzeiten

Für die Beantwortung der Frage nach den Gestaltungsarrangements und den Gestaltungstypen der Mittagsmahlzeiten in deutschen Kindergärten wurden im zweiten Analysezyklus die drei vollständig videografierten Mittagsmahlzeiten herangezogen. Mittagsmahlzeiten in den Kindergärten stellen alltägliche Situationen dar, die meist als etwas eher Familiäres angesehen werden, aber nun im institutionellen Setting betrachtet werden. Ferner beinhalten diese Situationen einerseits meist mehrere oder alle Elemente der verbindenden Sequenzen (Essen, Rituale, Routinen und teilweise auch Übergänge) und andererseits sind es für die pädagogischen Fachkräfte herausfordernde Momente mit hohen Ansprüchen, die vielfältige Kompetenzen sichtbar machen könnten, denn beim Essen stehen diverse Themen im Raum, wie Nahrungsaufnahme, Gesundheit, Ausgewogenheit, Normen, Werte und Kulturen sowie Bildung und Erziehung.

Aufgrund der Fragestellung und der Stichprobengröße wird eine quantitative Auswertung als nicht passend und zielführend eingestuft. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002) wurde als passend eingeschätzt und somit eingesetzt, um eine Beschreibung der Gestaltung sowie der Gestaltungstypen der Mittagsmahlzeiten herausarbeiten zu können. Von den drei von Mayring (2002, 2017) vorgeschlagenen Verfahren – zusammenfassende, explizierende und strukturierende Inhaltsanalyse – wird

die zusammenfassenden Inhaltsanalyse angewandt, da diese das Ziel hat, induktive Kategorien aus dem Videomaterial zu entwickeln und in einem Kategoriensystem zu verdichten. Die Absicht ist, eine inhaltliche Zusammenfassung des Materials zu erlangen, ohne dabei die bedeutsamen Elemente aus dem Blick zu verlieren. Es wird mit den erstellten tabellarischen Transkripten (vgl. Abbildung 13 in Kapitel 9.5.1) gearbeitet und die Videos als Ergänzung bei Unklarheiten herangezogen. Die Auswertungen der drei Mittagmahlzeiten erfolgen weitgehend dem Ablaufmodell entsprechend für eine zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring (2017). Die wesentlichen Schritte im Ablauf werden nachfolgend erläutert.

Nach der Erstellung der tabellarischen Transkripte folgen die Schritte *Paraphrasierung*, *Generalisierung* und schließlich *Bildung der Kategorien*.

Den ersten Schritt der Aufbereitung bildet die *Paraphrasierung* der relevanten Textstellen. Textstellen im Transkript werden markiert und auf kurzer, umschreibender, möglichst einheitlicher Sprachebene festgehalten und in einer weiteren Spalte in dem Transkript notiert. Danach werden diese festgehaltenen Aussagen auf ein höheres Abstraktionsniveau verallgemeinert im Sinne einer *Generalisierung*. Beim letzten Schritt der *Reduktion* werden die generalisierten Aussagen noch auf das Wesentliche heruntergebrochen (Mayring, 2017).

Aus den eben beschriebenen Schritten haben sich folgende vier *Kategorien* ergeben:

- Instruktion/Anweisung
- Autonomie/Eigenständigkeit
- Akzeptanz von Vorlieben und Abneigungen
- Klima/Kultur/Rituale

Diese vier im Verlauf der Verarbeitung des Materials generierten Kategorien wurden am Material rücküberprüft. Dennoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass während dieses Prozesses die Subjektivität der Autorin die Objektivität verzerrt hat und einige Textstellen als irrelevant angesehen wurden, die doch Relevanz hätten. Ferner wird durch die Selektion von Sequenzen für die Analyse auf Mikroebene eine Art Gewichtung der Aussagen vorgenommen, die Auswirkungen auf die Interpretation haben dürfte. Dennoch sollen typische Szenen für die jeweilige Mittagmahlzeit dargestellt und

interpretiert werden, um eine wirklichkeitsgetreue Annäherung an die Komplexität der Situation zu ermöglichen und um die Frage, wie der Alltag im Kindergarten während den Mittagsmahlzeiten gestaltet wird, zu beantworten.

### **9.6     *Qualitätssicherung***

Um die Güte der Interpretation der Videosequenzen zu sichern, wurden die erstellten Kategorien und Interpretationen zu den Strukturelementen, Gruppenstrukturen und Settings sowie Mittagsmahlzeiten in mehreren Kolloquien präsentiert und diskutiert. Diese Kolloquien erfüllen das Kriterium einer fundierten Interpretationsgruppe mit jeweils einem oder mehreren Experten für das jeweilige Analyseverfahren (Flick, 1996).

## IV Ergebnisse

Es folgt nun die Ergebnisdarstellung der zwei Analysezyklen. In einem ersten Schritt werden die Ergebnisse des Analysezyklus I – Gestaltungsarrangements und Strukturierungsmuster – und dann in einem zweiten Schritt die Resultate des Analysezyklus II – Arrangements der Mittagessmahlzeiten – dargestellt.

### 10 Gestaltungsarrangements der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag

Um die Frage beantworten zu können, wie die Strukturen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag aussehen, wird in Kapitel 10.1 auf die deskriptive Analyse der Gruppenstrukturen, der Strukturelemente und der Settings eingegangen und danach die Zusammenhänge betrachtet. Im Anschluss wird in Kapitel 10.2 der Einfluss der Rahmenbedingungen der Einrichtungen einbezogen. Dazu werden die Strukturelemente und Gruppenstrukturen beschrieben und die Korrelationen zwischen den Strukturelementen, den Gruppenstrukturen sowie den Settings „im Kreis“ und „im Freien“ dargestellt. Um die Einflussmöglichkeiten der individuellen Ebene, der Einrichtungsebene und der Länderebene zu erfassen, werden auch bivariate Zusammenhänge geprüft. Anschließend werden in Kapitel 11 die mittels Clusteranalyse nach Ward (Ward, 1963) herausgearbeiteten Strukturierungsmuster der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag abgebildet.

#### 10.1 *Ergebnisse der deskriptiven Analysen und Korrelationen*

##### 10.1.1 *Deskriptive Analyse der Gruppenstrukturen*

In den Gruppenstrukturen wird die beobachtete Sozialform festgehalten, in welcher die pädagogische Fachperson (Fokusfachkraft) agiert. Am seltensten kam in beiden Ländern die dyadische Gruppenstruktur ( $M = .10$ ;  $SD = .10$ ) neben der Kategorie Sonstige vor, welche unter anderem Interaktionen mit Erwachsenen beinhaltet ( $M = .05$ ;  $SD = .07$ ). Allerdings variiert die dyadische Gruppenstruktur von nie ( $Min. = .00$ ) bis relativ häufig ( $Max. = .47$ ).

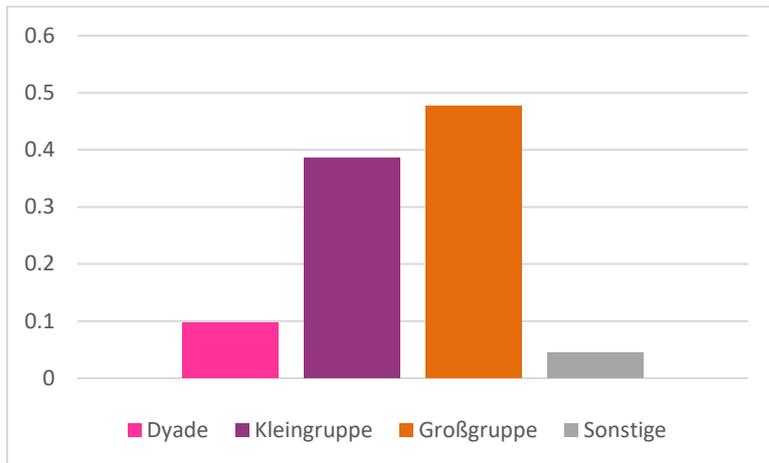


Abbildung 18: Mittwerte der Gruppenstrukturen (n = 61)

Wie in Abbildung 18 dargestellt, befanden sich die Kinder mit den pädagogischen Fachpersonen während den beobachteten Zeiten relativ oft in Kleingruppenaktivitäten ( $M = .38$ ;  $SD = .23$ ). Die Spannweite reicht allerdings von nie (Min.  $.00$ ) bis fast ausschließlich (Max.  $.93$ ). Am häufigsten wurden Aktivitäten in der Großgruppe beobachtet ( $M = .4777$ ;  $SD = .2630$ ). Auch hier gab es Kindergartengruppen, in denen keine (Min.  $.00$ ) und andere, in denen fast nur Aktivitäten in der Großgruppe (Max.  $.94$ ) stattfanden. Die t-Tests der unabhängigen Stichprobe weisen für alle Gruppenstrukturen Mittelwertunterschiede zwischen Deutschland und der Deutschschweiz aus. Dyadische Gruppenstrukturen kommen in deutschen Einrichtungen ( $M = .11$ ;  $SD = .11$ ) marginal häufiger als in schweizerischen Kindergärten vor ( $M = .07$ ;  $SD = .05$ ;  $t(59) = 1.96$ ; *n.s.*). Die Kleingruppenstruktur konnte in deutschen Kindergärten ( $M = .48$ ;  $SD .20$ ) häufiger beobachtet werden als im deutschschweizerischen Kindergartenalltag ( $M = .19$ ;  $SD .16$ ;  $t(59) = 6.07$ ;  $p < .001$ ); hingegen wurden Großgruppenaktivitäten deutlich häufiger in deutschschweizerischen Alltagen ( $M = .73$ ;  $SD = .20$ ) als im deutschen Kindergartenalltag ( $M = .36$ ;  $SD = .20$ ) erfasst ( $t(59) = 6.81$ ;  $p < .001$ ).

### 10.1.2 Deskriptive Analyse der Strukturelemente

Um auf die Strukturen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag einzugehen, werden die vorkommenden Strukturelemente während den beobachteten Zeiten als Gesamtes betrachtet. Als erstes wird auf die prozentuale Verteilung der Strukturelemente

bezogen auf die Gesamtzeit beider Länder eingegangen (siehe Abbildung 19) bevor die beiden Länder separat betrachtet werden.

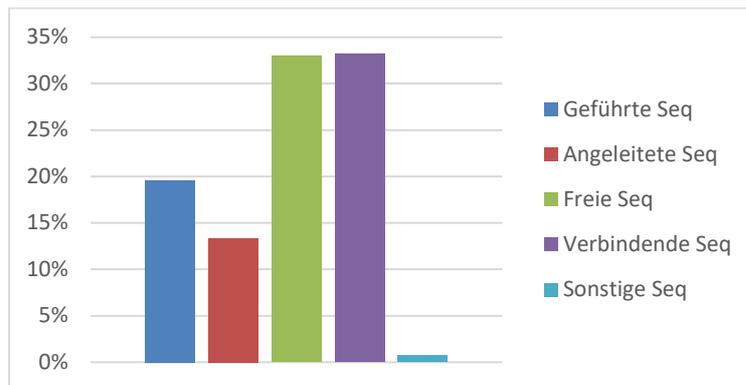


Abbildung 19: prozentuale Anteile der vorkommenden Strukturelemente ( $n = 61$ )

Die mittlere Ausprägung der verbindenden Sequenzen ( $M = .33$ ,  $SD = .20$ ) und der freien Sequenzen ( $M = .33$ ,  $SD = .19$ ) überwiegen im Vergleich zu geführten ( $M = .20$ ,  $SD = .21$ ) und angeleiteten Sequenzen ( $M = .13$ ,  $SD = .14$ ; Min. = .00; Max. = .49). Die Spanne der verbindenden Sequenzen von einem Minimum von .00 und einem Maximum von .86 kann als sehr groß bezeichnet werden. Gleiches gilt auch bei den freien Sequenzen (Min. = .00; Max. = .76) und bei den geführten Sequenzen (Min. = .00; Max. = .78). Über alle Beobachtungen hinweg verbringen die Kinder mit den pädagogischen Fachkräften rund ein Drittel der Zeit in freien Sequenzen (mit Spielen) und verbindenden Sequenzen (mit Ritualen, Routinen, Übergängen und Essen) und rund ein Fünftel der Zeit in geführten Tätigkeiten. Angeleitete Sequenzen wurden selten (etwas mehr als ein Zehntel der Zeit) beobachtet.

Werden die zwei Länder separat betrachtet, fällt bei den deutschschweizerischen Kindergärten auf, dass, außer in einer Kindergartengruppe, in allen geführten Sequenzen neben freien Aktivitäten und verbindenden Sequenzen vorkommen. In rund 50 % dieser Alltage finden während etwa der Hälfte der beobachteten Zeit geführte Aktivitäten statt (siehe Abbildung 20).

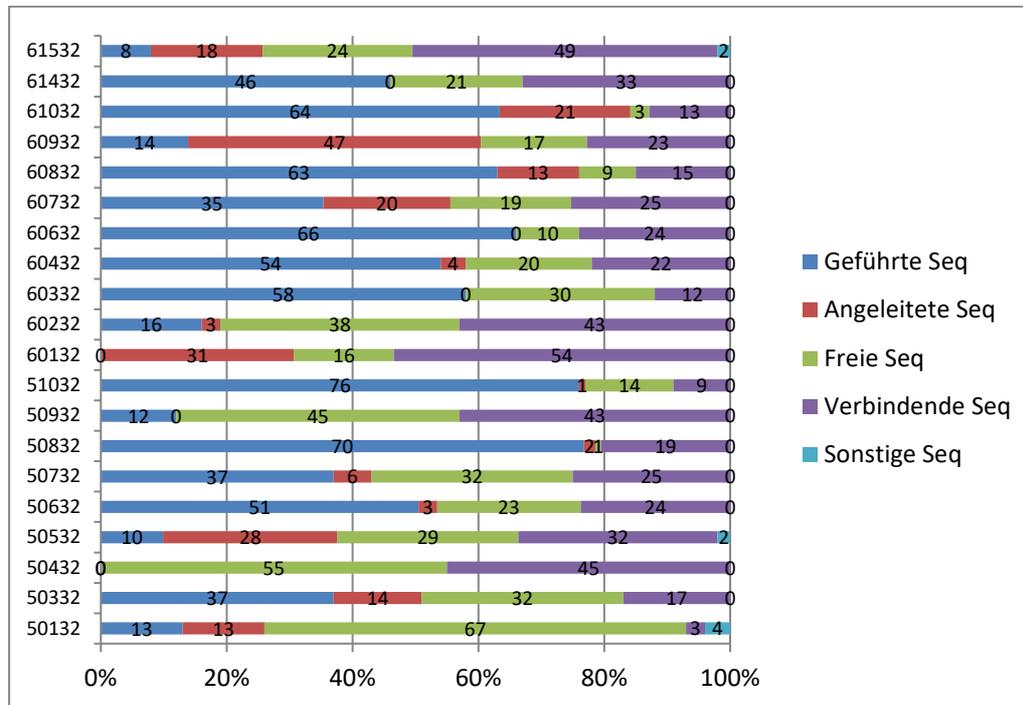


Abbildung 20: Strukturelemente in den Kindergärten in der Deutschschweiz ( $n = 20$ )

Augenfällig bei den deutschen Einrichtungen (siehe Abbildung 21) ist die Häufigkeit der freien Aktivitäten. In zehn Einrichtungen in Deutschland findet die Hälfte der Zeit (oder mehr) in freien Sequenzen statt, was nur in einer deutschschweizer Kindergartengruppe vorkam (vgl. Abbildung 20, Einrichtung 50432). In beiden Ländern nehmen die verbindenden Sequenzen viel Raum ein und angeleitete Sequenzen kommen weniger häufig vor. Ebenfalls werden in zwei Kindergartengruppen (vgl. Abbildung 21, Einrichtungen 30612 & 30412) annähernd die Hälfte der beobachteten Zeit mit geführten Aktivitäten strukturiert, ähnlich wie meist in den deutschschweizerischen Gruppen.

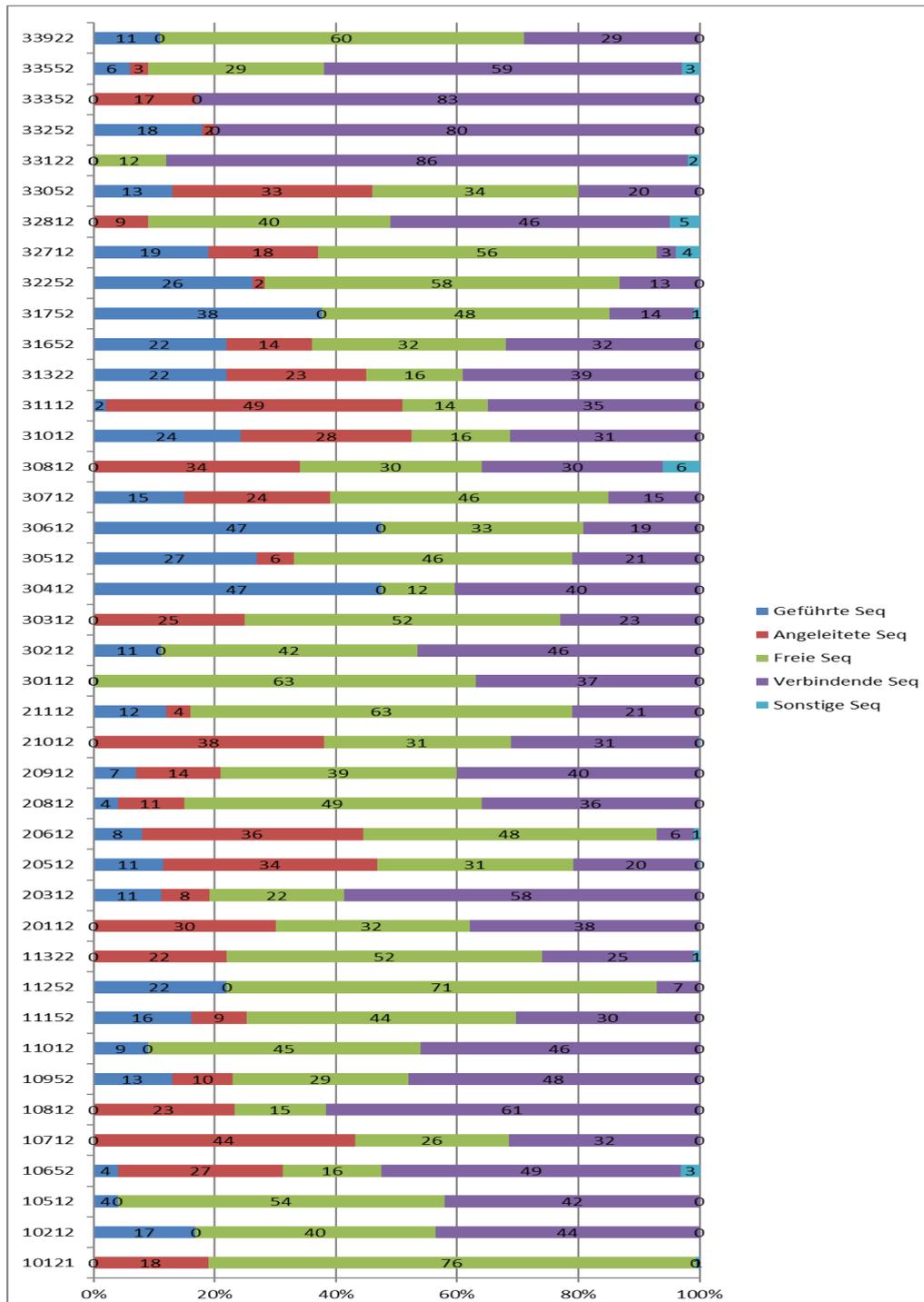


Abbildung 21: Strukturelemente in den Einrichtungen in Deutschland (n = 41)

Um das Offenkundige zu prüfen, wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Es ergaben sich, wie vermutet, signifikante Unterschiede zwischen Deutschland und der Deutschschweiz hinsichtlich der geführten und freien Sequenzen:

Einerseits traten in deutschen Einrichtungen signifikant seltener geführte Sequenzen ( $M = .11$ ;  $SD = .12$ ) auf als in den deutschschweizerischen Kindergärten ( $M = .37$ ;  $SD = .26$ ;  $t(59) = -4.16$ ;  $p < .001$ ), andererseits gestalteten die Fachkräfte in deutschen Einrichtungen signifikant häufiger freie Sequenzen ( $M = .37$ ;  $SD = .19$ ) als pädagogische Fachpersonen in deutschschweizerischen Kindergartengruppen ( $M = .25$ ;  $SD = .16$ ;  $t(59) = 2.52$ ;  $p < .05$ ). Nicht signifikant unterscheiden sich die Mittelwerte der angeleiteten Sequenzen in deutschen ( $M = .14$ ;  $SD = .14$ ) und in deutschschweizerischen Kindergärten ( $M = .11$ ;  $SD = .13$ ). Ebenfalls kein signifikanter Unterschied ist in den Mittelwerten verbindender Sequenzen zwischen deutschen ( $M = .36$ ;  $SD = .21$ ) und deutschschweizerischen Kindergartengruppen ( $M = .27$ ;  $SD = .14$ ) zu finden.

### **10.1.3 Deskriptive Analysen der Settings im Kreis und im Freien**

In Abbildung 22 sind die prozentualen Werte und die effektive Zeit<sup>20</sup> dokumentiert, welche die Kinder mit der (den) pädagogischen Fachperson(en) in der Kreissequenz verbracht haben. In 55 Kindergartenalltagen sitzen die Kinder während der gefilmten Halbtage unterschiedlich lange (bis zu 91 Minuten) im Kreis. Dabei ist auffällig, dass sich die pädagogische Fachperson in den deutschschweizerischen Kindergartengruppen etwa dreimal häufiger ( $M = .34$ ;  $SD = .19$ ) und länger mit den Kindern im Kreis aufhält (Min. .09 bis Max. .66) als dies in deutschen Kindergartengruppen ( $M = .13$ ;  $SD = .11$ ) der Fall ist (Min. .00 bis Max. .46); dieser Unterschied ist statistisch signifikant ( $t(59) = 4.551$ ,  $p < .001$ ).

---

<sup>20</sup> Die Filmaufnahmen variieren in der Länge.

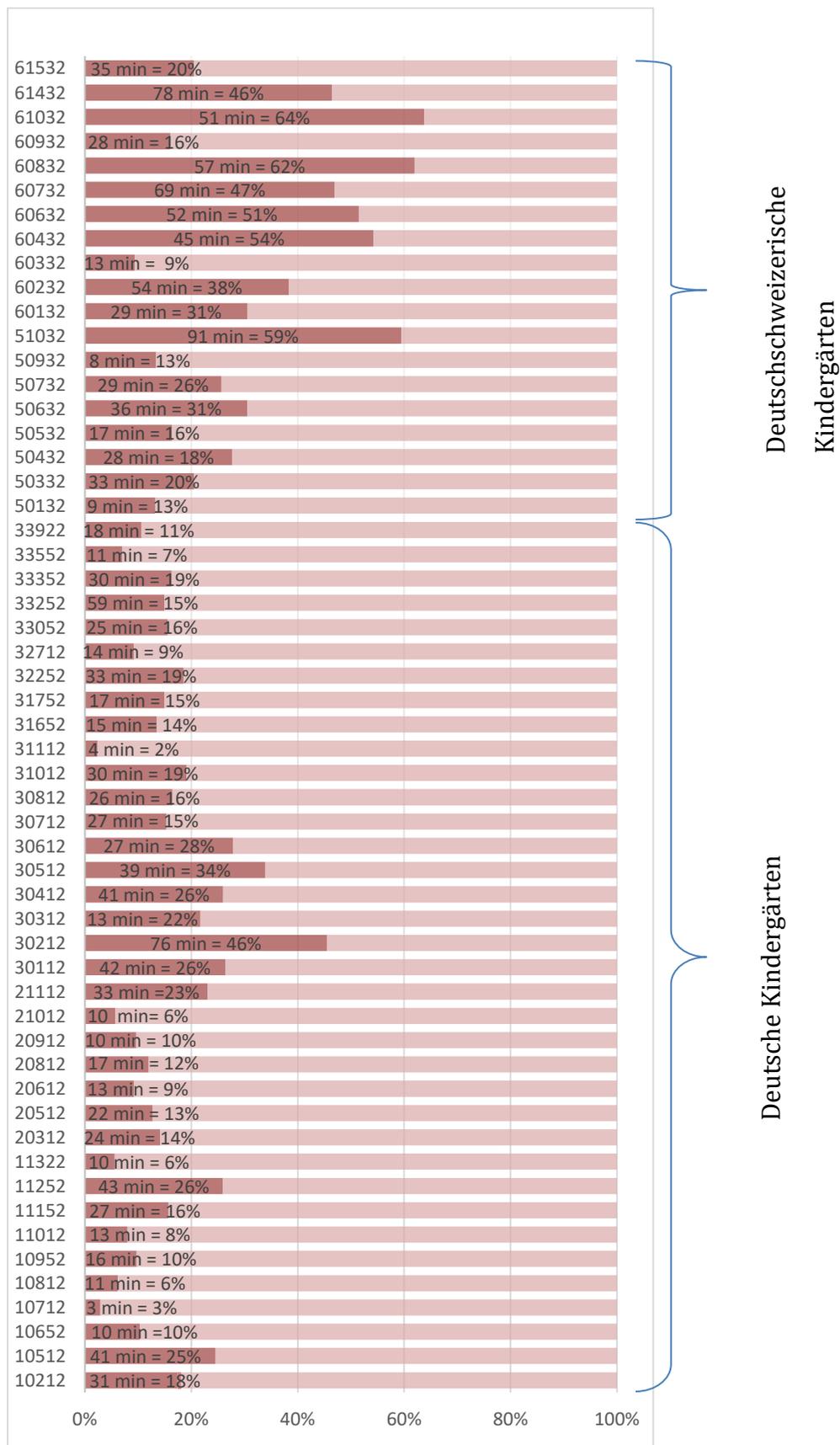


Abbildung 22: Absolute und prozentuale Gesamtdauer im Kreis (n = 61)

Das Setting im Freien (vs. drinnen) wird nun näher betrachtet (siehe Abbildung 23). In 28 von 61 Kindergartengruppen fanden die Videoaufnahmen des Alltags auch im Freien statt (Min. .00; Max. 1.00;  $SD = .20$ ;  $M = .11$ ). In 20 deutschen Kindergartengruppen (von 41) wurden Aufnahmen auch im Freien (Min. .00 bis Max. 1.00;  $SD = .0968$ ) gemacht. Von den 20 deutschschweizerischen Kindergartengruppen wurden acht bis allerhöchstens etwa ein Drittel der Zeit im Freien (Min. .00 bis Max. .33;  $SD = .2331$ ) gedreht. Alle anderen Alltagsaufnahmen fanden ausschließlich drinnen statt.

Die ein- bis zweiminütigen Aufnahmen im Freien sind in der Regel Übergänge, die dann nicht mehr weiter gefilmt wurden (z. B. Verabschiedung oder Übergang in ein Bildungselement meist im Bereich Bewegung und Gesundheit, welches dann nicht mehr als Alltagsvideo zur Verfügung stand). Bei fast der Hälfte der deutschen Kindergärten ( $M = .13$ ) fand der Alltag neben drinnen auch im Freien statt.

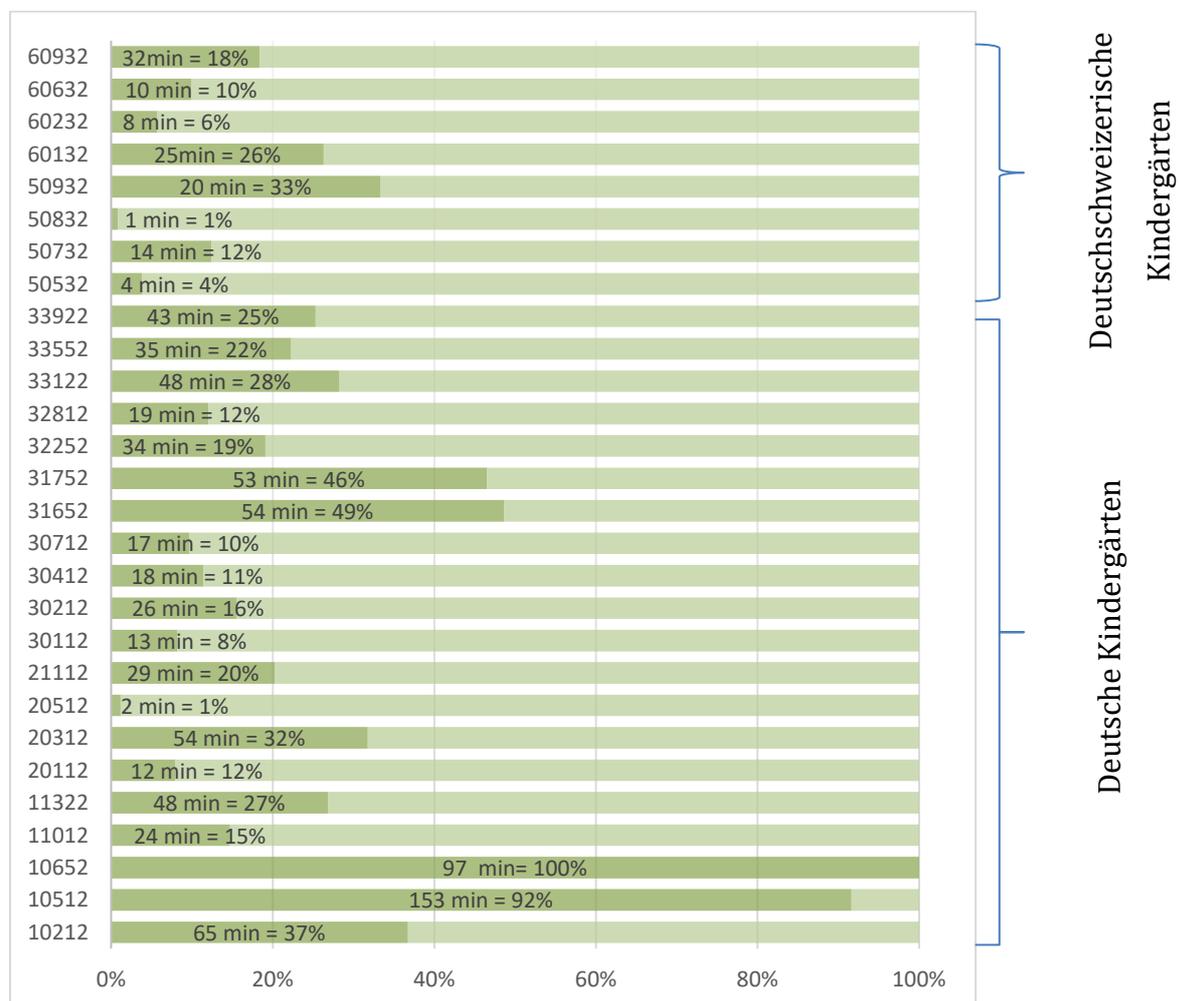


Abbildung 23: Absolute und prozentuale Gesamtdauer im Freien ( $n = 28$ )

Alltage von Waldkindergartengruppen (10652 und 10512) finden gemäß Konzeption meist draußen statt, was sich auch hier in Abbildung 23 zeigt. Weitere zwei Einrichtungen fallen auf (31652 und 31752), da fast die Hälfte der Zeit im Freien gedreht wurde.

#### 10.1.4 Korrelation zwischen den Settings, Strukturelementen und den Gruppenstrukturen

Um die Zusammenhänge zwischen den Settings, Strukturelementen und den Gruppenstrukturen (prozentuale Gesamtmittelwerte) zu untersuchen, wurde eine Korrelation nach Pearson vorgenommen, dargestellt in Tabelle 15. Es zeigen sich beim Setting im Kreis klare Wechselbeziehungen zwischen dem Strukturelement geführte Sequenz ( $r(59) = .70$ ;  $p < .01$ ) und der Großgruppenstruktur ( $r(59) = .72$ ;  $p < .01$ ). Das bedeutet, dass diese Kombination Großgruppe, geführte Sequenz mit Setting im Kreis zusammen häufig beobachtet wurden. Negative Zusammenhänge zwischen Kreissequenz und angeleiteter Sequenz ( $r(59) = -.30$ ;  $p < .05$ ) wie auch zwischen Kreissequenz und freier ( $r(59) = -.26$ ;  $p < .05$ ) sowie verbindender Sequenz ( $r(59) = -.27$ ;  $p < .05$ ) zeigen auf, dass während einer Kreissequenz eher keine angeleitete oder freie und auch eher keine verbindende Sequenz gezeigt wird. Ebenfalls in negativer Relation stehen Kreissequenz und Kleingruppe ( $r(59) = -.62$ ;  $p < .01$ ).

Tabelle 15: Bivariate Korrelationen der Strukturelemente und Gruppenstrukturen

	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. geführte S.	-.349**	-.375**	-.460**	-.229	-.435**	.591**	.695**	.130
2. angeleitete S.		-.195	-.130	.355**	.184	-.309*	-.296*	.282
3. freie Sequenz			-.432**	.063	.259*	-.335**	-.264*	.424
4. verbindende S.				-.076	.080	-.074	-.264*	.116
5. Dyade					.001	-.381**	-.271*	.864
6. Kleingruppe						-.867**	-.617**	.344
7. Großgruppe							.715**	.299
8. im Kreis								.458
9. im Freien								

Anmerkung: Korrelation nach Pearson ( $n = 61$ ); \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

Wie in Tabelle 15 ersichtlich zeigen sich keine statistischen Zusammenhänge zwischen den Strukturelementen oder Gruppenstrukturen und der Kodierung „im Freien“. Ferner zeigen die Ergebnisse, dass geführte, angeleitete und freie sowie verbindende Sequenzen wie auch die Gruppenstrukturen in Wechselwirkung stehen.

### **10.2 Einfluss der Rahmenbedingungen**

Die *t*-Tests der unabhängigen Stichprobe weisen keinen Einfluss des *Ausbildungsniveaus* der pädagogischen Fachkraft auf das Gestaltungsarrangement in den deutschen Kindergärten aus. Werden aber die Daten der Gestaltungsarrangements der schweizerischen Kindergartengruppen bezogen auf den Ausbildungshintergrund – Pre-Primary (reine Kindergartenausbildung) oder Pre-Primary und Primary Education (Doppellehrdiplom für Kindergarten und Primarschule bis zur 3. Klasse) – analysiert, zeigt sich ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den pädagogischen Fachpersonen mit einer Kindergartenausbildung und den Personen mit einem Doppellehrdiplom im Bereich des Settings im Kreis ( $t(18) = 2.805, p = .012$ ). Das bedeutet, dass pädagogische Fachpersonen im schweizerischen Kindergartenalltag mit einem Doppellehrdiplom während der Videoaufnahmen mehr Aktivitäten im Kreis arrangierten ( $M = .45; SD = .17$ ) als Fachpersonen, welche eine reine Kindergartenausbildung mitbringen ( $M = .25; SD = .15$ ).

Die Einstellung zum pädagogischen Ansatz der *Selbstbildung* der Fachpersonen dieser Stichprobe ist eher durchschnittlich mit einem Mittelwert von  $M = 2.73$  ( $SD = .83$ ). Die Spanne der Antworten mit einem Minimum von 1.00 und einem Maximum von 4.75 fällt höher aus als beim Ansatz der Ko-Konstruktion. Es zeigt sich, dass neun Personen eine eher niedrige Einstellung zum pädagogischen Ansatz der Selbstbildung mitbringen (Mittelwerte zwischen 1.00 und 1.75). Über die Hälfte der Personen (58.3 %) haben mittlere Werte (zwischen 2.00 und 3.00) und weisen somit eine eher niedrige bis durchschnittliche selbstbildende Einstellung auf. 28.3 % haben durchschnittliche bis hohe Mittelwerte ( $M = 3.25$  bis 4.75) angegeben und schätzen ihre Rolle in der kindlichen Lernbegleitung als eher passiv ein.

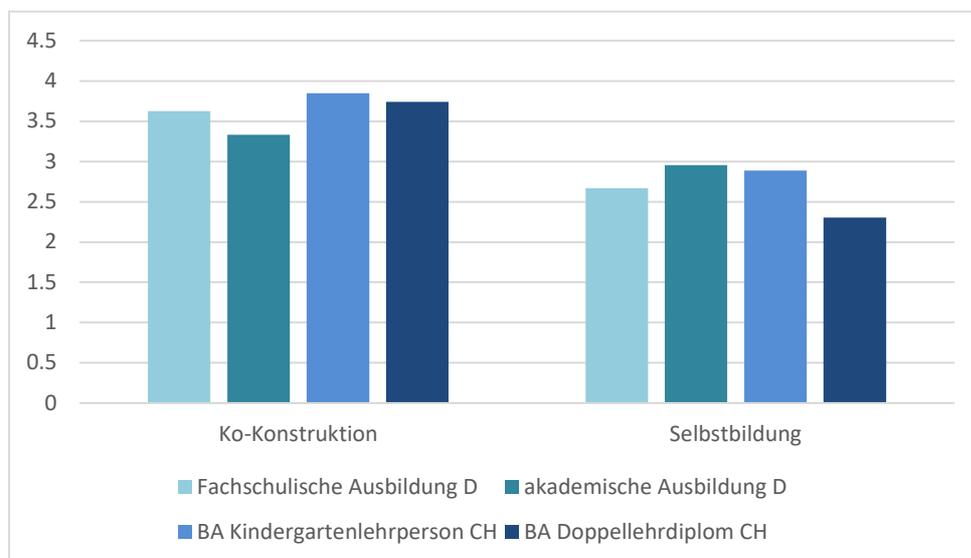


Abbildung 24: Mittelwerte Ko-Konstruktion und Selbstbildung ( $n = 60$ , 1 Missing)

In Abbildung 24 sind die Einstellungen zum pädagogischen Ansatz der Ko-Konstruktion und der Selbstbildung der einzelnen Ausbildungsgruppen dargestellt. Alle pädagogischen Fachpersonen weisen höhere ko-konstruktive Mittelwerte als selbstbildende Mittelwerte auf. Kindergartenlehrpersonen der Deutschschweiz zeigen die höchste kokonstruktive Einstellung ( $M = 3.85$ ;  $SD = .43$ ) und pädagogische Fachkräfte mit Bachelor die geringste ko-konstruktive Einstellung ( $M = 3.33$ ;  $SD = .70$ ). Die geringste selbstbildende Einstellung bringen die Kindergartenlehrpersonen mit Doppellehrdiplom ( $M = 2.31$ ;  $SD = .60$ ) mit, im Vergleich zu den anderen Gruppen. Die selbstbildende Einstellung ist bei den akademisch ausgebildeten deutschen Fachkräften ( $M = 2.95$ ;  $SD = .90$ ) am höchsten, auch etwas höher als bei den fachschulisch ausgebildeten Fachkräften ( $M = 2.67$ ;  $SD = .90$ ). Diese beschriebenen Unterschiede sind allerdings statistisch nicht signifikant.

Die Rahmenbedingungen umfassen auch einrichtungsspezifische Aspekte, wie Träger und Altersspanne der Kinder in der Kindergartengruppe. Die deskriptive Analyse der Stichprobe bezogen auf die *Träger* zeigt, wie in Tabelle 16 dargestellt, dass alle deutschschweizerischen Kindergärten von einem städtisch/kommunalen bzw. öffentlichen Träger geführt werden, welche Lehrpersonen für den Kindergarten (11 Personen) oder mit einem Doppellehrdiplom für Kindergarten und Primarstufe bis 3. Klasse (9 Personen) angestellt haben. In dieser Stichprobe sind in Deutschland ausschließlich fünf Kindergärten städtisch/kommunal/öffentlich geführt, in welchen

zwei pädagogische Fachkräfte mit fachschulischer und drei mit akademischer Ausbildung tätig sind.

**Tabelle 16: Träger und Ausbildungshintergründe ( $n = 61$ )**

		D Fachschulische Ausbildung	D Akademische Ausbildung	CH KG- Lehrdiplom	CH Doppel- lehrdiplom	$n$
Träger	konfessionell	14	6	0	0	20
	städtisch/kommunal/öffentlich	2	3	11	9	25
	frei/privat	8	8	0	0	16
Total		24	17	11	9	61

Die meisten pädagogischen Fachkräfte mit fachschulischer Ausbildung (14 Erzieherinnen) arbeiten bei einem konfessionellen Träger. In Einrichtungen mit freiem/privatem Träger sieht es äußerst ausgeglichen aus, da jeweils acht pädagogische Fachkräfte mit akademischer und mit fachschulischer Ausbildung tätig sind. Von den 47 Kindergartengruppen mit Kindern in der Altersspanne von drei bis sechs Jahren (Regelgruppen) sind 22 städtisch/kommunal/öffentlich und 15 konfessionelle Einrichtungen sowie 10 von freien/privaten Trägern geführt. Gruppen, die auch Kinder unter drei Jahren integriert haben und gefilmt wurden ( $n = 8$ ), sind mehrheitlich konfessionell geführt ( $n = 5$ ). In zwei freien/privaten Einrichtungen und einer städtischen/kommunalen/öffentlichen wurde ebenfalls mit Kindern unter drei Jahren gefilmt. Vier der freien/privaten Einrichtungen hatten Krippenkinder und eine städtisch/kommunal/öffentliche Einrichtung, wie in Abbildung 25 dargestellt.

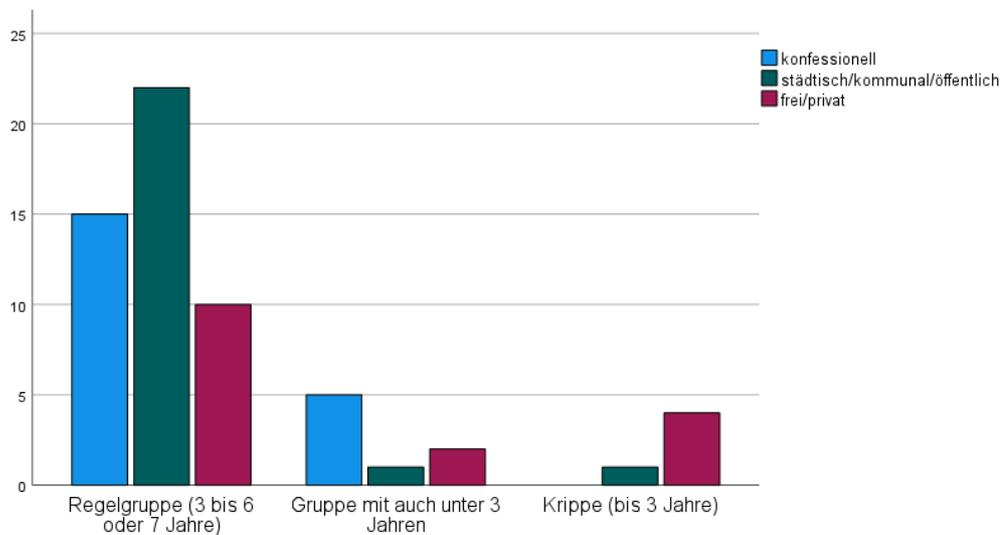


Abbildung 25: Altersspanne der Kinder und Träger der Einrichtung

Wird die Altersspanne der Kinder in den gefilmten Gruppen bezogen auf die Strukturelemente anhand eines unabhängigen  $t$ -Tests analysiert, wird ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Regelgruppen (Kinder im Alter von drei bis sechs oder sieben Jahren) ( $n = 47$ ) und den Nicht-Regelgruppen (gemischte Gruppen mit auch Kindern jünger als drei Jahre und Krippengruppen) ( $n = 13$ ) zur prozentualen Gesamtdauer der geführten Sequenzen ( $t(58) = 3.76, p < 0.001$ ) und zur prozentualen Gesamtdauer des Settings im Kreis ( $t(58) = 4.74, p < 0.001$ ) sichtbar. In Regelgruppen wurden häufiger geführte Sequenzen ( $M = .2219, SD = .2199$ ) gefilmt im Vergleich zu den gemischten Gruppen mit auch jüngeren Kindern und den Krippengruppen ( $M = .0677, SD = .0919$ ). Ferner wurden auch mehr Kreissituationen im Kindergartenalltag von Regelgruppen ( $M = .2238, SD = .16266$ ) als in Nicht-Regelgruppen ( $M = .0815, SD = .06631$ ) beobachtet. Alle anderen Strukturen der pädagogischen Praxis unterscheiden sich in Bezug auf die Altersspanne der Kindergruppen nicht signifikant.

Werden in einer bivariaten Korrelation nach Pearson die *Anzahl der Kinder in der gefilmten Gruppe* ( $M = 18.66, SD = 4.442$ ; Min. 6, Max. 33) und die *Strukturelemente* analysiert, zeigt sich, dass freie Sequenzen und die Anzahl der Kinder in der Gruppe in Wechselwirkung stehen. Je höher die Anzahl der Kinder in der Gruppe ist, desto häufiger konnten freie Sequenzen in den Alltagsbeobachtungen beobachtet werden ( $r(59) = -.36, p = .004$ ) was mit der Tatsache, dass es mehr freie Sequenzen im deutschen Kindergartenalltag als im

deutschschweizerischen Alltag gibt, zusammenhängt und somit dieses bereits berichtete Ergebnis bestätigt. Ein negativer Zusammenhang wurde zwischen der Anzahl Kinder in der Gruppe und den verbindenden Sequenzen festgestellt ( $r(59) = -.43, p = .001$ ). Bei allen anderen Strukturelementen konnte kein statistisch signifikanter Zusammenhang mit der Anzahl der Kinder in der Gruppe gefunden werden.

### **10.3 Fazit**

Folgende aus der Literatur identifizierte Strukturelemente ließen sich auch im vorliegenden Sample wiederfinden: geführte Sequenzen (durch pädagogische Fachperson initiiert), angeleitete Sequenzen mit Fördercharakter (Impuls kann durch Fachperson oder Kind kommen und ist situativ gestaltet) und freie Sequenzen (Freispiel, freie Aktivitäten) sowie verbindende Sequenzen (Rituale, Routinen, Übergänge, Essen) und Sonstige (z. B. Gespräche zwischen Erwachsenen).

Zusammengefasst können die Fragen „Wie sehen die Strukturen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag aus? Unterscheiden sich die Gestaltungsarrangements in Abhängigkeit von Rahmenbedingungen der Einrichtungen und der Länder?“ wie folgt beantwortet werden: Die pädagogische Praxis im deutschen Kindergartenalltag und im deutschschweizerischen Alltag unterscheiden sich in der Häufigkeit der Strukturelemente und Gruppenstrukturen sowie Settings. Dabei stehen die Strukturelemente und die Gruppenstrukturen in Zusammenhang. Je häufiger geführte Sequenzen vorkommen, desto häufiger finden auch Großgruppen und Kreissequenzen statt, welche in der pädagogischen Praxis der deutschschweizerischen Kindergartenalltage häufiger zu beobachten waren als in den deutschen Einrichtungen. In den deutschen Kindergartengruppen kamen mehr freie Sequenzen als in den deutschschweizerischen Gruppen vor. Zur Frage, ob sich die Gestaltungsarrangements in Abhängigkeit von Ausbildungsniveau, Berufserfahrung und der Lehr-Lern-Überzeugung der pädagogischen Fachperson beeinflusst wird, muss festgestellt werden, dass diese individuellen Aspekte der Fachpersonen in den Einrichtungen keinen erkennbaren Einfluss auf die Strukturen der pädagogischen Praxis zeigen. Werden aber ausschließlich die Daten der schweizerischen Kindergärten bezogen auf den Ausbildungshintergrund analysiert, zeigt sich eine Differenz zwischen den Strukturen der pädagogischen Praxis in Bezug auf das Setting im Kreis: Pädagogische Fachpersonen mit einem Doppellehrdiplom

für Kindergarten und Primarschule bis zur 3. Klasse zeigen mehr Aktivitäten im Kreis als ihre Kolleginnen mit „reiner“ Kindergartenausbildung.

Die Altersspanne in der Kindergruppe scheint einen Einfluss auf die Gestaltungsarrangements zu haben. In Regelgruppen mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren wurden mehr geführte Sequenzen und im Kreis gestaltet als in Gruppen mit (auch) jüngeren Kindern. Zudem wurden Wechselbeziehungen zwischen der Anzahl der Kinder in der Gruppe und der Strukturelemente freie Sequenzen und verbindende Sequenz gefunden. Je höher die Anzahl der Kinder in der Gruppe ist, desto weniger oft kommen verbindende Sequenzen vor. Das Resultat, dass mehr freie Sequenzen vorkommen, steht in Zusammenhang mit den deutschen Kindergartengruppen, die mehr freie Sequenzen gestalten. Die Frage, ob die Strukturen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag von den Rahmenbedingungen der Länder beeinflusst werden, kann klar bejaht werden. Im deutschen Kindergartenalltag finden mehr freie Aktivitäten in Kleingruppen statt und in deutschschweizerischen Kindergartenalltag werden mehr geführte Aktivitäten in der Großgruppe arrangiert. Etwas häufiger kommen dyadische Gruppenstrukturen in Deutschland als in der Deutschschweiz vor.

## 11 Strukturierungsmuster der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag

In diesem Kapitel geht es um die Darstellung der drei gefundenen Strukturierungsmuster der vorkommenden Gestaltungsarrangements. Erst werden die einzelnen Muster vorgestellt und in einer Gesamtschau dargestellt.

### 11.1 Beschreibung der Strukturierungsmuster

#### 11.1.1 Cluster 1

Nach diesem Strukturierungsmuster (Cluster 1), welches das zahlenmäßig größte Cluster ist, haben etwa die Hälfte der pädagogischen Fachkräfte den Kindergartenalltag

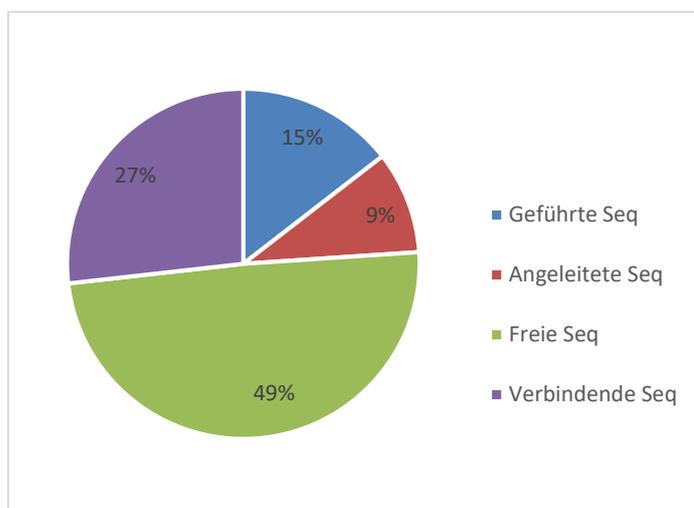


Abbildung 26: Cluster 1 „Kind-initiiert“

strukturiert ( $n = 30$ ). Charakteristisch für dieses Cluster ist, dass die pädagogischen Fachkräfte den Kindern große Wahlfreiheiten der Aktivität lassen, indem sie freie Sequenzen arrangieren. Die Kinder dieser Gruppen können zu durchschnittlich knapp der Hälfte der Zeit ( $M = .49$ ;  $SD = .12$ ) selbstinitiierten und -bestimmten

Tätigkeiten nachgehen. Deswegen wird dieses Strukturierungsmuster fortan „*Kind-initiiert*“ genannt.

Wie Abbildung 26 aufzeigt, nehmen die geführten ( $M = .14$ ,  $SD = .12$ ) und angeleiteten Sequenzen ( $M = .09$ ,  $SD = .11$ ) zusammengefasst beinahe ein Viertel der Zeit ein. Das andere Viertel wird mit Essen, Ritualen und Routinen in verbindenden Sequenzen ( $M = .27$ ,  $SD = .15$ ) verbracht.

Die Gruppenstrukturen Groß- ( $M = .44$ ,  $SD = .23$ ) und Kleingruppe ( $M = .42$ ,  $SD = .21$ ) sind in diesem Cluster relativ ausgeglichen. Die Fachpersonen befinden sich recht selten in der

Fachperson-Kind-Dyade, allerdings im Vergleich zu den anderen Clustern am zweithäufigsten ( $M = .09$ ,  $SD = .09$ ).

Aktivitäten der Kindergruppe und der pädagogischen Fachperson im Setting im Freien ( $M = .13$ ,  $SD = .21$ ) kommen in diesem Cluster am öftesten vor, verglichen mit den anderen Strukturierungsmustern. Eher seltener finden Aktivitäten im Kreis ( $M = .17$ ,  $SD = .12$ ) statt.

Insgesamt sind von den 30 Alltags dieses Strukturierungsmusters sechs aus der Deutschschweiz (was prozentual auf die Gesamtzahl der gefilmten Alltage in der Deutschschweiz rund 30 % entspricht) und 24 aus Deutschland (was etwa 59 % der deutschen Alltage insgesamt entspricht). Dieses Cluster umfasst neben den 26 Gruppen mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren auch vier altersgemischte Gruppen mit jüngeren Kindern unter drei Jahren.

### 11.1.2 Cluster 2

Am zweitmeisten wird der Kindergartenalltag nach Cluster 2 „Alltags-orientiert“ ( $n = 21$ ) strukturiert. Wie der Name des Clusters vielleicht vermuten lässt, wird im Cluster „Alltags-orientierten“ fast zur Hälfte der Zeit in verbindenden Sequenzen ( $M = .49$ ,  $SD =$

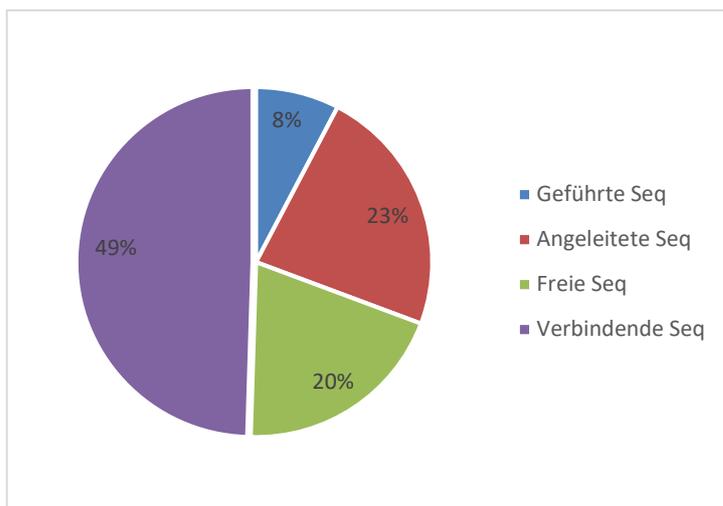


Abbildung 27: Cluster 2 "Alltags-orientiert"

.21) verbracht. Das kennzeichnende an den verbindenden Sequenzen (Rituale, Routine, Essen und Übergänge) sind die alltäglichen Handlungen und Rituale, welche meist auch durch die Fachkraft initiiert sind, aber das gemeinsame Erleben ins Zentrum rücken. Größere Zeitanteile werden auch in angeleiteten ( $M = .23$ ,  $SD = .15$ )

und freien Sequenzen ( $M = .20$ ;  $SD = .09$ ) strukturiert. Angeleitete Sequenzen, die sowohl durch die Fachperson als auch durch das Kind initiiert werden können und im Alltag eher

spontan sowie situativ entstehen, kommen durchschnittlich etwas häufiger vor als freie Sequenzen. Die Mittelwerte der angeleiteten Sequenzen in diesem Cluster ( $M = .23$ ,  $SD = .15$ ) sind um ein Mehrfaches höher als die mittlere Häufigkeit der Gesamtstichprobe von  $M = .13$  ( $SD = .14$ ). Die geführten Sequenzen, welche durch die Fachperson initiiert sind, nehmen einen geringen Anteil der Zeit ein ( $M = .08$ ,  $SD = .10$ ).

Die Gruppenstrukturen Kleingruppe ( $M = .42$ ;  $SD = .25$ ) und Großgruppe ( $M = .40$ ;  $SD = .26$ ) kommen relativ ausgeglichen vor. In diesem Cluster finden die meisten dyadischen Gespräche ( $M = .12$ ,  $SD = .13$ ) statt, was neben der Seltenheit der Aktivitäten im Stuhlkreis ( $M = .13$ ,  $SD = .11$ ) ebenfalls kennzeichnend für dieses Strukturierungsmuster ist. Aktivitäten der Kindergruppe und der Fachperson im Setting im Freien ( $M = .11$ ,  $SD = .23$ ) kommen in diesem Typus weniger oft vor als beim Strukturierungsmuster „Kind-initiiert“.

Insgesamt haben sechs Gruppen dieses Strukturierungsmusters „Alltags-orientiert“ einen konfessionellen Träger, sieben sind städtisch, kommunal bzw. öffentlich und acht sind freie bzw. private Einrichtungen. Insgesamt sind von diesen 21 Alltagen fünf aus der Deutschschweiz (entspricht 25 % der deutschschweizerischen Kindergartenalltage insgesamt) und 16 aus Deutschland (entspricht 39 % der deutschen Alltage insgesamt). Alle fünf Krippen-Einrichtungen, welche Kinder bis zum Alter von drei Jahren umfassen, sind diesem Muster „Alltags-orientiert“ zugeordnet. Vier Kindergartengruppen haben auch Kinder unter drei Jahren, und bei den restlichen zwölf Einrichtungen handelt es sich um Regelkindergartengruppen, die Kinder im Alter von drei bis sechs oder sieben Jahren aufnehmen.

### **11.1.3 Cluster 3**

Kennzeichnend für das Cluster 3, welches am wenigsten oft vorkam ( $n = 10$ ), sind die hohen Zeitanteile an geführten Sequenzen ( $M = .61$ ,  $SD = .11$ ). Diese geplanten und von der pädagogischen Fachperson initiierten Gestaltungsarrangements geben diesem Muster den Namen. Im Vergleich mit den anderen Mustern finden weniger freie Sequenzen ( $M = .14$ ,  $SD = .09$ ) und weniger angeleitete Sequenzen ( $M = .06$ ,  $SD = .07$ ) sowie weniger verbindende Sequenzen ( $M = .20$ ,  $SD = .08$ ) statt (siehe Abbildung 28).

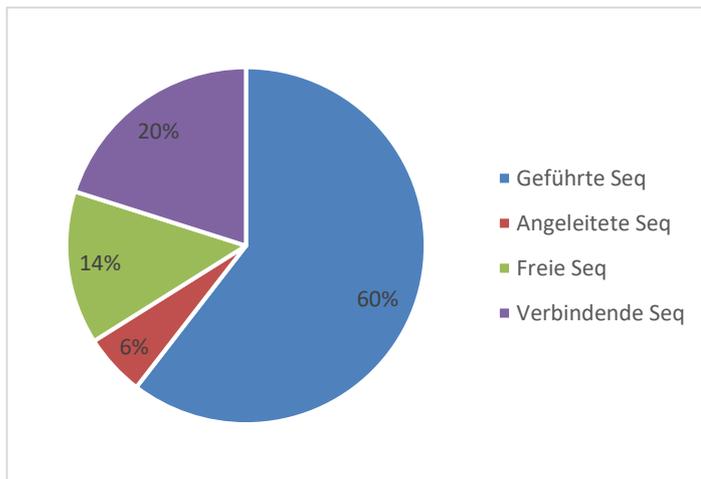


Abbildung 28: Cluster 3 „Fachperson-initiiert“

Sehr oft wird in der Großgruppe ( $M = .76$ ,  $SD = .17$ ) gearbeitet, deutlich weniger oft in der Kleingruppe ( $M = .2130$ ,  $SD = .1862$ ) und äußerst selten in Dyaden ( $M = .06$ ,  $SD = .04$ ). Die Tätigkeiten in diesem Muster finden sehr oft im Kreis statt ( $M = .43$ ,  $SD = .20$ ), mehr als doppelt so häufig verglichen zur Gesamtheit

( $M = .20$ ,  $SD = .17$ ). Hingegen fanden nur sehr wenige Zeitfenster im Freien statt ( $M = .02$ ,  $SD = .04$ ).

Diesem Cluster sind ausschließlich Regelgruppen mit Kindern im Alter von drei bis sechs oder sieben Jahren zugehörig.

Insgesamt sind von diesen 10 Alltags nur einer aus Deutschland (entspricht 2,4 % der deutschen Kindergartenalltage insgesamt) und neun aus der Deutschschweiz (entspricht 45 % der schweizerischen Alltage insgesamt).

#### 11.1.4 Übersicht der drei Cluster

Das prozentuale Vorkommen der Strukturelemente in den drei Cluster sind in

Abbildung 29 vergleichend dargestellt. Auffällig sind die Unterschiede in den geführten und freien Sequenzen. Freie Sequenzen sind kennzeichnend für das Strukturierungsmuster „Kind-initiiert“ (Cluster 1) und geführte Sequenzen für das Strukturierungsmuster „Fachpersonen-initiiert“ (Cluster 3). Das Strukturierungsmuster „Alltags-orientiert“ (Cluster 2) umfasst am meisten verbindende Sequenzen, was typische Elemente des Alltags wie Rituale und Routinen umfasst. Ferner sind am wenigsten geführte, aber am meisten verbindende und angeleitete Sequenzen in diesen Gruppen mit einem „Alltags-orientierten“-Gestaltungsarrangement beobachtet worden.

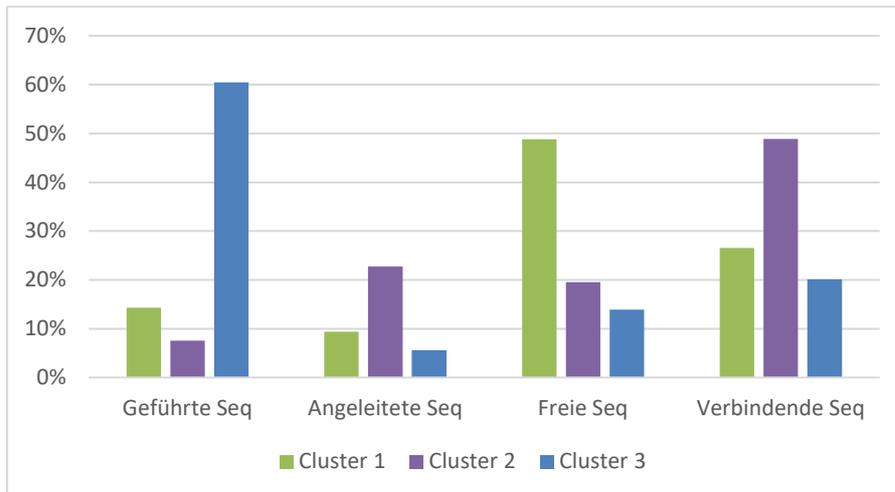


Abbildung 29: Strukturelement der drei Cluster

Ebenfalls im Überblick sind die Gruppenstrukturen der drei Cluster in Abbildung 30 zu sehen.

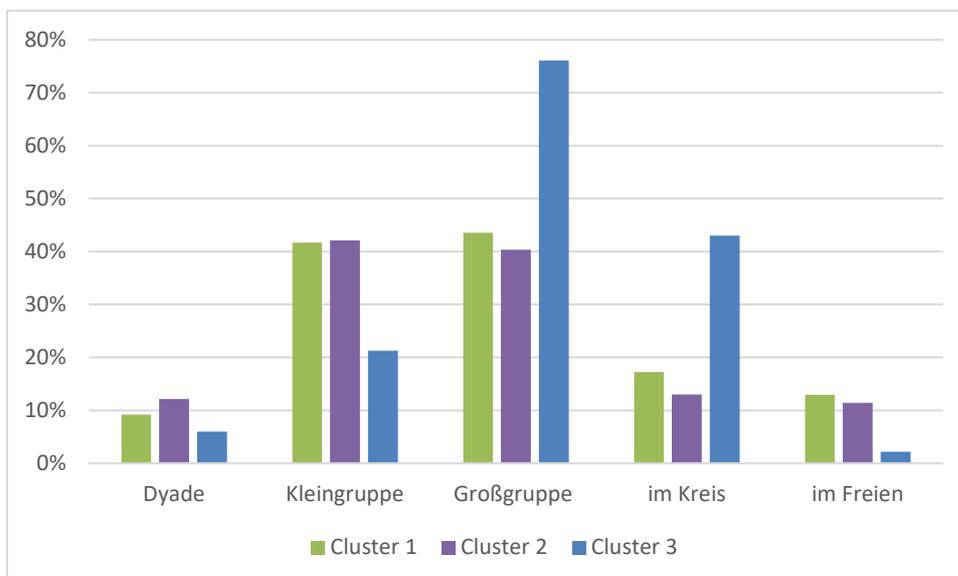


Abbildung 30: Gruppenstrukturen und Settings der drei Cluster

Wie in Abbildung 30 dargestellt, sind die Gruppenstrukturen Großgruppe und Kleingruppe bei Cluster 1 „Kind-initiiert“ und Cluster 2 „Alltags-orientiert“ relativ ähnlich und ausgewogen. Insgesamt konnten nur wenige Dyaden, Interaktionen zwischen Fachperson und einem Kind, beobachtet werden. Ausschließlich Cluster 3 „Fachpersonen-initiiert“ stellt eine größere Differenz dar, in dem die Großgruppe sehr dominant und die Kleingruppe weniger häufig vorkommt. Zudem fällt die Häufigkeit des Settings im Kreis

im Strukturierungsmuster „Fachpersonen-initiiert“ auf sowie das seltene Vorkommen des Settings im Freien.

### **11.2 Einfluss der Rahmenbedingungen auf die Strukturierungsmuster**

Ein *Länderunterschied* der Struktur der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag kann klar erkannt werden. Die meisten Kinder in deutschen Kindergärten erleben „Kind-initiierte“ Alltage (59 %), gefolgt von „Alltags-orientierten“ Alltagen (39 %). Ausschließlich eine Kindergruppe aus Deutschland (2 %) hat an diesem gefilmten Tag ein „Fachperson-initiiertes“ Gestaltungsarrangement erlebt. In der Deutschschweiz sieht das Bild ziemlich anders aus. Meistens wird der institutionelle Alltag nach dem Muster „Fachperson-initiiert“ (45 %) arrangiert. Das heißt, die meisten Kinder, welche einen deutschschweizerischen Kindergarten dieser Stichprobe besuchen, erleben Kindergartenalltage mit eher schulischem Charakter. Am zweithäufigsten erleben Kinder in den deutschschweizerischen Kindergärten ein „Kind-initiiertes“ Gestaltungsarrangement (30 %) sowie am wenigsten häufig eine „Alltags-orientierte“ Struktur (25 %).

Einen Zusammenhang zwischen den Gestaltungsarrangements und dem *Alter der Kinder in den Gruppen* kann ebenfalls festgestellt werden. Alle Krippenkinder dieser Stichprobe, also Kindern im Alter unter drei Jahren, erleben eine pädagogische Praxis im Kindergartenalltag nach dem Strukturierungsmuster „Alltags-orientiert“. Kinder in altersgemischten Kindergartengruppen, die auch mit jüngeren Kindern unter drei Jahren zusammen sind, erleben ein Gestaltungsarrangement im Kindergarten nach dem Strukturierungsmuster „Alltags-orientiert“ oder „Kind-initiiert“. Ausschließlich Regelkindergruppen, die das Alter von drei bis sechs oder sieben Jahren umfassen, erleben einen „Fachperson-initiierten“ Kindergartenalltag, welcher eher schulischen Charakter aufweist.

In nachfolgender Tabelle 17 werden die *pädagogischen Konzepte der Einrichtungen* bezogen auf die Strukturierungsmuster abgebildet.

Tabelle 17: Clustervergleich: Pädagogisches Konzept der Einrichtung (Mehrfachantworten möglich,  $n = 60$ , 1 Missing)

Konzept	Cluster 1 Kind- initiiert $n = 30$	Cluster 2 Alltags- orientiert $n = 21$	Cluster 3 Fachperson- initiiert $n = 10$
Offenes Gruppenkonzept (D)	6	2	0
Teiloffenes Gruppenkonzept (D)	10	4	1
Geschlossenes Gruppenkonzept (D & CH)	15	13	9
Arbeit nach Bildungsplan/Lehrplan (D & CH)	7	5	9
Sonstiges (u. a. Situationsansatz, Mehrsprachigkeit)	3	3	0

Keine offene Gruppenkonzeption ist im Strukturierungsmuster „Fachperson-initiiert“ zu finden, wohingegen geschlossene und teiloffene Gruppenkonzeptionen in allen Strukturierungsmustern zu finden sind. Anzumerken ist, dass alle deutsch-schweizerischen Kindergärten ein geschlossenes Gruppenkonzept haben.

Werden die *Ausbildungshintergründe* in Bezug auf die Strukturierungsmuster betrachtet, zeigt sich, dass alle pädagogischen Fachkräfte, außer den akademisch ausgebildeten Fachpersonen mit Doppellehrdiplom für Kindergarten und Primarstufe bis 3. Klasse, am häufigsten einen „Kind-initiierten“ Alltag zeigen (siehe Tabelle 18). Ausgebildete Kindergartenlehrpersonen mit Doppellehrdiplom zeigen am öftesten einen „Fachperson-initiierten“ Alltag.

Tabelle 18: Qualifikationsgruppen und Cluster/Chi-Quadrat

Ausbildungshintergrund	Kind- initiiert $n = 30$	Alltags- orientiert $n = 21$	Fachperson- initiiert $n = 10$
<b>Fachschulisch (D)</b>	14	9	1
Erwartete Anzahl	11.8	8.3	3.9
<b>Akademisch (D)</b>	10	7	0
Erwartete Anzahl	8.4	5.9	2.8
<b>Akademisch: Kindergartenlehrdiplom (CH)</b>	5	3	3
Erwartete Anzahl	5.4	3.8	1.8
<b>Akademisch: KG &amp; Primar bis 3. Klasse (CH)</b>	1	2	6
Erwartete Anzahl	4.4	3.1	1.5

Die Tabelle 18 weist darauf hin, dass die pädagogische Praxis im Kindergartenalltag von einer höheren beobachteten als erwarteten Anzahl an Kindergartenlehrpersonen mit Doppellehrdiplom „Fachperson-initiiert“ strukturiert wird. Der Chi-Quadratstest bestätigt

einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen dem Ausbildungshintergrund der pädagogischen Fachperson und dem Strukturierungsmuster,  $\chi^2(6, n = 61) = 23.90, p = 0.001$ <sup>21</sup>.

Die pädagogischen Fachpersonen, die den Alltag „Fachperson-initiiert“ strukturieren, weisen den höchsten Mittelwert in *Ko-Konstruktion* von  $M = 3.800$  mit einer Standardabweichung von  $SD = .3221$  (Min. 3.33 bis Max. 4.33) aus, verglichen mit den Fachkräften, die „Alltags-orientiert“ ( $M = 3.603, SD = .7197$ , Min. 1.67 bis Max. 5.00) oder „Kind-initiiert“ ( $M = 3.540, SD = .7476$ , Min. 2.33 bis Max. 5.00) strukturieren. Der Mittelwert der *Selbstbildung* der pädagogischen Fachkräfte, welche das Strukturierungsmuster „Alltags-orientiert“ zeigen, ist etwas höher ( $M = 2.845, SD = .9921$ , Min. 1.00 bis Max. 4.75) als bei den Fachkräften der anderen zwei Muster, die beide ähnliche Werte aufweisen („Kind-initiiert“:  $M = 2.672, SD = .7880$ , Min. 1.25 bis Max. 4.50 und „Fachperson-initiiert“:  $M = 2.650, SD = .5426$ , Min. 1.75 bis Max. 3.25). Diese Unterschiede sind statistisch nicht signifikant.

### **11.3 Strukturierungsmuster und Fragebogendaten**

Werden die Antworten der Fragebögen der pädagogischen Fachkräfte in Bezug auf die Musterzugehörigkeit der Alltagsbeobachtungen betrachtet, zeigt sich folgendes Bild, wie in Tabelle 19 dargestellt.

---

<sup>21</sup> Der Chi-Quadrat-Test setzt voraus, dass in maximal 20 % der Felder der Kreuztabelle erwartete Häufigkeiten  $< 5$  auftreten sollen. Sofern die Voraussetzung nicht erfüllt ist, sollte eine Überprüfung mit dem Fisher-exakt-Test erfolgen: Dieser Test weist ebenfalls signifikante Ergebnisse auf ( $p < .01$ ). Daher kann das Ergebnis als gesichert gelten.

Tabelle 19: Clustervergleich: Antworten Fragebogen (n = 60, 1 Missing)

	<b>Kind- initiiert n = 30</b>		<b>Alltags- orientiert n = 21</b>		<b>Fachperson- initiiert n = 10</b>	
<b>Freispiel</b> ... täglich	28	(93 %)	18	(86 %)	9	(90 %)
... mehrmals pro Woche	0		3	(14 %)	0	
... 1x pro Woche	2	(7 %)	0		0	
<b>Spiel im Freien</b> ... täglich	28	(93 %)	14	(67 %)	8	(80 %)
... mehrmals pro Woche	1	(3 %)	6	(28 %)	1	(10 %)
... 1x pro Woche	0		1	(5 %)	1	(10 %)
... nicht vorhanden	1	(3 %)	0		0	
<b>Einzelförderung</b> ... täglich	1	(3 %)	1	(5 %)	1	(10 %)
... mehrmals pro Woche	13	(43 %)	10	(48 %)	5	(50 %)
... 1x pro Woche	2	(7 %)	1	(5 %)	1	(10 %)
... nicht vorhanden	12	(40 %)	8	(38 %)	2	(20 %)
<b>Geführte und gelenkte</b>						
<b>Sequenzen</b> ... täglich	21	(70 %)	11	(52 %)	10	(100 %)
... mehrmals pro Woche	7	(23 %)	9	(43 %)	0	
... 1x pro Woche	1	(3 %)	1	(5 %)	0	
... nicht vorhanden	1	(3 %)	0		0	
<b>Stuhlkreis</b> ... täglich	19	(63 %)	15	(71 %)	9	(90 %)
... mehrmals pro Woche	5	(17 %)	3	(14 %)	1	(10 %)
... 1x pro Woche	2	(7 %)	0		0	
... nicht vorhanden	3	(10 %)	3	(14 %)	0	
<b>Frühstück/Znüni</b> ... täglich	10	(33 %)	17	(81 %)	9	(90 %)
... mehrmals pro Woche	1	(3 %)	0		0	
... 1x pro Woche	5	(17 %)	2	(10 %)	0	
... nicht vorhanden	9	(30 %)	2	(10 %)	1	(10 %)

Wie in Tabelle 19 sichtbar, gaben pädagogische Fachpersonen, welche ein „*Fachperson-initiiertes*“ *Gestaltungsarrangement* während der Aufnahmen gezeigt haben, im Fragebogen an, dass sie mehrheitlich *täglich im Setting Kreis* arbeiten (90 %), gemeinsam täglich ein Frühstück bzw. in der Deutschschweiz einen Znüni (90 %) einnehmen und alle täglich geführte Sequenzen mit Bildungsimpulsen planen und durchführen (100 %), was sehr passend zur gezeigten Alltagsstrukturierung ist.

Die Aussage dieser Fachpersonen, dass sie ebenfalls täglich Freispielsequenzen anbieten, stellt keinen Widerspruch zum Ergebnis dar, da auch in diesem Strukturierungsmuster

alle Kindergartengruppen freie Aktivitäten zeigten ( $M = .1390$ ,  $SD = .0936$ , Min. .01 bis Max. .30).

Das stattfindende Spiel im Freien, welches über alle Muster hinweg als meist täglich stattfindend angegeben wurde, konnte vor allem im Strukturierungsmuster „*Kind-initiiert*“ beobachtet werden ( $M = .1293$ ,  $SD = .2086$ , Min .00 bis 1.00). Ferner wurde auch das Freispiel, welches typisch für dieses Muster ist ( $M = .4880$ ,  $SD = .1165$ , Min. .32 bis Max. .76), aber in allen Strukturierungsmustern vorkommt, von nahezu allen zugehörigen Fachpersonen dieses Musters „*Kind-initiiert*“ (93 %) als täglich stattfindend angegeben. Die Angaben der Fachkräfte, welche eine pädagogische Praxis im *Strukturierungsmuster* „*Alltags-orientiert*“ gestalten, gaben mehrheitlich an, täglich im Stuhlkreis mit den Kindern zu sitzen (71 %), was weniger mit den Beobachtungen korrespondiert, da nur wenige Kreissequenzen in diesem Cluster beobachtet werden konnten ( $M = .1300$ ,  $SD = .1124$ , Min. .00 bis Max. .47). Das gemeinsame Einnehmen von Frühstück oder Znüni wird von der Mehrheit der Fachpersonen als täglich vorhanden im Cluster „*Fachperson-initiiert*“ (90 %) und „*Alltags-orientiert*“ (81 %) angegeben, was mit der prozentualen Häufigkeit der verbindenden Sequenzen insbesondere mit dem Strukturierungsmuster „*Alltags-orientiert*“ ( $M = .4890$ ,  $SD = .2064$ , Min .23 bis Max. .86) gut zusammenpasst. Da in allen drei Mustern die verbindenden Sequenzen einen hohen Zeitanteil ausmachen, werden diese verbindenden Sequenzen im nächsten Kapitel mit ihren unterschiedlichen Qualitäten weiter ausdifferenziert dargestellt.

### **11.3.1 Verbindende Sequenzen in der Alltagsstrukturierung**

Verbindende Sequenzen kommen in fast allen Alltags der vorliegenden Stichprobe vor und umfassen unterschiedliche Aspekte des Kindergartenalltags (Übergänge, Routinen, Rituale und Essen sowie sonstige Tätigkeiten der Vorbereitung der Fachperson ohne Interaktion mit dem Kind), die ungleichen Eigenschaften und Möglichkeiten für die Entwicklung der Kinder aufweisen. Die prozentuale Aufteilung der Gesamtzeit der verbindenden Sequenzen über alle Alltage hinweg ist in der nachfolgenden Abbildung 31 dargestellt.

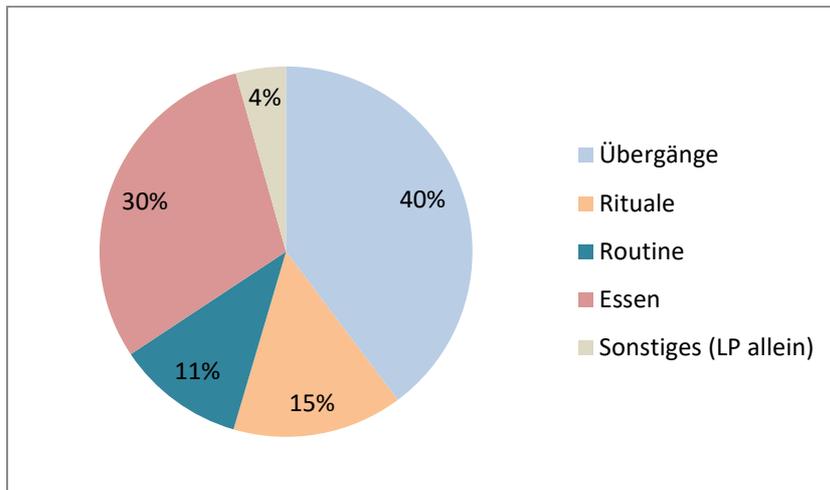


Abbildung 31: Prozentuale Aufteilung der Totalzeit der verbindenden Sequenzen ( $n = 60$ )

Die Abbildung 31 zeigt auf, dass in 60 von 61 gefilmten Alltags verbindende Sequenzen beobachtet werden konnten und die meiste Zeit mit Übergängen (40 %), gefolgt von Essen (30 %) und Ritualen (15 %) verbracht wird. Nur ein kleiner Anteil der verbindenden Sequenzen stellt Routinen (11 %) und sonstige Tätigkeiten (4 %) der Fachperson ohne Interaktion mit den Kindern dar. Werden die prozentualen Gesamtzeiten der verbindenden Sequenzen der Alltags auf die zwei Länder aufgeteilt (siehe Abbildung 32), zeigt sich, dass sowohl in Deutschland ( $M = .1315$ ,  $SD = .0883$ ) wie auch in der Deutschschweiz ( $M = .1330$ ,  $SD = .0996$ ) am häufigsten Übergänge stattfinden.

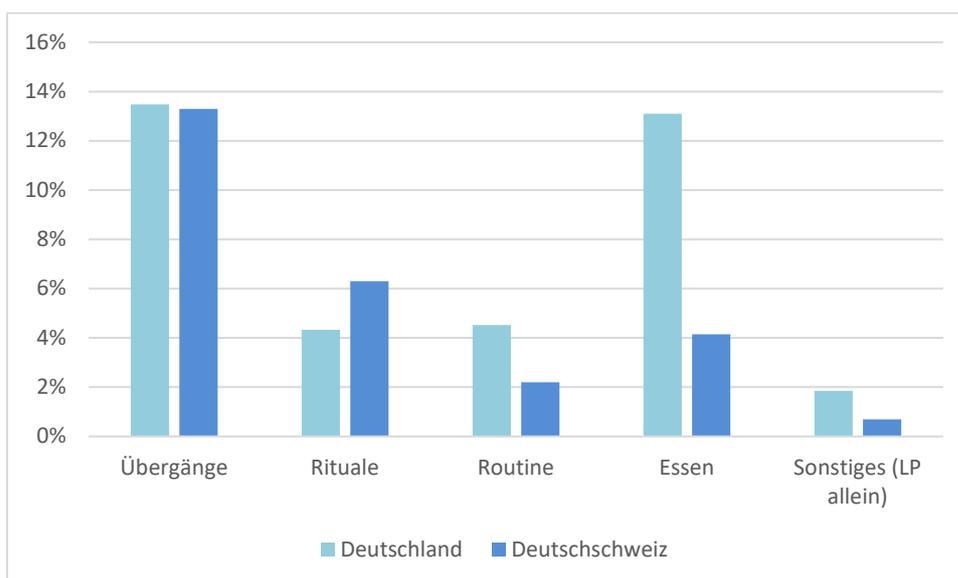


Abbildung 32: Ländervergleich: verbindende Sequenzen (D:  $n = 40$ /CH:  $n = 20$ )

Aufgrund dessen, dass bei den deutschen Einrichtungen auch Mittagsmahlzeiten gefilmt werden konnten, ist die beobachtete Zeit des Essens in deutschen Kindergärten ( $M = .1278$ ,  $SD = .1118$ ) länger als in den deutschschweizerischen ( $M = .0415$ ,  $SD = .0486$ ) mit ausschließlich Znüni-Situationen.

Mehr ritualisierte pädagogische Praxis zeigte sich in den deutschschweizerischen Kindergärten ( $M = .0630$ ,  $SD = .0711$ ) als in den deutschen ( $M = 0422$ ,  $SD = .0554$ ). Die deutschen Kindergartengruppen, welche auch jüngere Kinder aufnehmen, zeigten mehr Routineaktivitäten ( $M = .0441$ ,  $SD = .0666$ ) als die deutschschweizerischen Kindergärten mit ausschließlich Kindern ab vier Jahren ( $M = .0220$ ,  $SD = .0414$ ).

Um einen Überblick über den Anteil an Zeit der verbindenden Sequenzen und der Strukturierungsmuster zu bekommen, wird in Abbildung 33 die prozentuale Verteilung der Zeit auf die drei Cluster aufgeteilt abgebildet.

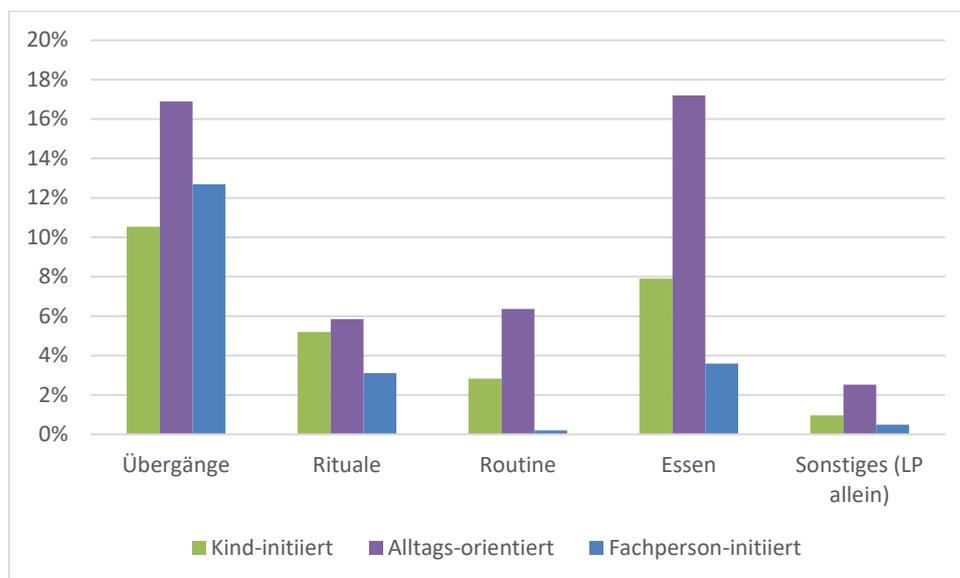


Abbildung 33: Verbindende Sequenzen und Cluster ( $n = 61$ )

Die grafische Darstellung der verbindenden Sequenzen und Cluster zeigt, dass Einrichtungen mit dem Strukturierungsmuster „Alltags-orientiert“, welche in dieser Stichprobe auch Krippenkinder umfassen, deutlich mehr Übergänge (17%), mehr

Routinezeit (6 %) und viel längere Essenzeiten<sup>22</sup> (17 %), sowie etwas mehr Rituale (6 %) im beobachteten Halbtage zeigten. „Kind-initiierte“ Gruppen, welche in dieser Stichprobe auch jüngere Kinder unter drei Jahren aufnehmen, zeigten ebenfalls mehr Routine (3 %) als die Kindergartengruppen mit „Fachperson-initiiertes“ Alltagsgestaltung, welche ausschließlich Regelgruppen mit Kindern im Alter von drei bis sechs oder sieben Jahren umfassen. Relativ viel Essenzeit<sup>23</sup> (4 %) und Übergangszeit (13 %) werden auch in diesem Muster „Fachperson-initiiert“ gestaltet.

#### **11.4 Fazit**

Es konnten drei Strukturierungsmuster der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag herausgearbeitet werden. Im Strukturierungsmuster „*Kind-initiiert*“ stehen die freien Aktivitäten im Vordergrund, wohingegen im Muster „*Fachperson-initiiert*“ die geführten Aktivitäten im Fokus stehen. Das Muster „*Fachperson-initiiert*“ steht in starkem Zusammenhang zum Land der Einrichtung (der Deutschschweiz) und Ausbildungshintergrund (Doppellehrdiplom für Kindergarten und Primar bis 3. Klasse). Beim Strukturierungsmuster „*Alltags-orientiert*“ machen verbindende Sequenzen den größten Teil der Zeit aus. Allerdings muss angemerkt werden, dass alle drei Muster einen hohen Anteil an verbindenden Sequenzen aufweisen, welche unterschiedliche Aspekte beinhalten. Es wurde kein Zusammenhang zwischen der Lehr-Lern-Überzeugung der Fachpersonen und den Mustern gefunden, aber bei der deutschschweizerischen Stichprobe wurde ein Zusammenhang zwischen der Ausbildung und dem Gestaltungsarrangement gefunden. Pädagogische Fachpersonen mit Doppellehrdiplom arrangieren mehr Aktivitäten im Kreis und strukturieren den pädagogischen Alltag im Cluster 3 „*Fachpersonen-initiiert*“, welches mehr an die schulische Art der Gestaltung erinnert.

Außer in einem Alltag wurden ansonsten häufig verbindende Sequenzen beobachtet, die in allen Strukturierungsmustern vorkommen. Die verbindenden Sequenzen umfassen verschiedene Aspekte des Alltags und setzen sich von der prozentualen Gesamtzeit aus

---

<sup>22</sup> Zwei vollständige Aufnahmen von Mittagmahlzeiten gehören zu diesem Strukturierungsmuster Alltags-orientiert.

<sup>23</sup> In diesem Strukturierungsmuster wurde keine Mittagmahlzeit videografiert. Im Strukturierungsmuster Kind-initiiert wurde ebenfalls eine Mittagmahlzeit vollständig videografiert.

Übergängen (40 %), Essen (30 %) und Ritualen (15 %) sowie Routinen (11 %) und sonstigen Tätigkeiten (4 %) der Fachperson ohne Interaktion mit den Kindern zusammen. Mehr ritualisierte pädagogische Praxis wurde in den deutschschweizerischen Kindergartengruppen gezeigt, und die deutschen Kindergartengruppen, welche auch jüngere Kinder aufnehmen, zeigten mehr Routineaktivitäten. Prozentual kam Essen in den deutschen Gruppen häufiger als in den deutschschweizerischen Gruppen vor, was auch mit dem Umstand zusammenhängt, dass drei vollständige Mahlzeiten neben Frühstück oder Znüni (wie das Frühstück im deutschschweizerischen Kindergarten genannt wird) videografiert wurden.

## 12 Arrangements der Mittagmahlzeiten im deutschen Kindergartenalltag

In diesem Kapitel werden die oft vorkommenden verbindenden Sequenzen nochmals in den Fokus genommen und mikroanalytisch am Beispiel des Mittagessens in drei deutschen Einrichtungen betrachtet (Analysezyklus II).

### 12.1 *Beschreibung der gezeigten Wertigkeiten, Erziehungsmaßnahmen und Erwartungen*

Diese Darstellung von drei Mittagmahlzeiten soll einen Einblick in die Vielfalt der verbindenden Sequenzen im Alltag ermöglichen, um der Frage nach der Gestaltung des Kindergartenalltags während den Mittagmahlzeiten näher zu kommen. Eine quantitative Auswertung scheint in Anbetracht der Fragestellung und der kleinen Anzahl der Fälle als nicht sinnvoll und entfällt somit. Die nachfolgenden Ergebnisse werden ohne grafische Darstellung in schriftlicher Form festgehalten. Wörtliche Zitate sind kursiv und in Anführungs- und Schlusszeichen geschrieben sowie mit Abschnittnummer des tabellarischen Transkripts versehen. Das Kategoriensystem wurde, wie bereits im Methodenteil erläutert, im Verlauf der Verarbeitung des Materials generiert (vgl. Kapitel 9.5.6). Einige Paraphrasen sind nicht eindeutig nur einer Kategorie zuzuordnen, sondern beinhalten mehrere Aussagen oder sind nicht eindeutig abgrenzbar. Dies führt in der Auswertung zu Überschneidungen und zu sich wiederholenden Themen zwischen den einzelnen Kategorien.

Die Ergebnisse werden durch Herausgreifen von wörtlichen Zitaten bzw. einzelnen typischen Szenen illustriert. In stilistischer Hinsicht ist die gesprochene Sprache der Videoaufnahmen der geschriebenen Sprache unterlegen. Abgehackte Sätze und Gedankensprünge verleihen den Zitaten einen etwas holprigen Charakter.

Nachfolgend werden Kategorien zusammengefasst dargestellt. Danach folgt ein Überblick über die Strukturierung der drei Mittagessen, die anschließend anhand einzelner Szenen mikroanalytisch betrachtet und interpretiert werden. Am Schluss dieses Kapitels wird ein fallübergreifendes Fazit formuliert.

### 12.1.1 Ergebnisdarstellung der Kategorien

Es konnten vier Kategorien zur Mittagsmahlzeitgestaltung – (1) Instruktion/Anweisung, (2) Autonomie/Eigenständigkeit, (3) Akzeptanz von Vorlieben und Abneigungen, (4) Klima/Kultur/Rituale – anhand von Zitaten herausgearbeitet werden. Diese werden im Folgenden anhand von Zitaten dargestellt, um mögliche Regeln und Erwartungen an das Verhalten der Kinder am Mittagstisch sowie an das eigene Verhalten als pädagogische Fachperson aufzudecken. Sie zeigen auch Erfahrungen, Machtverhältnisse und kulturelle Normen des wiederkehrenden Kindergartenalltags auf.

#### Instruktion/Anweisung

Während der Mittagsmahlzeiten kommt in allen drei Videos eine Vielzahl an Instruktionen zur Verhaltenskontrolle vor. Diese häufig vorkommende Verhaltenskontrolle soll durch Zitate illustriert werden: *„T., es wird nicht gespielt mit dem Brot“ (11152, 2:31).* *„Nicht spielen!“ (10812, 2:39).* *„So, wer noch ne Portion möchte, kann nach vorne kommen“ (11152, 2:39).* *„Ja, nimm dir eins“ (11152, 2:42).* *„Wo gehst du hin K6? Iss noch bisschen Gemüse, dann kann ich dir noch bisschen Hähnchen geben und auch Kartoffelbrei. K7, iss noch von deinem Gemüse, dann geben ich dir noch bisschen Hähnchen und Kartoffelbrei“ (10812, 2:32)* *„Aber iss noch ein bisschen Kartoffelbrei. Du sollst noch ein bisschen – hier – ich hatte dir Hähnchen geben.“ (10812, 2:42).* *„Aber jetzt isst du nochmal ein bisschen von deinem Kartoffelbrei“ (20312, 29).* *„Iss mal dein Brot! Trink mal dein Wasser“ (11152, 2:44).* *„So das probierst du jetzt und dann überlegst du dir, ob du das möchtest. Da ist ein Löffel“ (20312, 40).* *„Nimm dir ein Stück runter“ (20312, 44).* *„Nee, aber du hattest schon zweimal Fleisch. Ich möchte jetzt, dass du deinen Kartoffelbrei isst. K8, nicht mit dem Wasser spielen! Trinken!“ (10812; 2:42)* *„So, dann trinken alle Kinder nochmal ihre Tassen leer!“ (11152, 2:45).* *„Iss das mal bitte. Trink vor allem auch bitte mal dein Wasser!“ (11152, 2:45).* *„Setz dich mal hin und probier mal“ (20312, 41).* Diese Zitate zeigen auf, wie die Kinder häufig angehalten werden zu essen und zu trinken oder etwas zu probieren.

*„Verteilt des auch. Hier auch. Muss auch noch gedeckt werden. L kuck mal hier kann man noch welche decken“ (20312, 14).* *„Hände weg, Hände weg!“ (10812, 2:14).* *„K7 bleib in deinem Teller“ (10812, 2:29).* *„M, magst du mal in die Küche laufen und noch eine Flasche*

Wasser holen? Aber ganz vorsichtig, ne?“ (20312, 20). „Also passt auf, ich ruf jetzt die Kinder auf, die abräumen dürfen“ (11152, 2:47). *“Hände waschen, wisch‘ dir die Hände und den Mund. Mundwaschen. So komm‘ mal her; Ah, mach mal den Mund auf. Ah, mach mal den Mund auf“* (10812, 2:51) Neben dem, dass die Kinder essen und trinken sollen, werden sie auch aufgefordert, etwas zu nehmen oder zu holen. In zwei Videos werden auch Pflichten wie Tischdecken oder Abräumen des eigenen Geschirrs formuliert.

Ebenso können während der Mittagsmahlzeiten in allen drei Videos Anweisungen zur Bewegungskontrolle erfasst werden. Hauptsächlich dreht es sich um das Sitzen: *„Setz dich wieder“* (10812, 2:39) *„K3 hinsetzen“* (10812, 2:39). *„Z setzt sich jetzt mal richtig auf den Stuhl“* (20312, 48).

Ferner scheinen in zwei Einrichtungen die Lautstärkenkontrolle und Sprachinstruktionen während den Mahlzeiten wichtig zu sein: *„So, welche Kinder sind leise? Ah, nicht so schreien!“* (10812, 2:20). *„Pschschsch! Dann werden schon mal alle Kinder leise!“* (11152, 2:24). *„Das macht ihr aber... Die meisten machen das ganz toll. Dass ihr jetzt vollständige Sätze redet, darf ich bitte Suppe haben und Suppe! ... Ja. Dann sag mal den Satz: Darf ich bitte auch ein Brot haben!“* (11152, 2:42). *„Bitte, bitte heißt das! Wasser bitte. Wasser bitte!“* (10812, 2:36). *„Hä? Das heißt: Wie bitte!“* (11152, 2:47). Die Sprachinstruktionen sind ebenfalls Sprachmanieren, die am Tisch üblich sind und welche in dieser Situation gelobt und trainiert werden.

Ebenso werden Tischmanieren thematisiert: *„Es wird normal gegessen“* (11152, 2:25). *„So alle Kinder denken bitte auch nochmal daran, dass der Mund beim Kauen zu bleibt. Wir wollen gar nicht sehen, was da Gekautes im Mund drin ist, sondern der bleibt bitte zu“* (11152, 2:30). *„Wenn man mit den Händen in die Wassertasse geht, das ist eklig. Das sag ich jetzt mal so. Und ihr vier, ihr könnt da schon richtig gut alleine essen. Und L nimmt mal die Gabel. Nicht den Kartoffelbrei mit den Fingern essen. Nimm mal die Gabel und wenn das nicht gut ist, dann holst du dir einen Löffel“* (20312, 31). *„K6 mit der Gabel essen!“* (10812, 2:20). *„Setz du dich mal richtig an den Tisch, bitte?“* (11152, 2:26). *„E setz dich mal ordentlich hin“* (11152, 2:45). *„Wir sitzen lieb“* (10812, 2:14). Tischmanieren und kulturelle Normen, wie mit der Gabel zu essen oder nicht mit dem Essen und Trinken zu spielen, werden in allen drei Videoaufnahmen thematisiert. Dabei kommen positive wie auch teilweise negative Formulierungen vor, wie in den Zitaten aufgezeigt.

## **Autonomie/Eigenständigkeit**

Teilweise können Kinder Verantwortung und Entscheidungen übernehmen und sich dadurch in der Eigenständigkeit üben. Das zeigt sich beispielsweise bei der Platzwahl: „*Da hat es noch Platz!*“ (10812, 2:06). Teilweise auch durch Einbindung in Pflichten: „*Wer verteilt die Tassen?*“ (11152, 2:19) oder „*Wer möchte denn mal Nudeln tragen?*“ (20312, 16). Die Essensmenge kann selbst bestimmt werden, wenn die Kinder sich selbst nehmen dürfen: „*Dann kannst du dir selber auffüllen*“ (20312, 24). Mitsprache bekommen sie auch teilweise bei der Wahl der Lieder oder Verse vor dem Essen: „*So und dann darf heute maaaal ... P sagen, welchen Tischspruch wir heute machen*“ (11152, 2:24). Oder es werden längere Handlungsabfolgen mit Entscheidungen den Kindern mitgegeben: „*Die Kinder räumen dann ab, überlegen ob sie auf die Toilette müssen. Und wenn, gehen sie bitte und ansonsten rausgehen, anziehen ... Schneehose, Schal, Mütze, Handschuhe*“ (11152, 2:47). Es kommt aber auch vor, dass die Kinder festgehalten oder geschoben werden, sodass ihr autonomes Handeln unterbunden wird, wie folgende Beispiele zeigen: „*Du kannst die Gabel nehmen und zack*“ führt Gabel in Mund von K5 (10812, 2:42). *Hebt K4 in den Stuhl und rückt ihn an den Tisch* (10812, 2:39). *Nimmt das Besteck den Kindern aus der Hand* (20312, 14). *Hält Hand des Kindes fest: „Redest du bitte erst mal mit mir bevor du zugreifst?“* (11152, 2:41).

## **Akzeptanz von Vorlieben und Abneigungen**

Mit den folgenden Zitaten kann illustriert werden, wie der individuelle Geschmack der Kinder akzeptiert wird: „*Was euch nicht schmeckt, könnt ihr liegen lassen. Ne? Ok?*“ (11152, 2:33). „*Magst du die nicht? Ja, du kannst ja das andere essen und das Ei liegen lassen*“ (11152, 2:39). „*Möchtest du noch eine Gurke?*“ K. schüttelt den Kopf, FK hält Teller nächstem Kind hin: „*Möchtest du noch eine Gurke?*“ (20312, 24). „*Mais magst du nicht, probier mal die Paprika*“ (10812, 2:36). In zwei der drei Einrichtungen wird erwartet, dass alle Speisen probiert werden. Dabei werden Abneigungen nicht respektiert: „*Alle Kinder haben das probiert*“ (10812, 2:36). „*Hast du das mal probiert? Ich hab's grad probiert. Ist ganz lecker*“ (20312, 26).

## Klima/Kultur/Rituale

In der Kategorie Akzeptanz von Vorlieben und Abneigungen wurde eben die Probieregeln aufgezeigt, die in zwei der drei Einrichtungen während der Mittagsmahlzeiten beobachtet werden konnte. In einer Einrichtung erklingt zum Start der Phase ein Gong (10812) als Zeichen, dass alle an den Tisch kommen und sich setzen müssen. In einer Einrichtung wird die Altersstruktur der Kinder thematisiert und dadurch sichtbar: *„du hast schon bei den Großen mitgemacht, gell M?“ Andere K: Ja, wir! Lacht: Weiteres K: „Ich auch Midi. Aber ich schon so alt (zeigt Finger). Ich bin schon ein großer Midi, ne?“ FK: „Mhm, du auch! Genau. Aber M ist noch gar kein Midi. M ist noch ein Mini“ (20312, 30).* Auch eine Sitzordnung bzw. Sitzbestrafung wird deutlich: *„Und jetzt hört ihr auf sonst sitzt nämlich einer von euch beiden neben mir“ (20312, 32).*

Wie in nachfolgenden Tabelle 20 dargestellt, essen die pädagogischen Fachkräfte und die Kinder in zwei Einrichtungen (20312 und 10812) das gleiche Essen. In einer dieser beiden Einrichtungen sitzt die Fachkraft mit am Tisch (20312) und in der anderen sitzen die zwei Fachkräfte auf Hockern hinter den Kindern (10812). Im dritten Kindergarten essen die Fachkräfte ihr eigenes, mitgebrachtes Essen ebenfalls auf Hockern hinter den Kindern. Ferner ermöglicht die Tabelle 20 die Strukturierungsmerkmale im Überblick bzgl. Beginn und Abschluss, Essen, Signal und Ablauf sowie Stil aufzuzeigen.

Tabelle 20: Strukturierungsmerkmale der drei Mittagessen

<b>Mittagessen 10812</b>	<b>Mittagessen 11152</b>	<b>Mittagessen 20312</b>
Gemeinsamer Beginn mit Ritual, Abschluss: warten, bis Zähneputzen möglich ist	Gemeinsamer Beginn mit Ritual, Abschluss: gemeinsames Aufstehen	Gemeinsamer Beginn mit Ritual, Abschluss: Aufstehen, wenn fertig, ist erlaubt
gestelltes Essen, alle das Gleiche, Menge bei allen ähnlich, Nachschlag möglich	gestelltes Essen, alle das Gleiche, Menge bei allen ähnlich, Nachschlag möglich	gestelltes Essen, alle das Gleiche, Menge frei, Wahlmöglichkeit beim Nachtisch
Essenszeit > 40 Min.	Essenszeit > 30 Min.	Essenszeit > 30 Min.
Pädagogische Fachpersonen essen gleiches Essen im Rücken der Kinder (äußerer Kreis)	Pädagogische Fachpersonen essen eigenes mitgebrachtes Essen im Rücken der Kinder (äußerer Kreis)	Pädagogische Fachperson sitzt an einem der Gruppentische und isst gemeinsam mit den Kindern
Gong erklingt (Signal), lange Übergangszeit bis Essen beginnt, Kinder werden durch FKs bedient, wenig Eigenständigkeit möglich	Händewaschen, Mahlzeit, FKs an der Theke, Kinder haben Pflichten: Tischdienst, Essen und Getränke verteilen, eigenes Geschirr wegräumen, Eigenständigkeit möglich	Händewaschen, freie Platzwahl, Essen Pflichten: Tischdienst, Essen und Getränke verteilen, eigenes Geschirr wegräumen, Eigenständigkeit möglich
„pädagogisches Familien-Restaurant“ Cluster 2 „Alltags-orientiert“	„mensaähnlich“ Cluster 1 „Kind-initiiert“	„familienähnlich“ Cluster 2 „Alltags-orientiert“

Nach einer kurzen Einführung in die einzelnen Mittagessen der drei Einrichtungen werden im Folgenden einzelne Szenen, die typisch für diese Mahlzeit sind, herausgegriffen und näher betrachtet.

## 12.2 Beschreibung der gezeigten Arrangements der Mittagmahlzeiten – Gestaltungstypen

### Mittagsmahlzeit 10812

*„Pädagogisches Familienrestaurant“ (Cluster 2: „Alltags-orientiert“)*

Insgesamt dauert diese Mahlzeit über 50 Minuten (reine Essenszeit mehr als 30 Minuten) und beginnt mit einem Gongschlag als Signal. Die Übergangszeit vom Gongschlag bis zum effektiven Essen wird mit Liedern und Versen überbrückt und kann dadurch als pädagogisierte Zeit betrachtet werden.

Während der Mahlzeit gibt es viele Regeln und Tischmanieren (kulturelle Normen), die einzuhalten sind, wie beispielsweise *„kau mal richtig“* (2:32) oder *„mit der Gabel essen“* (2:20) oder *„du sollst ein bisschen von deinem Gemüse probieren“* (2:36). Ferner wird mehrmalig daran erinnert, dass beim Husten der Ellbogen vor dem Mund gehalten werden soll *„Ellbogen, Ellbogen vor den Mund!“* (2:14), was auch vorgezeigt wird und ein Imitationslernen ermöglicht. Teilweise werden diese Instruktionen auch negativ formuliert, wie beispielsweise *„nicht mit der Hand“* (2:32) oder *„nicht spielen“* (2:39). Es werden während dieser Mittagmahlzeit rund 90 Instruktionen formuliert (innerhalb von 53 Minuten). Sehr oft werden Speisen angepriesen u. a. auch durch Vorzeigen *„Kuck ... in den Mund“* (*zeigt aufgegabelte Paprika und führt diese zum Mund*), (2:36) wahrscheinlich um die Kinder zum Paprikaessen zu animieren, indem sie die Handlung imitieren sollen. Ferner werden sehr viele allgemeine Handlungsaufträge formuliert, wie *«iss»* (2:32) oder *«trink»* (2:20) und die Aufforderung zur Regel *«probier»* (2:32) wird auch öfters geäußert. Anmerkungen zum Bewegungsverhalten *„Hände weg“* (48) oder zur Lautstärkeregulation *„du brauchst nicht schreien“* (2:36) kommen ebenfalls vor. Auch werden die Kinder durch die Fachkräfte mit ihren Stühlen an den Tisch gerückt. Allgemein gilt die Probierregel, sodass Vorlieben und Abneigungen nicht wirklich akzeptiert werden. Die Kinder haben am Tisch keine Pflichten und können weder Verantwortung übernehmen noch groß mitentscheiden. Einzig ein Kind wird beim Essenholen einbezogen. Die pädagogischen Fachkräfte essen das gleiche Essen, sitzen aber nicht mit am Tisch wie in einer Familie, sondern auf Hockern hinter den Kindern. Dabei beobachten sie die Kinder und setzen

Impulse, um ihnen u. a. Tischmanieren beizubringen, wie dies am Familientisch auch sein könnte.

## Szenenanalyse

Szene 1, Minute 2:14:02

FK: Nein, K8, das geht nicht. Wir sitzen lieb... *richtet K8 mit dem Stuhl zum Tisch...* und warten bis die E2 kommt *setzt sich auf den Hocker.*

*K hustet*

FK: Ellbogen, Ellbogen vor den Mund! Nochmal ... *Lied singen und klatschen* Der Herbst, der Herbst...

*Einige Kinder machen die Bewegungen des Lieds mit: ... Essen. K5 trommelt mit den Händen auf den Tisch. Alle Kinder rufen Essen! Und fast alle trommeln*

E2: Geh durch, geh rein.

FK: Ui, da kommt...

E2: Super, K6! Habt ihr Hunger?

*K hustet*

FK: Na so was, das Essen kommt. Sehr gut!

E2: Gibt ihr euch schon mal die Hände. Gebt euch alle die Hände, bitte. Komm...

FK: Das geht aber nicht. *Nimmt Hand von K7 und zieht diese zu K4.* K7, das ist nicht nett. Du musst schon guten Appetit sagen mit K4 und ich geh mit dem Kx und Ky geh ich zusammen *schließt die Hände von K7 und K4.* Ja. „Piep piep Mäuschen“, oder kennst du ein anderes? Können ja mal was anderes, ok? Was machen wir?

E2: Wollen wir Piep piep Mäuschen machen?

FK: Ja. Piep, piep Mäuschen *Tischspruch wird gemeinsam gesprochen* Guten Appetit!

Die Szene ist geprägt durch die Themen Übergang gestalten (pädagogisierte Zeit) und Verhaltenskontrolle. Die relativ lange Zeit des Wartens wird mit Liedersingen überbrückt, bis der Servierwagen mit dem Essen sowie einem Kind und der zweiten pädagogischen Fachperson in den Raum kommen. Die Kinder sind recht jung (Krippenalter, Alter bis dreijährig). Die Mahlzeit wird gemeinsam durch einen Tischspruch begonnen. Schon in dieser Zeit vor dem effektiven Essen wird das Verhalten der Kinder kontrolliert, wie

beispielsweise „*Ellbogen vor den Mund*“. Auch körperliche Verhaltenskontrollen bzw. Bewegungskontrollen sind beobachtbar, z. B. nimmt die Fachkraft die Hand von einem Kind (K7) und zieht diese zu einem anderen Kind (K4). Dieses Ziehen der Hand und somit Lenken der Bewegung des Kindes zeigt einen nicht respektvollen Umgang mit der Autonomie des Kindes und seinen Handlungen.

Szene 2, Minute 02:18:39

FK: Wer möchte Wasser trinken? Wasser, Wasser? Wer möchte Wasser? Habe ich von jemand bitte gehört?

K: Bitte! Ja.

FK: Füllt Becher von K4 Bitte? Wer hat noch Bitte gesagt? Füllt Becher von K1 Sehr gut, x. Bitte.

K: Ich. Ich will.

*K5 legt den Kopf auf den Tisch.*

*Andere K trinken.*

FK: Füllt Becher von K2 oh, sehr gut. Du auch?

K: Ich bitte. Bitte!

*FK holt weitere Becher, füllt Becher für K5, fühlt seine Stirn. Ich geh gleich noch Fieber messen. Füllt Becher von K3.*

*K wechselt Becher andere K trinken, einzelne Kinder sprechen etwas. K3: Na.*

FK: Na. Füllt Becher für K8 und an E2 gerichtet: K5 legt immer wieder den Kopf ab. Füllt Becher für K6. Zu K7: Nein, nein, dein Wasser ist hier, das ist das Wasser von K5!

K8: Jaaa! *Ruft und trommelt und hebt die Arme als der Teller näherkommt*

E2: So, welche Kinder sind leise? Ah, nicht so schreien!

FK: Macht Piep. *Kommt mit Fiebermesser und misst beim ersten Kind, dann bei einem zweiten. Du auch. Du auch?*

Sind ihr jetzt alle krank?

K: Ich auch! *Alle K schauen gespannt und sind absolut still*

FK: Nicht bewegen, K6. Du auch? *Misst bei K2 Du auch. Misst bei K4*

K: Auch! Auch!

E2: Die K6 ist ganz leise. Der K1 ist ganz leise. *Rückt Stuhl näher zum Tisch. Bring nächsten Teller. Bitteschön, Du darfst schon anfangen. Verteilt weitere Teller.*

*Erste Kinder essen.*

In diesem zweiten Szenenausschnitt zeigt sich einerseits die *instruktive Kommunikation* (z. B. Anweisungen zur Lautstärkenkontrolle „*nicht so laut!*“ oder zur Sprache „*Bitte sagen!*“) und andererseits die gerichtete Aufmerksamkeit auf die Kinder und ihr Wohlergehen. Es wird bemerkt, dass ein Kind den Kopf auf den Tisch legt und es wird darauf mit Sorge und Fiebermessen reagiert. Einige Bewegungskontrollen „*rücken von Kindern in Stühlen an den Tisch*“ oder „*führen von Gabeln in den Mund*“ kommen in dieser

Szene ebenfalls vor. Diese nonverbalen Handlungen von den pädagogischen Fachpersonen (Steuern der Bewegungen der Kinder) unterbinden, wie bereits in der letzten Szene angemerkt, ein autonomes Handeln der Kinder und markieren ein wenig sensitiv-responsives Verhalten der Fachkraft.

Szene 3, Minute 02:53

FK: Mach mal so „Hi“, so „Hi“. Zeig mir mal deine Zähne. Genau, so. Den Rest machst du. Wer ist noch fertig? B bist du schon fertig mit dem Essen?

Die Verantwortung für die Wohlergehen (genug und gesunde Nahrung, nach dem Essen werden Zähne „richtig“ geputzt) liegt bei den pädagogischen Fachpersonen. Diese nehmen sie wahr und schauen, dass alles korrekt abläuft. Sehr wenig Verantwortung, welche die Eigenständigkeit ermöglichen würde, wird an die Kinder delegiert. Einzig bei dieser Szene 3 kommt dies in Ansätzen vor, indem einem Kind zugetraut wird, dass es die Zähne „richtig“ fertig putzen kann.

Insgesamt erinnert diese Mahlzeit an ein „*pädagogisches Familien-Restaurant*“. Die pädagogischen Fachpersonen essen das gleiche Essen, wie in der Familie, sitzen aber nicht mit am Tisch, sondern versuchen, ihre „Gäste“ (hier die Kinder) wie in einem Restaurant bestmöglich zu bedienen. Dabei sitzen sie im Rücken der Kinder auf Hockern mit Rollen und kontrollieren das Essen sowie das Verhalten der Kinder. Sie kommen den von ihnen wahrgenommenen Bedürfnissen und Wünschen unter dem Leitsatz „*probiere alles und ich helfe dir*“ entgegen. Dabei werden Vorlieben der Kinder nur teilweise respektiert. Oft finden Bewegungskontrollen mit wiederholter Aufforderung „sitzen“ oder „nicht spielen“ statt. Handlungen von den pädagogischen Fachpersonen, welche die Bewegungen der Kinder steuern, kommen ebenfalls vor und unterbinden die Möglichkeit, sich frei und autonom zu bewegen. Diese Handlungen geschehen unter der Prämisse, die Kinder im Handeln zu unterstützen und werden somit legitimiert, zeigen aber ein wenig sensitiv-responsives Verhalten der pädagogischen Fachkräfte auf. Ferner ist anzumerken, dass die Kinder mehr als 40 Minuten (teilweise 50 Minuten) am Tisch sitzen müssen und sich möglichst korrekt verhalten sollen.

### Quintessenz:

- Das Ziel ist, die Nahrungsaufnahme zu sichern und Tischmanieren einzuüben (wie in einem Restaurant, in dem man gut und korrekt isst); ferner werden Speisen angepriesen
- Die Mahlzeit ist stark von Regeln und Strukturierungen bestimmt
- Die Interaktion ist von Instruktionen und Bewegungskontrollen bestimmt
- Die pädagogischen Fachpersonen haben die Rahmungsmacht
- Die Zugänglichkeit ist teilweise gegeben, Fachkräfte sitzen nicht am Tisch
- Bedürfnisse der Kinder werden teilweise beachtet, Probieregeln
- Kinder müssen länger als 40 Minuten am Tisch sitzen

### Mittagsmahlzeit 11152

*„mensaähnlich“ (Cluster 1: „Kind-initiiert“)*

Diese Mahlzeit ist gekennzeichnet durch die Ausgabe des Essens an einer Theke und dadurch, dass die pädagogischen Fachpersonen nicht mit am Tisch dasselbe essen, sondern in einem äußeren Kreis im Rücken der Kinder sitzen und ihr mitgebrachtes Essen einnehmen. Dadurch entstehen zwei Kommunikationskreise und dennoch beobachten die Fachkräfte das Essverhalten der Kinder und geben Impulse, um Tischmanieren (kulturelle Normen) den Kindern beizubringen. Es werden während dieser Mittagsmahlzeit rund 48 Instruktionen formuliert (innerhalb von 29 Minuten).

Einerseits werden Erlaubnisse als Verhaltenssteuerung ausgesprochen, wie *„der blaue Tisch darf nach vorne“ (2:19)* oder *„wer aufgeessen hat, kann nochmals haben“ (2:34)* oder *„Kinder, die aufgerufen werden, dürfen abräumen“ (2:47)* und andererseits allgemeine Handlungsaufträge, wie *„bring“ (2:20)* oder *„nimm“» (2:30)* und der Wunsch nach mehr Ruhe wird auch öfters geäußert *„seid leise“ (2:24)* bzw. *„seid ruhig“ (2:24)*. Auch negativ formulierte Aufträge kommen vor: *„Nicht fragen, Tassen austeilen“ (2:23)* oder *„nicht diskutieren“ (2:23)*.

Neben Bewegungskontrolle mit wiederholter Aufforderung „*richtig zu sitzen*“ (2:20) werden auch Bewegungstipps „*mit beiden Händen festhalten*“ (2:20) oder „*vorsichtig verteilen*“ (2:20) gegeben. Es ist anzumerken, dass die Kinder mehr als 30 Minuten am Tisch sich möglichst korrekt verhalten sollten. Während der Mahlzeit kommen auch einige Sprachinstruktionen vor, wie beispielsweise „*sag mal den Satz: Darf ich bitte ...*“ (2:42). Verhaltensinstruktionen, dass mit dem *Brot nicht gespielt werden soll* (2:31), wird auch mehrmals betont. Somit gibt es während dieser Mahlzeit einige Regeln, die einzuhalten sind und Tischmanieren, die respektiert werden müssen.

Vorlieben bzw. Abneigungen der Kinder werden insgesamt respektiert. Essen, das nicht schmeckt, muss nicht gegessen werden.

Kinder haben Pflichten und können dadurch eine gewisse Verantwortung übernehmen.

## Szenenanalyse

### Szene 1, Minute 2:19

So, dann darf mal der blaue Tisch nach vorne kommen. *Trommelt fröhlich mit den Händen einen Rhythmus auf die Theke und wuschelt dem davorstehenden K durch die Haare.*

*K1 spricht FK an: Ich mag die Tassen...*

*Wird von E2 unterbrochen: Vorsicht die Suppe ist sehr heiß!*

*FK: Achtung, Achtung! Wer verteilt die Tassen?*

*K2: Ich! K1 meldet sich auch.*

*FK zu K2: A? K2 nickt*

*FK zu K1: Du machst die Teller?*

*K1: Weil ich hab' zuerst gesagt ich mach die Tassen*

*FK geht auf Einwand nicht ein. Psch...! Zeichen für Wunsch nach mehr Ruhe*

*K1 fügt sich, protestiert nicht mehr, übernimmt das Austeilen der Teller.*

Das Austeilen des Essens erfolgt gemeinsam mit den Kindern, die Kinder zum Helfen werden ausgewählt, während die anderen Kinder am Tisch sitzen und warten. Der Wunsch von K1, die Tassen austeilen zu dürfen, geht unter, da die heiße Suppe ankommt, und wird somit nicht berücksichtigt. Selbst bei der Nachfrage, wer die Tassen übernimmt, nimmt die pädagogische Fachkraft nur die Äußerung von K2 wahr und übergeht den Einwand von K1. Die Nachfrage, ob K1 die Teller aussteilt, ist rhetorisch. K1 fügt sich. Sich zu fügen und zu akzeptieren, scheint ein typisches Verhaltensmerkmal zu sein.

... weiter in Szene 1 (2:21)

*FK im Hintergrund zu dem Tassen austeilenden Kind: Es wird nicht gefragt wer möchte welche haben, du gehst da nicht drauf ein. Du teilst die Tassen, so wie du sie in der Hand hast aus.*

(...)

FK: Hier bitte schön.

K: Danke

Vorsicht mit der Suppe! Oh, das ist jetzt aber ne große Portion. Naja. K! Du musst gar nicht mit denen runddiskutieren. Mach einfach deinen Job!

*Alle Kinder warten*

*FK geht an den Tisch Pschsersch! Hä? Geht nochmals zurück. Ich versteh das nicht, warum das jetzt wieder viel zu wenig ist hier. Wir brauchen noch zwei Löffel. Füllt weiteren Teller.*

*E2 antwortet etwas (unverständlich). Ja.*

*FK stößt mit Kind zusammen: Huch! Wuschelt K durch die Harre Setz dich ruhig hin! Geht selbst auch zurück an den Tisch: So dann wer ... Pschsersch! Dann werden schon mal alle Kinder leise! Könnt euch schon mal an die Hand nehmen! Kriegst gleich noch einen Löffel. N, kriegst gleich was ...*

*Pschsersch! P! Psych! FK geht an den Tisch und fasst die Hände der sitzenden Kinder, bleibt dabeistehen. So und dann darf heute maaaaal ... P sagen, welchen Tischspruch wir heut machen.*

P: Piep piep Mäuschen!

Eins, zwei, drei .... *Tischspruch wird aufgesagt und endet mit ...und beißt dich tot! Guten Appetit!*

*FK entschuldigend zur filmenden Person: Die lieben den Tischspruch. Kinder sind halt so, was soll's.*

*Ach so. Brot verteilen. Geht schnell Hände waschen.*

*Alle zusammen sagen Tischspruch auf „Piep piep Mäuschen!“*

Durch die Anweisung, nicht auf die Wünsche der Kinder einzugehen, verwehrt die pädagogische Fachkraft den wartenden Kindern am Tisch eine Form der Teilhabe am Prozess. Zudem traut sie dem Kind scheinbar nicht zu, eigenständig mit der Situation umgehen zu können, und macht es zum „Ausführenden“. Gleichzeitig gibt sie eine gewisse Mitgestaltungsmöglichkeit durch die Wahl des Tischspruches durch ein Kind. Die Wahl des Tischspruches wird zwar akzeptiert, aber durch die Bemerkung an die filmende Person auch abgewertet.

Alle Kinder warten mit dem Essen, bis der Tischspruch gemeinsam aufgesagt wird. Somit wird die Mahlzeit gemeinsam begonnen.

Szene 2, Minute 2:25

FK: Und ihr denkt auch dran, dass ihr alle euer Brot esst, ne? Habt ihr alle ein Brot?

*Mehrere K: Jaaa! Andere: Nein*

FK: Das Brot wird gegessen und es wird normal gegessen. Da wird nicht rumgematscht und rumgefummelt und irgendwas rausgerissen, einfach reinbeißen, essen, reinbeißen, zack, zack...

K: Ich weiß wer das macht. *Deutet auf K gegenüber*

*FK schaut das K an, das gesprochen hat, sagt aber nichts dazu. R ihr könnt nämlich auch die Kruste vom Brot essen, ihr habt Zähne im Mund. Kontrollblick über den Tisch*

FK: Schmeckt es euch?

*Mehrere Kinder: Jaaa!*

FK: Das ist schön! *Letzter Kontrollblick über den Tisch, dann setzen sich die päd. Fachkräfte auf die Hocker hinter dem Tischkreis der Kinder. FK macht noch Notizen und unterhält sich mit Kollegin über eine Mutter.*

*Die Kinder haben ihre eigenen Gespräche.*

P setzt du dich mal richtig hin? Setzt du dich mal richtig an den Tisch, bitte?

Auf die Frage, ob alle ein Brot haben, wird nicht weiter eingegangen. Die Anweisung, wie das Brot zu essen ist, scheint wichtiger zu sein. Durch das Aufzählen des falschen Verhaltens unterstellt sie gleichzeitig, dass die Kinder dies so tun. Die Szene ist geprägt von Instruktionen. Einzelne Anliegen, auch das Denunzieren eines Kindes, werden nicht kommentiert oder aufgenommen. Fehlverhalten werden jedoch registriert und

angesprochen. Die Fragen, ob es schmeckt, scheint eher eine Floskel zu sein, da nicht auf das Wie eingegangen wird, sondern einfach eine positive Antwort erwartet wird.

Es finden Konversationen in zwei Interaktionskreisen statt: im inneren Kreis (unter den Kindern) und im äußeren (unter den Erwachsenen).

Szene 3, Minute 2:46

FK: Eine Tasse Wasser ist nicht zu viel verlangt.

K: Ich hab' ...

*FK unterbricht:* Ihr trinkt eh viel zu wenig den Tag über. Deine Mutter hat auch gesagt, ich soll drauf kucken, dass du nochmal gezielt etwas mehr trinkst.

Eine Tass hast du jetzt, ja. Das ist aber nix.

*Blickkontakt und Nicken, neckendes Zwicken am Arm. Ist so.*

Der Rechtfertigungsversuch eines Kindes unterbricht die Fachkraft und zeigt auf, dass das der Wunsch der Mutter des Kindes sei. Immerhin bemerkt die Fachkraft, dass das Kind bereits eine Tasse getrunken hat. Dies führt nicht zu einer Wertschätzung, sondern zur Aussage „*das ist aber nix*“ und wird somit abgewertet. Damit widerspricht sie ihrer zuvor geforderten Mindestmenge von einer Tasse. Um die Situation zu entspannen, setzt die pädagogische Fachkraft wiederum auf nonverbale Signale durch Blickkontakt und durch ein neckendes Zwicken in den Arm.

Insgesamt scheint diese Mahlzeit an ein Mensasetting zu erinnern, denn ähnlich wie in der Mensa wird das Essen geholt (hier an einer Theke) und die „Gäste“ (hier die Kinder) essen unter sich am Tisch. Dennoch wird, entgegen eines typischen Mensaessens, gemeinsam mit der Mahlzeit begonnen und die Kinder sind unter Kontrolle der Fachkräfte.

Quintessenz:

- Ziel ist Nahrungsaufnahme, nicht Interaktion
- Die Mahlzeit ist stark von Regeln und Strukturierungen bestimmt
- Die Interaktion ist von Instruktion bestimmt

- Einzelner Körperkontakt (nonverbale Kommunikation) kommt vor und dient der Herstellung eines positiveren Klimas
- Vorlieben und Abneigungen werden respektiert, dennoch wird zum Aufessen und Austrinken aufgefordert
- Pädagogische Fachkräfte haben die Rahmungsmacht
- Zugänglichkeit der pädagogischen Fachkräfte ist weniger vorhanden, da sie an der Theke stehen oder im Rücken der Kinder sitzen und einen eigenen Kommunikationskreis darstellen

### **Mittagsmahlzeit 20312**

*„familienähnlich“ (Cluster 2: „Alltag-orientiert“)*

Es sind zwei Gruppentische arrangiert, und an einem der beiden Tische sitzt die pädagogische Fachkraft mit den Kindern und isst mit ihnen mit, sodass Gespräche gut möglich werden. Insgesamt dauert diese Mahlzeit 35 Minuten.

Während dieser Mittagsmahlzeit werden rund 70 Instruktionen formuliert, da es einige Regeln und Tischmanieren (kulturelle Normen) gibt, die einzuhalten sind. Beispielsweise soll mit Messer und Gabel gegessen werden *„ich möchte, dass ein Midi jetzt mal versucht mit Messer und Gabel zu essen“ (24)*. Diese Aufträge werden zum Teil auch negativ formuliert, wie beispielsweise *„nicht den Kartoffelbrei mit den Fingern essen“ (31)*. Ferner wird immer wieder auf die Probierregel aufmerksam gemacht (z. B. *„Das kannst du mal probieren“ (24)* oder *„ein bisschen wird probiert“ (24)*). Oft werden Speisen angepriesen, wie beispielsweise *„Blumenkohl ist ganz lecker“* oder *„leckerer Kinderfleisch“*. Wahrscheinlich werden diese Aussagen gemacht, um die Kinder zum Essen zu motivieren. Ferner werden sehr viele allgemeine Handlungsaufträge formuliert, wie *„iss“ (29)* oder *„nimm“ (24 oder 44)* *„trink aus“ (45)*. Anmerkungen wie *„iss vernünftig“ (31)* oder *„Z setzt sich jetzt mal richtig auf den Stuhl“ (48)* kommen ebenfalls vor.

Vorlieben bzw. Abneigungen oder Wünsche der Kinder werden teilweise respektiert, wie beispielsweise bei der Gurke oder beim Quark. Allgemein gilt aber die Probierregel, die

vorsieht, dass alle Kinder alles probieren und somit muss auch das Essen, was nicht schmeckt, gegessen werden.

Kinder haben Pflichten und können dadurch eine gewisse Verantwortung übernehmen.

## Szenenanalyse

Szene 1, Minute 24, zehn Minuten nach Beginn der Mahlzeit

FK: Den geb' ich dir schon mal, dann kannst du dir selber auffüllen und ich gebe euch mal ein bisschen Sauce.

K: Mag ich nicht.

FK: Zum bisschen Probieren. *L. greift über den Tisch zu den Gurkenscheiben.*

FK: L, L! Vorsichtig. Ich mach dir ein bisschen an die Seite drauf. Das kannst du mal probieren. Das ist ganz leckeres Kinderfleisch. Das könnt ihr mal probieren und wenn ihr noch mehr möchtet, dann könnt ihr euch nochmal was nehmen. So. Was ist denn das mit F. Die kriegt auch noch ein bisschen leckeres Kinderfleisch.

K: Kuck mal ich hab' da ...

FK: Probiert wird! Kuck mal da sind Paprika drin. Die esst ihr doch auch gerne. Paprika und Kinderfleisch.

K: Kuck mal, was ich gemacht hab..

FK: Kuck mal. Soll ich das mal da hinmachen? Ein bisschen wird probiert J.

K: Bäh.

FK: Bäh, ist hier überhaupt gar nichts. Soll ich euch mal was erzählen? Da haben sich Köche ganz viel Mühe gegeben, für euch hier das Essen zu kochen. Und das ist ein Kinderessen. Kuck mal ihr könnt euch ne Gurke nochmal runternehmen, könnt ihr euch auch an den Rand legen.

Die Szene ist geprägt von Situationen des „Anpreisens“ von Speisen. Die pädagogische Fachperson möchte, dass alle Kinder alles probieren. Auf den Einwand, dass ein Kind die Sauce nicht mag, geht sie nicht ein, sondern bringt den Grundsatz „*ein bisschen wird probiert*“. Sie betont, dass das Fleisch lecker sei, da es „*Kinderfleisch*“ sei und alle die

Paprika darin mögen würden. Somit werden Abneigungen nicht respektiert. Ein abfälliger Kommentar („Bäh“) wird sofort aufgegriffen und mit scharfer Stimme kritisiert. Das scharfe Eingreifen wird mit dem Verweis auf die Mühen der Köche gerechtfertigt. Diese Szene zeigt das Motto „alle probieren alles“ gut auf. Allerdings gilt die Probierrregel nicht für alle Lebensmittel:

... weiter Szene 1

*FK: hält einem K den Gurkenteller hin*

*K: Schüttelt Kopf*

FK: Möchtest du nicht?

*K: Schüttelt Kopf*

*FK: hält Teller nächstem K hin* Möchtest du noch Gurke?

FK: Ich stelle euch die mal hier hin. Und dann nehmt ihr euch noch was.

Bei den beliebteren Gurkenscheiben wird im Gegensatz zum Fleisch eher akzeptiert, wenn ein Kind diese nicht nehmen möchte. Eventuell werden bestimmten Lebensmitteln eine höhere Wertigkeit zugerechnet und als besonders wertvoll oder gesund erachtet, sodass man dafür sorgen möchte, dass diese auch verzehrt werden. Allerdings kann sich diese Regel nicht ausschließlich auf das Attribut „gesund“ beziehen, da Gurkenscheiben als gesundes Lebensmittel eingestuft werden können. Möglicherweise schwingt hier eine tradierte Haltung mit, in welcher Fleisch als besonders wertvoll gilt und daher nicht zu verschwenden ist. Beim Nachtisch zeigen sich ebenfalls Unterschiede der Wertigkeit der Nahrungsmittel. Als einige Kinder den Quark, der als Nachtisch vorgesehen ist, nicht wollen, bietet die pädagogische Fachperson den Kindern an, sich einen Nachtisch aus der Küche zu holen.

Szene 2, Minute 40

*FK: Beobachtet. Genau. Schaut ein K an: J.! (Name) Stellt den Gurkenteller zu den noch essenden K: Schaut mal, hier sind noch Gurken. Wenn ihr noch möchtet, und dann haben wir jetzt abgeräumt.*

FK: D, was machst du da? *Genervte Stimme*: Wie machen wir das, wenn wir nur probieren wollen? Dann machen wir ganz bisschen in die ... So das probierst du jetzt, und dann überlegst du dir, ob du das möchtest. Da ist ein Löffel.

K: Mag nicht!

FK: Möchtest du nicht? Möchtest du mal in die Küche kucken, ob du was Anderes findest? Oder bist du satt?

K: Ich will Eis!

FK: Eis gibt's heut nicht. *Geht in die Hocke, Blickkontakt*. Heute gibt's Quark. Und das ist ganz leckerer Quark. Ihr könnt das mal probieren, man kann nicht jeden Tag Eis essen.

K (D): Ich hab's probiert aber ich mag das nicht.

FK: Dann musst du das auf den Resteteller kratzen und gehst du dich waschen.

K (L): Was Anderes?

FK: Man kann in der Küche kucken, ob man Obst findet, L. Im Kühlschrank ist Obst. Aber man kriegt nicht ein Eis, wenn man den Nachttisch nicht mag. So was gibt es nicht. Setz dich mal hin und probiert mal.

(...)

FK zu L und einem weiteren Kind: Wollt ihr zusammen kucken? Im Kühlschrank ist das Obst.

(...)

*Kinder kommen wieder aus der Küche*: Wo im Kühlschrank?

FK: Na dann komm ich mal mit. Es kann auch sein, dass da nichts mehr ist. Aber wir haben ja noch Frischkornobst von heute Morgen. *Gehen zur Küche*.

Geht mal kucken! *Gemeinsam mit den Kindern vor dem Kühlschrank in der Hocke*: Ja und was ist hier unten?

K: Kuck mal!

Auch nichts mehr drin. So. Dann schauen wir mal hier, da ist noch Joghurt. Erdbeerjoghurt. Möchtet ihr den mal probieren? Du möchtest probieren?

Ein K: Ja, ein K: Nö!

K: Ja! Anderes K: Ich möchte nicht.

FK: Da ist auch noch Pfirsichjoghurt. Möchtest du den mal probieren?

(...)

Auch hier gibt es unterschiedliche Wertungen der verschiedenen Nachttischarten. Während man zwar kein Eis bekommt, darf man sich aber etwas Anderes aussuchen. Quark, Joghurt und Obst scheinen der gleichen Wertigkeitskategorie anzugehören. Prinzipiell wird akzeptiert, wenn ein Kind den Nachttisch nicht mag. Allerdings wird das Verhalten kritisiert, wenn ein älteres Kind (D) sich zu viel nimmt und dies dann doch nicht möchte. Hier zeigt sich wieder, dass es Regeln gibt, die beachtet werden müssen. Dagegen

reagiert sie auf die Ablehnung eines jüngeren Kindes mit viel Verständnis. Sie bietet den Kindern an, alleine in der Küche nach einem anderen Nachtsch zu sehen. Dabei ermutigt sie die beiden zur Verantwortungsübernahme und achtet ihre Eigenständigkeit. Sie nimmt sich dann auch viel Zeit, um die Kinder in die Küche zu begleiten und unterstützt diese bei der Wahl einer Nachspeise. Dabei werden Vorlieben und Abneigungen der Kinder respektiert.

Nicht regelkonformes Verhalten, z. B. mit dem Besteck oder dem Essen zu spielen oder nicht korrekt am Tisch zu sitzen, kann zu Krisen führen, wie die nachfolgende Szene zeigt.

### Szene 3, Minute 14

*FK: Spricht kurz mit Erwachsener.*

*FK hat Teller mit Gurkenscheiben in der Hand: So, und was hab ich hier noch?*

*Kinder schlagen Besteck aneinander*

*FK: Wer macht denn hier Musik? Jetzt werden die ... das Besteck wird jetzt mal hingelegt. Ne. Legt das mal bitte einmal hin. F. und L. habt ihr das gehört?!*

*FK: Nimmt das Besteck den Kindern aus der Hand.*

*FK: Sonst muss ich das wegnehmen und wisst ihr was ich euch dann hole? Dann hol ich euch einen Löffel, dann können nämlich... Kinder, die aus der gelben Gruppe hierhergekommen sind, noch nicht mit Messer und Gabel essen. Das ist nämlich auch gefährlich. Gabeln sind spitz und Messer sind scharf. Habt ihr das verstanden?*

*Kinder schauen betreten und sagen: Ja!*

*FK: Ja. Legt das Besteck wieder hin.*

Erst wird das Spiel mit dem Besteck noch als Musik bezeichnet. Mit strenger Stimme und dem Wegnehmen des Bestecks wird die Stimmung schlagartig angespannt. Das harsche Eingreifen, indem das Besteck weggenommen wird, wird mit dem Verweis auf die Gefährlichkeit des Bestecks gerechtfertigt. Da es in dieser Mittagsmahlzeit klare Kontraste in den unterschiedlichen Dialogszenen gibt, was in dieser Art und Weise in den anderen vorgestellten Mittagsmahlzeiten nicht wahrgenommen wurde, ist hier anzumerken, dass es auch Dialogszenen während dieser Mahlzeit gibt, welche geprägt sind von Interesse und Nachfragen der pädagogischen Fachkraft, die hier aber in der Szenenanalyse nicht aufgezeigt wurden, da der Fokus dieser Arbeit weder auf Interaktionsqualität noch auf Sprachanlässe liegt.

Insgesamt scheint diese Mahlzeit an ein Familiensetting zu erinnern. Am Tisch dürfen Dialoge geführt werden. Kinder schöpfen sich selbständig, sodass sie die Menge mitbestimmen können. Sie dürfen im eigenen Tempo essen und wenn sie fertig sind, abräumen. Allerdings kommen Stimmungswechsel vor und der Sitzplatz neben der Fachkraft wird als Maßnahme (als Strafe) angekündigt, sodass dieser Sitzplatz unattraktiv wird.

Quintessenz:

- Ziel ist Nahrungsaufnahme und Interaktion
- Die Mahlzeit ist geprägt vom Anpreisen der Speisen und der Durchsetzung der Regeln, insbesondere der Probierregel
- Teilweise werden die Regeln auch an die Bedürfnisse der Kinder angepasst
- Die Interaktion geht über Instruktion und Anweisungen hinaus, bleibt aber fachkraftorientiert
- Die pädagogische Fachkraft sitzt mit am Tisch und ist dadurch gut zugänglich
- Die Rahmungshoheit liegt meist bei der pädagogischen Fachkraft
- Rahmungskongruenzen zwischen Fachkraft und Kindern führen zu Krisen, die einen abrupten Stimmungswechsel hervorrufen können

### **12.3 Fallübergreifendes Fazit**

Im Zentrum stand die Frage, wie pädagogische Fachkräfte die Mittagsmahlzeit als ein Alltagselement in deutschen Kindergärten gestalten. Ferner interessierte, welche Gestaltungstypen sich beobachten lassen. Die Darstellung der drei Mittagsmahlzeiten zeigen Gemeinsamkeiten und Unterschiede bzgl. deren Gestaltung. In allen drei Videoaufnahmen der Mittagsmahlzeiten fand ein gemeinsamer Beginn mit Tischspruch (Ritual) statt. Alle pädagogischen Fachkräfte formulierten viele Instruktionen und Anweisungen, um den Kindern ein kulturell konformes Sitz- und Essverhalten beizubringen, was eine asymmetrische Beziehungsgestaltung aufzeigt. Diese formulierten Anweisungen der pädagogischen Fachkräfte finden im Kontext Mittagessen

statt – eine Situation, die die Kinder sowohl von Zuhause und als auch aus der Einrichtung kennen. Somit fanden diese Instruktionen im Kontext von Erfahrungen und Erwartungen statt, die mit der aktuellen Situation zu tun haben. Die Erwachsenen nehmen in dieser Situation die Verantwortung für die Mahlzeit und für die Ernährung der Kinder wahr. Beachtet man die Mitteilungsformen, wie Tonfall und Mimik sowie Gestik, sind diese vielfältig ausgefallen. Diese kamen verbal und nonverbal vor. Weitere Differenzen der Gestaltung zeigten sich beim Thema Autonomie und Eigenständigkeit sowie bei der Akzeptanz von Vorlieben und Abneigungen der Kinder. Ausschließlich in einer Einrichtung (11152 mit Cluster 1 „Kind-initiiert“) wurden die Vorlieben und Abneigungen respektiert, während in den anderen zwei Einrichtungen (mit Cluster 2 „Alltagsorientiert“) die Probierrregel dominant war. Bezüglich Autonomie und Eigenständigkeit zeigten die pädagogischen Fachkräfte, dass sie aufgrund (z. B. von Gefahren oder Alter der Kinder) von „guten Gründen“ die Autonomie des Kindes beschränken oder unterbinden. Somit werden diese alltäglichen Handlungen in diesem spezifischen Kontext Mittagessen als sinnvoll angesehen und verstanden, was zu einer geteilten Kultur des Mittagessens führen kann. Ferner zeigten sich unterschiedliche Tischanordnungen und Differenzen, was und wo die Fachkräfte aßen. Auch dies trägt zum Klima und zur Tischkultur der Einrichtung bei und ermöglicht oder verhindert gewisse Handlungen.

Bezüglich Gestaltung und Strukturierung ließen sich drei Gestaltungsarrangements erkennen: (1) „familienähnlich“, (2) „pädagogisches Familienrestaurant“ und (3) „mensaähnlich“. „Familienähnlich“ bedeutet, dass die Fachkraft mit am Tisch der Kinder sitzt und mit ihnen isst und spricht und die Kinder sich selbst schöpfen können, ähnlich wie in einer Familie. (2) Beim „pädagogischen Familienrestaurant“ essen die Fachkräfte nicht mit am Tisch, sondern im Rücken der Kinder. Sie essen aber das gleiche Essen und bedienen die Kinder auf Rollhockern. Dieses mehr oder weniger familienähnliche Arrangement findet innerhalb des Strukturierungsmusters „Alltagsorientiert“ statt. (3) „Mensaähnlich“ bedeutet, dass das Essen für die Kinder an einer Theke ausgegeben wird und die pädagogischen Fachkräfte in einem äußeren Kreis ihr eigenes mitgebrachtes Essen zu sich nehmen. Die pädagogische Praxis des Kindergartenalltags wurde insgesamt im Strukturierungsmuster „Kind-initiiert“ gestaltet. Die pädagogischen Fachkräfte sind auch hier am Geschehen der Mittagsmahlzeit involviert und kontrollieren das Verhalten der Kinder am Tisch.

## V Diskussion

Die vorliegende Untersuchung setzt möglichst nah am pädagogischen Alltag an (Videoanalyse), um Aussagen über die Strukturierung der pädagogischen Praxis des Kindergartenalltags zu machen. Dabei wurde anhand des ökosystemischen Ansatzes von Bronfenbrenner (1981; Bronfenbrenner & Morris, 2007) davon ausgegangen, dass die Makro-, Meso- und Mikroebenen das komplexe Gestaltungsarrangement beeinflussen. Es wurde dabei angenommen, dass der Wandel der Gesellschaft die pädagogische Praxis des Kindergartenalltags beeinflusst und der Kindergarten als Organisation versucht, Lösungen für die gesellschaftlichen (neuen) Anforderungen (Bildungsanspruch und Vereinbarkeit von Familie und Beruf) anzubieten. Demnach galt es in dieser Studie, die Strukturierung zu erfassen und anhand der dargestellten Strukturierungsmuster ein tieferes Verständnis, insbesondere auf der Mesoebene, zu erlangen. Dies ist insbesondere deshalb relevant, da immer mehr Kinder viel Zeit im Kindergarten bzw. im institutionellen Setting einer frühpädagogischen Einrichtung erleben.

### 13 Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Arbeit in einer zusammenfassenden Betrachtung aufeinander bezogen. Daran anschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen und Ansprüche diskutiert. In Kapitel 13.2 geht es um die Trias Bildung, Betreuung und Erziehung und in Kapitel 13.3 um die familienergänzende Funktion des Kindergartens. Anschließend wird auf das methodische Vorgehen der Arbeit eingegangen und auf die Stärken und Grenzen der Studie aufmerksam gemacht. Die Arbeit wird mit einem Fazit und Ausblick abgeschlossen.

#### 13.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen auf, dass das Makrosystem einen starken Einfluss auf die Tagesgestaltung hat und somit je nach Land die drei herausgearbeiteten Strukturierungsmuster der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag unterschiedlich häufig vorkommen (vgl. Kapitel 10.3 & 11.4). Außer der Altersspanne der Kinder in der Gruppe sind keine Einflüsse der Rahmenbedingungen auf die Strukturen oder Strukturierungsmuster

über die Gesamtstichprobe erkennbar (vgl. Kapitel 10.2, 11.2 & 11.4). Werden allerdings ausschließlich die Daten der schweizerischen Kindergärten bezogen auf den Ausbildungshintergrund analysiert, wird eine Differenz zwischen den Strukturen der pädagogischen Praxis in Bezug auf das Setting im Kreis festgestellt (vgl. Kapitel 10.3). Das Selbstverständnis der pädagogischen Fachperson könnte die Praxis im Kindergartenalltag mehr prägen als das Ausbildungsniveau. Auch scheinen nicht unbedingt die Bildungspläne der Länder die Tagesgestaltung zu beeinflussen. Interessant ist aber, dass auf der Mesoebene klare Länderunterschiede erkennbar werden, die sich auf der Mikroebene der Interaktionsqualität in der PRIMEL-Studie nicht zeigten (Kucharz et al., 2014).

Unterschiede bei den Mittagmahlzeiten wurden in der Videografie hauptsächlich im Bereich der Themen Autonomie und Eigenständigkeit sowie bei der Akzeptanz von Vorlieben der Kinder sichtbar (vgl. Kapitel 12). Die Gestaltungstypen der Mittagmahlzeiten zeigen Hauptdifferenzen bezüglich der Sitzordnungen und der unterschiedlichen Interaktionskreisen (vgl. Kapitel 12.3).

Insgesamt betrachtet wird deutlich, dass die unterschiedliche Strukturierung der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag gewisse Handlungen eher ermöglicht als andere, jedoch wird dadurch nicht erkennbar, ob im Sinne der Bildungs- und Lehrplänen das Kind im Kindergarten entsprechend seinen Kompetenzen durch den gestalteten Tagesablauf eine angemessene Lernumgebung und Unterstützung erhält. Die herausgearbeiteten unterschiedlichen Strukturierungen der pädagogischen Praxis werden im Folgenden in den Forschungskontext eingebettet und diskutiert.

### **13.2 Gewichtung von Bildung, Betreuung und Erziehung im Selbstverständnis des Kindergartens**

Der Kindergarten in Deutschland wie in der Schweiz hat einen dreifachen Auftrag mit Bildung, Betreuung und Erziehung. Obwohl in der Deutschschweiz der Kindergarten Teil der Volksschule ist, ist die Gewichtung, also Aufgabe und Funktion des Kindergartens als Teil der Volksschule, noch nicht eindeutig geklärt (Imlig et al., 2019). Der Kindergarten hat sich u. a. durch die Einführung von Bildungs- und Lehrplänen verändert und weiterentwickelt (vgl. Kapitel 4.1 und 4.2). Solche Regelwerke und -strukturen stellen Umweltbedingungen dar, die über verschiedene Ebenen wirken, wie der ökosystemische Ansatz von Bronfenbrenner (vgl. Kapitel 3.2) aufzeigt. So haben neben demografischen Entwicklungen, Umsetzungen von veränderten institutionellen Regelstrukturen, wie beispielsweise das HarmoS-Konkordat in der Schweiz, mit Senkung des Eintrittsalters, einen Einfluss auf die Gestaltungsarrangements im Kindergarten. Ebenfalls zeigt sich in dieser Studie, dass die Ausbildung der Lehrpersonen für Kindergarten und Unterstufe (Pre-Primary Education and Primary Education bis 3. Klasse) in der Schweiz, welche in den meisten Kantonen die herkömmliche (reine) Kindergartenbildung (Pre-Primary Education) an den Pädagogischen Hochschulen mehr und mehr ablöst, die Struktur der Tagesgestaltung dahingehend beeinflusst, dass diese mehr an eine schulische Gestaltung erinnert.

In einigen Studien wurden Zusammenhänge zwischen strukturellen Merkmalen und Prozessqualität unter der Annahme untersucht, dass strukturelle Merkmale die Qualität der Einrichtung vorhersagen würde. Die Ergebnisse lieferten Hinweise darauf, dass wenn es sich um Kleingruppen handelt und der Personalschlüssel geringer ist, die Prozessqualität besser ausfällt (u. a. Curby et al., 2014; Mashburn et al., 2008). Das heißt, dass das beobachtbare Verhalten der pädagogischen Fachpersonen und Kinder von den Rahmenbedingungen beeinflusst wird. Das wiederum kann dahingehend interpretiert werden, dass auch die jeweiligen Gestaltungsarrangements, wie die drei herausgearbeiteten Strukturierungsmuster, unterschiedliches Handeln zulassen und dadurch ebenfalls einen Einfluss auf das Lernen der Kinder haben können (u. a. Chien & de Groot Kim, 2014; Fuligni et al., 2012; Pianta et al., 2005).

Über alle Kindergartengruppen betrachtet, kommen *angeleitete Sequenzen* eher selten vor (13 %). Angeleitete Sequenzen beinhalten einen Fördercharakter und können auch

während des Freispiels stattfinden. Dieses eher seltene Vorkommen der adaptiven Alltagsförderung passt zu den Befunden der deutschen Studie von König (2009), die aufzeigt, dass pädagogische Fachkräfte sich tendenziell nicht aktiv in das Geschehen der Kinder einbringen, insbesondere nicht während des Freispiels. Dem gegenüber kommen *freie Sequenzen*, also Freispielzeiten ohne fördernde Interaktionen der pädagogischen Fachpersonen, insgesamt recht häufig (33 %) vor. In deutschen Studien zur Gestaltung von Kindergartenalltagen, der ECCE-Studie (Tietze, Cryer, Bairrao, Palacios & Wetzel, 1996) und in der Studie von Smidt (2012), werden 58 % der Zeit in freien Aktivitäten und 13 % in *geführten Sequenzen* verbracht. Diese genannten Befunde erwähnen etwas weniger geführte Sequenzen und etwas mehr freie Sequenzen als die pädagogische Praxis der involvierten Kindergartengruppen in Deutschland und in der Deutschschweiz in der vorliegenden Studie gezeigt haben, sind aber insbesondere mit der pädagogischen Praxis in den deutschen Kindergartengruppen vergleichbar. Kinder in Kindergartengruppen, welche Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren umfassen (Regelgruppen), verbringen signifikant mehr Zeit in geführten Sequenzen im Kreis als Kinder in altersheterogeneren Gruppen mit Kindern auch unter drei Jahren oder im Krippenalter (bis drei Jahren). Dieser Befund passt zur Beobachtung von Smidt (2012), der einen Anstieg (bis zu durchschnittlich 27 %) an geführten Sequenzen mit zunehmendem Alter feststellte. Ferner weist er darauf hin, dass bereits 1972 der Freispielanteil in deutschen Kindergärten 40 % bis 50 % der Beobachtungszeit umfasste und sich somit die Gestaltung des Kindergartenalltags kaum verändert habe (Smidt, 2012; Barres, 1972 zit. nach Smidt, 2012) was ebenfalls mit den hier vorliegenden Ergebnissen bestätigt werden kann. Amerikanische Einrichtungen zeigen hingegen mehr geführte (33 % bis 37 %) als freie Sequenzen (rund 30 %) in ihrem Alltag (Booren et al., 2012; Early et al., 2007), was darauf hinweist, dass die Rahmenbedingungen der Einrichtungen und der Länder das Gestaltungsarrangements beeinflusst, wie sich dies auch im Vergleich der Länder Schweiz und Deutschland zeigt.

Das Strukturelement *verbindende Sequenzen* umfasst Übergänge, Routinen, Rituale und Essen sowie sonstige Aktivitäten (vorbereitende Aktivitäten der pädagogischen Fachpersonen ohne Interaktion mit Kindern) und wurde in dieser Studie relativ oft beobachtet (33 %). Diese Kategorie wird in den vorliegenden Befunden wenig thematisiert. Smidt (2012) erwähnt in seiner Studie, dass „Übergänge und Unbeschäftigt-

sein der Zielkinder zum zweiten MZP [Messzeitpunkt] einen Anteil von ca. 12 % (keine Veränderung über die MZP 4 und 6)“ umfasst (ebd., S. 177). Ferner merkt er an, dass dies einen „unvermeidbarer Bestandteil des Kindergartenalltags“ darstelle (ebd., S. 177). Dieser relativ hohe Anteil an verbindenden Sequenzen ist kritisch zu betrachten, da angenommen werden kann, dass es in diesen Zeiteinheiten eher zu wenigen stimulierenden Situationen und kognitiven Anregungen kommen dürfte (Early et al., 2010; Sylva et al., 2007). Verbindende Sequenzen umfassen Unterschiedliches, nämlich sowohl Rituale, die theoretisch im Sinne von Sicherheit gebend meist positiv bewertet werden (Wannack & Herger, 2014), wie auch Essen, Routine und Übergänge, welche in den Ergebnissen der Qualitätsmessungsstudien (u. a. Hallam et al., 2016; Reyhing et al., 2019; Wildgruber et al., 2016) meist in negativem Zusammenhang mit der eingeschätzten Prozessqualität diskutiert werden. Demnach bedeuten verbindende Sequenzen Orientierung und Verlässlichkeit für die Kinder, können auch in den Ritualen und Routinen zahlreiche Aktivitäten mit Potenzial für Bildungsgelegenheiten bieten oder Brücken in andere Aktivitäten oder Räume bilden.

Entgegen den Befunden des deutschen Teils der ECCE-Studie (Tietze et al., 1996) und der Studie von Smidt (2012), welche am meisten Kleingruppenaktivitäten beobachteten, befanden sich die pädagogischen Fachkräfte am häufigsten in *Großgruppenaktivitäten* (48 %) gefolgt von *Kleingruppenaktivitäten* (38 %). Ein Grund für die Differenz liegt wahrscheinlich darin, dass die Kindergartenalltage je nach Länderzugehörigkeit – hier Deutschland oder Schweiz – unterschiedlich strukturiert werden. Wie auch Smidt (2012) in seiner Arbeit thematisiert, dürfte dies aufgrund unterschiedlicher Anbindung oder divergierendem Selbstverständnis des Kindergartens in den entsprechenden Ländern entstehen. Werden nun die zwei Länder separat betrachtet, fallen folgende signifikante Unterschiede auf: Pädagogische Fachkräfte in Deutschland gestalten seltener geführte Sequenzen (11 %) als die Kindergartenlehrpersonen in der Deutschschweiz (37 %). Hingegen befinden sich die Kinder in deutschen Kindergärten häufiger in freien Aktivitäten (37 %) als die Kinder in deutschschweizerischen Kindergärten (25 %). In deutschen Kindergärten wurden mehr Kleingruppenaktivitäten (D:48 %; CH: 19 %) und marginal häufiger dyadische Gruppenstrukturen (D: 11 %; CH: 7 %) beobachtet als in deutschschweizerischen Kindergärten. Hingegen fanden in der Deutschschweiz häufiger Großgruppenaktivitäten statt (D: 36 %; CH: 73 %). Es zeigt sich, dass *geführte Aktivitäten*

*häufiger in Großgruppen* als in Kleingruppen sowie meist *in Kreissequenzen* stattfinden. Kreissequenzen beinhalten häufig unterrichtsähnliche Aspekte, wie beispielsweise geplanter Impuls durch die pädagogische Fachperson, Stillsitzen der Kinder, Wortmeldungen der Kinder mit vorgängigem Handzeichen (vgl. Kapitel 5.3.7). Diese Kombination von geführter Aktivität in der Großgruppe im Kreis weist also einen schulischen Charakter auf, was zum deutschschweizerischen Kindergarten als erster Schulstufe (vgl. Kapitel 4.3) passt und wiederum auf den Zusammenhang von Gestaltungsarrangements in Abhängigkeit von Rahmenbedingungen der Einrichtungen und der Länder hinweist. Diese Aktivität in der Großgruppe (und nicht in der Kleingruppe) könnte auch noch im Zusammenhang mit dem Umstand stehen, dass eine Kindergartenklasse bzw. -gruppe in der Schweiz in der Regel von einer pädagogischen Fachperson (Kindergartenlehrperson) alleine geführt wird. Laut den amerikanischen Studien weisen geführte Gruppenaktivitäten, die meist in Kreissequenzen stattfinden, die beste Prozessqualität aus, da darin die meisten und reichhaltigsten Interaktionen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern stattfänden (Cabell et al., 2013; Vitiello et al., 2012). Unter dieser Annahme, dass geführte Aktivitäten im Kreis viele Interaktionen, wie beispielsweise die Studie von Chien und de Groot (2014) belegen, und durch die Planung und Vorbereitung der Fachkraft eine bessere Prozessqualität ermöglichen, ist es erstaunlich, dass nach der Einführung der Bildungspläne in Deutschland nicht mehr geführte Sequenzen beobachtet werden konnten. Dennoch müssen diese geführten Aktivitäten nicht unbedingt kognitiv stimulierend sein, wie die Ergebnisse der PRIMEL-Studie gezeigt haben (Tournier et al., 2014). Die Erkenntnis von Smidt (2012), dass die Kindergartenalltagsgestaltung in Deutschland sich nicht groß verändert hat, wird somit bestätigt. Es kann festgehalten werden, dass der Einfluss der Bildungspläne auf das Gestaltungsarrangement eher unwesentlich zu sein scheint. Vielleicht hängt dies mit der Zugehörigkeit des deutschen Kindergartens zum Jugendhilfebereich zusammen und hat dadurch eine eigene pädagogische Kultur und Logik, die sich von der Schulkultur und -logik abzugrenzen scheint (Kucharz und Mackowiak, 2014). Bezüglich des Kindergartenalltags in der Deutschschweiz kann festgehalten werden, dass dieser näher an der Schullogik strukturiert zu sein scheint. Allerdings muss nochmals darauf hingewiesen werden, dass die PRIMEL-Studie aufdeckt, dass gerade auch in den geführten Sequenzen in deutschschweizerischen Kindergartengruppen kaum kognitive Aktivierung festgestellt wurde (Tournier, 2017; Tournier et al., 2014).

Das *Kind-initiierte Strukturierungsmuster* (vgl. Kapitel 11.1.1) lässt den Kindern viel Freiraum für Peer-Interaktionen und selbstständiges Lernen. Es kann für die kindliche Entwicklung als förderlich angesehen werden, sofern die Kinder ausreichend Zeit und eine adäquate Lernumgebung erhalten, um Aktivitäten interessengetrieben nachzugehen, wie dies Montie et al. (2006) beschreiben. Kinder, welche dieses Muster im institutionellen Alltag erleben, erfahren Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit durch Peer-Interaktionen sowie Kompetenzerleben, da dieser Kontext aktives, interessengetriebenes Handeln ermöglicht, sofern das Zusammenspiel von Angebot (die Lernumgebung und -gelegenheit) und Nutzung (diese den Wünschen der Kinder entspricht und zur Handlung motiviert) gut klappt (Prenzel et al., 2000; Ryan & Deci, 2004). Allerdings muss die Frage aufgeworfen werden, wie häufig wechselseitige Interaktionen zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern stattfinden, was eine Relevanz für den Entwicklungsverlauf der Kinder hat (Sylva et al., 2004). Ebenso kann festgehalten werden, dass dieses Strukturierungsmuster eher weniger Impulse beinhalten dürfte, welche die pädagogische Fachperson im Sinne der Bildungs- und Lernpläne vorgesehenen Entwicklungsfeldern geplant gestalten. Somit ist anzunehmen, dass nicht alle in den Lehr- und Bildungsplänen vorgesehenen Entwicklungsfelder in der Alltagsgestaltung berücksichtigt werden, da die Kinder nicht von sich aus auf diese kommen dürften und verhältnismäßig wenig geführte Sequenzen vorkommen. Das Profil „high free-choice“ von Fuligni und Kollegen (2012) scheint Ähnlichkeiten aufzuzeigen, da sich die Kinder in diesem Profil ebenfalls die meiste Zeit in freien Sequenzen betätigen. Sie fanden heraus, dass Kinder, die eine solche Tagesstrukturierung vorfinden, sich öfters mit grobmotorischen Aktivitäten beschäftigen und weniger vorschulische Übungen angeboten bekommen. Dadurch zeigten die Kinder dieses Profils geringere Fortschritte in Sprache, Literacy und in mathematischen Vorläuferfertigkeiten als Kinder, welche in Gruppen mit mehr geführten oder angeleiteten Aktivitäten waren. Hingegen fanden Montie et al. (2006) heraus, dass Kinder im Alter von sieben Jahren höhere Sprachwerte aufzeigten, wenn sie im Alter von vier Jahren im Kindergarten mehr Gelegenheiten hatten, ihre Aktivitäten frei zu wählen.

Als ein wichtiges Ziel der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung wird u. a. der Vorbereitung auf die (Primar-)Schule Bedeutung auch auf struktureller Ebene beigemessen (Anders, 2013; Imlig et al., 2019), was deutlich im *Strukturierungsmuster*

*Fachperson-initiiert* gezeigt wird. Anzunehmen ist, dass Kinder, die eine Tagesgestaltung im Fachpersonen-initiierten Strukturierungsmuster (vgl. Kapitel 11.1.3) erleben, während den oft vorkommenden geführten Aktivitäten in der Kreissequenz häufiger stillsitzen müssen, in Übungen und Lektionen eingebunden werden, was gemäß Vitiello et al. (2012) als günstig bezeichnet werden kann. Das Stillsitzen, je nach Zeitdauer, dürfte aber auch kritische Aspekte beinhalten. Durch die Kreissequenz wird ein geschlossener Kreis erzeugt, welcher ermöglicht, dass alle Beteiligten sich gut sehen, was sich positiv auf Interaktionen auswirken könnte. Allerdings merken Kluczniok, Roßbach und Große (2010) an, dass dieses gezielte Üben eine Kleingruppe erfordern würde, was hier weniger oft vorkommt, da die meisten Kreissequenzen in der Großgruppe stattfanden. Insbesondere in der Großgruppe dürfte es eine Herausforderung darstellen ein adaptives Eingehen auf die Kinder zu gestalten. Pädagogische Fachkräfte scheinen im Alltag eher Mühe zu haben Bildungsprozesse bei den Kindern aktiv anzuregen (Kucharz & Mackowiak, 2014). Hamre und Pianta (2001) merken an, dass geführte Sequenzen mit instruktivem Charakter insbesondere für sozial schwächer gestellte Kinder hilfreich seien. Es stellt sich allerdings die Frage, ob während der Großgruppenaktivitäten die Interessen der Kinder angesprochen werden und ob eine Binnendifferenzierung an den Entwicklungsstand stattfindet (Montie et al., 2006). Ferner könnte der Fokus auf Übungen sich negativ auf motivationale, sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder auswirken, wie in der Studie von Stipek, Feiler, Ryan, Milburn und Salmon (1998) ausgeführt wird.

Im *Alltags-orientierten Strukturierungsmuster* (vgl. Kapitel 11.1.2) befinden sich die jüngsten Kinder dieser Stichprobe. Alle fünf Krippengruppen, welche Kinder bis zum Alter von drei Jahren umfassen, zeigen diese Tagesstrukturierung. Die verhältnismäßig häufig auftretenden angeleiteten Sequenzen in diesem Strukturierungsmuster lassen darauf schließen, dass hier situativ und adaptiv die Entwicklung und das Lernen der Kinder unterstützt werden. Dies steht insofern in Verbindung mit den Gruppenstrukturen, als dass häufiger dyadische Interaktionen als bei den beiden anderen Strukturierungsmustern beobachtet werden konnten. Studien zeigen auf, dass selbstbestimmte Aktivitäten der Kinder mit aktiver Begleitung und Unterstützung durch die pädagogischen Fachkräfte sich positiv auf die sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder auswirken können (Fuligni et al., 2012; Gmitrová & Gmitrov, 2004; Stipek et al.,

1998). Ergänzend zeigen die Ergebnisse der finnischen Studie von Syrjämäki, Pihlaja und Sajaniemi (2019) auf, dass dyadische Interaktionen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind als erster Schritt zum interaktiven Spiel unter Peers gelten kann. Ferner merken die Autoren an, dass aufgrund der Beobachtung des Spiels der Kinder die pädagogischen Fachkräfte den Entwicklungsstand der Kinder besser beurteilen können und somit die Fähigkeiten und die Interessen der Kinder in den Mittelpunkt stellen. Dadurch setzen sie weniger oft auf gemeinsame Aktivitäten oder reine Zusammengehörigkeit und Gemeinschaft. In der Regel werden die verbindenden Sequenzen, welche hier fast die Hälfte der Zeit in Anspruch nehmen, in den Forschungsbefunden eher negativ beurteilt (Syrjämäki et al., 2019), da in diesen Zeitfenstern eher ein geringes Ausmaß an kognitiver Anregung beobachtet wurde (Chien & de Groot, 2014; Early et al., 2007; Smidt, 2012). Höchstwahrscheinlich kommen Routinehandlungen in Gruppen mit jüngeren Kindern öfters vor, und somit könnte dies mit der Altersspanne dieses Strukturierungsmusters mitbegründet werden, da es auch Krippengruppen umfasst.

Eine emotionale Beziehung zwischen pädagogischer Fachperson und Kind(ern) wird eher in Dyaden oder Kleingruppen aufgebaut als in Großgruppen. Im Gestaltungstyp „familienähnlich“, in welchem die pädagogische Fachkraft mit den Kindern am Tisch sitzt und somit eine „Tischgemeinschaft inszeniert“ (Schütz, 2016, S. 175) kann eher ein Gefühl von Gemeinschaft erlebt werden, als wenn die Fachkräfte in einer hinteren Reihe (äußerem Kreis) sitzen und nicht Teil dieser Gemeinschaft sind. Somit beeinflusst die Sitzordnung, das unterschiedliche Arrangement der Mittagessen, die möglichen Rollen der Fachpersonen, wie Gesprächspartnerin, Moderatorin oder Dirigentin.

Werden die Rahmenbedingungen, Merkmale der Fachkräfte und pädagogische Orientierungen als Einflussgröße auf das Gestaltungsarrangement betrachtet, zeigt sich ausschließlich ein signifikanter Unterschied innerhalb der schweizerischen Teilstichprobe bezüglich des Vorkommens der Kreissequenz, was eher erstaunt in Anbetracht der Ergebnisse diverser Studien, welche aufzeigen, dass sich eine höhere Ausbildung der pädagogischen Fachkraft positiv auf die soziale Interaktion als auch auf die kognitive und verbale Stimulation auswirke (Burchinal et al., 2002; Cryer et al., 1999b; Fukkink & Lont, 2007b; NICHD, 2006; Pianta et al., 2005), wobei auch darauf hingewiesen wird, dass in Bezug auf die Bedeutung des Ausbildungsniveaus die Ergebnisse uneinheitlich sind (Fukkink & Lont, 2007a; Slot et al., 2015). Die Ergebnisse der

vorliegenden Studie decken sich mit den Resultaten der Studie von Early et al. (2007), in welchen ebenfalls keine Unterschiede zwischen den Qualifikationsgruppen – Fachkräfte mit BA in Frühpädagogik und fachschulisch Ausgebildete – in Bezug auf freie und geführte Sequenzen gefunden wurden. Die Mehrheit der Fachkräfte mit akademischem Abschluss der deutschen Teilstichprobe bringen ein sozialpädagogisches Profil mit, welches möglicherweise eher mit dem Kind-initiiertem Strukturierungsmuster, einem kindorientierten Handeln, einhergehen könnte. Ferner kann nicht davon ausgegangen werden, dass in allen Curricula der akademischen Ausbildungen kindliche Bildungsprozesse und Fachdidaktik gleich verankert sind, was von Sylva und Kollegen (2004) als maßgebliches Wissen für die Qualität der Interaktion bezeichnet wird. Die Ausbildungsgänge beider Profile – Kindergartenlehrpersonen mit und ohne Doppellehrdiplom – absolvieren ihre Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule in der Schweiz. Dennoch scheint eine Prägung der Kulturen des Kindergartens und der Schule (hier Unterstufe) bzw. das Selbstverständnis in der Tagesstrukturierung dieser Kindergartengruppen sichtbar zu werden. Auch weisen diese pädagogischen Fachpersonen mit Doppellehrdiplom die geringste selbstbildende Einstellung aus, was wiederum passend zur Schulkulturlogik zu sein scheint, da die Lehrpersonen im Schulkontext ihre Rolle in der Lernbegleitung wohl eher nicht als passiv einschätzen würden. In dieser Studie wurden *Selbstbildung* und *Ko-Konstruktion* nicht als entweder/oder sondern als sowohl/als auch erfasst, da unterschiedliche Faktoren wie Entwicklungsstand des Kindes oder Lernziele zu unterschiedlichen Orientierungen führen können. Es wurden keine signifikanten Zusammenhänge gefunden. Alle pädagogischen Fachkräfte dieser Studie weisen höhere ko-konstruktive Mittelwerte als selbstbildende Mittelwerte auf. Mackowiak, Wadepohl und Bosshart (2014) merken an, dass in der aktuellen Bildungsdebatte Selbstbildung und Ko-Konstruktion teils gegensätzlich diskutiert werden und in unterschiedlicher Akzentuierung in den deutschen Bildungsplänen Eingang fanden. Dies könne, so formuliert Schelle (2011) in ihrer Expertise, zu einer Verunsicherung der pädagogischen Fachkräfte führen, welche Rolle sie im Bildungsprozess einnehmen sollten.

Bezüglich der Gruppengröße gibt es unterschiedliche Ergebnisse. In einigen Studien zeigt die Gruppengröße, neben der Qualifikation der Fachkräfte oder dem Fachkraft-Kind-Schlüssel, Effekte auf die Prozessqualität (Slot et al., 2015; Viernickel & Fuchs-Rechlin,

2016). Kleinere Gruppen können sich positiv auf die Fachkraft-Kind-Interaktion auswirken, da es der pädagogischen Fachkraft ermöglicht, sich einfühlsamer und entwicklungsangemessener im Umgang mit den Kindern zu zeigen (Burchinal et al., 2002a; NICHD, 2006; Phillips et al., 2000). Die Befunde aus der ECCE-Studie zeigen aber auch Länderunterschiede auf. Kleinere Gruppen haben in Deutschland und in Amerika einen positiven Effekt, der sich aber weder in Portugal noch in Spanien noch in einer anderen Studie in Holland zeigt (Cryer et al., 1999a; Slot et al., 2015). Dies könnte darauf hinweisen, dass die Kultur und das Selbstverständnis des Kindergartens, welche je nach Land schulzugehörig oder nicht schulzugehörig ist, die Strukturen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag beeinflusst, was auch einige Ergebnisse aus anderen Studien zeigen. Beispielsweise wurden in ostdeutschen Kindergärten häufiger geführte und seltener freie Aktivitäten beobachtet als in Westdeutschland. Tietze und Kollegen (1998) schlussfolgern, dass dies mit der Zugehörigkeit zum Bildungssystem der ehemaligen DDR zu begründen sei. Ferner seien dadurch die Aktivitäten stärker für Großgruppen ausgerichtet worden. Ein sehr ähnliches Bild zeigen die Ergebnisse der Studie von Pianta et al. (2005). Kindergärten, welche in Schulgebäuden integriert waren, zeigten mehr geplante Aktivitäten im Alltag. Diese genannten Ergebnisse können gut mit der vorliegenden Stichprobe verglichen werden, denn Kindergärten in der Deutschschweiz sind schulzugehörig und sind oft in ein Schulgebäude integriert oder grenzen an den Pausenplatz der Schule an und stellen als Eingangsstufe (1. Zyklus nach Lehrplan 21) den Eintritt ins Bildungssystem dar. Hingegen sind Kindergärten in Deutschland zwar sehr wohl auch Bildungseinrichtungen, gehören aber dennoch nicht offiziell zum Bildungssystem und könnten sich dadurch eventuell davon abgrenzen wollen. In diesem Kontext kann auch auf die kulturellen und gesellschaftlichen Wertvorstellungen eingegangen werden. Leuchter (2013) beispielsweise präzisiert, dass je nach Kultur die Phasen und Aktivitäten (ob Freispiel oder Übungen also geführte Sequenzen), welche die Kinder in ihrem Bildungsprozess anregen und fördern sollen, unterschiedliche Akzeptanz erleben. Dadurch könnten auch die unterschiedlichen Vorlieben der Gruppenstrukturen in den Kindergärten in Deutschland und der Deutschschweiz begründet werden. Denn in der Deutschschweiz ist in der Regel, wie bereits erwähnt, eine pädagogische Fachperson alleine für eine Kindergartengruppe zuständig (wie in einer Schulklasse eine Lehrperson unterrichtet), wohingegen in Deutschland ein Team von pädagogischen Fachkräften für eine Kindergruppe zuständig ist.

### **13.3 Familienergänzende Aufgabe des Kindergartens**

In den Ergebnisse der Studie von Early et al. (2010) zeigt sich eine Tendenz darin, dass je länger die Öffnungszeiten sind, desto häufiger freie Aktivitäten beobachtet werden konnten. Dies könnte darauf hindeuten, dass die Öffnungszeiten und Gewichtung von Bildung, Betreuung und Erziehung zusammenhängen. In Deutschland ist der Kindergarten meist ganztägig geöffnet, wohingegen in der Schweiz der Kindergarten am Morgen und an einzelnen Nachmittagen (in der Regel ohne Mittagsverpflegung) geöffnet ist. Der deutschschweizerische Kindergarten scheint die Bildung zu fokussieren, wohingegen der Kindergarten in Deutschland eher Betreuung, Bildung und Erziehung, welcher die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglicht und dem gestiegenen Anspruch an Bildung Rechnung trägt. Es ist davon auszugehen, dass Kinder ab drei Jahren in Deutschland mehr Stunden in der Woche im Kindergartenalltag verbringen als Kinder in der Deutschschweiz (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2018).

Diese skizzierten unterschiedlichen Sichtweisen und das unterschiedliche Selbstverständnis des Kindergartens können mit den Erwartungen an die Einrichtung mit ihren gesellschaftlichen Funktionen verbunden werden. Auch Meland, Kaltvedt und Reikerås (2016) zeigen in ihrer Studie auf, dass Aktivitäten des Alltags, wie Essen und Spielen, im norwegischen Kindergarten als wichtiger angesehen werden, als formal gesteuerte Bildungsimpulse, da die norwegischen Kindergärten durch eine sozialpädagogische Tradition gekennzeichnet sind. In diesem Sinne ist festzustellen, dass der Kindergarten in Deutschland mit ebenfalls sozialpädagogischer Tradition und längeren Öffnungszeiten mehr freie Aktivitäten als geführte Sequenzen inklusive Mittagessen zeigt im Gegensatz zu den Kindergärten in der Deutschschweiz, mit Anbindung an die Schule, die beschränktere Öffnungszeiten und kein Mittagessen anbieten, aber eine stärker geführte und gelenkte Tagesstrukturierung zeigen. Gegenwärtig findet in der Deutschschweiz ein Ausbau von Tagesschulen statt, aber noch immer mit einer Trennung von Kindergarten (Schule) und Hort (Soziales). Dieser so verstandene Bildungsanspruch (mit ausgelagerter Betreuung) könnte zu einer Scholarisation tendieren, gleichzeitig wird aber auch der Anspruch an Vereinbarkeit von Familie und Beruf gestellt, der eher eine institutionelle Familisierung anstreben könnte, wie dies auch Zeiher (2009) als zunehmendes

Spannungsfeld beobachtet oder Dietrich (2016), die dies als „Modernisierungs-Dilemma“ einer Einrichtung benennt (ebd., S. 74).

Besonders markant zeigen sich diese Ambivalenzen und Widersprüche in den Mittagmahlzeiten. Ähnlich wie in der Studie von Sigman-Grant und Kollegen (2008) konnten drei Mahlzeitgestaltungstypen herausgearbeitet werden (vgl. Kapitel 12). Im Gestaltungstyp „pädagogisches Familienrestaurant“ (vgl. Kapitel 12.2) liegt die Rahmungsmacht sehr stark bei den Erwachsenen. Die Bedürfnisse der jungen Kinder dieser Gruppe werden meist den Regeln untergeordnet. Ein bewusstes Trainieren der Bedürfniskontrolle und Beibringen der Tischmanieren scheinen ein wichtiges übergeordnetes Ziel zu sein. Dabei sehen sich die Fachpersonen wahrscheinlich in der Rolle als „Organisator/in“ bzw. „Rahmungeber/in“ und zeitweise als „Beobachter/in“ (Kraska, 2019, S. 131). Die Sitzordnung im „familienähnlichen“ Typus ermöglicht ein Gefühl der Gemeinschaft und auch Gespräche, allerdings hier meist fachkraftorientiert. Eine asymmetrische Beziehungsgestaltung zwischen der Fachkraft und den Kindern ist auch hier zum Vorschein getreten. Beispielsweise hat die pädagogische Fachkraft durch die Sitzordnung falsches Verhalten bestraft. Insgesamt übernimmt sie im professionellen Selbstverständnis die Aufgabe als Vorbild zu agieren (Locchetta, Barton und Kaiser, 2017).

Es scheint auch, dass sich in diesen Mahlzeiten die Rahmungen nach Erfahrungsbeständen und Wertvorstellungen der pädagogischen Fachkraft richtet, wie dies auch Rose & Sturzenhecker (2009) beschreiben. Die Fachpersonen haben infolge der eigenen Sozialisation eine Vorstellung einer funktionierenden Tischgemeinschaft, welche u. a. auch kulturell geprägt ist. Die (eigene) Essenskultur und die Tischregeln führten dazu, dass Signale der Kinder nicht aufgegriffen wurden. Gemäß Remsperger (2011) wäre aber ein promptes Reagieren auf kindliche Signale ein Zeichen von Wertschätzung und für ein gutes Klima förderlich. Als weiterer möglicher Grund, der das Aufgreifen von Signalen erschwert, könnte das Sitzen der pädagogischen Fachkräfte sein, denn Nentwig-Gesemann und Nicolai (2017) kamen zum Schluss, dass eine Sitzordnung, bei welcher die Fachkräfte nicht mit am Tisch sitzen, die sensitive Responsivität tendenziell mindert, was in den Gestaltungstypen „mensaähnlich“ und „pädagogisches Familienrestaurant“ beobachtet wurde.

---

Der Gestaltungstyp „mensaähnlich“ ermöglicht im Sinne des Strukturierungsmuster Kind-initiiert eine höhere strukturelle Individualisierung. In allen drei Mahlzeittypen gab es einen gemeinsamen Anfang, auch in der „mensaähnlichen“ Mahlzeit. Somit war diese weniger stark individualisiert als dies von Dietrich (2016) beobachtet wurde. Dennoch entspricht auch in dieser Studie dieser Typus eher einem offenen Gruppenkonzept, in welchem die pädagogischen Fachkräfte sich als „Arrangeur/innen einer Lern- und Bildungskulisse“ verstehen, wodurch auch beim Essen ein Arrangement geschaffen wird, in welchem Kinder aktiv mitentscheiden und partizipieren können (Dietrich, 2016, S. 73), was auch dem Strukturierungsmuster Kind-initiiert entspricht, nach welcher die pädagogische Praxis dieser Gruppe strukturiert wurde.

In allen drei Mittagessen kamen sehr viele *Instruktionen und Handlungsanweisung* vor, wie es sich auch in den Befunden von König (2006) zeigte. Bezügliche *Akzeptanz von Vorlieben und Abneigungen* in Bezug auf das Essen zeigten zwei Einrichtungen von dreien, dass Abneigungen nicht respektiert wurden (aufgrund der Kultur der Probierrregel). Die Probierrregel kann konfliktbezogene Interaktionen am Tisch hervorrufen und deckt eine asymmetrische Beziehungsgestaltung auf. Im professionellen Selbstverständnis werden solche Regeln formuliert und durchgesetzt und stehen teilweise im Widerspruch mit dem Bild des Kindes als eigenständiger Akteur seiner Entwicklung (König, 2009, S. 41).

### 13.4 Methodische Überlegungen

Das methodische Vorgehen dieser Studie wird in diesem Kapitel reflektiert. Neben Limitationen sollen auch Stärken und einige Aspekte, auf die besonders Wert gelegt wurde, um die Güte der Ergebnisse zu erhöhen, thematisiert werden.

Die vorliegenden Ergebnisse stützen sich auf *Querschnittsdaten*, welche im PRIMEL-Projekt erhoben wurden. Es lässt sich dadurch nicht identifizieren, ob die pädagogischen Fachpersonen der Stichprobe die pädagogische Praxis im Kindergartenalltag immer gleichbleibend strukturieren, da *ausschließlich ein Alltag pro pädagogische Fachkraft* aufgenommen wurde (auch bei den Mittagessen handelt es sich um eine Mittagsmahlzeit pro Einrichtung, die analysiert wurde). Damit bleiben die Aussagen zu einem gewissen Grad spekulativ, da es sich nicht um eine längsschnittlich angelegte Untersuchung handelt (Rost, 2013).

Die *Auswahl der Videos* war durch das PRIMEL-Projekt und vor allem durch die Teilnahmebereitschaft der Fachkräfte gegeben. Alle Alltagsvideos, welche 60 Minuten und mehr umfassten und über eine gute Ton- und Bildqualität verfügten, wurden in die *Stichprobe* aufgenommen. Der Limitation der erschwerten Vergleichbarkeit der Videodaten pro Einrichtung durch die unterschiedlichen Längen wurde Rechnung getragen, indem mit prozentualen Gesamtwerten gearbeitet wurde. Ferner wurde überprüft, ob das Arbeiten mit den ersten 60 Minuten der Aufnahmen ein anderes Bild ergeben würde. Da der Unterschied nicht groß war, wurde weiterhin mit dem Gesamtmaterial gearbeitet (vgl. Kapitel 9.3). Auch wurden bei den drei Mittagsmahlzeiten mit einer vorab bestimmten Auswahl gearbeitet (alle vollständig vorhandenen Mittagessen) und nicht mit zirkulär erhobenem Material, was bei der Ergebnisinterpretation berücksichtigt werden muss (Bortz & Döring, 2015). Zudem muss angenommen werden, dass diese Stichprobe nicht generalisiert werden kann, da im pädagogischen Sinne qualitativ hochwertige Einrichtungen eher zu videografischen Untersuchungen bereit sind als durchschnittliche, was zu Verzerrungen in den Ergebnissen führen könnte. Gemäß Bortz und Döring (2015) sollte die Stichprobe stark der Zusammensetzung der Bevölkerungsgruppe ähneln, damit diese als repräsentativ gelten kann. Die statistischen Angaben der Schweizerischen Eidgenossenschaft umfassen das Alter der Lehrpersonen des 1. Zyklus (Kindergarten und Unterstufe). Die meisten Personen sind nach Angaben von 2016 zwischen 30 und 49 Jahre alt (Bundesamt für

Statistik, 2018). Die meisten pädagogischen Fachpersonen in der Deutschschweiz (Kindergartenlehrpersonen) dieser Studie sind deutlich jünger ( $M = 26.55$  Jahre). Gemäß den Angaben des Fachkräftebarometers Frühe Bildung ist das Alter der deutschen pädagogischen Fachkräfte vergleichbar mit der Realität im Feld (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014). Insgesamt erscheint die relativ geringe Berufserfahrung der Kindergartenlehrpersonen der Deutschschweiz wie auch der akademisch ausgebildeten Fachpersonen in Deutschland repräsentativ, da die Ausbildung der Kindergartenlehrpersonen auf Bachelorniveau in der Schweiz erst seit 2001 (Leuchter & Wannack, 2010) existiert und in Deutschland seit 2006 ein Professionalisierungsschub von pädagogischen Fachkräften mit Hochschulabschluss stattfand (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014). Zudem spiegelt die akademische Teilstichprobe aus Deutschland in ihrer heterogenen Zusammensetzung das Feld gut wider (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014).

Anhand der Gegenüberstellungen kann geschlussfolgert werden, dass, obwohl die Stichprobe einige Kriterien gut erfüllt, eine Generalisierung der Ergebnisse nicht ohne weiteres möglich ist, da es sich um keine randomisierte und repräsentative Stichprobe handelt. Die Befunde basieren für eine quantitative Analyse auf einer relativ kleinen Stichprobe, die nicht randomisiert gezogen wurde, sondern allein auf der Freiwilligkeit der Teilnahme beruhte, welche noch qualitative Analysen beinhaltet.

Ferner ist zu bedenken, dass die videografische Begleitung der Fachkräfte an sich eine Verzerrung darstellen kann, da die pädagogischen Fachkräfte unter Beobachtung anders agieren könnten als in ihrem „normalen“ Alltag ohne videografische Begleitung. Ebenso könnte sich diese videografische Begleitung auch bezogen auf die Kinder auswirken (Döring et al., 2016) und ein möglicher zweiseitiger Hawthorne-Effekt ist denkbar, wobei eine Verzerrung des Verhaltens der pädagogischen Fachkräfte aufgrund der sozialen Erwünschtheit sich eher weniger auf die Alltagsstrukturierung auswirken dürfte und somit als nicht so relevant eingeschätzt wird.

Eine weitere Limitation ist, dass der *Fokus der Kamera* gemäß Kameraskript (Kucharz et al., 2014) auf der pädagogischen Fachkraft lag und daher das Agieren der Kinder nur bedingt beachtet wurde. Allerdings standen auch Aufnahmen einer zweiten Kamera zur Verfügung, die parallel zu der ersten Kamera die Kinder filmte. Die Kinder, die

aufgezeichnet wurden, entsprachen jedoch häufig nicht den Kindern, die mit der pädagogischen Fachkraft in Interaktion waren, weshalb auf einen Einbezug dieser Aufnahmen insgesamt (auch bei der Analyse der Mittagsmahlzeiten) verzichtet wurde. Wünschenswert wäre es gewesen, dass, wie Tuma, Schnettler und Knoblauch (2013) erwähnen, die Kamera möglichst alle Interaktionspartner aufgezeichnet hätte.

Positiv anzumerken ist, dass die Untersuchungsmethoden breit angelegt sind und sowohl *Selbsteinschätzung* (Fragebogenerhebung) wie auch *Fremdeinschätzungen* (Videoaufnahmen) sowie *quantitative* und *qualitative Analysen* umfassen. Dieser multiperspektive Methodeneinsatz ist als positiv einzuschätzen, da er vertiefte Einblicke in das Thema ermöglicht. Die Datenerhebung konnte weitgehend in den Kindergartenalltag integriert werden.

Alle eingesetzten *Instrumente* wurden neu für die PRIMEL-Studie entwickelt und sind somit keine bewährten und validierten Verfahren. Damit können nur begrenzte Aussagen über Testgütekriterien gemacht werden. Die Merkmale der pädagogischen Fachkräfte und der Einrichtungen sowie die Lehr-Lern-Überzeugung wurden durch Fragebögen in der PRIMEL-Studie erhoben. Ein Vorteil von Fragebögen ist die Zeitökonomie; Faktoren wie soziale Erwünschtheit oder auch Unkonzentriertheit können die Antworten jedoch verfälschen. Aufgrund der hauptsächlich geschlossenen Fragen zu den Strukturmerkmalen und den Multiple-Choice-Angaben kann von einer hohen Objektivität ausgegangen werden. Die Auswertungsobjektivität scheint gegeben, da die pädagogischen Fachpersonen zu Statements auf einer fünfstufigen Likert-Skala Stellung beziehen mussten. Diese Übersichtlichkeit der angekreuzten Ausprägungen führt zu einer geringeren Fehleranfälligkeit für die auswertenden Personen. Durch das Hinzufügen der Option „keine Angabe“ hätte möglicherweise die Tendenz zur Mitte umgangen werden können. Verschiedene Forscher machen darauf aufmerksam, dass die Aufnahme von Lehr-Lern-Überzeugungen mit Problemen der Erfassung und der Bewertung einhergehen (Hofer & Pintrich, 1997). Indessen wird empfohlen, spezifisch formulierte Instrumente auf bestimmte Aspekte zu verfassen, da diese reliabler sind als domänenübergreifende Instrumente (Pieschl, Stahl & Bromme, 2008). Die Einstellung zur Lehr-Lern-Überzeugung folgt dieser Annahme und wurde speziell auf das Freispiel konzipiert, was zur Folge hat, dass dies allenfalls weniger auf die Alltagsstrukturierung übertragbar ist. Zudem ist die Skala der Ko-Konstruktion in ihrer Messgenauigkeit als eingeschränkt zu

bezeichnen, da sie eine schlechte Reliabilität aufweist. Anhand einer inhaltlichen Analyse der Statements können Mängel der Reliabilität der Ko-Konstruktion begründet werden. Die Statements sind teilweise unpräzise formuliert und passen nicht unbedingt zur Ko-Konstruktion, in welcher die wechselseitigen Interaktionsprozesse zwischen pädagogischer Fachperson und Kind im Mittelpunkt stehen (Fthenakis, 2003). Beispielsweise ist die Formulierung „Pädagogische Fachpersonen überlassen die Kinder nicht ihrem Spiel, sondern geben während des Spiels Impulse“ sehr allgemein und nicht präzise genug, um schlussfolgern zu können, ob den Fachpersonen eine wechselseitige und auf Augenhöhe basierende Interaktion wichtig ist. Somit wäre es sinnvoll, den Fragebogen sprachlich zu präzisieren, bevor dieser nochmals eingesetzt würde.

Das eigene entwickelte Beobachtungsinstrument zur Erfassung der Strukturelemente und Gruppenstruktur sowie der Settings rückt die pädagogische Fachkraft ins Zentrum. Grundsätzlich ist diese Fokussierung auf die Fachkraft nicht als Schwäche des Beobachtungsinstruments auszulegen, denn alle Beobachtungsinstrumente fokussieren und haben einzelne Aspekte mehr und andere weniger im Blick, wie das auch bei einer auf die Zielkinder fokussierten Beobachtung der Fall ist. Das Beobachtungssystem kann durch diese Fokussierung keine Aussage machen, in welchen Aktivitäten die nicht mit der Fachkraft interagierenden Kinder sind, während sich die pädagogische Fachkraft mit einzelnen Kindern in Kleingruppenaktivitäten oder dyadischer Interaktion befindet. In der Deutschschweiz kann davon ausgegangen werden, dass diese Kinder während dieser Zeit freien Aktivitäten nachgehen. In Deutschland, hingegen, wo Teams für eine Gruppe zuständig sind, ist dieser Rückschluss nicht ohne weiteres möglich.

Es wurde bewusst auf eine Qualitätseinschätzung durch ein Rating verzichtet, da das Ziel der Beobachtung die Erfassung der Strukturierung der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag war und dadurch eine Qualitätseinschätzung als nicht zielführend wahrgenommen wurde. Somit sind die Befunde nicht direkt mit einigen bereits vorliegenden Studienergebnissen vergleichbar, die auch eine Qualitätseinschätzung vornahmen (Booren et al., 2012; Chien et al., 2010; Fuligni et al., 2012; Smidt, 2012; Tietze et al., 1998; Vitiello et al., 2012). Ebenso wurde in dieser Arbeit erstmals die angeleitete Sequenz erhoben, welche zwar in schweizerischer fachdidaktischer Literatur erwähnt wird, aber in empirischen Studien bisher keinen Eingang fand. Durch diese Unterteilung von geführten, angeleiteten, verbindenden und freien Sequenzen erfolgte keine strikte

Trennung zwischen Aktivitäten mit hauptsächlichlicher Führung durch pädagogische Fachpersonen und Wahlmöglichkeiten der Kinder. In Bezug auf die Messgenauigkeit des Beobachtungsinstruments ist festzustellen, dass durch die stetige Erweiterung der Kategorien durch Ankerbeispiele und Regeln sowie durch regelmäßige Beobachterschulungen eine gute bis sehr gute Übereinstimmungsreliabilität erreicht wurde. Lediglich die Dyade erwies sich als messungenau. Eine Beobachterschulung mittels standardisierter Videos hätte möglicherweise dazu führen können, die Messgenauigkeit auch in diesem Bereich zu erhöhen (Wirtz & Caspar, 2002).

Die drei identifizierten Strukturierungsmuster sind inhaltlich interpretierbar und gelten somit als relativ valide (Schendera, 2010). Gleichzeitig sind sie aber teilweise subjektiv, da Indikatoren für die Clusterbewertung nicht bei allen drei Clustern eindeutig sind und über die inhaltliche Passung definiert werden. Dennoch wird von der Autorin diese Verzahnung von quantitativem und qualitativem Vorgehen als Mehrwert angesehen. Obwohl McGarigal, Stafford und Cushman (2000) die Clusteranalysen mehr als Kunst denn Wissenschaft bezeichnen, war sie ein äußerst hilfreiches Werkzeug für die explorative Datenanalyse und Bildung der Strukturierungsmuster. Die Stichprobengröße ermöglichte es nicht, die Cluster in multivariate Analysen einzubeziehen.

Die Mittagsmahlzeiten wurden ausschließlich durch die Autorin qualitativ inhaltsanalytisch mit Blick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Ablauf analysiert. Obwohl die Stichprobe sehr klein ist, war es möglich mit den gewählten Methoden Gestaltungstypen herauszuarbeiten. Es wäre wünschenswert diese Ergebnisse mit einer größeren Stichprobe zu verifizieren und zu ergänzen.

In den einzelnen Schritten der Videoanalyse der Mittagsmahlzeiten wurde auf eine Verbindung der bildlichen und der verbalen Ebene geachtet. Dennoch stand durch das Kodieren der tabellarischen Transkripte auch ein starker Fokus auf dem verbalen Austausch. Gleichzeitig kann aber festgehalten werden, dass dem verbalen Austausch im Kontext des Kindergartens insgesamt eine hohe Bedeutung beigemessen wird (Kekeritz, 2017).

Es fanden regelmäßig Ergebnisdarstellungen und -diskussionen in den Forschungsgruppen statt, um den genannten Limitationen dieser Arbeit Rechnung zu tragen. Ferner flossen Erkenntnisse aus den Diskussionen in diese Arbeit ein.

Werden die Ergebnisse der Studie zusammenfassend betrachtet, kann festgehalten werden, dass mit den angewandten Methoden die Hauptfragestellung, wie die Strukturen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag aussehen, beantwortet wurden, jedoch nicht die Frage, wie der gesellschaftliche Wandel sich in den Strukturen im Alltag zeigt. Dafür hätten beispielsweise Interviews mit den pädagogischen Fachkräften oder den Kindergartenleitungen geführt werden müssen.

### **13.5 Fazit und Ausblick**

Das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit bestand in der Erfassung der Strukturen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag. Diese Strukturen der Alltagsgestaltung wurden vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen (*gestiegener Betreuungsbedarf* und *gestiegener Bildungsanspruch*) und Ansprüche (*Vereinbarkeit von Beruf und Familie*) an den Kindergarten betrachtet. Die Identifikation von Strukturierungsmustern (Kindergartenalltag: Mesoebene) und Gestaltungstypen (Mittagsmahlzeiten: Mikroebene), also der Erfassung der Gestaltungsarrangements der Videoaufnahmen, die Unterschiedliches fokussieren, ermöglichen, fördern oder verunmöglichen und somit für die Entwicklung der Kinder relevant zu sein scheinen, stellten dabei grundlegende Analyseschritte dar.

Diese Befunde bestätigten, dass die jeweiligen kulturellen Traditionen der Länder und einrichtungsbezogenen Rahmenbedingungen einen größeren Einfluss auf die Alltagsstrukturierung haben als rein die Qualifikation der pädagogischen Fachpersonen. Wie bereits Tietze et al. (1998) aufzeigten, werden Orientierungen meist nur teilweise reflektiert. Gleiches könnte auch für die Gestaltungsarrangements der Struktur der pädagogischen Praxis gelten, da es dabei um alltägliches und ritualisiertes Handeln geht. Der spezifische Gewinn dieser Erkenntnisse besteht darin, die pädagogische Praxis des Kindergartenalltages, die Mesoebene, in den Fokus zu nehmen, um aufzeigen zu können, welche Strukturen vorkommen und welche Möglichkeiten das jeweilige Gestaltungsarrangement aufweisen könnte. Die asymmetrische Beziehungsgestaltung zeigt sich einerseits durch die Verantwortung der pädagogischen Fachpersonen für einen reibungslosen Ablauf, für die Organisation insgesamt und beim Mittagessen insbesondere auch für die gesunde Nahrungsaufnahme. Diese Pflicht ist wahrscheinlich nicht nur im

professionellen Selbstverständnis zu verorten, sondern könnte darüber hinaus auch durch die gesellschaftlichen Ansprüche herangetragen sein. Diese Erwartung der Regulation des Geschehens im Kindergartenalltag mit dem professionellen Anspruch, dass die Kinder eigenständig agieren können sollen, wird im situativen Kontext unterschiedlich interpretiert und gelöst. Dies kann dazu führen, dass es zu einem sich Zurücknehmen oder Vermeiden einer Intervention oder zu einem Erlauben führen. Beide Lösungen wurden während des Mittagessens beobachtet und zeigten einen starken Bezug zu den Gestaltungstypen.

Die hier vorgelegten Ergebnisse deuten auf ein Lösungsdefizit der deutschschweizerischen Organisation des Kindergartens hin, der den Kindern eher weniger Raum für selbstinitiierte und organisierte Bildungsprozesse lässt, da eine geplante, schulische Tagesstrukturierung passender zu sein scheint und durch die Schulzugehörigkeit, die Anforderungen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie eher nicht annimmt. Dies kann auch in Anbetracht der Trennung von Kindergarten und Hort betrachtet und diskutiert werden. Dies wiederum zeigt, dass die Gestaltungsarrangements (Mesoebene) einerseits ein Organisations- und Rollen- sowie Selbst- oder Funktionsverständnis also auch ein Bildungsverständnis beleuchten, was wiederum beeinflusst durch die Rahmenbedingungen, Zugehörigkeit des Kindergartens (Länderunterschied) und durch die gesellschaftliche Wertschätzung (oder Geringschätzung) geprägt wird.

Inwieweit eine institutionelle Kindheit durch den Besuch eines Kindergartens dem Präventionsgedanken gerecht wird, ist fraglich, insbesondere gegenüber dem familiären Einfluss und insbesondere, wenn wie im deutschschweizerischen Kindergarten die Kinder dort nur vergleichsweise wenig Zeit verbringen. Dies gilt besonders in Anbetracht der Tatsache, dass je nach Akzentuierung, eben auch durch die pädagogische Praxis im Kindergartenalltag, Unterschiedliches ermöglicht wird. Die mikroanalytische Betrachtungsweise der Mittagessen zeigt auf, dass die Struktur und die Art und Weise der pädagogischen Praxis nur bedingt personengebunden zu sein scheint. Die jeweils räumlich-zeitlichen Bedingungen (Mesoebene), die situativen Erfordernisse und das institutionelle Regelwerk scheinen maßgebend verzahnt und für die pädagogische Praxis leitend zu sein. Dieser Umstand verweist auf eine wechselseitige Bezogenheit von

---

Kindern, pädagogischen Fachpersonen und den Rahmenbedingungen der Kindergärten mit den länderspezifischen Traditionen.

Diese Arbeit wird mit Implikationen für die Praxis abgeschlossen. Eine davon ist die Notwendigkeit die Reflexion über das professionelle Handeln im alltäglichen Tun anzustoßen: Dazu bedarf es Gefäße und Strukturen innerhalb der Einrichtungen, um das eigene Handlungsrepertoire innerhalb der Alltagsgestaltung zu überprüfen und zu hinterfragen (vgl. Kapitel 3.1.2). Elementar dabei ist die Bereitschaft, an den eigenen Reflexionskompetenzen zu arbeiten (Fuchs-Rechlin & Züchner, 2017). Als Reflexionshilfen können die Strukturierungsmuster und skizzierten Gestaltungsarrangements dienen, welche in dieser Arbeit identifiziert wurden. Das Wahrnehmen der eigenen Rolle im alltäglichen Agieren im Kindergarten vermittelt den pädagogischen Fachkräften Handlungsspielräume und Grenzen und stellt somit eine Grundlage für die zukünftige Gestaltung ihrer institutionellen Alltage dar, wie dies der ökosystemische Ansatz aufzeigt (vgl. Kapitel 3.2).

Auch in der Ausbildung bedarf es aus diesen Gründen der konsequenten Annäherung an einen reflexiven Habitus, um zu erörtern, wann Gestaltungsarrangements öffnend und wann begrenzend auf das Handeln der Kinder wirken und weshalb welche Strukturelemente und Gruppenstrukturen sowie Settings zum Zuge kommen könnten. Die Aspekte Partizipation und Selbstwirksamkeit der Kinder sind dabei beachtenswert. Ferner ist zu empfehlen, die eigene Sensibilität für nonverbale Aktivitäten und Mitteilungen der Kinder zu überprüfen und dabei deren Bedeutung für den Alltag anzuerkennen.

Als Weiterführung dieser Dissertation wäre eine Studie zu den Einflüssen von den Strukturen der pädagogischen Praxis im Kindergartenalltag auf die kindliche Entwicklung von Interesse.

## VI Literaturverzeichnis

- Ahnert, L., Pinguart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development, 74*(3), 664–679.
- Ainuki, T., Akamatsu, R., Hayashi, F., & Takemi, Y. (2013). Association of Enjoyable Childhood Mealtimes with Adult Eating Behaviors and Subjective Diet-related Quality of Life. *Journal of Nutrition Education and Behavior, 45*(3), 274–278.  
<https://doi.org/10.1016/j.jneb.2012.11.001>
- Althans, B., Schmidt, F., & Wulf, C. (Hrsg.). (2014). *Nahrung als Bildung: Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang*. Beltz Juventa.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*(2), 237–275.  
<https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Andrist, R., & Chanson, A. (2003). Neue Begriffe für den Kindergarten und die Unterstufe. *4bis8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, 2*, 22–23.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses*.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. McGraw-Hill.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein Indikatoren-geschützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (Hrsg.). (2014). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014*. DJI.
- Barres, E. (1972). *Erziehung im Kindergarten: Eine empirische Untersuchung — Zugleich ein hochschuldidaktischer Versuch*. Beltz.
- Bäuerlein, K., Rösler, J., & Schneider, W. (2017). Fachkraft-Kind-Interaktionen in der Krippe: Zusammenhänge mit der Fachkraft-Kind-Bindung. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, & K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 115–145). Springer.
- Beck, R., & Schwarz, G. (1997). *Personalentwicklung*. Sandmann.
- Becker-Stoll, F. (2009). *Notwendige Qualität für Kinder unter 3 Jahren in Tageseinrichtungen. Was heißt das konkret?* Notwendige Qualität für Kinder unter 3 Jahren, IFP - Fachkongress 23./24.06.2009.
- Behr, K., Gessler, A., Hanssen, K., Hartwich, P., König, A., Peucker, C., Rauschenbach, T., & Walter, M. (2019). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019* (Autorengruppe Fachkräftebarometer, Hrsg.). Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Bergmann, G., & Daub, J. (2008). *Systemisches Innovations- und Kompetenzmanagement: Grundlagen, Prozesse, Perspektiven* (2., aktual. Aufl.). Gabler.
- Berk, L. E. (2005). *Entwicklungspsychologie* (3., aktual. Aufl.). Pearson Studium.
- Betz, T. (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten*. (vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., Hrsg.). Waxmann Verlag.
- Betz, T., & Viernickel, S. (2016). Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung. In I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, T. Betz, & S.

- Viernickel (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik. 9: Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung* (S. 11–27). FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- Bjørnstad, E., & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111–127.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Blossfeld, H.-P., & Roßbach, H.-G. (2012). Neue Herausforderungen für die Kindertagesstätten: Professionalisierung des Personals in der Frühpädagogik. *Zeitschrift für Familienforschung, Heft 2*, S. 199–224.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen, Jugend) (2005). *Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG)*.
- Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111–123.
- Bolling. (2016). „Doing Familienähnlichkeit“ in der Kindertagespflege. In I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, T. Betz, & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. 9: Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung* (S. 29–58). FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- Booren, L. M., Downer, J. T., & Vitiello, V. E. (2012). Observations of Children's Interactions with Teachers, Peers, and Tasks across Preschool Classroom Activity Settings. *Early Education & Development*, 23(4), 517–538.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2010.548767>
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. überarbeitete Aufl.). Springer.
- Bortz, J., & Döring, N. (2015). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). Springer.
- Branches-Chyrek, R., Sünker, H., Röhner, C., & Hopf, M. (2014). Einleitung. In R. Branches-Chyrek, H. Sünker, C. Röhner, & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit*. (S. 11–24). Barbara Budrich.
- Brandl, T. (2016). *Kindliches Lernen und pädagogisches Handeln im Kindergarten. Subjektive Theorien angehender Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen*. Logos.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The Biological Model of Human Development. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology: Bd. Volume I Theoretical Models of Human Development* (6. Aufl., S. 793–814). John Wiley & Sons, Inc.
- Brüsemeister, T. (2007). Steuerungsakteure und ihre Handlungslogiken im Mehrebenensystem der Schule. In J. Kussau & T. Brüsemeister (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik: Zwischen Antagonismus und Kooperation* (1. Aufl., S. 63–95). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bühl, A. (2012). *SPSS 20. Einführung in die moderne Datenanalyse* (13., aktualisierte Aufl.). Pearson Studium.

- Bundesamt für Statistik (2018). *Lehrkräfte nach Alter und Bildungsstufe. 2005-2017* (15.4.0.2). [www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/6468515/master](http://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/6468515/master)
- Bundeskanzlei (2006). *Volksabstimmung vom 21.05.2006. Bundesbeschluss vom 16.12.2005 über die Neuordnung der Verfassungsbestimmungen zur Bildung*. Bundeskanzlei.
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., & Howes, C. (2002a). Caregiver Training and Classroom Quality in Child Care Centers. *Applied Developmental Science, 6*(1), 2–11. [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601\\_01](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_01)
- Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., & Howes, C. (2002b). Caregiver Training and Classroom Quality in Child Care Centers. *Applied Developmental Science, 6*(1), 2–11. [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601\\_01](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_01)
- Burger, K., Neumann, S., & Brandenberg, K. (2017). *Studien zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Eine Bestandsaufnahme erstellt im Auftrag der Jacobs Foundation*. Universität Freiburg (CH) & Université de Genève.
- Burkhardt Bossi, C., Lieger, C., & Kucharz, D. (2014). Die Struktur der teilnehmenden fröhlpädagogischen Einrichtungen in der Schweiz und in Deutschland. In *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 85–98). Waxmann.
- Bustamante, A. S., Hindman, A. H., Champagne, C. R., & Wasik, B. A. (2018). Circle Time Revisited. How Do Preschool Classrooms Use This Part of the Day? *The Elementary School Journal, 118*(4).
- Cabell, S. Q., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2013). Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(4), 820–830. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.007>
- Castle, S., Williamson, A. C., Young, E., Stubblefield, J., Laurin, D., & Pearce, N. (2016). Teacher–Child Interactions in Early Head Start Classrooms: Associations With Teacher Characteristics. *Early Education and Development, 27*(2), 259–274. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1102017>
- Chien, N. C., & de Groot Kim, S. (2014). The quality of teachers' interactive conversations with preschool children from low-income families during small-group and large-group activities. *Early Years, 34*(3), 271–288. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.912203>
- Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R. C., Ritchie, S., Bryant, D. M., Clifford, R. M., Early, D. M., & Barbarin, O. A. (2010). Children's Classroom Engagement and School Readiness Gains in Prekindergarten. *Child Development, 81*(5), 1534–1549.
- Cloos, P., Göbel, S., & Lemke, I. (2015). Fröhlpädagogische Reflexivität und Fallarbeit. Reflexive Praktiken der Inferenzbearbeitung in Teamgesprächen. In A. König, H. R. Leu, & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Fröhlpädagogik: Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 144–162). Beltz Juventa.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement of nominal scales. *Educational and Psychological Measurement, 20*, 37–46.

- Cote, L. R. (2001). Language opportunities during mealtimes in preschool classrooms. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Hrsg.), *Handbook of early literacy research* (S. 263–280). Guilford.
- Criblez, L. (2015). Die Schuleingangsstufe zwischen pädagogischer Vision und bildungspolitischer Realität. Eine Policyanalyse. In C. Müller, L. Amberg, T. Dütsch, E. Hildebrandt, F. Vogt, & E. Wannack (Hrsg.), *Perspektiven und Potentiale in der Schuleingangsstufe* (S. 61–82). Waxmann.
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999a). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339–361. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00017-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00017-4)
- Curby, T. W., Downer, J. T., & Booren, L. M. (2014). Behavioral exchanges between teachers and children over the course of a typical preschool day: Testing bidirectional associations. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 193–204. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.01.002>
- de Schipper, E. J., Marianne Riksen-Walraven, J., & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of Child: Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development*, 77(4), 861–874. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x>
- de Schipper, E. J., Riksen-Walraven, M., Geurts, S. A. E., & Derksen, J. J. (2008). General mood of professional caregivers in child care centers and the quality of caregiver-child-interactions. *Journal of Research in Personality*, 42(3), 515–526.
- Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. (Hrsg.). (2015). *DGE-Qualitätsstandard für die Verpflegung in Tageseinrichtungen für Kinder*. DGE Bonn.
- Dietrich, C. (2016). Essen in der KiTa: Institution — Inszenierung — Imagination. In B. Althans & J. Bilstein (Hrsg.), *Essen-Bildung-Konsum: Pädagogisch-anthropologische Perspektiven* (S. 65–78). Springer VS.
- Dücker, B. (2007). *Rituale. Formen — Funktionen — Geschichten*. Metzler.
- Early, D. M., Iruka, I. U., Ritchie, S., Barbarin, O. A., Winn, D.-M. C., Crawford, G. M., Frome, P. M., Clifford, R. M., Burchinal, M., Howes, C., Bryant, D. M., & Pianta, R. C. (2010). How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 177–193. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.003>
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R. M., Ebanks, C., Griffin, J. A., Henry, G. T., Howes, C., Iriando-Perez, J., Jeon, H.-J., Mashburn, A. J., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., Vandergrift, N., & Zill, N. (2007). Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programs. *Child Development*, 78(2), 558–580. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x>
- EDK (2003). *Aktionsplan „PISA 2000“- Folgemaßnahmen*. [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren].
- EDK (2018a). *Kantonsumfrage 2017/1018. Kindergartenobligatorium, effektiver Besuch*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK (2018b). *Klassengrößen. Kantonsumfrage 2017/2018*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. <http://www.edk.ch/dyn/15293.php>

- Elford, L., & Brown, A. (2014). Exploring child-feeding style in childcare settings: How might nursery practitioners affect child eating style and weight? *Eating Behaviors*, 15(2), 314–317. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2014.04.001>
- Endruweit, G. (2004). *Organisationssoziologie* (2. Aufl.). Lucius & Lucius.
- Engemann, C., & Baden-Württemberg (Hrsg.). (2006). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten: Pilotphase* (1. Aufl., [Nachdr.]). Beltz.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung. Lehrbuch*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fleiss, J. L., & Cohen, J. (1973). The equivalence of weighted kappa and the interclass correlation coefficient as measures of reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 33, 613–619.
- Flick, U. (1996). *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften* (2.). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Frei, D. (2014). Ein Besuch in der familia Kita Kleinhünigen in Basel. *undKind*, 93(Juni), 39–44.
- Freie Hansestadt Bremen, & Der Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (Hrsg.). (2014). *Rahmenlehrplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Frühkindliche Bildung in Bremen*.
- French, W. L., Markert, C., & Bell, C. H. (1994). *Organisationsentwicklung: Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung*. P. Haupt.
- Fried, L., & Roux, S. (2013). *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*. Cornelsen Scriptor.
- Fried, L. (2002). Qualität von Kindergärten aus der Perspektive von Erzieherinnen: Eine Pilotuntersuchung. *Empirische Pädagogik*, 16, 191–209.
- Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. Deutsches Jugendinstitut.
- Fromm, S. (2010). *Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene 2: Multivariate Verfahren für Querschnittsdaten* (1.). Springer.
- Fthenakis, W. (2003). Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In W. Fthenakis (Hrsg.), *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können* (S. 18–37). Herder.
- Fuchs-Rechlin, K., & Züchner, I. (2017). Fuchs-Rechlin, K., & Züchner, I. (2017). Pädagogische Handlungsorientierungen von Erzieher(inne)n und Kindheitspädagog(inn)en im Übergang in den Beruf. In K. Fuchs-Rechlin, G. Kammermeyer, S. Roux, & I. Züchner (Hrsg.), *Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt* (S. 257–285). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Fuchs-Rechlin, K., Zürcher, I., Theisen, C., Göttsche, L., & Bröring, M. (2015). Der Übergang von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen in den Arbeitsmarkt. In A. König, H. R. Leu, & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie*. (S. 105–122).

- Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007a). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294–311. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>
- Fuligni, A. S., Howes, C., Huang, Y., Hong, S. S., & Lara-Cinisomo, S. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classrooms: Diverse experiences in early learning settings for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 198–209. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.10.001>
- Gebert, D. (1978). Organisationspsychologie: Einige einführende Überlegungen. In A. Mayer (Hrsg.), *Organisationspsychologie*. Peschel.
- Gebert, Diether, & Boerner, S. (1997). Mentale Lernbarrieren in Organisationen und Ansätze zu ihrer Überwindung. In Wieselhuber & Partner (Hrsg.), *Handbuch Lernende Organisation*. Gabler Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-89842-5>
- Geißler, H. (2000). *Organisationspädagogik: Umriss einer neuen Herausforderung*. Vahlen.
- Geißler, H. (2005). Grundlagen einer pädagogischen Theorie des Organisationslernens. In M. Gählich, C. Hopf, & I. Suasele (Hrsg.), *Pädagogische Organisationsforschung*. Verlag für Sozialwissenschaften. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Generalsekretariat EDK (Hrsg.). (2015). *Bilanz 2015. Harmonisierung der verfassungsmässigen Eckwerte (Art. 62 Abs. 4BV) für den Bereich der obligatorischen Schule*. IDES Informationszentrum, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Gmitrová, V., & Gmitrov, J. (2004). The primacy of child-directed pretend play on cognitive competence in a mixed-age environment: Possible interpretations. *Early Child Development and Care*, 174(3), 267–279. <https://doi.org/10.1080/0300443032000153589>
- Gmitrova, V. (2013). Teaching to play performing a main role – effective method of pretend play facilitation in preschool-age children. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1705–1719. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.746970>
- Göbel, S. (2018). *Alltagspraktiken in Kindertageseinrichtungen: Eine videographische Studie zum Miteinander von pädagogischen Fachkräften und Kindern* (1. Auflage). Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Gräsel, C. (2014). Lernumwelten in Schulen. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 407–432). Beltz Verlag.
- Hallam, R. A., Fouts, H. N., Bargreen, K. N., & Perkins, K. (2016). Teacher–Child Interactions During Mealtimes: Observations of Toddlers in High Subsidy Child Care Settings. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 51–59. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0678-x>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children’s School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Harte, S., Theobald, M., & Trost, S. G. (2019). Culture and community: Observation of mealtime enactment in early childhood education and care settings. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0838-x>

- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2009). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Kohlhammer.
- Heimlich, U., & Behr, I. (2008). Qualitätsstandards in integrativen Kinderkrippen (QUINK)—Ergebnisse eines Begleitforschungsprojektes. *Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 77(4), 301–316.
- Heimlich, Ulrich. (2015). *Einführung in die Spielpädagogik* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hellmann, J. (2014). Nachdenken über Spannungsfelder der frühen Ernährungsbildung. *undKind*, 93(Juni), 25–38.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett Kallmeyer.
- Herger, K. (2013). *Die pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen. Eine Studie zur Förderung des selbständigen Lernens in Kindergarten und Unterstufe*. Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern.
- Herrmann, D., Felfe, J., & Hardt, J. (2012). Transformationale Führung und Veränderungsbereitschaft: Stressoren und Ressourcen als relevante Kontextbedingungen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 56(2), 70–86. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000076>
- Hoch, V. (2015). *Die kindorientierte Gestaltung von Essenssituationen*. KiTa Fachtexte ist eine Kooperation der Alice Salomon Hochschule, der FRÖBEL-Gruppe und der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). [https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT\\_Hoch\\_Essenssituationen\\_2015\\_01.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Hoch_Essenssituationen_2015_01.pdf)
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88–140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>
- Hogrebe, N. (2015). Die Bedeutung der erziehungswissenschaftlichen Perspektive für die Finanzierung von Kindertageseinrichtungen. In U. Stenger, D. Edelmann, & A. König (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung*. (S. 151–170). Beltz Juventa.
- Honig, M.-S. (2011). Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit. In S. Wittmann, T. Rauschenbach, & H. R. Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 181–197). Juventa.
- Honig, M.-S. (2012). Frühpädagogische Einrichtungen. In Lilian Fried, B. Dippelhofer-Stiem, M.-S. Honig, & H. R. Leu (Hrsg.), *Bachelor, Master: Pädagogik der frühen Kindheit* (1. Aufl., S. 91–128). Beltz.
- Honig, M.-S., Joos, M., & Schreiber, N. (Hrsg.). (2004). *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Juventa.
- Honig, M.-S., Joos, M., Schreiber, N., & Betz, T. (Hrsg.). (2004). Einleitung. In *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik* (S. 11–37). Juventa.
- Husfeldt, V. (2011). *Belastungsindex und Belastungssituation in Aargauer Schulen. Eine Analyse auf der Grundlage von Daten der externen Schulevaluation*. Aarau: PH FHNW.

- Illeris, K. (2006). Das „Lerndreieck“. Rahmenkonzept für ein übergreifendes Verständnis vom menschlichen Lernen. In E. Nuissl (Hrsg.), *Vom Lernen zum Lehren. Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung* (S. 29–41). W. Bertelsmann.
- Imlig, F., Bayard, S., & Mangold, M. (2019). *Situation des Kindergartens im Kanton Zürich*. Bildungsdirektion, Bildungsplanung.
- Isler, D., & Künzli, S. (2011). Untersuchung sprachlicher Praktiken in Familien und im Kindergarten: Methodologische und theoretische Grundlagen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33(2), 191–210.
- Kamaski, I. (2008). Mittagessen und Schulhof. In H.-U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 566–575). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Katz, L. (1996). Qualität der Früherziehung in Betreuungseinrichtungen: Fünf Perspektiven. In W. Tietze (Hrsg.), *Früherziehung* (S. 226–239). Luchterhand.
- Kaufmann, F.-X. (1980). Kinder als Außenseiter der Gesellschaft. *Merkur*, 34(387), 761–771.
- Kekeritz, M. (2017). *Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule: Zum Wechselspiel von Kontinuität und Neubeginn* (1. Auflage). Springer VS.
- Keller, H. (2009). Kindheit. In S. Andresen u. a. (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 464–477). Beltz.
- Klaudy, E. K., & Stöbe-Blossey, S. (2014). Qualität und Evaluation in Kindertageseinrichtungen. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 479–490). Budrich.
- Kluczniok, K., Roßbach, H.-G., & Große, C. (2010). Fördermöglichkeiten im Kindergarten. Ein Systematisierungsversuch. In A. Diller, H. R. Leu, & T. Rauschbauch (Hrsg.), *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernumwelten* (S. 133–152). Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Knauer, R., & Hansen, R. (2012). *Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen* (Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung des Landes Schleswig-Holstein, Hrsg.). [www.landesregierung.schleswig-holstein.de](http://www.landesregierung.schleswig-holstein.de)
- König, A. (2006). *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(-ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens* [Dortmund]. [http://eldorado.tu-dortmund.de:8080/bitstream/2003/24563/1/Diss\\_veroeff.pdf](http://eldorado.tu-dortmund.de:8080/bitstream/2003/24563/1/Diss_veroeff.pdf)
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern*. Springer.
- Kontos, S., & Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers' Interactions with Children: Why Are They So Important? *Young Children*, 52(2), 4–12.
- Krammer, K. (2009). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht*. Waxmann.
- Kraska, L. (2019). Handlungsleitende Orientierungen pädagogischer Fachkräfte im Kontext naturwissenschaftlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen. In D. Weltzien, H. Wadepohl, C. Schmude, H. Wedekind, & A. Jegodtka (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XII. Interaktionen und Settings in der frühen MINT-Bildung* (Bd. 23, S. 117–139). FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.

- Krone, S. (2010). Die Beschäftigungsentwicklung in der institutionellen Kindertagesbetreuung. In S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Kindertagesbetreuung im Wandel: Perspektiven für die Organisationsentwicklung* (1. Aufl., S. 33–54). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kucharz, D., & Mackowiak, K. (2014). Gesamtdiskussion. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirolì, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer, & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL): Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 205–215). Waxmann.
- Kucharz, D., Mackowiak, K., Zirolì, S., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E., & Dieck, M. (Hrsg.). (2014). *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL): Eine deutsch-schweizerische Videostudie*. Waxmann.
- Kuger, S., & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung, Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(11, Sonderheft), 159–177.
- Kuper, H., & Thiel, F. (2010). Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3., S. 483–498). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lang, R., O'Reilly, M., Rispoli, M., Shogren, K., Machalicek, W., Sigafoos, J., & Regester, A. (2009). Review of Interventions to Increase Functional and Symbolic Play in Children with Autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(4), 481–492. <https://doi.org/10.2307/24234257>
- Lauer, T. (2010). Change Management - Der Weg zum Ziel. In T. Lauer, *Change Management* (S. 3–10). Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-04340-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-642-04340-6_1)
- Layzer, J. I., Goodon, B. D., & Moss, M. (1993). *Life in preschool: Observational study of early childhood program. Final report, (1)*. US Department of Education.
- Lehrplan Volksschule Thurgau*. (2016). <https://tg.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|5>
- Leuchter, M. (2010). Einleitung: Rahmenbedingungen, didaktische Grundlagen für die ersten Bildungsjahre und Umsetzungen im Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. In M. Leuchter (Hrsg.), *Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern* (S. 7–35). Klett und Balmer.
- Leuchter, M. (2013). Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 575–593.
- Leuchter, M., & Wannack, E. (2010). Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen für die Schuleingangsstufe. In *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* (S. 221–238). Rüegger Verlag.
- Lieger, C. (2014). *Professionelle Betreuung in Kindergärten: Praxistaugliche Erfassung der Betreuungsqualität*. Tectum-Verl.
- Linkert, C., Bäuerlein, K., Stumpf, E., & Schneider, W. (2013). Effekte außerfamiliärer Betreuung im Kleinkindalter auf die Bindungssicherheit und die sozial-emotionale Entwicklung. *Kindheit und Entwicklung*, 22(1), 5–13.
- Lippmann, E. (Hrsg.). (2013). *Coaching: Angewandte Psychologie für die Beratungspraxis* (3., überarbeitete Aufl.). Springer.

- Locchetta, B. M., Barton, E. E., & Kaiser, A. (2017). Using Family Style Dining to Increase Social Interactions in Young Children. *Topics in Early Childhood Special Education, 37*(1), 54–64. <https://doi.org/10.1177/0271121416678078>
- Løkken, I. M., Bjørnstad, E., Broekhuizen, M. L., & Moser, T. (2018). The relationship between structural factors and interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers. *International Journal of Child Care and Education Policy, 12*(1). <https://doi.org/10.1186/s40723-018-0048-z>
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Lumma, K., & Wilms, D. (1981). Organisationsentwicklung als Folge kommunikationsfördernder Weiterbildung. Mitarbeiterführung im Kinderheim. In B. Treude (Hrsg.), *Organisation—Entwicklung, Praxismodelle aus der Bundesrepublik Deutschland*.
- Mackowiak, K., Kucharz, D., Zirolì, S., Wadepohl, H., Billmeier, U., Bosshart, S., Burkhardt Bossi, C., Dieck, M., Gierl, K., Hüttel, C., Janßen, M., Kauertz, A., Lieger, C., Lindenfelser, C., Rathgeb-Schnierer, E., & Tournier, M. (2015). Anregung kindlicher Lernprozesse durch pädagogische Fachkräfte in Deutschland und der Schweiz im Freispiel und in Bildungsangeboten. In A. König, H. R. Leu, & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik: Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 163–178). Beltz Juventa.
- Mackowiak, K., Wadepohl, H., & Bosshart, S. (2014). Analyse der Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Freispiel und in Bildungsangeboten. Ausgewählte Ergebnisse zur Triangulation der Daten. In *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 179–204). Waxmann.
- Markström, A.-M., & Hallden, G. (2009). Childrens Strategies for Agency in Preschool. *Children & Society, 23*(2), 112–122.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development, 79*(3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (5.). Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2017). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steineke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12.). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- McAfee, O. (1984). *Group Time in Early Childhood Centers: An Exploratory Study*. Metropolitan State College.
- McGarigal, K., Stafford, S., & Cushman, S. (2000). Cluster Analysis. In K. McGarigal, S. Stafford, & S. Cushman, *Multivariate Statistics for Wildlife and Ecology Research* (S. 81–128). Springer New York. [https://doi.org/10.1007/978-1-4612-1288-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-1288-1_3)
- Meland, A. T., Kaltvedt, E. H., & Reikerås, E. (2016). Toddlers Master Everyday Activities in Kindergarten: A Gender Perspective. *Early Childhood Education Journal, 44*(4), 349–358. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0718-1>
- Mey, G., Schmitt, A., Schwentesius, A., Wolf, S., & Kraft, M. (2012). „Ich denk, das sind auch so kleine Lernsituationen, die die Kinder so im täglichen Leben mitkriegen.“ -

- Mathematische und naturwissenschaftliche Bildungsprozesse in der Kita aus der Sicht von Erzieherinnen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, & H. Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik V. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung - Begegnungen mit Dingen und Phänomenen* (S. 155–183). FEL-Verlag.
- Meyer, S., Nolte, D., Bahr, S., Hoffmann, H., & Stalder, U. M. (2015). Berufserfahrung als Ressource? Ausgewählte Ergebnisse des TUF-Projekts zu Tätigkeiten von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. In A. König, H. R. Leu, & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik: Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 179–196). Beltz Juventa.
- Meyn, K., & Walther, J. (2014). Der „Kindergarten“ im Wandel: Aktuelle Rahmenbedingungen und Herausforderungen für Kindertageseinrichtungen. In Dieckbreder, F., Koschmider, S. M., Sauer, M. (Hrsg.), *Kita-Management. Haltungen - Methoden - Perspektiven* (S. 11–29). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2014, - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-110873
- Mischo, C., Wahl, S., Hendl, J., & Stohmer, J. (2012). Warum in einer Kindertagesstätte arbeiten? Entscheidungstypen und Ausbildungs-/Studienmotivation bei angehenden frühpädagogischen Fachkräften an Fachschulen und Hochschulen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(3), 167–181.
- Mita, S. C., Gray, S. A., & Goodell, L. S. (2015). An explanatory framework of teachers' perceptions of a positive mealtime environment in a preschool setting. *Appetite*, 90, 37–44. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2015.02.031>
- Montie, J. E., Xiang, Z., & Schweinhart, L. J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 313–331. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.07.007>
- Munton, A. G., Barclay, L., Mallardo, M. R., & Barreau, S. (2002). *Research on ratios, group size and staff qualifications and training in early years and childcare settings. Part B: Adult: Child Ratios for Early Years Settings in the Private/Independent Sector: A Report of Empirical Research*. Dept. for Education and Skills.
- Nentwig-Gesemann, I., & Nicolai, K. (2017). Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff, & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 53–81). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10276-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10276-0_3)
- NICHD. (2006). *The NICHD Study of early child care and youth development. Findings for children up to age 4½ years*. (Nr. 05–4318). U.S. Department of Health and Human Services National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). [http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/upload/seccyd\\_06.pdf](http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/upload/seccyd_06.pdf)
- NICHD Early Child Care Research Network. (2006). Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *American Psychologist*, 61, 99–116.
- Nordrhein-Westfalen, & Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2016). *Bildungsgrundsätze: Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an; Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Herder.

- Nürnberg, C., & Schmidt, M. (2015). *Die Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses im Erzieherinnenberuf: Eine qualitativ empirische Untersuchung zur Rekonstruktion des professionellen Selbstverständnisses von Erzieherinnen im Wandel zweier Gesellschaftsformationen unter besonderer Berücksichtigung der angrenzenden Institution Grundschule*. Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwiss.
- OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care, Education and Skills*. OECD. Paris.
- OECD (2004). *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung*. OECD. Paris.
- OECD (2013). *Starting Strong III Eine Qualitäts-Toolbox für die frühkindliche Bildung Betreuung und Erziehung*. Deutsches Jugendinstitut.
- Orrell-Valente, J. K., Hill, L. G., Brechwald, W. A., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2007). "Just three more bites": An observational analysis of parents' socialization of children's eating at mealtime. *Appetite*, 48(1), 37–45.  
<https://doi.org/10.1016/j.appet.2006.06.006>
- Pätzold, H. (2017). Das organisationale Lerndreieck – eine lerntheoretische Perspektive auf organisationales Lernen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 40(1), 41–52.  
<https://doi.org/10.1007/s40955-017-0087-z>
- Perren, S., & Frei, D. (2016). *Qualität in Kindertagesstätten (QuaKi). Schlussbericht zuhanden der Jacobs Foundation*. Lehrstuhl Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit, PHTG & Universität Konstanz und Marie Meierhofer Institut für das Kind, Zürich.
- Perren, S., Frei, D., & Herrmann, S. (2016). Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz: Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS toddler Beobachtungsverfahren. *Frühe Bildung*, 5(1), 3–12.
- Perren, S., Herrmann, S., Iljuschin, I., Frei, D., Körner, C., & Sticca, F. (2017). Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy, and professional background. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 137–148.
- Philips, D., Mekos, D., McCartney, K., & Abbott-Shim, M. (2000). Within and Beyond the Classroom Door: Assessing Quality in Child Care Centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475–496.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., & Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475–496. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00077-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00077-1)
- Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144–159.  
[https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2)
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They

- Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science*, 9(3), 144–159.  
[https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2)
- Pieschl, S., Stahl, E., & Bromme, R. (2008). Epistemological beliefs and self-regulated learning with hypertext. *Metacognition and Learning*, 3(1), 17–37.  
<https://doi.org/10.1007/s11409-007-9008-7>
- Plöger-Werner, M. (2015). *Epistemologische Überzeugungen von Erzieherinnen und Erziehern*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-09749-3>
- Prenzel, M., Lankes, E.-M., & Minsel, B. (2000). Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation* (S. 11–30). Waxmann.
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Rauschenbach, T. (2011). Betreute Kindheit. Zur Entgrenzung öffentlicher Erziehung. In S. Wittmann, T. Rauschenbach, & H. R. Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 160–172). Juventa.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.  
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92766-4>
- Reyhing, Y., Frei, D., Burkhardt Bossi, C., & Perren, S. (2019). Die Bedeutung situativer Charakteristiken und struktureller Rahmenbedingungen für die Qualität der unterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktion in Kindertagesstätten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(1), 1–15. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000233>
- Richtlinien für Tagesstrukturen zur Betreuung von Kindern im Kindergarten- und Primarschulalter*. (2017). Kibesuisse.
- Riebel, J., & Jäger, R. S. (2008). Kompetenzen von Schulanfängern: Was sollten Schulanfänger können? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(1), 7–29.
- Rimmele, R. (2002). *Videograph. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos*. Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN)-In.
- Rimm-Kaufmann, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491–511.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*.
- Rose, L., & Seehaus, R. (2019). Eine Ethnografie zum Schulesen: Motive und Verfahren. In L. Rose & R. Seehaus (Hrsg.), *Was passiert beim Schulesen?* (S. 1–25). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07304-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07304-6_1)
- Rose, L., & Sturzenhecker, B. (2009). Einleitung: Warum die Beschäftigung mit Essen und Kochen Potentiale für die Soziale Arbeit enthält. In L. Rose & B. Sturzenhecker (Hrsg.), *Erst kommt das Fressen! Über Essen und Kochen in der Sozialen Arbeit* (S. 9–17). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rosenstiel, L. von. (2003). *Grundlagen der Organisationspsychologie: Basiswissen und Anwendungshinweise* (5., überarbeitete Aufl.). Schäffer-Poeschel.
- Rost, D. (2013). *Rost, D. (2013). Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien (3. Aufl.)*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. (3.). Julius Klinkhardt.
- Roux, S. (2002). *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten*. Juventa.
- Rubinstein Reich, L. (1993). *Circle Time in Pre-School* (Nr. 785). Reprints and Miniprints from Departement of Educational and Psychological Research.
- Ryan, R., & Deci, E. (2004). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. Deci & R. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3–33). University of Rechester Press.
- Sandstrom, H. (2012). The characteristics and quality of pre-school education in Spain. *International Journal of Early Years Education*, 20(2), 130–158.  
<https://doi.org/10.1080/09669760.2012.715012>
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.
- Schelle, R. (2011). *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess: Didaktik im Elementarbereich; eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (Stand: September 2011). Dt. Jugendinst.
- Schendera, C. (2010). *Clusteranalyse mit SPSS*. Oldenbourg Verlag.
- Schöch, G., Clausen, K., & Sichert-Heller, W. (2000). Ernährungssituation in Kindertagesstätten: Die Kindertagesstätten-Ernährungs-Situations-Studie „KESS“. In Deutsche Gesellschaft für Ernährung e.V. (DGE) (Hrsg.), *Ernährungsbericht 2000* (S. 97–114).
- Schreyögg, G., & Geiger, D. (2016). *Organisation: Grundlagen moderner Organisationsgestaltung: mit Fallstudien* (6., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer Gabler.
- Schulz, M. (2016a). Die Inszenierungs- und Aufführungsformate von Mahlzeiten im Kindergartenalltag. In B. Althans & J. Bilstein (Hrsg.), *Essen-Bildung-Konsum: Pädagogisch-anthropologische Perspektiven* (S. 29–48). Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulz, M. (2016b). Essen im Kindergarten. In V. Täubig (Hrsg.), *Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag* (S. 132–150). Beltz Juventa.
- Schulz, M. (2019). Institutionelle Verpflegungssituationen als Orte kindlicher „Bildungsarbeit“. Ein Vergleichender Blick auf Schule und Kindergarten. In *Was passiert beim Schulessen? Ethnographische Einblicke in den profanen Verpflegungsalltag von Bildungsinstitutionen* (S. 265–284). Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schütz, A. (2016). Das Mittagessen in der Ganztagesesschule—Eine schultheoretische Auseinandersetzung mi dem Setting. In V. Täubig (Hrsg.), *Essen im Erziehungs- und Bildungsalltag* (S. 169–189). Beltz Juventa.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2018). *Bildungsbericht Schweiz 2018*.

- Senge, P., & Klostermann, M. (2011). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation* (11.). Klett-Cotta.
- Sheridan, S. (2009). Discerning Pedagogical Quality in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), 245–261.  
<https://doi.org/10.1080/00313830902917295>
- Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-School: A Perspective on Pedagogical Quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169–194. <https://doi.org/10.2304/ciec.2001.2.2.4>
- Sigman-Grant, M., Christiansen, E., Branen, L., Fletcher, J., & Johnson, S. L. (2008). About Feeding Children: Mealtimes in Child Care Centers in Four Western States. *Journal of the American Dietetic Association*, 108(2), 340–346.  
<https://doi.org/10.1016/j.jada.2007.09.006>
- Simoni, H., & Wustmann, C. (2009). Frühe Bildung basiert auf Neugier und verlässlichen Beziehungen. *vpod-bildungspolitik*, 161(09), 15–21.
- Siraj-Blatchford, I., & Hallet, E. (2014). *Effective and Caring Leadership in the Early Years*. SAGE Publications Ltd.
- Siraj-Blatchford, I; Sylva, K.; Muttock, S.; Gilden, R.; Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. Research Report No. 256. Department for Education and Skills.
- SKBF (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Slot, P. L., Leseman, P. P. M., Verhagen, J., & Mulder, H. (2015). Associations between structural quality aspects and process quality in Dutch early childhood education and care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 64–76.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.06.001>
- Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten: Eine empirisch-quantitative Studie*. Waxmann.
- Sommer, A., & Sechtig, J. (2016). Sozio-emotionale Interaktionsqualität vor dem Hintergrund einer erweiterten Altersmischung im Kindergarten. *Frühe Bildung*, 5(1), 13–21. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000240>
- Staat & Gesellschaft - Kinder- & Jugendhilfe - Betreuungsquote - Statistisches Bundesamt (Destatis)*. (o. J.). Abgerufen 20. März 2018, von [https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen\\_Betreuungsquote.html](https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_Betreuungsquote.html)
- Stamm, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung was kann die Schweiz lernen?* Rüegger Verlag.
- Standop, J. (2014). Gemeinsames Essen - Eine Bildungsaufgabe der Schule? In B. Althans, F. Schmidt, & C. Wulf (Hrsg.), *Nahrung als Bildung: Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang* (S. 205–217). Beltz Juventa.
- Steinke, I. (2007). Qualitätssicherung in der qualitativen Forschung. In *Qualitative Datenanalyse: Computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (S. 176–187). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Stieve, C. (2013). *Anfänge der Bildung*. In Stamm, Margrit (Hrsg.); Edelmann, Doris (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (M. Stamm, D. Edelmann, Hrsg.). Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stipek, D., Feiler, R., Ryan, R., Milburn, S., & Salmon, J. (1998). Good Beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(1), 41–66.
- Stöbe-Blossey, S. (2010). Zum Funktionswandel von Kindertageseinrichtungen—Das Beispiel „Familienzentrum“. In S. Stöbe-Blossey (Hrsg.), *Kindertagesbetreuung im Wandel: Perspektiven für die Organisationsentwicklung* (1. Aufl., S. 95–120). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strehmel, P., & Ulber, D. (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen* (Bd. 39). DJI.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The effective provision of preschool education (EPPE) project. Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In *OECD. Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. OECD.
- Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., & Gilden, R. (2007). Curricular quality and day-to-day learning activities in pre-school. *International Journal of Early Years Education*, 15(1), 49–65.
- Syrjämäki, M., Pihlaja, P., & Sajaniemi, N. K. (2019). Enhancing Peer Interaction in Early Childhood Special Education: Chains of Children’s Initiatives, Adults’ Responses and Their Consequences in Play. *Early Childhood Education Journal*, 47(5), 559–570. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00952-6>
- Thole. (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2*(56. Jahrgang), 206–222.
- Thole, W., Göbel, S., Milbradt, B., Reißmann, M., & Wedtstein, M. (2015). Wissen und Reflexion. Thematisierungsweisen pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen. In A. König, H. R. Leu, & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik: Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 124–143). Beltz Juventa.
- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher-child interactions in toddler child care. *Early Education & Development*, 20(2), 285–304.
- Tietze, W. (Hrsg.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Luchterhand.
- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(Beiheft. Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz.), 16–35.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., & Leyendecker, B. (2012). *NUBBEK - Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick*. [www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf](http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf)
- Tietze, W., Cryer, D., Bairrao, J., Palacios, J., & Wetzels, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 447–475.

- Tournier, M. (2017). *Kognitiv anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen im Elementarbereich: Eine qualitativ-quantitative Videostudie*. Waxmann.
- Tournier, M., Wadepohl, H., & Kucharz, D. (2014). Analyse des pädagogischen Handelns in der Freispielbegleitung. In D. Kucharz (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL): Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 99–122). Waxmann.
- Treibel, A. (2004). *Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-12072-8>
- Tuma, R., Schnettler, B., & Knoblauch, H. (2013). *Videographie: Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Viernickel, S. (2009). Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Wie gut sind unsere Kindergärten. Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten* (S. 123–138). Luchterhand.
- Viernickel, S., & Fuchs-Rechlin, K. (2016). Expertise. Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodelle. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel, & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 11–130). Verlag Herder GmbH.
- Viernickel, S., Fuchs-Rechlin, K., Strehmel, P., Preissing, C., Bensel, J., & Haug-Schnabel, G. (2016). *Qualität für alle: Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (3., korrigierte Auflage). Herder.
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., & Schwarz, S. (2013). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Der Paritätische Gesamtverb. [http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx\\_pdforder/expertise\\_gute\\_bildung\\_2013\\_Kapitel\\_1-3\\_web.pdf](http://www.der-paritaetische.de/uploads/tx_pdforder/expertise_gute_bildung_2013_Kapitel_1-3_web.pdf)
- Vitiello, V. E., Booren, L. M., Downer, J. T., & Williford, A. P. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 210–220. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.005>
- Vogt, F., Löffler, C., Haid, A., Schönfelder, M., Zumwald, B., Itel, N., & Reichmann, E. (2015). Sprachförderung im Alltag: Umsetzung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe. Videobasierte Fallanalysen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37(1).
- Vygotsky, L. S. (2002). *Denken und Sprechen: Psychologische Untersuchungen* (J. Lompscher & G. Rückriem, Hrsg.; aus dem Russischen übersetzt). Beltz Verlag.
- Wadepohl, H., Mackowiak, K., Bosshart, S., Billmeier, U., Burkhardt Bossi, C., & Tournier, M. (2014). Das Forschungsprojekt PRIMEL: Fragestellung und Methode. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Ziroli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer, & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 49–83). Waxmann.

- Walter, C., & Fasseing, K. (2002). Das Unterrichtskonzept des deutschschweizerischen Kindergartens. In *Kindergarten – Grundlagen aktueller Kindergartendidaktik* (S. 135–158). ProKiga.
- Wannack, E. (2010). Bildung von 4- bis 8-jährigen Kindern: Grundlagen und Konzepte im Wandel. In M. Leuchter (Hrsg.), *Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern* (S. 18–35). Klett und Balmer.
- Wannack, E., Arnaldi, U., & Schütz, A. (2009). Das freie Spiel im Kindergarten. *4bis8. Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 99(11), 23–25.
- Wannack, E., & Herger, K. (2014). *Classroom Management Unterrichtsgestaltung in der Schuleingangsstufe*. hep Verlag.  
<http://public.ebib.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=4621385>
- Ward, J. H. (1963). Hierarchical Grouping to Optimize an Objective Function. *Journal of the American Statistical Association*, 58(301), 236–244.  
<https://doi.org/10.1080/01621459.1963.10500845>
- Wegener, V., & Strehmel, P. (2016). Die Bedeutung der Mitarbeitermotivation für eine erfolgreiche Umsetzung von Change Projekten in Kindertagesstätten. In I. Nentwig-Gesemann, K. Fröhlich-Gildhoff, T. Betz, & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik IX Schwerpunkt: Institutionalisierung früher Kindheit und Organisationsentwicklung* (Bd. 19, S. 235–258). FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- Wertfein, M., & Mayer, D. (2018). Pädagogische Qualität in der Tagesbetreuung für Kinder bis drei Jahre. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 389–406). Waxmann.
- Wertfein, M., Müller, K., & Danay, E. (2013). Die Bedeutung des Teams für die Interaktionsqualität in Kinderkrippen. *Frühe Bildung*, 2(1), 20–27.
- Wiedenbeck, M., & Züll, C. (2010). Clusteranalyse. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 525–552). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wildgruber, A., Wertfein, M., Wirts, C., Kammermeier, M., & Danay, E. (2016). Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung*, 5(4), 206–213.
- Wirtz, M. A., & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität: Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Wustmann Seiler, C., & Simoni, H. (2012). *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz*.
- Zeiber, H. (2009). Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit. In M.-S. Honig (Hrsg.), *Ordnungen der Kindheit: Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung* (S. 103–126). Juventa.

## **VII Anhang**

## INHALTSVERZEICHNIS ANHANG

### Diverse Tabellen

Tabelle a) Prozentuale Gesamtdauer der Cluster	194
Tabelle b) Bundesländer oder Kantone und Cluster	194
Tabelle c) Chi-Square Tests	195
Tabelle d) Inter-Item-Korrelation, Trennschärfe der ursprünglichen Skala	195
Tabelle e) Rotierte Komponentenmatrix der ursprünglichen Skala „Ko-Konstruktion vs. Selbstbildung“ (8 Items)	196
Tabelle f) Trennschärfe und rotierte Komponentenmatrix der Skala „Ko-Konstruktion“ (4 Items) (Cronbach's $\alpha = .60$ )	196

### Transkripte und Kodierungen der drei Mittagessenzeiten

Videotranskript: 10812, Mittagessen	197
Kategorien: 10812, Mittagessen	212
Videotranskript: 11152, Mittagessen	215
Kategorien: 11152, Mittagessen	226
Videotranskript: 20312, Mittagessen	229
Kategorien: 20312, Mittagessen	245

Tabelle a) Prozentuale Gesamtdauer der Cluster

		Prozentuale Gesamtdauer								
Ward	Method_3	geführte	angeleitete	freie	verbindende		Klein-	Groß-	Stuhl-	Im
Cluster		Sequenz	Sequenz	Sequenz	Sequenz	Dyade	gruppe	gruppe	kreis	Freien
1	M	.1433	.0937	.4880	.2653	.0920	.4170	.4353	.1723	.1293
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
	SD	.11810	.10549	.11648	.14738	.08782	.21080	.23123	.11569	.20861
2	M	.0757	.2276	.1952	.4890	.1214	.4210	.4033	.1300	.1143
	N	21	21	21	21	21	21	21	21	21
	SD	.09657	.14798	.09315	.20637	.12559	.24775	.26014	.11238	.23058
3	M	.6050	.0560	.1390	.2010	.0600	.2130	.7610	.4300	.0220
	N	10	10	10	10	10	10	10	10	10
	SD	.11018	.07230	.09362	.08293	.03859	.18619	.17394	.19994	.04392
Total	M	.1957	.1336	.3300	.3318	.0969	.3849	.4777	.2000	.1066
	N	61	61	61	61	61	61	61	61	61
	SD	.21448	.13549	.18890	.19860	.09828	.23029	.26296	.16610	.20129

Tabelle b) Bundesländer oder Kantone und Cluster

### Bundesland oder Kanton \* Ward Method\_3 Cluster Crosstabulation

Count

		Ward Method_3 Cluster			Total
		1	2	3	
Bundesland oder Kanton	Baden-Württemberg	8	2	1	11
	Bayern	1	0	0	1
	Berlin	2	0	0	2
	Nordrhein-Westfalen	2	2	0	4
	Niedersachsen	4	3	0	7
	Hamburg	0	2	0	2
	Hessen	6	5	0	11
	Rheinland-Pfalz	0	1	0	1
	Sachsen	0	1	0	1
	Schleswig-Holstein	1	0	0	1
	Appenzell Ausserrhoden	0	1	0	1
	St. Gallen	2	3	7	12
	Thurgau	2	0	1	3
	Zürich	1	1	0	2
	Schaffhausen	1	0	1	2
Total		30	21	10	61

Tabelle c) Chi-Square Tests

<b>Chi-Square Tests</b>			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	23.902 <sup>a</sup>	6	.001
Likelihood Ratio	22.643	6	.001
Linear-by-Linear Association	13.027	1	.000
N of Valid Cases	61		

a. 7 cells (58.3 %) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1.48.

Tabelle d) Inter-Item-Korrelation, Trennschärfe der ursprünglichen Skala (Wadepohl et al., 2014)  
(Cronbach's Alpha = .711)

#### Skalenüberblick Ko-Konstruktion vs. Selbstbildung (8 Items)

	Item 2*	Item 3*	Item 4	Item 5	Item 6*	Item 7	Item 8	Trennschärfe
Item 1*	.48	.35	.16	.24	.31	-.01	.30	.48
Item 2*		.62	.09	.18	.42	.05	.20	.54
Item 3*			-.06	.14	.24	.19	.14	.43
Item 4				.00	.03	.37	.33	.21
Item 5					.34	.15	.46	.38
Item 6*						-.14	.44	.43
Item 7							.29	.19
Item 8								.53

Anmerkung: \*Items sind umgepolt

Tabelle e) Rotierte Komponentenmatrix der ursprünglichen Skala „Ko-Konstruktion vs. Selbstbildung“ (8 Items) (Wadepohl et al., 2014)

**Rotierte Komponentenmatrix der Skala Ko-Konstruktion vs.  
Selbstbildung (8 Items)**

	Komponente 1	Komponente 2	Komponente 3
Item 1*	.62	.34	.05
Item 2*	.89	.16	.02
Item 3*	.86	-.02	.08
Item 4	.03	.12	.77
Item 5	.05	.77	.05
Item 6*	.36	.71	-.23
Item 7	.07	-.02	.85
Item 8	.09	.77	.40

Anmerkung: \*Items sind umgepolt / Markierungen zeigen auf, auf welcher Komponente die Faktoren den größten Absolutbeitrag aufweisen

Tabelle f) Trennschärfe und rotierte Komponentenmatrix der Skala „Ko-Konstruktion“ (4 Items) (Cronbach's  $\alpha = .60$ )

**Rotierte Komponentenmatrix der Skala „Ko-Konstruktion“ (4 Items)**

	Komponente 1	Komponente 2	Trennschärfe
Item 4	.86	-.00	.32
Item 5	-.08	.92	.31
Item 7	.75	.18	.36
Item 8	.40	.75	.54

Anmerkung: die markierten Zahlen zeigen auf, auf welcher Komponente die Faktoren den größten Absolutbeitrag aufweisen

## Transkripte und Kodierungen der drei Mittagmahlzeiten

### Videotranskript: 10812, Mittagessen (2:06:20-3:00:04)

Dauer 53 Minuten

8 Kinder (unter 3-Jährige) sitzen an einem großen Tisch (zusammengestellten aus zwei halbrunden Tischen an den Enden und in der Mitte einem länglichen).

Zwei pädagogische Fachpersonen sind für die Kindergruppe zuständig und bei der Mahlzeit beteiligt. Das erste Kind sitzt bereits 15 Minuten vor Beginn der Mahlzeit am Tisch. Nach und nach kommen weitere Kinder dazu (immer nach dem Händewaschen).

Es gibt ein klares Zeichen, dass alle Kinder am Tisch sitzen müssen (Gong). Pädagogische Fachpersonen sitzen hinter den Kindern auf Hocker.

Ess-Servierwagen wird zusammen mit einer päd. Fachperson und einem Kind in den Raum geschoben.

Legende: FK: Fachkraft mit Mikrophon (Fokuserzieherin), E2: zweite pädagogische Fachperson, K: Kind (K1, K2, ...) oder mit Initialen

Die zeitliche Abfolge des Dialogs erfolgt von oben nach unten. Wechseln sich Erzieher und Kinder beim Sprechen ab, wechselt die Spalte. Zeilen sind nur zur besseren Lesbarkeit ohne weitere Bedeutung.

Nonverbale, beschreibende Kommentare sind kursiv und in verminderter Schriftgröße

Min	Erzieherin	Kinder	Kodierung / Bemerkung
2:06	<p>FK <b>schlägt auf den Gong.</b></p> <p>E2: K1 jetzt hinsetzen, jetzt los!</p> <p>FK zu K1: Oh, oh, oh, oje. Alles in Ordnung?</p> <p>K1! Schnell hinsetzen; da hat es noch Platz! Da!</p> <p>E2: Neben H. ist noch ein Platz.</p> <p>FK <b>schlägt nochmals auf den Gong.</b></p> <p>E2 nimmt sich einen Hocker.</p> <p>FK: Laut! und <b>schlägt nochmals auf den Gong.</b></p> <p>Sehr gut!</p> <p>E2: <b>K willst du helfen kommen?</b></p> <p>FK: <b>Hinsetzen, hinsetzen.</b> Hängt den Gong auf. Wir singen ein Lied. So, die E2 holt jetzt das Essen mit K. Und ich hab' vorher ein Lied gehört. <b>Rückt K3 mit Stuhl näher an den Tisch.</b> Wie geht das Lied?</p>	<p><i>K1 stößt sich den Kopf am Lavabo an und reibt sich den Kopf. K2 hält sich die Ohren zu. Mehrere K halten sich die Ohren zu. Laut, laut! Laut! Lachen</i></p> <p><i>Mehrere K halten sich die Ohren zu. K1 setzt sich. Laut! Lachen</i></p>	<p><b>R</b> (Signal)</p> <p><b>I</b> (Bew "hinsetzen")</p> <p><b>I</b> (Zeit "schnell", Bew hinsetzen)</p> <p><b>I / Aut</b> vorgetäuscht (Platzwahl-Vorschlag durch FK – keine echte Wahl eher I)</p> <p><b>R</b> (Signal – „es beginnt“)</p> <p><b>Aut</b> (Einbezug in die Pflichten/Vorbereitungen)</p> <p><b>I</b> (Bew. "hinsetzen")</p>

	<p>Bewegt die Hände/Finger in der Luft <b>Wollen wir Aramsamsam singen?</b> Nimmt Haushaltspapier vom Spender Erstmal K3 Naseputzen, ganz feste. Hält Papier an die Nase. Ok?</p> <p>Genau, 1,2,3 zeigt Zahlen mit den Fingern</p>	<p>K3 hustet</p> <p>K7 bewegt auch die Finger. Einzelne K beginnen zu singen</p> <p>Ja. 1,2,3</p>	<p><b>Aut-</b> (Stuhl mit K wird gerückt ohne K einzubeziehen)</p> <p><b>I / Aut</b> vorgetäuscht (rhetorischer Einbezug bei Liederwahl / keine Antwort d. K.)</p>
2:08	<p><b>Lied singen</b> (Aramsamsam mit Bewegungen)</p> <p><b>Wollen wir es Mal schneller machen? Schneller?</b></p> <p><b>Machst du mit K7? Du auch K3? Auch K2?</b></p> <p><b>Macht ihr alle mit?</b></p> <p><b>Schneller? Ok.</b> Lied wird schneller gesungen</p> <p>Aramsamsam... Noch schneller?</p> <p><b>Leise? Also langsam? Langsam und leise?</b></p> <p><b>Ok ganz leise legt Finger an den Mund. Wir machen es jetzt ganz leise. Ganz leise</b> flüstert Liedtext</p> <p>Armsamsam ... mit Bewegungen <b>Pschsch...</b> legt Finger an den Mund</p> <p>Bravo! Nimmt das Klatschen auf</p>	<p><b>Aramsamsam singen mit Bewegungen</b></p> <p><b>Schneller!</b></p> <p>Aramsamsam singen</p> <p><b>K3: Leise!</b></p> <p>Einige machen mit andere schauen zu.</p> <p>K2 zeigt auf die Tür und sagt: Bapa macht Bewegungen mit und klatscht am Schluss</p>	<p><b>R</b> (Lied, Übergangsgestaltung)</p> <p><b>I / Aut</b> (pseudo Mitbestimmung, im Sinne von Instruktion)</p> <p><b>Aut</b> (Idee wird aufgenommen mit „langsam“ ergänzt)</p> <p><b>I</b> (Spr Zeichen für leise sein! Lautstärkesteuerung)</p>
2:10	<p>Wollen wir Mal da oben auf dem Berge, da können wir recht laut und leise. Da oben auf dem Berg, laut? Aber ganz laut! Schreien. Ok? 1,2,3</p> <p><b>Vers aufsagen: Da oben auf dem Berge spricht den Vers mit Gesten</b></p> <p>Super! Klatscht in die Hände</p> <p>Und jetzt. <b>Soll wir ganz leise machen? K3, ganz leise? Ganz leise.</b> Legt Finger an den Mund</p> <p><b>Da oben auf dem Berge ... spricht Vers mit Bewegungen.</b> legt Finger an den Mund, Klatschen</p>	<p>K3: Ja, recht laut.</p> <p>Ja (im Chor)</p> <p>Da oben auf dem Berge ... Vers mit Gesten aufsagen Klatschen</p> <p>Einige K machen Bewegungen mit Da oben ... klatschen</p> <p><b>K3: Noch ein Lied!</b></p> <p><b>Das wo man in Ofen rein macht</b></p> <p>Armbewegung in Ofen schieben</p>	<p><b>R</b> (Vers, Übergangsgestaltung)</p> <p><b>I / Aut</b> (pseudo Mitbestimmung, im Sinne von Instruktion „wir machen es jetzt ganz leise“)</p> <p><b>R</b> (2.x Vers – Variation „leise“)</p>

			<b>Aut</b> (K bringt Idee ein)
<b>2:11</b>	<p>Welches Lied möchtest du? Ah, Backe, backe Kuchen steht auf Ich kann das nicht so gut, aber ich kann mal kucken wo ein Liederbuch ist. Setzt sich wieder Das einfachste Lied kann ich nicht, stellt euch mal vor. Blättert im Buch ... Ich kuck blättert im Buch ... Genau; hier. Hinsetzten. 1,2,3 es geht los!</p>		<p><b>Aut</b> (Idee K = Mitbestimmung bei Liederwahl)</p> <p><b>I</b> (Bew „hinsetzen“)</p>
<b>2:12</b>	<p><b>Singt Lied: Backe, backe Kuchen mit Patsch-Bewegungen ... Scheib, schieb in Ofen rein mit Bewegung</b></p> <p>Habe ich mir zusammengereimt, keine Sorge. Gut, wollen wir „der Herbst ist da“? Kennt ihr das Lied? Das hast du, K3, bestimmt schon mal gehört. Habt ihr den Herbst schon mal gehört? Wollen wir das mal zusammen singen? Ok. 1,2,3</p>	<p>Kinder hören zu. K7 macht Bewegungen mit, später auch K3</p> <p>Ja. Ja.</p>	<p><b>R</b> (2. Lied, Übergangsgestaltung)</p> <p><b>I</b> (Aufforderung zum Singen in Frageform)</p>
<b>2:13</b>	<p><b>Singt Lied: Der Herbst</b>, der Herbst, der Herbst ist da... mit Bewegungen <b>K3, mitsingen!</b> Singt Lied: Der Herbst...</p>	<p>Kinder schauen zu</p> <p>K3 hustet und spricht etwas zu K8</p>	<p><b>R</b> (3. Lied singen, Übergangsgestaltung )</p> <p><b>I</b> (Spr adressiert an ein K „mitsingen“)</p>
<b>2:14</b>	<p>Nein, K8, das geht nicht. Wir sitzen lieb... richtet K8 mit dem Stuhl zum Tisch... und warten bis die E2 kommt setzt sich auf den Hocker. Ellbogen, Ellbogen vor den Mund! Nochmal ... <b>Lied singen und klatschen Der Herbst</b>, der Herbst...</p> <p>E2: Geh durch, geh rein. FK: Ui, da kommt... E2: Super, K6! Habt ihr Hunger? FK: Na so was, das Essen kommt. Sehr gut!</p>	<p>Hustet</p> <p>Einige Kinder machen die Bewegungen des Lieds mit ... Essen. K5 trommelt mit den Händen auf den Tisch. Alle Kinder rufen Essen! Und fast</p>	<p><b>I</b> (Bew „lieb sitzen bleiben und warten“)</p> <p><b>I</b> (Regel „beim Husten wird Ellbogen vor den Mund gehalten“ wird beigebracht (lernen, Training) und erwartet (Norm))</p>

<p>E2: Gibt ihr euch schon mal die Hände. Gebt euch alle die Hände, bitte. Komm...</p> <p>FK: Das geht aber nicht. Nimmt Hand von K7 und zieht diese zu K4. K7, das ist nicht nett. Du musst schon guten Appetit sagen mit K4 und ich geh mit dem Kx und Ky geh ich zusammen schließt die Hände von K7 und K4. Ja. „Piep piep Mäuschen“, oder kennst du ein anderes? Können ja mal was anderes, ok? Was machen wir?</p> <p>E2: Wollen wir Piep piep Mäuschen machen?</p> <p>FK: Ja. Piep, piep Mäuschen Tischspruch wird gemeinsam gesprochen Guten Appetit!</p> <p>E2: Hunger, gell? Legt Lätzchen auf den Tisch.</p> <p>FK: Ich mach nun den Tisch sauber. Hände weg, Hände weg! Putz</p> <p>E2: Nein, liegen lassen.</p> <p>FK: Genau.</p> <p>E2: So bindet Lätzchen um Jetzt bekommt die Kx auch.. Husten? Entschuldigung X sage ich dir einfach Y zu dir.</p> <p>FK: So putzt Tisch So. Wir müssen das mal üben X, jedes Mal... Wenn du hustest Ellbogen! Versuchs mal zeigt Geste vor Genau, so husten, ja? Kinder, wenn ihr hustet... jetzt Ellbogen! Hilft dem Kind den Ellbogen vor den Mund zu tun So in den Ellbogen husten macht Geste in den Ellbogen führt Ellbogen des Kindes vor den Mund. Och, ja streichelt den Kopf des Kindes, tätschelt die Kollegin auf den Rücken und wascht sich die Hände. Päd. Fachkräfte sprechen sich kurz ab.</p>	<p>alle trommeln</p> <p>Piep piep...</p> <p>Piep piep</p> <p>Tischspruch wird gemeinsam gesprochen</p> <p>K4: Essen! K4 und andere trommeln auf den Tisch und rufen Essen! Einzelne Kinder gähnen, reiben sich die Augen ... K nimmt Lätzchen.</p> <p>anderes K trommelt Luli lu li... Husten und andere Geräusche, summen, hustet.. Trommeln auf den Tisch und lassen sich Lätzchen anziehen Husten...</p> <p>Machen Geräusche und Bewegungen - warten, K4 trommelt auf den Tisch Einige K husten und einige nehmen Ellbogen vor den Mund. K7 nimmt die Hände vor die Augen und öffnet diese gleich wieder (wie Versteckspiel), berührt die Kinder</p>	<p>R (3. Lied wird wiederholt)</p> <p>I / R („Hände geben“, verbindend, wir alle = Ritual, Körperkontakt)</p> <p>K (Tadel „das ist nicht nett“) Aut- (Bew durch FK)</p> <p>I (Kulturelle Norm „du musst guten Appetit sagen“)</p> <p>Aut- (Bew durch FK kontrolliert)</p> <p>Aut (Vorschlag K für Tischspruch, Ritual)</p> <p>Aut / I (Idee wird gehört, rhetorische Fragen für die Mitbestimmung werden gestellt, Aufforderung steht im Vordergrund)</p> <p>R (Tischspruch)</p> <p>I („Hände weg“)</p> <p>Aut (autonome Handlung, nimmt)</p> <p>I („liegen lassen“)</p> <p>I (beigebrachte Regel „beim Husten wird Ellbogen vor den Mund gehalten“ wird wiederholt und erwartet)</p> <p>I (Modellernen ermöglichen durch Vormachen der FK)</p>
--	---	---

		<p>neben sich (K5 &amp; K4) K3 schiebt die Ärmel zurück; K7 &amp; K4 machen Quietschlaute; K1 streckt Hand und Arm zu K2, K2 nimmt Hand entgegen und sie schütteln sich die Hände.</p>	<p><b>Aut-</b> (Bewegungskontrolle durch führen des Ellbogens) <b>K</b> (körperliche Zuwendung, „och ja“ Mitleidsbekundung)</p>
<b>02:18</b>	<p>FK: Wer möchte Wasser trinken? Wasser, Wasser? Wer möchte Wasser? Habe ich von jemand bitte gehört? Füllt Becher von K4 Bitte? Wer hat noch Bitte gesagt? Füllt Becher von K1 Sehr gut, x. Bitte.  Füllt Becher von K2 oh, sehr gut. Du auch?  Holt weitere Becher, füllt Becher für K5, fühlt seine Stirn. Ich geh gleich noch Fieber messen. Füllt Becher von K3 Na. Füllt Becher für K8 und an E2 gerichtet: K5 legt immer wieder den Kopf ab. Füllt Becher für K6. Zu K7: Nein, nein, dein Wasser ist hier, das ist das Wasser von K5!</p>	<p><b>Bitte!</b> Ja. Ich. Ich will. K5 legt den Kopf auf den Tisch. Andere K trinken. <b>Ich bitte.</b> <b>Bitte!</b> K wechselt Becher andere K trinken, einzelne sprechen etwas. K3: Na.</p>	<p><b>I</b> (Anpreisen = „trink Wasser“) <b>I</b> (Sprachregel „sag bitte“)  <b>I</b> („nimmt dein Becher“)</p>
<b>02:20</b>	<p>E2: So, welche Kinder sind leise? Ah, nicht so schreien! FK: Macht Piep. Kommt mit Fiebermesser und misst beim ersten Kind, dann bei einem zweiten. Du auch. Du auch? Sind ihr jetzt alle krank? FK: Nicht bewegen, K6. Du auch? Misst bei K2 Du auch. Misst bei K4 E2: Die K6 ist ganz leise. Der K1 ist ganz leise. Rückt Stuhl näher zum Tisch. Bring nächsten Teller. Bitteschön, Du darfst schon anfangen. <b>Verteilt weitere Teller.</b> FK an E2 gerichtet: Ich hätte gedacht beim Zwilling, aber, etwas erhöht, aber 37,6 krass, ich trage es ein. Ich messe gleich nochmals K4. Volltreffer misst bei K5, misst bei K4 nochmals Nicht bewegen K4, ja. So.</p>	<p>K8: Jaaa! Ruft und trommelt und hebt die Arme als der Teller näherkommt  Ich auch! Alle K schauen gespannt und sind absolut still Auch! Auch!  Erste Kinder essen.</p>	<p><b>I</b> (Regulation der Lautstärke „nicht schreien!“) <b>I</b> („nicht bewegen“) <b>I</b> („sei leise“) <b>I</b> („iss“) <b>Aut-</b> (FK verteilt Teller)</p>



	<i>dem Schoss - und isst.</i> Schmeckt es dir, K8? Oh, kuck mal! Wir hätten Löffel nehmen können.		<i>aber nicht mit am Tisch - äußerer Kreis</i>
<b>2:29</b>	<p>E2: <i>Stellt Teller und Wasser auf den Tisch und spricht ein Kind an:</i> Kuck mal das Fleisch ... <i>setzt sich und isst ...</i></p> <p>FK: Nein, ich mach noch nicht Pause und nach Hause gehe ich erst später. Merci E2. Kinder die M. kommt am Mittwoch, die hat noch frei. Ich komm morgen. Die kommt auch morgen wieder. Du bist ja noch da. Nein, nein, K7 bleib in deinem Teller <i>isst weiter</i></p> <p>E2: <i>steht wieder auf, um Löffel zu holen. Putzt am Boden, ist sie runtergefallen? So was. Isst ... Mh, streicht über den Kopf von K5, isst weiter</i></p> <p>FK: <b>K7 bleib in deinem Teller.</b> <i>Isst weiter</i></p> <p>Was sagt er? Geht nicht aus. <i>Steht auf</i></p> <p>E2: Was meinst du?</p> <p>E2: Das Licht meinst du? Wir sehen nicht, wenn's Licht aus ist.</p> <p>FK: Ja, das ist dunkel.</p> <p>E2: Uh, dunkel.</p>	<p>Pause? Zuhause.</p> <p>K5 &amp; K3: Zuhause?</p> <p>Später. K3: Und du? Und die E2?</p> <p>Und ich?</p> <p>K7: ist mir runtergefallen, die Gabel ist mir runtergefallen, K3 spricht und andere K (unverständlich) K3 spricht zu K8: Ist nicht heiss, ... geht nicht aus. Geht nicht aus.</p> <p>Ja.</p> <p>Ja, unheimlich</p>	<p>I („iss aus deinem Teller“)</p>
<b>2:32</b>	<p>E2: Dir schmeckt's K6, gell. <i>Isst und trinkt</i></p> <p>FK: Aber nur das Hähnchen, falls du es merkst. <i>Isst Mm, K3, nein, Na! K3, iss mal jetzt!</i></p> <p>E2: <b>Richtig an den Tisch sitzen</b>, dann kannst du gut essen. Füße runter.</p> <p>FK: Was ist das? <b>Probiere mal.</b></p> <p>E2: Das magst du.</p> <p>FK: <b>Kau mal richtig.</b> Schön knusprig. Was ist das? Eine Gurke.</p> <p>E2: Eine knusprige Gurke.</p> <p>FK: Oder ne, ich hätte sagen sollen knackig.</p> <p>E2: Knusprig hätte ich das Hähnchen gemeint <i>isst.</i></p> <p>FK: <b>Eine schön knackige Gurke!</b> <i>Spricht mit Kollegin und lacht</i> Ups. Ja, knackige, genau.</p>	<p>Na. Unheimlich.</p> <p>Na. Gur... <i>unverständlich</i></p> <p>Hähnchen <i>kaut</i></p>	<p>I („iss“)</p> <p>I („sitz richtig“)</p> <p>I („probier“)</p> <p>I („kau richtig“)</p>

	<p>FK: <b>Nicht, nicht mit der Hand!</b> Das ist nicht O., das ist O. Das ist ... <i>sagt nun alle Namen der Kinder der Reihe nach auf und zeigt mit dem Finger auf entsprechendes Kind</i> K. Ja, genau. K.</p> <p>FK: <b>Wo gehst du hin K6? Iss noch bisschen Gemüse, dann kann ich dir noch bisschen Hähnchen geben und auch Kartoffelbrei. K7, iss noch von deinem Gemüse, dann gebe ich dir noch bisschen Hähnchen und Kartoffelbrei. Oh nein, das gilt nicht, das zählt gar nicht.</b></p> <p>E2: Schmeckt gut.</p> <p>FK: So zählt das nicht. Kuck mal, die Gurken, ich habe da so grüne Sachen, so grüne Würfel, mmh, da! <b>Probiere mal.</b> Gurken, genau. Genau.</p>	<p>Eine knackige Gurke. Iss die Gurke!</p> <p>Gurke, O (K4) zeigt mit Finger in den Teller eines anderen Kindes</p> <p>Und E2, O? K? zeigt mit Finger auf entsprechende Kinder und nennt Namen</p> <p>Mmmh, Gurken K5 schüttelt den Kopf</p>	<p>I (Anpreisen der Gurke „eine knackige Gurke“)</p> <p>I („nicht mit der Hand“)</p> <p>I („Geh nicht weg“)</p> <p>I („iss Gemüse“)</p> <p>K (Tadel „das gilt nicht“)</p> <p>I („pobier“)</p>
2:36	<p>FK: Oh ... <i>steht auf</i></p> <p>E2: Der O sitzt dort und der K sitzt hier.</p> <p>E2: Genau</p> <p>E2: Wasser? <i>Schenkt Wasser nach. Steht auf.</i></p> <p>FK: Bitte, genau.</p> <p>FK: Ich habe noch ein bisschen Hähnchen <b>für die Kinder, die alles aufgegessen haben.</b></p> <p>E2: <b>Auch ein bisschen Wasser?</b> Oh, Entschuldigung. Tu schön essen, dann bekommst du auch noch Wasser. <b>Du brauchst nicht zu schreien.</b></p> <p>FK: K5, magst du noch ein bisschen Hähnchen haben, K5? <b>Bitte? Bitte. Sehr gut. Sehr gut.</b> Verteilt Fleisch. Bitte. Sehr gut.</p> <p>E2: <b>Kuck, ich habe auch eine Paprika. Warte, kuck ... in den Mund zeigt aufgebaltete Paprika und führt diese zum Mund.</b></p>	<p>O (Name K4) K1 und isst aus Teller eines anderen Kindes.</p> <p>K (Name K5) Wasser!</p> <p>Bitte.</p> <p>Bitte. Bitte, bitte</p>	<p>K (Belohnung: K, die aufgegessen haben bekommen noch Hähnchen)</p> <p>I (Anpreisen: „trink“)</p> <p>I („nicht schreien“)</p> <p>I („sag bitte“)</p> <p>K (Lob für bitte sagen - Verstärkung)</p> <p>I (Anpreisen durch vormachen und Modelllernen)</p>

	<p>FK: Bitte was? Es gibt noch Hähnchen. Hähnchen. Ja, du sollst ein bisschen von deinem Gemüse probieren. Mmh, wie wäre es mit ... <b>Mais magst du nicht</b>, probiere mal die Paprika. Ich helfe dir mal. <b>Hilft die Gabel zu steuern</b>. <b>Zeck</b>. <b>Wartet stehend hinter den Kindern</b> mit Hühnchen im Teller.</p> <p>E2: Ja, den Kartoffelbrei schon, aber kann noch ein bisschen essen.</p> <p>FK: Ich lasse es gelten. <b>Sehr gut</b> <i>Gibt K6 Hühnchen in seinen Teller. Aber hast du denn Gemüse probiert? Hast du den Kartoffelbrei probiert?</i></p> <p>E2: Vielleicht mit Fleisch ...</p> <p>FK: Ein bisschen noch und dann gebe ich dir Hühnchen noch. K6, kuck mal <b>sobald du Gemüse probierst. Ich hab's hier und sobald du dieses bisschen isst, dann kannst du haben...</b> wenigstens ein bisschen noch, das bisschen noch. <i>Macht eine kleine Portion und setzt sich auf Hocker neben H. Alle Kinder haben das probiert. Wenigstens ein bisschen noch essen. Sehr gut</i></p> <p>K6! <i>Gibt ihr Hühnchen in den Teller. Da, siehst du.</i></p>	<p>Mmh <i>nimmt Gabel... führt Paprika in den Mund ... spuckt diese wieder aus.</i></p> <p>Ich auch, mehr Hühnchen! <i>Schaut, aber reagiert nicht.</i></p> <p><i>H isst</i></p>	<p><i>ermöglichen durch Vormachen der FK)</i></p> <p><b>I</b> („probier“)</p> <p><b>Ak</b> (<i>Mais magst du nicht wird akzeptiert</i>)</p> <p><b>Aut-</b> („FK führt Gabe“)</p> <p><b>K</b> („Zeck“ = Zeitdruck)</p> <p><b>K</b> (Lob: <i>sehr gut</i>)</p> <p><b>I</b> („probier“)</p> <p><b>K</b> (<i>Bedingung, Belohnung in Aussicht gestellt: sobald ... dann ...</i>)</p> <p><b>I</b> („iss“)</p> <p><b>I</b> (<i>Regel: „alle müssen probieren“</i>)</p> <p><b>I</b> („iss“)</p> <p><b>K</b> (<i>Lob: sehr gut</i>)</p>
2:39	<p>FK: Jetzt habe ich vielleicht etwas übertrieben. Doch sie hat es probiert, <b>deswegen, sehr gut</b> K6.</p> <p>E2: <b>Bitte, bitte</b> heißt das! Wasser bitte. Wasser <b>bitte!</b></p> <p>FK: Alle? Magst du noch? Mehr Wasser?</p> <p>FK: <b>Nicht spielen!</b> Das ist kein Kartoffelbrei, oder? Das sind Kartoffelstücke, oder?</p> <p><i>E2 steht auf und holt Wasserflasche und schenkt ein.</i></p> <p>FK: Bei ihr ist es so fest, ich hab's nicht probiert, deswegen.</p> <p><i>E2 füllt Becher mit Wasser.</i></p> <p>FK: Bitte was? K3, <b>nicht spielen!</b> Da hast du Wasser. <b>Füße runter, Füße unten lassen</b>, genau.</p> <p>E2: <b>Setzt dich wieder...</b></p> <p>FK: Was fällt denn dauernd runter. K3!</p>	<p>Alle, alle <i>zeigt leeren Becher</i></p> <p>Bitte! <i>K7 nimmt Becher von K5</i></p> <p>Bitte!</p> <p>Bitte.</p> <p>Bitte. <i>Kinder machen Geräusche, wie Mmh</i></p>	<p><b>I</b> (<i>Probierregel eingehalten</i>)</p> <p><b>K</b> (<i>deshalb Lob: „sehr gut“</i>)</p> <p><b>I</b> („sag bitte“)</p> <p><b>I</b> („nicht spielen“)</p> <p><b>I</b> („nicht spielen“)</p> <p><b>I</b> („Füße unten lassen“)</p> <p><b>I</b> („sitz richtig“)</p>

	<p>E2: ... mit Absicht! <b>Steuert den Arm von K5</b> Hier kuck mal essen, <b>jeder bleibt in seinem Teller</b>. Oder bist du fertig? Dann kommt dein Teller weg.</p> <p>FK: <b>K3 hinsetzen</b>, auf.</p> <p>E2: Bleibst mal sitzen.</p> <p>FK: Du hast noch Husten und Schnupfen. Wo ist denn deine Gabel? <b>Steht auf</b> Komm mal, wo ist denn deine Gabel? <b>Heb mal die Gabel auf</b>.</p> <p>E2: <b>Du setz dich mal hin</b>.</p> <p>FK: Der hat aber auch seine Gabel verloren, irgendwo. Warte mal.</p> <p>E2: <b>Und die nächste Gabel, die mit Absicht fliegt, ist weg</b>.</p> <p>FK: Alle beide. <b>Versucht mal die Gabeln bei euch zu halten</b>. <b>Hebt K4 in den Stuhl und rückt ihn an den Tisch</b></p> <p>FK: <b>Nee, lass es mal liegen</b>. <b>Hebt Kind auf den Stuhl und rückt es an den Tisch</b> K hinsetzen, auf geht's, <b>nein!</b></p>	<p><i>und wackeln auf dem Stuhl</i></p> <p><i>Mummmmmmm, ähähäh... Teller weg</i></p> <p>Gaga... Paulina... <i>K3 kommt unter dem Tisch hervor und schaut sich um, blickt auf den Boden. Ist weg Setzt sich wieder auf den Stuhl und rückt näher zum Tisch.</i></p> <p>Gaga... <i>K4 steht auf. Pickt von seinem Lätzchen. Bückt sich auf en Boden und sucht am Boden. K7 dreht sich ebenfalls zum Boden und schaut. Such ebenfalls den Boden ab.</i></p> <p>Gaga... <i>Weitere Gabel fällt auf den Boden. K steht auf und sucht auf dem Boden</i></p>	<p><b>Aut-</b> (Bewegungssteuerung durch FK)</p> <p>I („iss aus deinem Teller“)</p> <p>I („sitz richtig“)</p> <p>I („heb deine Gabel auf“)</p> <p>I („setz dich hin“)</p> <p><b>K</b> (Drohung: fliegt die Gabel ist sie weg“)</p> <p>I („halt Gabel“)</p> <p>I („liegen lassen“)</p> <p><b>Aut-</b> (FK rückt Stuhl des Kindes an den Tisch)</p> <p>I („setz dich“)</p> <p><b>Aut</b> (K bewegt sich frei)</p> <p><b>K</b> (Tadel: „nein“)</p>
2:42	<p>FK: Was möchtest du? <b>Möchtest du noch ein bisschen Kartoffel</b>. Ich habe dir schon mal Hühnchen gegeben. <b>Da müsstest du nochmal ein bisschen probieren</b>. <b>Zack!</b> Das bisschen <i>macht es im Teller zurecht</i> und <b>dann bekommst du noch mehr Hühnchen</b>. Nur das bisschen.</p> <p>E2: Bist du fertig? Dann soll ich den Teller wegtun? <b>Dann iss noch ein bisschen</b>.</p> <p>FK: Noch bisschen essen? Noch bisschen Gemüse? <b>Wer will noch Gemüse?</b> Ihr habt also</p>	<p><i>Schüttelt den Kopf</i></p>	<p>I (Anpreisen: Kartoffel)</p> <p>I („probier“)</p> <p><b>K</b> („Zack“ = Zeitdruck)</p> <p><b>K</b> (Belohnung in Aussicht nach Probierrage-einhaltung)</p> <p>I („iss“)</p>

<p>alle noch. Ja, du hast noch. Wer möchte Kartoffelbrei?</p> <p>E2: K3 ... Nein, so.</p> <p>FK: So bisschen noch? Schöpft Zack. Wer möchte noch Kartoffelbrei? K7 magst du? Bitte. Du? Sehr gut, Schöpft. Aber auch essen. K4 essen.</p> <p>Bitte schön aufessen. Da. Das ist kein Fisch, das ist Hähnchen. Ok, bitte. Schöpft.</p> <p>Aber iss noch ein bisschen Kartoffelbrei. Du sollst noch ein bisschen - hier - ich hatte dir Hähnchen gegeben. Super! Geht doch, also Schneidet Fleisch. Bitte.</p> <p>E2: Wohin gehst du? Du hast so eine schöne Gabel, brauchst nicht mit der Hand zu essen führt die Hand.</p> <p>FK: Nee, K2, du sollst noch ein bisschen probieren. Ja, dein Bruder hat, im Gegensatz zu dir, Kartoffelbrei. Zack, da. Gibt Fleisch in den Teller. Iss noch ein bisschen Kartoffelbrei. Ein bisschen, dann kriegst du hier noch ein bisschen.</p> <p>E2: K8! Steht auf und hilft dem Kind (K8) K6!</p> <p>FK: Fällt der gerade, oder?</p> <p>E2: K6 setzt du dich bitte hin, ich sage es dir nicht nochmals. Und an den Tisch. Und an den Tisch!</p> <p>FK: Ja, probiere mal. Sobald du dein Gemüse probierst gebe ich dir ein bisschen Hähnchen. Entweder Kartoffelbrei oder Gemüse. Steht beim Servierwagen</p> <p>E2: Hast noch mehr probiert? Möchtest du noch ein bisschen Fleisch? Ja, ja, genau. Ich mache es ein bisschen klein, warte.</p> <p>FK: K2!</p> <p>E2: Gefällt dir die Kamera, K3? Ja.</p> <p>FK schiebt nun K6 mit Stuhl zum Tisch.</p>	<p>Gemüse. Ja, Gemüse</p> <p>K2 schüttelt Kopf</p> <p>Nein, keine mehr.</p> <p>Bitte.</p> <p>Bitte mehr, mehr</p> <p>Fisch</p> <p>Bitte.</p> <p>Bitte!</p> <p>Isst</p> <p>Mehr, mehr. Jiam, jiam. Bitte. Mehr, mehr ...</p> <p>K2 schüttelt den Kopf. K6 steht auf. K8 fällt fast vom Stuhl. K6 rückt Stuhl weg vom Tisch.</p> <p>Diverse Geräusche</p> <p>K6 rückt Stuhl zum Tisch.</p> <p>... probiert!</p>	<p>I (Anpreisen: Gemüse, Kartoffelbrei)</p> <p>I (Tadel und vormachen (Modelllernen))</p> <p>Aut- (FK schöpft)</p> <p>I (Anpreisen: Kartoffelbrei)</p> <p>I („iss“)</p> <p>I („iss Kartoffelbrei“)</p> <p>K („super“ unspez. Lob)</p> <p>I („bleib“)</p> <p>I („iss mit Gabel“)</p> <p>I („probier“)</p> <p>I („iss“)</p> <p>K („iss, dann bekommst du...“ Belohnung in Aussicht gestellt)</p> <p>I („setz dich“)</p> <p>I („probier“)</p> <p>K („iss Gemüse oder Kartoffelbrei, dann bekommst du Hähnchen“ Belohnung in Aussicht gestellt)</p> <p>Aut- (FK schiebt Stuhl mit K)</p>
--	---	--

	<p>E2: Das ist der K3, du trinkst aus dem blauen Becher. K1 noch ein bisschen? <i>Schöpft Fleisch. Schneidet Fleisch</i> Wie heißt das?</p> <p>FK: Mit der Gabel essen. Bitte. Nicht mehr runter werfen. Was ist mit dem Kartoffelbrei? Was ist los? <i>Hilft die Gabel zu führen.</i></p> <p>E2: Aber du isst auch noch... ich hab' diese schon klein. <i>Eine Paprika, in den Mund gabelt Paprika auf und führt diese zum Mund des Kindes.</i></p> <p>Die ist so lecker. Oder eine Gurke? <i>Gabelt Gurke auf und führt diese zum Mund des Kindes.</i> Setz dich hin K8. <i>K6 wird auf den Stuhl gesetzt und zum Tisch geschoben.</i></p> <p>FK: K2, hat er probiert, der K2? Nicht gesehen. Oh. Prima, sehr gut.</p> <p>Nee, aber du hattest schon zweimal Fleisch. <i>Ich möchte jetzt, dass du deinen Kartoffelbrei isst.</i></p> <p>K8, nicht mit dem Wasser spielen! Trinken!</p> <p>Aber er muss noch ein bisschen Kartoffelbrei oder so essen.</p> <p>E2: Bist du fertig mit dem Essen, ja? <i>Räumt Teller ab.</i></p> <p>FK: He! K5 nicht mit dem Essen spielen. Mensch, nein! Nicht spielen. Dafür hast du deine Gabel. <i>Wischt Hände mit Papier sauber.</i></p> <p>Da kannst du eine Gabel nehmen und zack. <i>Führt Gabel zum Mund von K5.</i></p> <p>FK: Sei denn, du bist fertig</p>	<p>Nicken Ja. Wie heißt das K3?</p> <p>Bitte.</p> <p>Eh, ii...</p> <p>Nickt.</p> <p>Fertig, fertig.</p> <p>K6: Ja.</p> <p>Noch mehr, noch mehr!</p> <p>ama... ammma (oder ähnlich)</p> <p>Mehr! Bitte.</p> <p><i>K7 zieht Kopf nach hinten und schließt Mund.</i></p> <p><i>K8 steht auf. K1 nimmt Becher in den Mund. K6 steht auf.</i></p> <p>Ja.</p> <p>K5: Wilu, wilu ... hustet.</p> <p><i>K8 steht auf.</i></p>	<p>I („trink aus deinem Becher“)</p> <p>I („iss mit Gabel“)</p> <p>Aut- (FK führt Gabel)</p> <p>I (Anpreisen „ist lecker“)</p> <p>Aut- (FK rückt Stuhl mit Kind)</p> <p>I („iss“)</p> <p>I („nicht spielen“)</p> <p>Aut- (FK räumt Teller ab)</p> <p>I („nicht spielen“)</p> <p>I („iss mit Gabel“)</p> <p>I („iss mit Gabel“)</p> <p>Aut- (FK führt Gabel)</p>
2:50	<p>FK Wer ist denn fertig mit dem Essen? Die K6. K6 komm' mal her zu mir, bitte. Sitzen bleiben bis ich dich aufrufe, K8.</p> <p>E2: Und K1. <i>Wenn du fertig bist, dann darfst du mir die Gläser bringen. Ja.</i></p>		<p>I („komm zu mir“)</p> <p>I („sitzen bleiben“)</p> <p>K (Wenn ... dann ... Instruktionsabfolge)</p>
2:51	<p>FK: Komm'!</p> <p><i>Ärmel hoch, Ärmel hoch... das schaffst du, Zack hilft Ärmel hochmachen</i> Ist ja alles wieder so nass. Ok, bringst du mal erst ein Lätzchen weg, in die</p>	<p><i>Kind steht auf und geht um den Tisch zur FK ans Lavabo</i></p>	<p>Aut („du schaffst es“)</p> <p>Aut- (hilft Ärmel hochmachen)</p>

	<p>Schale zeigt mit Finger wohin Kuck mal da, unten. Lätzchen unten in die Schale, dort vorne...</p> <p>E2: Hast du deine Gurken gegessen? FK: Komm, du musst Pipimachen <i>hilft beim Abziehen des Lätzchens</i> Zeig mal, so ein enger Gürtel. Du hast Bauchweh, oh, nein. Hast du vorhin „Kacka“ gemacht, K3? Geh mal schnell. Geh mal kucken, ob du „Kacka“ machst. Also K6 wo ist deine Zahnbürste? Da. Stimmt, stimmt. Hände waschen, wisch' dir die Hände und den Mund. Mundwaschen. So komm' mal her. Ah, mach mal den Mund auf. Ah, mach mal den Mund auf. <i>Putzt die Zähne</i> Zack, zack, zack. Ist oben; und nochmal; oben putzen. Du brauchst nicht den Kopf so weit nach oben zu machen. <i>Sehr schön</i> E2: <i>Sitzen</i>, möchtest du noch bisschen Fleisch.</p>	<p><i>Kind versorgt Lätzchen</i> Hab' Bauchweh</p> <p>Hab' Bauchweh</p> <p>Nein. <i>H. klettert auf Erhöhung beim Lavabo</i></p> <p><i>Zeigt.</i></p>	<p><i>Aut</i> („bring Lätzchen dort hin“)</p> <p><i>I</i> („geh schnell“)</p> <p><i>I</i> („wisch dir die Hände“)</p> <p><i>I</i> („komm her“)</p> <p><i>I</i> („Mund auf“)</p> <p><i>Aut-</i> (FK putzt Zähne)</p> <p><i>I</i> („Kopf nicht so weit nach oben“)</p> <p><i>K</i> (Lob „sehr schön“)</p> <p><i>I</i> („Sitzen“)</p>
02:53	<p>FK: Mach mal so „Hii“, so „Hii“. Zeig mir mal deine Zähne. Genau, so. Den Rest machst du. Wer ist noch fertig? B bist du schon fertig mit dem Essen? <i>Stehle nicht aus einem anderen Teller.</i> Ist er fertig? Ist Ks Wasser. Hast du noch Wasser B? <i>Trink mal dein Wasser leer.</i> E2: Ich glaub das ist leer <i>bringt Flasche und schenkt ein</i> FK: Bist du, ist der K1 fertig? E2: Ja, ist glaub fertig. <i>K1 bringst du mir deinen Teller?</i> FK: <i>So einmal den Mund abwaschen.</i> E2: Bringst du den Teller? FK: <i>Warte mal, trockne mal die Hände ab und den Mund, ne.</i> E2: Und jetzt den Becher dreht auf dem Kopf</p>	<p><i>Andere Kinder sitzen noch am Tisch und essen und machen Geräusche und Gesten</i></p> <p><i>Hält Zahnbürste im Mund und putzt stehend auf der Erhöhung</i> <i>Bringt den Teller.</i> <i>Holt den Becher und bringt ihn zu Wagen, zu E2.</i></p>	<p><i>I</i> (Zeig deine Zähne) <i>Aut</i> (putz selber weiter) <i>I</i> („nicht stehlen“) <i>I</i> („trink“)</p> <p><i>Aut-</i> (FK schenkt ein)</p> <p><i>Aut</i> („bring deinen Teller“)</p> <p><i>I</i> („Mund abwaschen“)</p> <p><i>I</i> („warte“)</p> <p><i>I</i> („Hände u. Mund abtrocknen“)</p> <p><i>Aut</i> (K putzt Zähne) <i>Aut</i> (K bringt Teller und holt Becher)</p>

<p><b>2:54</b></p>	<p>FK: H, H ausziehen! Zieh mal die Strumpfhose aus. Fang schon mal an.  E2: Dort!  FK: Hände waschen, K8.  E2: Diesen Becher kannst du nehmen, K8 sein Becher und sein Teller.  FK: K8, Mund waschen, Hände waschen, beide Hände, K8. Beide Hände waschen. Ah, Mund aufmachen. Zeig mir mal deine Zähne. Wie viele Zähne hast du denn? Ah, warte mal. So oben die Zähne noch, zeig mal.  E2: Nee, wenn du mit deinem Glass spielst dann kommt es weg. Ich lass es jetzt da stehen, dann wird K1 das abholen. Nimmt Teller und Becher weg und legt die Sachen ans obere Ende des Tisches  FK: Zähne putzen, Zähne putzen <i>singend</i>  E2: Ihr könnt was singen aber nicht so Luli, luli, luli... oder so. Du auch nicht.</p>	<p><i>H ist nicht mehr im Bild</i>  <b>K1 nimmt Becher von einem anderen K. Holt dann anderen Becher.</b>   Luli, luli, lui... ah, da, ah, da ... Luli, luli, lui...   Luli, luli, lui</p>	<p>I („zieh aus“)  <b>Aut</b> (K holt Becher)   I („Hände waschen“)   I („wasch dich“)  I („Mund auf, Zähne zeigen“)   <b>K</b> (wenn... dann ... weg - Drohung)  <b>Aut</b> (Pflichten K)   I („ihr dürft singen, aber...“)</p>
<p><b>2:56</b></p>	<p>E2: Was sollen wir singen? Bruder Jacob? 1,2,3 Bruder Jacob ... <i>singt</i>  FK: K5, komm mal her.  <b>E2 zieht Kind mit Stuhl weg vom Tisch und putzt den Boden singend. Schiebt Kind mit Stuhl wieder an den Tisch.</b>  FK: Ausziehen? <b>Bringst du es in die Schachtel.</b> Zieht Lätzchen aus Du auch? <b>Super.</b> K8 fertig? <b>K2, komm'.</b> K6!</p>	<p>Bru, Luli luli lu...   <b>K5 geht zum Lavabo und zur FK. K singen.</b>  <b>K4 hat noch die Gabel in der Hand.</b>  <b>K am Tisch interagieren non-verbal. K7 sperrt Mund auf und neigt sich zu K4, der noch eine Gabel in der Hand hat. Nun streckt er die Gabel Richtung K6, welcher direkt mit dem</b></p>	<p>I („komm her“)   <b>Aut-</b> (FK rückt Stuhl mit Kind)  <b>Aut</b> („bring es“)  <b>K</b> (Lob „super“)  I („komm“)</p>

		<i>Gesicht in die Gabel stößt. Reibt sich den Kopf..</i>	
2:57	FK: Die hat ein Pinsel in der Hand, die H. Ok. L Zähne putzen. F kommst du zu mir? Dir putz ich jetzt schon mal die Zähne. Zack. Ah, so gut <i>putzt die Zähne</i> Zack, Zack, Zack	<i>H ist nicht im Bild</i>	I / Aut (putz deine Zähne)
2:58	FK: Ich hab' das Zahnputzlied vergessen. So alleine. So <i>jetzt kommt mal der K1 zu mir.</i> Zahnpasta auf Zahnbürste drauf. Ah, <i>umdrehen</i> , komm her. Ah, <i>putzt sehr gut</i> . Ah. <i>Genau</i> . So, ganz auf. Du bist lustig, K1. So der K2, ist fertig? Der K2 geht sich ausziehen. <i>K2 ich helfe dir, ich mach dir mal die Latzhosen auf.</i> So, dann kannst du nämlich schon mal...	<i>K1 schaut sich im Spiegel an. Dreht sich zur FK.</i> Ah <i>K4 sitzt noch mit Gabel in der Hand und Teller am Tisch zusammen mit zwei anderen K ohne Teller (K5 &amp; K7)</i> <i>K1 lacht und putzt mit Zahnbürste die Zähne</i>	I („komm“) I („umdrehen“) K (Lob „sehr gut“, genau) I (in indirekter Ansprache, „der K2 geht sich ausziehen“ statt „ausziehen“) Aut- / Aut (FK macht Latzhosen auf, K macht weiter)
3:00	(Ende)		

## 10812, Mittagessen

### Kategorien:

#### I = Instruktion / Anweisung (n=90) in 53 Min.

- hinsetzen / setz dich (hin) (Auftrag, Bewegung) IIIII
- lieb sitzen (Auftrag, Bewegung) II
- sitz richtig (Auftrag, Bewegung)
- sitzen bleiben (Auftrag, Bewegung)
- bleib (Auftrag, Bewegung)
- geh nicht weg (Auftrag, Bewegung, negativ formuliert)
- nicht bewegen (Auftrag, Bewegung, negativ formuliert)
- komm zu mir (Auftrag, Bewegung)
- bring mir (Auftrag, Bewegung)
- iss (Gemüse) (Auftrag) IIIIIIIII
- iss aus deinem Teller (Auftrag)
- liegen lassen (Auftrag)
- Hände weg (Auftrag)
- trink (viel) (Auftrag) IIII
- nimm deinen Becher / trink aus deinem Becher (Auftrag) II
- schnell (Tempo wird reguliert)
- seid ruhig «Pschsch» (Lautstärke wird reguliert)
- seid leise (Lautstärke wird reguliert)
- nicht schreien (Lautstärke wird reguliert, negativ formuliert)
- mitsingen (auch als rhetorische Frage formuliert; Sprach-Verhalten) III

#### Erlaubnisse / Speisen anpreisen (Verhalten)

- Lecker (Anpreisen von Speisen)
- Kartoffel, Gemüse, Kartoffelbrei, Paprika, knackige Gurke ... (Anpreisen von Speisen durch vormachen «kuck ... zeigt führt Paprika in den Mund) IIIII

#### Regeln (Verhalten)

- Wenn du fertig bist, dann darfst du die Gläser bringen (Instruktionsabfolge, Erlaubnis)
- Regel
- Füße unten lassen (Auftrag, Tischregel, Bewegung)
- Ellbogen vor den Mund (Auftrag - Regel)
- probier (Auftrag - Regel) IIIIIII
- alle müssen probieren (Auftrag - Regel)

#### Manieren / Benimmregeln / Normen

- Kau richtig (Tischmanieren)
- mit Gabel essen / iss mit Gabel (kulturelle Norm, Tischmanieren) IIIIIII
- nicht mit der Hand (kulturelle Norm, Tischmanieren)

- halt / heb deine Gabel (Tischmanieren) II
- nicht spielen (Tischmanieren, negativ formuliert) III

Benimmregeln bzgl. kulturelle Normen werden beigebracht (instruktives Lernen)

- «Sag bitte...» (wird vorgesprochen, Modellernen durch Sprachinstruktion)
- «Sag guten Appetit» oder «du musst schon guten Appetit sagen» (wird vorgesprochen, Modellernen durch Sprachinstruktion)
- Beim Husten Ellbogen vor den Mund (Regel lernen / Modellernen durch vormachen)
- «Nein, so» (zeigt es vor / Modellernen)
- probier (Auftrag – Regel) IIIIII - alle müssen probieren (Auftrag – Regel)

#### **Aut = Autonomie / Eigenständigkeit**

- Rhetorischer Einbezug bei Liederwahl: Wollen wir Aramsamsam singen?
- Pseudo Mitbestimmung: Wollen wir es schneller machen?
- Ein Kind wird einbezogen: Willst du helfen kommen (Einbezug – Pflichten)
- Ideen der Kinder, «leise» oder eines Liedes werden aufgenommen
- Kind bewegt sich frei im Raum, Kind nimmt selbständig

#### **Aut- = keine Autonomie**

- Rückt K mit Stuhl näher an den Tisch (Bewegungskontrolle) III
- Ellbogen des Kindes wird geführt
- Führt Gabel (Bewegungskontrolle) III
- Hände werden gezogen (Bewegungskontrolle) II
- FK verteilt Teller, schenkt Wasser ein sowie schöpft und räumt ab (keine Pflichten der Kinder, Eigentätigkeit wird nicht ermöglicht)

#### **Ak = Akzeptanz von Vorlieben oder Abneigungen**

- Mais magst du nicht (Abneigung wird akzeptiert)

#### **Ak- = keine Akzeptanz von Vorlieben oder Abneigungen**

- Alle bekommen das gleiche Essen

#### **K = Klima / Kultur**

- Mitleidsbekundung: «och ja» mit körperlicher Zuwendung
- Tadel: das ist nicht nett / das gilt nicht
- Drohung: fliegt die Gabel ist sie weg
- Super (unspezifisches Loben für benutzen von Gabel) oder super geht doch (für probieren oder essen)
- **Regel**: alles wird probiert
- **Belohnung**: K, die aufgegessen haben bekommen noch Hähnchen
- **Bedingung mit Belohnung**: sobald du Gemüse probierst / isst ... kannst du haben ... (Probierregel einhalten) III
- **Ironie/Sarkasmus**: So früh werdet ihr mich heute nicht los
- Sprachliche Äusserungen, wie «zack und Zeck» implizieren einen **Zeitdruck**
- FKs essen gleiches Essen sitzen auf Hocker in zweiter Reihe, nicht am Tisch
- **Altersstrukturen**: Mini und Midi

**R = Ritual / Ablauf (langer Übergang mit Essen beginnt)**

- **Gong = Signal für Beginn**, alle müssen an den Tisch
- Lied «Aramsamsam» mit Bewegungen singen (Übergangsgestaltung)
- Vers aufsagen «Da oben auf dem Berge» (Übergangsgestaltung)
- Vers nochmals in Variation (Übergangsgestaltung)
- Lied «Backe, backe Kuchen» (Übergangsgestaltung)
- Lied «Der Herbst» (Übergangsgestaltung)
- «Der Herbst» in Variation (Übergangsgestaltung)
- Hände geben «guten Appetit» (Verbindenden, gemeinsamen Beginn des Essens)

**Strukturierungsmerkmale der Mahlzeit 10812:**

**Essenszeit:** Gemeinsamer Beginn mit Ritual (Tischspruch), aufeinander Warten, warten bis Zähneputzen möglich ist (mehr als 40 Minuten am Tisch)

**Essen:** gestelltes Essen, alle das Gleiche, Menge bei allen ähnlich, Nachschlag möglich / Pädagogische Fachpersonen essen gleiches Essen

**Pflichten:** Tischdienst (K holt mit Fachperson Servierwagen mit Essen und hilft abräumen)

**Ablauf:** Händewaschen, Lieder singen, Tischspruch, Zähneputzen

**Gestaltungstyp:** Pädagogische Fachpersonen essen mit, sitzen aber nicht am Tisch sondern balancieren ihre Teller auf dem Schoss und sitzen hinter den Kindern auf Rollhockern = pädagogisches Familien-Restaurant mit Personal mit Motto „*probiere alles und ich helfe dir!*“

## Videotranskript: 11152, Mittagessen

Dauer 29 Minuten

Ca. 15 Kinder (3- bis 6-Jährige) sitzen an einer großen Tafel (aus mehreren zusammengestellten Tischen).

Zwei pädagogische Fachpersonen verteilen und begleiten das Essen, eine weitere Person bringt das Essen.

Bereits 10 Minuten vor Beginn sitzen die Kinder am Tisch. Einige gehen noch auf Toilette. Dann wird ein Spiel am Tisch mit allen Kindern gemacht.

Danach geht die Fachperson nachschauen, ob das Essen schon da ist und plaudert noch kurz mit einer Mutter.

Nun beginnt die Mahlzeit (2h19).

Ein Kind wird zum Teller austeilen und eines für die Tassen bestimmt.

Die Essensausgabe erfolgt an einer Theke neben der Tafel.

Die Kinder verweilen unterschiedlich lange am Tisch.

Legende: FK: Fachkraft mit Mikrophon (Fokuserzieherin), E2: weitere pädagogische Fachperson, K: Kind (1, 2, ...) oder mit Initialen

Zeilen sind nur zur besseren Lesbarkeit ohne weitere Bedeutung.

Nonverbale, beschreibende Kommentare sind kursiv und in verminderter Schriftgröße

Min	Erzieherin	Kinder	Kodierung
2:19	<p>So, dann darf mal der blaue Tisch nach vorne kommen. <i>Trommelt mit den Händen einen Rhythmus auf die Theke.</i> <b>Wuschelt davorstehendem K1 durch die Haare.</b></p> <p><i>Wird von E2 unterbrochen.</i>  E2: Vorsicht die Suppe ist sehr heiß!  FK: Achtung, Achtung  FK: <b>Wer verteilt die Tassen?</b></p> <p>A?</p>	<p><i>K1 spricht FK an: <b>Ich mag die Tassen...</b></i></p> <p><i>K2: Ich! Meldet sich.</i>  <i>K1 meldet sich auch</i>  <i>K2 nickt</i></p>	<p>I („der blaue Tisch nach vorne“)</p> <p><b>K</b> (Körperkontakt „wuschelt K durch die Haare“)</p> <p><b>I</b> („wer übernimmt Pflicht, (Tassenverteilen“)</p>

<p><b>2:20</b></p> <p>Zu K1 Du machst die Teller?</p> <p><i>FK geht nicht auf Einwand ein.</i></p> <p>Psch...! (<i>Zeichen für Wunsch nach mehr Ruhe</i>)</p> <p>So der N setzt sich jetzt mal richtig hin und es wird auch mal ein bisschen ruhig. <i>Beginnt Suppe in Teller zu füllen.</i></p> <p>Ganz vorsichtig, die ist ganz heiß die Suppe, ok? Mit beiden Händen festhalten. Ne, richtig festhalten. Führt Hand des Kindes. Und vorsichtig verteilen!</p> <p>Zu zweitem austeilenden K: Festhalten richtig festhalten!</p> <p>Dann zu E2: Ach ja und die S, isst jetzt dann doch drüben bei den Igel... Ne die filmen ja noch nur ähm, dass ähm...</p>		<p>K1: Weil ich hab' zuerst gesagt, ich mach die Tassen. Fügt sich, protestiert nicht mehr, übernimmt das Austeilen der Teller</p> <p>Ein K: Ich mag das nicht!</p> <p>Beginnt Teller auf den Tisch zu bringen</p>	<p>I („du verteilst die Teller“)</p> <p>Aut- (keine Wahl der Tätigkeit)</p> <p>I („setz dich richtig“)</p> <p>I („seid ruhig“)</p> <p>I („mit beiden Händen festhalten“ und „vorsichtig verteilen“)</p> <p>Aut (Teller verteilen)</p> <p>I („richtig festhalten“)</p>
	<p>L! Kannst du mal einen Teller und einen Löffel zu den Igel... bringen für die S? Zu den Igel... für die S, ja? Ah warte, stopp! Noch eine Tasse. Ja? Ok? Danke!</p>	<p>L holt Teller ab und geht</p>	<p>I („bring ...“)</p> <p>Aut („geht in die andere Gruppe“)</p>
<p><b>2:21</b></p> <p>Wer holt mir mal aus der Küche nochmals einen Löffel, bei der N? Mir ist grad einer runtergefallen. A, würdest du dies machen?</p> <p>Zum tellerausteilenden K: Mit beiden Händen zufassen...</p> <p>E2 im Hintergrund: Es wird nicht gefragt wer möchte welche haben, du gehst da nicht drauf ein. Du teilst die Tassen, so wie du sie in der Hand hast, aus.</p> <p>FK: Ah, nee! Einen kleinen Löffel. Ein Kinderlöffel!</p> <p>E2: A2? Hier hab' ich drei Tassen... Langsam bitte!</p>		<p>A geht</p> <p>A kommt mit Löffel zurück</p> <p>A geht nochmals</p> <p>Nimmt Tassen ohne Blickkontakt zu E2</p>	<p>I („wer holt in der Küche“)</p> <p>Aut (in die Küche gehen)</p> <p>I („mit beiden Händen fassen“)</p> <p>I („nicht fragen, Tassen austeilen“)</p> <p>I („langsam bitte“)</p>

2:22	<p>FK: <b>Vorsicht K!</b> Nicht, dass sie auf die Brust... Zu jemanden außerhalb des Sichtfeldes: Ne, ich hab' nichts hingeschrieben...</p> <p><i>Nimmt den Löffel schweigend aus der Hand des Kindes und legt ihn auf den Teller. Ist weiter in Konversation mit anderen Erwachsenen vertieft.</i></p> <p><i>Schaut das Kind (Junge) nicht an. Nee, kann nicht sein A2. Gibt ihm stattdessen weitere Tassen zum verteilen. A! Schnalzt mit der Zunge <b>Kuck mal die Kinder, die Tischdienst haben, wo die sitzen.</b> So A2. <b>Dann kannst du dich setzen, du hast ja jetzt die Tassen verteilt, ne?</b></i></p> <p><i>Unterbricht: <b>Nee, du hast die Tassen verteilt, jetzt dürfen die beiden andern, jetzt, hier machen mit den Tellern.</b></i></p>	<p><i>A kommt wieder mit Löffel. Das ist ein Erzieherinnen-löffel</i></p> <p><i>Ein Kind kommt an die Theke: Eins, nicht so viel!</i></p> <p><b>Aber ich mag auch...</b></p>	<p>I („Vorsicht“)</p> <p>I („kuck mal“)</p> <p>I („kannst dich setzen“)</p> <p><b>Ak-</b> (Rollen sind fix)</p>
2:23	<p>FK: Hier bitte schön.</p> <p><b>Vorsicht mit der Suppe!</b></p> <p>Oh, das ist jetzt aber ne große Portion. Naja. K! <b>Du musst gar nicht mit denen rumdiskutieren. Mach einfach deinen Job!</b></p> <p><i>FK geht an den Tisch <b>Pschsersch!</b> Hä? <i>Geht nochmals zurück. Ich versteh das nicht, warum das jetzt wieder viel zu wenig ist hier. Wir brauchen noch zwei Löffel. Füllt weiteren Teller. E2 antwortet etwas (unverständlich). Ja.</i></i></p>	<p>Danke</p> <p><i>Alle Kinder warten</i></p>	<p>I („Vorsicht“)</p> <p>I („nicht diskutieren“ und „mach deinen Job“)</p> <p>I („seid leise“)</p>
2:24	<p><i>Stößt mit Kind zusammen: Huch! <b>Wuschelt K durch die Harre</b> Setz dich ruhig hin! <i>Geht selbst auch zurück an den Tisch: So dann wer ... <b>Pschsersch!</b> Dann werden schon mal alle Kinder leise! <b>Könnt euch schon mal an die Hand nehmen!</b> Kriegt gleich noch einen Löffel. N, kriegt gleich was ... <b>Pschsersch! P! Psch!</b> <i>FK geht an den Tisch und <b>fasst die Hände der sitzenden Kinder</b> bleibt dabei-</i></i></i></p>		<p><b>K</b> (Körperkontakt „wuschelt durch die Haare“)</p> <p>I („sitz ruhig“)</p> <p>I („seid leise“)</p> <p><b>R</b> („Hände nehmen“)</p> <p><b>K/R</b> („fasst die Hände“)</p>

	<p>stehen. So und dann darf heute maaaaal ... <b>P</b>  <b>sagen, welchen Tischspruch wir heut machen.</b>  Eins, zwei, drei .... <i>Tischspruch wird aufgesagt und endet mit ...und beißt dich tot!</i> <b>Guten Appetit!</b>  <i>Entschuldigend zur filmenden Person</i> Die lieben den Tischspruch. Kinder sind halt so, was soll's.  Ach so. Brot verteilen. <i>Geht schnell Hände waschen.</i></p>	<p><b>P: Piep piep</b>  <b>Mäuschen!</b></p>	<p>Körperkontakt – Ritual)  <b>I</b> („seid leise“)  <b>Aut</b> (Wahl des Spruches)  <b>R</b> (Versprechen)</p>
2:25	<p><i>Im Hintergrund: Wer hat noch keinen Teller vor sich stehen?</i>  E2: Warum meldet sich der N nicht? FK: naja aber eben hat er was gesagt.  FK: Ja, N ist aufgewacht. N musst mal direkt hören! Nicht erst so <i>pfeift</i>.  <b>Alle pädagogischen Fachkräfte gehen um den Tisch herum, keine sitzt mit am Tisch</b>  Und ihr denkt auch dran, dass ihr alle euer Brot esst, ne? Habt ihr alle ein Brot? <b>Das Brot wird gegessen und es wird normal gegessen.</b>  <b>Da wird nicht rumgematscht und rumgefummelt und irgendwas rausgerissen, einfach reinbeißen, essen, reinbeißen, zack, zack...</b>  <i>Schaut das K an, das gesprochen hat, sagt aber nicht dazu. R ihr könnt nämlich auch die Kruste vom Brot essen, ihr habt Zähne im Mund.</i></p>	<p>(Name) N!  Anderes K: N!  Kinder sitzen und essen am Tisch  Mehrere K: Jaaa!  Andere K: Nein  Ich weiß wer das macht. <i>Deutet auf ein K gegenüber</i></p>	<p><b>K</b> (FK nicht am Tisch)  <b>I</b> („iss dein Brot“)  <b>I</b> („iss normal; nicht spielen“)  <b>K</b> („reinbeißen zack, zack“ –Hektik, Botschaft „beeil dich“)</p>
2:26	<p>Öffnet ungefragt eine Trinkflasche eines Kindes und gießt ein. Dann Gespräch mit E2.  Kontrollblick über den Tisch Schmeckt es euch?  Das ist schön! <b>Letzter Kontrollblick über den Tisch dann setzen sich die Fachkräfte auf Hocker hinter dem Tischkreis</b> FK macht noch Notizen und</p>	<p>Mehrere K: Jaaa!</p>	<p><b>K</b> (FK nicht mit am Tisch, äußerer Kreis)</p>
2:27	<p><b>unterhält sich mit Kollegin</b> über eine Mutter.</p>	<p><b>Kinder haben eigene Gespräche</b></p>	<p><b>K</b> (Getrennte Kommunikationskreise)</p>
2:28	<p>Kontrollblick. <b>P, setz du dich mal richtig hin?</b>  <b>Setzt du dich mal richtig an den Tisch, bitte?</b></p>		<p><b>I</b> („richtig sitzen“)</p>

2:29	<p><b>Weitere Gespräche mit Kolleginnen</b></p> <p>Eine päd. FK zu einem K: Was machst du denn da, wenn du keine Tasse hast? Hm? Kuck mal da hat's ein paar Becher, <b>kannst du aufstehen</b> und <b>holst dir einen Becher.</b></p>		<p><b>K</b> (Gespräche unter Kolleginnen)</p> <p><b>Aut</b> (selbständiges Aufstehen und Holen)</p> <p><b>I</b> („steh auf und hol dir einen Becher“)</p>
2:30	<p>FK macht zu einem K ein Zeichen für essen.</p> <p>Andere päd. FK: Nimm dir da was zu trinken, wenn du da vorne schon stehst. <b>Unterhalten sich weiter</b>, u. a. darüber, dass ein Kind nicht Skifahren darf, weil es noch zu klein wäre. FK: Aber Ida fährt doch auch schon Ski. Ne, Ida? Du fährst doch auch Ski? Spricht wieder mit Kollegin</p> <p>So alle Kinder denken bitte auch nochmal daran, dass der Mund beim Kauen zu bleibt.</p> <p>Wir wollen gar nicht sehen, was da gekautes im Mund drin ist sondern der bleibt bitte zu.</p>		<p><b>I</b> („nimm“)</p> <p><b>K</b> (Gespräche unter Kolleginnen)</p> <p><b>I</b> („kaut mit geschlossenem Maul“)</p>
2:31	<p>FK lacht, geht aber nicht auf Inhalt ein.</p> <p>T, es wird nicht gespielt mit dem Brot.</p> <p>Und auch noch Pizza? Pizza und Pommes?</p> <p>Nickt und lacht</p>	<p><b>Ein K erzählt etwas</b></p> <p><b>Kinder haben eigene Unterhaltung</b></p>	<p><b>K</b> (Gespräche unter den Kindern)</p> <p><b>I</b> („nicht mit Essen (Brot) spielen“)</p>
2:32	<p>FK: Und jetzt Kinder! Jetzt macht ihr aber auch nicht so Puzzlespielchen mit euren Broten, ja?</p> <p>Blick zu einem K: Hm? <b>Was schmeckt dir nicht?</b></p> <p><b>Hä? Ja aber dann kannst du ja dein Brot essen, ne? Ok?</b></p>	<p><b>Kinder unterhalten sich</b></p>	<p><b>I</b> („nicht spielen“)</p> <p><b>K</b> (Gespräche unter den Kindern)</p> <p><b>Ak</b> (Abneigung respektiert)</p>
2:33	<p><b>Was euch nicht schmeckt, könnt ihr liegen lassen.</b> Ne? Ok? FK beobachtet K</p> <p>Das ist aber kein Käse... Kinder! P, P! Das ist gar kein Käse, ich glaub das ist so Eierstich. Das ist Ei. Kein Käse. Sieht zwar so gelb aus wie Käse, aber ich glaub das ist Ei.</p>	<p>Kinder unterhalten sich</p> <p>Mir schmeckt aber nur der Käse und die Nudeln...</p> <p>Ein Kind dreht sich zur FK um: Das wusste ich schon.</p>	<p><b>Ak</b> (Abneigungen werden akzeptiert)</p>

	<p>Mit Achselzucken: Wusstest du schon. Ne? Ach so ich mein aber bei dem was bei euch in der Suppe drin ist. Dass das beim normalen Eis so ist, weiß ich.</p>	<p>Weitere Kommentare der Kinder (unverständlich)</p>	
2:34	<p>Schaut ein Kind an, das nicht zu sehen ist: Die Mama holt dich heute Nachmittag R!</p> <p>Um vier? So gegen fünf, A.</p> <p>Hmm.</p> <p>E2: Pschsch. Wer seine erste Portion schon leer hat und auch sein Brot aufgeessen hat, der kann nochmal kommen.</p> <p>So ein kleines? Warum holst du dir nicht ein normales?</p> <p>Achselzucken</p>	<p>Anderes K dreht sich zur FK um: Und mein Papa kommt um vier. Mehrere Kinder sagen noch, wann ihre Eltern sie holen kommen. Deine Mama und Papa kommen aus China Diskussion wird lauter.</p> <p>Mehrere K holen Nachschlag Ein Kind zeigt FK sein Brotstück K sagt etwas (unverständlich) Antwort (unverständlich)</p>	<p>I („leise sein“) I („Wer aufgeessen hat, kann nochmals haben“)</p>
2:36	<p>E, iss bitte auch die Rinde von deinem Brot, ja?</p> <p>Kannst du dir nehmen! N. M! Du isst dein Brot gar nicht vernünftig. Du sollst nicht erst das Innere essen und dann den Rand, sondern du sollst einfach reinbeißen und nach und nach das Brot aufessen, ok?</p> <p>Wenn du möchtest, kannst du dir noch eins nehmen.</p>	<p>Mädchen geht zu Brotkorb, fragender Blick Richtung FK</p> <p>Ich hab' aufgeessen. Ich hab' aufgeessen mein Brot.</p>	<p>I („Iss die Brotrinde“)</p> <p>Aut (selbständiges Nehmen) I („nicht so sondern richtig essen“)</p> <p>Aut (Menge bestimmen: „Kannst noch ein nehmen“)</p>

2:37	<p>A! A, setzt du dich mal richtig hin!          Kinder, heute lesen wir keine Geschichte, ja?          Weil heute gehen wir noch raus in den Garten          und es dauert so lange, bis ihr alle angezogen          seid und am Ende auch alle wieder ausgezogen          seid, sodass wir ... R, setz dich bitte mal richtig          hin ... sodass wir die Geschichte heute mal          ausnahmsweise ausfallen lassen, ja?          Doch, ab morgen gibt's wider eine. Sonst          würde sich das nicht lohnen. Sonst würden wir          Geschichten lesen, dann anziehen, dann          rausgehen, dann Spiel spielen und zack, schon          müssten wir wieder reingehen. Dann würdet          ihr alle soooo lange Gesichter machen und          sagen, wieso schon wieder rein.</p>		<p>I („richtig sitzen“)          K/R (Abweichung          des Rituals          Geschichte, da keine          Zeit – „dauert zu          lange“)          I („sitz richtig“)</p>
2:38	<p>Hm? Damit sich das lohnt, lassen wir das heute          mal mit der Geschichte.          Unterhaltung mit Kollegin</p>	Manno!	<p>X (Unterhaltung mit          Kollegin)</p>
2:39	<p>FK nickt</p> <p>Machen wir nachher, wenn wir uns umziehen.          Steht auf, trinkt was, geht dann zu einem Kind: Setz          du dich mal bitte ordentlich auf deinen Stuhl?          Rückt Stuhl. Was ist mit deiner Suppe? Geht in die          Hocke: Magst du die nicht? Ja, du kannst ja das          andere essen und das Ei liegen lassen.</p> <p>Der ganze Rest nicht?</p> <p>Wollt ihr noch ein Brot essen?</p>	<p>K spricht FK an:          Können wir nach          dem Rausgehen          noch Puppen...          Jaaa!          Weitere          unverständliche          Einwürfe</p> <p>K sagt zum Ei</p> <p>Anderes K... der          ganze Rest nicht...          Erstes K hat den          Löffel wieder          aufgenommen und          will weiter essen.          Legt den Löffel          wieder ab und geht</p>	<p>Aut- (rückt Stuhl)          Ak (Abneigung wird          akzeptiert)</p>

	<p>Ja, dann könnt ihr nach vorne gehen, geht nach vorne und fragt, dass ihr noch gerne ein Brot hättet.</p> <p><i>Bleibt hinter anderem K stehen:</i> Mmmh, hier, essen.</p> <p><i>Fragt in der Küche:</i> Kein Brot mehr da? Danke.</p> <p><i>Kommt mit mehr Brot zurück.</i> <b>Steht an der Theke um Suppe auszuteilen</b></p>	<p>mit zweitem K nach vorne</p>	<p>I („geht nach vorne“)</p> <p>K (steht an der Theke, um Suppe auszuteilen)</p>
2:41	<p>So, wer sein Brot gegessen hat und noch ne Portion möchte, kann nach vorne kommen.</p> <p><i>Lächelt:</i> Ja.</p> <p>Komm ich geb' dir noch ein Löffelchen. Ist ja voll wenig. Ja, natürlich.</p> <p>Ja. Ich geb' dir auch zwei Löffel, ja?</p> <p><b>Hält Hand des Kindes fest:</b> Redest du bitte erst mal mit mir bevor du hier zugreifst? <i>Schaut das Mädchen lächelnd dabei an.</i></p> <p>Ja. Bitte schön.</p> <p><i>Zu nächstem K:</i> P?</p> <p><b>Verbessert:</b> Kann ich bitte Suppe haben? <i>Schaut ihn an:</i> Kann ich bitte Suppe haben?</p> <p>Ne, das Bitte hab' ich aber nicht gehört!</p> <p>Warte ich geb' dir zwei Löffel, ja? P. das war's.</p>	<p>Kann ich bitte ... Suppe haben?</p> <p>Danke!</p> <p>Ja.</p> <p><i>Nächstes K:</i> Kann ich bitte noch Suppe haben?</p> <p>Mhm. <i>Drittes K greift in Brotkorb</i></p> <p><i>Leise:</i> Kann ich ein Brot haben?</p> <p><b>P: Kann ich Suppe haben?</b></p> <p><i>Spricht etwas unverständlich nach</i></p> <p>Hab ich... Kann ich bitte Suppe haben?</p>	<p>Aut (Menge durch holen selbstbestimmt)</p> <p>I („wer... kann kommen“)</p> <p>Aut- (Hand festhalten)</p> <p>I (korrigiert: kann ich bitte ...)</p> <p>I („Bitte sagen“)</p>
2:42	<p>Ja. Wart, ich geb' dir noch</p> <p>Das macht ihr aber... <b>Die meisten machen das ganz toll. Dass ihr jetzt vollständige Sätze redet, darf ich bitte Suppe haben und nicht Suppe!</b></p> <p>Ja.</p>	<p><i>Nächstes K:</i> Kann ich bitte Suppe haben? <i>Nächstes K:</i> Kann ich bitte Suppe haben?</p> <p><i>Nächstes K:</i> Darf ich bitte ein Brot haben?</p>	<p>K (Lob für Bitte-sagen und dabei ganze Sätze sprechen)</p>

	<p><b>Dann sag mal den Satz:</b> Darf ich bitte auch ein Brot haben!</p> <p><i>Ohne Blickkontakt:</i> Ja. Nimm dir eins. Hat noch jemand Durst?</p> <p><i>Zu einem Kind in der Nähe:</i> Äh, setz du dich mal ordentlich hin? A jeden Tag muss ich diesen Spruch bringen, ne?</p>	<p>Danke.</p> <p><i>Nächstes K:</i> Auch noch ein Brot! Darf ich bitte ein Brot haben?</p>	<p>I („Sag: Darf ich bitte..“ Tischmanieren lehren) I („sitz ordentlich/richtig“)</p>
2:43	<p><i>Geht mit Flasche an den Tisch:</i> Möchte noch jemand was trinken? <b>Schenkt aus</b> und stellt leere Flasche weg. So.</p> <p>Ach so, du auch? <i>Holt neue Flasche.</i></p> <p><b>Empört:</b> Die? Die hat mich vergessen. Die. Die hat mich vergessen. <i>Scherzhafter Tonfall L?</i> Willst du ne Dusche? <i>Öffnet neue Flasche.</i> Sonst noch jemand, bevor ich jetzt zum dritten Mal die Flasche wegstelle? Nein?</p> <p>Oh, wusste ich's doch. Ja, ist total witzig. Je näher ich euch komme, umso mehr Kinder wollen dann doch wieder was trinken.</p>	<p><i>Mehrere K signalisieren, dass sie auch noch trinken wollen</i></p> <p>K: Die hat ja mich vergessen</p> <p><i>Ein K meldet sich. Mehrere K melden sich</i></p>	<p><b>Aut-</b> (schenkt aus)</p> <p><b>K</b> (Sarkasmus/Ironie: Willst du ne Dusche?)</p>
2:44	<p>Verrückt, verrückt, verrückt. Hier P, trink mal dein Wasser! Du hast noch gar nichts getrunken.</p> <p>Naja, wenn er ja gesagt hätte, hätte ich ihm vielleicht eine kleine Dusche verpasst. <i>Lacht mit dem Mädchen.</i></p> <p>Ihr wollt mich hier irgendwie veräppeln.</p> <p>Ja, ne Dusche.</p> <p>Im Sommer machen wir das mal aber jetzt nicht.</p>	<p><i>Ein Mädchen fragt wegen der Dusche nach</i></p> <p><i>Weiteres K meldet sich. Weitere Kommentare und Meldungen</i></p> <p>Ich mag auch ne Dusche!</p>	<p>I („trink“)</p>

	<p><i>Starrt zu einem Kind, das etwas gesagt hat und schüttelt dabei den Kopf: Was kuckst du bei mir? Was ich bei dir Kucke? Ich kuck bei dir wie ich will! Geht rüber: Iss mal dein Brot! Trink mal dein Wasser. Geht in die Hocke: Aber dein Wasser trinkst du noch.</i></p> <p>Nein. Nicht jetzt.</p> <p><i>Bleibt in der Hocke am Tisch.</i></p>	Kuck mal, kuck mal!	I („iss und trink“)
2:45	<p>So, dann trinken alle Kinder nochmal ihre Tassen leer! E, setz dich mal ordentlich hin. Setz dich bitte richtig hin.</p> <p>A, nix Baby, Baby! Trink mal dein Wasser.</p> <p>Mhm.</p> <p>Zu anderem K. Was ist mit deinem Wasser? Hast du's schon leer?</p> <p>Ja, aber nicht jetzt. Jetzt sind wir am Essen. Kleine neckende Interaktion mit einem K neben dem sie in der Hocke ist - Seufzer: Äh, N, was hast du denn da gemacht? Mit deinem Brot? Auch die M, echt? Setzt sich zu den K an den Tisch. Iss das mal bitte. Trink vor allem auch bitte mal dein Wasser!</p>	<p>Baby, Baby</p> <p><i>K neben E zeigt ihr etwas auf seinem Pulli</i></p> <p><i>K unternimmt weiteren Anlauf: Ich kann mit meiner Hand zaubern.</i></p>	<p>I („tinkt“)</p> <p>I („sitz ordentlich/ richtig“)</p> <p>I („trink“)</p> <p>I („iss und trink“)</p>
2:46	<p>Eine Tasse Wasser ist nicht zu viel verlangt. Ihr trinkt eh viel zu wenig den Tag über. Deine Mutter hat auch gesagt, ich soll drauf kucken, dass du nochmal gezielt etwas mehr trinkst. Eine Tass hast du jetzt, ja. Das ist aber nix Blickkontakt und Nicken, neckendes Zwicken am Arm. Ist so.</p> <p><i>FK spiegelt die Bewegung und zeigt auch drei Finger.</i></p> <p>Du wirst fünf bald! Zeigt fünf Finger. Im Mai. Blickkontakt Dann wirst du fünf.</p> <p>P, hast du dein Wasser schon getrunken?</p>	<p>Ich hab' ....</p> <p><i>K gegenüber der FK zeigt drei Finger</i></p> <p><i>Antwortet unverständlich</i></p>	<p>K (Regel: eine Tasse Wasser trinken)</p> <p>K (Wunsch/Anspruch der Mutter an die FK, dass sie schaut, dass das K mehr trinkt)</p> <p>K (Abwertung eine Tasse getrunken, doch das ist nix)</p> <p>K (Körperkontakt, Necken, Stimmung)</p>



## 11152, Mittagessen

### Kategorien:

I = Instruktion / Anweisung (n=48) in 29 Min.

- geht nach vorne (Auftrag)
- steh auf und hol dir einen Becher (Auftrag)
- bring (Auftrag)
- nimm (dir) (Auftrag)
- du, verteilst die Teller (Auftrag – Pflichtübergabe)
- mach den Job (Auftrag – Pflicht)
- **nicht** fragen, Tassen austeilern (Pflicht – Auftrag, negativ und positiv formuliert, keine Wiederrede)
- **nicht** diskutieren (Pflicht – Auftrag, negativ formuliert, keine Widerrede)
- Kuck mal (Auftrag – Blickrichtung wird gelenkt)
- seid ruhig (Lautstärke wird reguliert)
- seid leise (Lautstärke wird reguliert) II

Erlaubnisse (Verhalten)

- der blaue Tisch **darf** nach vorne (Erlaubnis)
- wer (auf)gegessen hat, **kann** nochmals haben... (Erlaubnis unter Bedingung) II
- Kinder, die aufgerufen werden **dürfen** abräumen (Erlaubnis)

Bewegungstipps (Verhalten)

- mit beiden Händen festhalten/ fassen (Bewegungstipp) II
- richtig festhalten (Bewegungstipp)
- vorsichtig verteilen (Pflicht - Bewegungstipp)
- langsam bitte (Bewegungstipp - Tempo)
- Vorsicht (Tipp) II

Manieren / Benimmregeln / Normen

- Bitte sagen (Sprachmanieren)
- sitz richtig (Tischmanieren) IIIIIII
- **nicht** so sondern richtig essen (Tischmanieren, negativ formuliert)
- kaut mit geschlossenem Maul (Tischmanieren)
- **nicht** spielen (Tischmanieren, negativ formuliert) III
- iss normal (Tischmanieren)
- sitz ruhig (Tischmanieren)

Benimmregeln bzgl. Sprache werden beigebracht (instruktives Lernen)

- «Sag: Darf ich bitte...» (Satz wird vorgesprochen, Modellernen)
- «Kann ich bitte ... haben» (Satz des Kindes wird korrigiert, Modellernen)

**Aut = Autonomie / Eigenständigkeit**

- Kinder haben Pflichten: Teller verteilen
- Selbständiges Essen holen, nehmen (Eigenständiges Handeln)
- Selbständiges Abräumen (Selbständigkeit wird ermöglicht)
- Menge kann teilweise bestimmt werden (kannst noch eins nehmen, nochmals holen)
- Aufgaben werden an Kinder delegiert: in andere Gruppe etwas bringen / in die Küche gehen (Eigenständigkeit)
- Wahl des Spruches/Verses (Mitbestimmung)

**Aut- = keine Autonomie**

- Keine Wahl der Pflichten (Pflichterfüllung ohne Widerrede, keine Mitsprache)
- Wasser wird durch FK ausgeschenkt (Eigenständigkeit wird nicht ermöglicht)
- Hand eines Kindes wird festgehalten (Bewegungskontrolle)

**Ak = Akzeptanz von Vorlieben oder Abneigungen**

- Abneigung wird respektiert und akzeptiert (*Was schmeckt nicht? ... könnt ihr liegen lassen; magst du nicht? ... kannst ja das andere essen...*) III

**Ak- = keine Akzeptanz von Vorlieben oder Abneigungen**

- Vorlieben für Rollen/Pflichten werden nicht akzeptiert (Rollen sind fix durch die FK bestimmt, keine Mitsprache)

**K = Klima / Kultur**

- «reinbeissen, zack, zack» = vermittelt Hektik, Zeitdruck, Beeilung (keine Zeit für Geschichte)
- «wuschelt K. durch die Haare oder neckendes Zwicken am Arm» III = über Körperkontakt wird eine Beziehung gezeigt, bzw. die Stimmung verbessert
- Lob für Bitte-sagen und in vollständigen Sätzen sprechen (Modellernen erfolgreich war)
- Tadel für «nur» eine Tasse (was die Regel war) trinken, «eine Tasse ist noch nix» (Abwertung)
- Anliegen der Mutter wird verbalisiert: schauen, dass K mehr trinkt
- FK steht an Theke und schöpft
- FK unterhalten sich untereinander und Kinder unterhalten sich untereinander = **zwei**

**Interaktionskreise**

- **Sarkasmus/Ironie:** «willst du eine Dusche?»

**R = Ritual / Ablauf**

- Hände nehmen/geben
- Vers gemeinsam sprechen
- Geschichte findet aus Zeitdruck nicht statt (wie sonst)
- Guten Appetit = gemeinsamer Beginn / gem. Ende

**Strukturierungsmerkmale der Mahlzeit 11152:**

**Essenszeit:** Gemeinsames Spiel, gemeinsamer Beginn mit Ritual (Tischspruch), aufeinander Warten, gemeinsames Aufstehen (mehr als 30 Minuten am Tisch)

**Essen:** gestelltes Essen, alle das Gleiche, Menge bei allen gleich, Nachschlag möglich / Pädagogische Fachpersonen essen eigenes mitgebrachtes Essen im Rücken der Kinder (äußerer Kreis)

**Pflichten:** Tischdienst, Tischdecken, Essen/Getränke verteilen, eigenes Geschirr wegräumen

**Ablauf:** Händewaschen, Tischspruch: gemeinsamer Beginn der Mahlzeit, gemeinsames Ende

**Gestaltungstyp:** Austeilen an der Theke, zwei Kommunikationskreise: Kinder am Tisch, Fachpersonen im äußeren Kreis = „mensaähnlich“

## Videotranskript: 20312, Mittagessen

Gesamtdauer 35 Min.

Eine pädagogische Fachperson sitzt mit drei Kindern am Tisch und isst ebenfalls (gleiches Essen). Vier weitere Kinder sitzen an einem zweiten Tischen im Raum. Die päd. Fachperson ist alleine für die Gruppe (insgesamt 7 Kinder auch unter 3-Jährige dabei) zuständig.

Einige Kinder helfen den Tischdecken (ohne Tischdienst also freiwillig). Aber eigentlich wird von allen Kindern Hilfe erwartet.

Alle gehen Hände waschen. Es gibt kein eindeutiges Zeichen, wann alle am Tisch sein sollten.

Die Kinder verweilen unterschiedlich lange am Tisch.

Legende: FK: Fachkraft mit Mikrofon (Fokuserzieherin), E2: weitere pädagogische Fachperson, K: Kind (1, 2, ...) oder mit Initialen

Zeilen sind nur zur besseren Lesbarkeit ohne weitere Bedeutung.

Nonverbale, beschreibende Kommentare sind kursiv und in vermindelter Schriftgröße

Min	Erzieherin	Kinder	Kodierung
14	<p>Als FK den Raum betritt und schon einige Kinder am Tisch sitzen: Was fehlt denn noch? Mit was wollt ihr denn essen?</p> <p>Mhm, aber wisst ihr was, wenn wir kein Messer und keine Gabel haben, dann können wir ja nicht Mittagessen, ne? Verteilt des mal. Hier auch. Muss auch noch gedeckt werden.</p> <p>L. Kuck mal hier kann man noch welche decken.</p> <p><i>Spricht kurz mit Erwachsener.</i></p> <p><i>Hat Teller mit Gurkenscheiben in der Hand: So, und was hab ich hier noch?</i></p> <p>Wer macht denn hier Musik? Jetzt werden die ... das Besteck wird jetzt mal hingelegt. Ne. Legt das mal bitte einmal hin. F. und L. habt ihr das gehört?! Nimmt das Besteck den Kindern aus der Hand.</p>	<p>N?</p> <p>Ich hab' ein neues Bauernhof.</p> <p><i>Schlagen Besteck aneinander</i></p>	<p>I/K (was braucht man zum Essen?)</p> <p>Kulturelle Norm)</p> <p>I („deck den Tisch“)</p> <p>I (Besteck hinlegen)</p> <p>Aut- (FK nimmt Besteck weg)</p>
15	<p>Sonst muss ich das wegnehmen und wisst ihr was ich euch dann hole? Dann hol ich euch einen Löffel, dann können nämlich... Kinder, die aus der gelben Gruppe hierhergekommen sind, noch nicht</p>		<p>K (Drohung: sonst wegnehmen und Löffel holen)</p>

	<p>mit Messer und Gabel essen. <b>Das ist nämlich auch gefährlich. Gabeln sind spitz und Messer sind scharf.</b> Habt ihr das verstanden?</p> <p>Ja. <i>Legt das Besteck wieder hin.</i></p> <p><b>So und was brauchen wir noch? Überlegt mal. Was kommt in die Tassen rein. Steht das schon auf dem Tisch? Na, denn holt es mal.</b></p> <p>Oh L! Die <b>arbeitet</b> hier ganz alleine. Guck mal. <b>Du kriegst das hin? Super. Gut gemacht. Spitze</b></p>	<p><i>Kinder schauen betreten Ja!</i></p> <p>Wasser! Nein!</p>	<p><b>K</b> (<i>Rechtfertigung/ Erklärung: Messer und Gabeln sind gefährlich</i>)</p> <p><b>Aut</b> (<i>Pflichten erfüllen: „holen“, „du kriegst das hin“... „arbeitet“</i>)</p> <p><b>K</b> (<i>Lob „super, gut gemacht, Spitze“</i>)</p>
16	<p>So jetzt müsst ihr mal in die Küche gehen. Jetzt Kuck mer mal, ob das warme Essen ... Und ich nehm' mir jetzt mal L und L mit. <b>Und ihr bleit jetzt mal hier. Einen Jungen und ein Mädchen. Männer und Frauen hier Arbeiten gemeinsam.</b> <i>Gehen in die Küche.</i></p> <p><b>Wer möchte denn mal Nudeln tragen? Komm' mal her.</b> Weißt du was wir machen? Wir haben sowieso zwei Tische.</p>	<p>Ich!</p>	<p><b>I</b> (<i>„geht in die Küche“</i>)</p> <p><b>I</b> (<i>„bleibt hier“</i>)</p> <p><b>K</b> (<i>Kulturelle Norm: Männer und Frauen arbeiten gemeinsam</i>)</p> <p><b>Aut</b> (<i>Pflichten übernehmen</i>)</p> <p><b>I</b> (<i>„komm her“</i>)</p>
17	<p>Wir machen mal, wir teilen die Nudeln. <b>Und der L, der muss mal noch einen Löffel nehmen. L, da liegt noch ein Löffel. Machst du hier mal rein.</b></p> <p><i>Tragen das Essen in den Raum. Unterwegs: D.</i></p> <p>Hattest du eigentlich nicht gehört, dass wir uns am Mittagstisch treffen? Haja, ist jeden Mittag so.</p> <p>Wo musst du noch viermal schlafen?</p> <p>In Kassel? Was macht der da? Muss er da arbeiten? Oh, das ist aber ganz schön weit weg von uns, ne?</p>	<p><b>Tragen das Essen in den Raum</b></p> <p>... schlafen bei Kassel.</p> <p>Nein! Papa muss viermal schlafen. Bei Kassel schlafen.</p> <p>Ja.</p>	<p><b>I</b> (<i>„nimm einen Löffel“, „mach ihn rein“</i>)</p> <p><b>Aut</b> (<i>Pflichten - Speise tragen</i>)</p>
		<p><i>Anderes K:</i></p> <p>Wann wird ich</p>	

<p>18</p>	<p>Nach dem Essen. Du musst doch noch Mittagessen Du musst dich doch noch stärken M! du bist doch unser bester Mittagesser! Stellt Schalen auf die Tische. Kuck mal und hier ist noch ein Platz. Und wo ist jetzt der D? Der hat das immer noch nicht begriffen! Geht zu D in den Nebenraum. D kuck mal. Alle Kinder sitzen schon am Tisch Der F wird abgeholt. Du aber nicht. Kuck mal die rufen dich schon alle. Stellt weiter Schüsseln auf den Tisch: Vorsicht, das ist heiß!</p>	<p>heut' denn abgeholt?  Einige K rufen und schlagen dabei mit Händen auf den Tisch: D! D! D! D kommt und setzt sich zu rufenden Kindern</p>	<p>I („du musst essen und dich stärken“) K („bester Mittagesser“) Aut (Platzwahl: „da ist noch ein Platz“) R (ritualisierter Ablauf: K „hat es nicht begriffen“)</p>
<p>19</p>	<p>Ah, das ist ja wohl super. Setzt sich und beginnt zu singen: Alle meine Fingerlein ... Reichen sich am Ende die Hände Flüstert: Was wollen wir singen?  Die waren eher. Die haben gesagt: Jedes Tierlein. Passt ja auch gut zu den Tieren, die gerade in den Stall gelaufen sind. Singt</p>	<p>... singen... reichen sich die Hände rufen verschiedene Vorschläge  Singen</p>	<p>FK sitzt mit am Tisch R (Lied= Zeichen „reichen sich die Hände“) Aut (Mitbe- stimmung: Was singen wir?)</p>
<p>20</p>	<p>Guten Appetit. Und jeder nimmt sich aus jeder Schüssel etwas! Und wir können auch gleich mal noch tauschen! Geht an den anderen Tisch Kuck mal Z. Hier steht schon der Kartoffelbrei. Fangt mal an. Den Löffel hat doch gerade Z von den Nudeln. Ich gieße jetzt einfach mal Wasser ein, ne? Weil ich das ja weiß, dass du Wasser trinkst. Stell mal einfach hin, die Tasse. Ich mach das mal. Ich mach das Wasser und ihr füllt euch das Essen auf. Genau. Die Gurken sind auch da. Aus jeder Schüssel probieren wir. Geht zum ersten Tisch zurück: Du auch Wasser? Schenkt aus. Kuckt mal! Haben wir aber gut aufgeteilt! M, magst du mal in die Küche laufen</p>	<p>Kinder beginnen sich zu schöpfen  Unverständlich</p>	<p>Kulturelle Norm I (Regel: jeder nimmt aus jeder Schüssel) Aut (Menge bestimmen) Aut- (FK schenkt Wasser ein) K (Rechtfertigung: FK weiss ja was getrunken wird) I („stell ab, ich füll deine Tasse und du kannst dir schöpfen“) I (Regel: „probier“) I („hol in der Küche Wasser“)</p>

	und noch eine Flasche Wasser holen? Aber ganz vorsichtig, ne?	M steht auf und nimmt Flasche	Aut (in die Küche gehen, Wasser holen)
21	Wird von anderer Erwachsener angesprochen und verlässt den Raum ... ca. 3 min nicht im Bild		
23:42	Ich bin schon wieder da.	Ich hab' mir Kartoffelbrei genommen	Aut (eigenständig Essen nehmen)
24	<p>Schiebt ein Kind näher an den Tisch. So das habt ihr super gemacht. Wisst ihr was, wir probieren aber allemal ein bisschen Sauce. Ich leg es euch an den Rand. Und ein Stück Fleisch. Und weißt du was, d, du hast mir heute ganz stolz erzählt, dass du ein Midi bist. Und ich möchte, dass ein Midi jetzt mal versucht mit Messer und Gabel zu essen. L hat schon und M hat auch schon. Die Gurken, die könnt ihr euch auch nehmen, ne? Seht ihr.</p> <p>Geht an zweiten Tisch, bleibt stehen: So. Ich glaube Z, du hast uns ja erzählt wie das mit der OP ist. Du möchtest bitte auch Nudeln, dann kriegst du bitte auch Nudeln. Genau.</p> <p>Den geb' ich dir schon mal, dann kannst du dir selber auffüllen und ich gebe euch mal ein bisschen Sauce.</p> <p>Zum bisschen probieren.</p> <p>L, L! Vorsichtig. Ich mach dir ein bisschen an die Seite drauf. Das kannst du mal probieren. Das ist ganz leckeres Kinderfleisch. Das könnt ihr mal probieren und wenn ihr noch mehr möchtet, dann könnt ihr euch nochmal was nehmen. So. Was ist denn das mit F. Die kriegt auch noch ein bisschen leckeres Kinderfleisch.</p> <p>Probiert wird! Kuck mal da sind Paprika drin. Die esst ihr doch auch gerne. Paprika und Kinderfleisch. Kuck mal. Soll ich das mal da hinmachen?</p>	<p>Möchte bitte auch Nudeln</p> <p>Nudeln und Kartoffelbrei.</p> <p>Und auch Kartoffelbrei.</p> <p>Mag ich nicht.</p> <p>L greift über den Tisch zu den Gurkenscheiben</p> <p>Kuck mal ich hab da ...</p>	<p>Aut- (FK bewegt K)</p> <p>☑ (Lob „super gemacht“)</p> <p>I („alles wird probiert“ = Regel)</p> <p>I (Tischmanieren: „versucht mit Messer und Gabel essen“)</p> <p>Speise anpreisen</p> <p>Ak („du möchtest Nudeln, dann kriegst du Nudeln“)</p> <p>Aut („selber auffüllen“)</p> <p>Ak- (Vorlieben nicht akzeptiert: „iss mit Sauce“)</p> <p>I („probier“)</p> <p>I („vorsicht“)</p> <p>I („probier“)</p> <p>Aut (Menge bestimmen)</p> <p>I (Anpreisen „Kinderfleisch“)</p> <p>I („probier“)</p> <p>I (Speisen anpreisen)</p>

	<p>Ein bisschen wird probiert J.</p> <p>Bäh, ist hier überhaupt gar nichts. Soll ich euch mal was erzählen? <b>Da haben sich Köche ganz viel Mühe gegeben, für euch hier das Essen zu kochen Und das ist ein Kinderessen.</b> Kuck mal ihr könnt euch ne Gurke nochmal runternehmen, könnt ihr euch auch an den Rand legen. <b>Hält einem K den Gurkenteller hin: Möchtest du noch eine Gurke? Hält Teller nächstem Kind hin: Möchtest du noch eine Gurke?</b></p> <p>Ich stelle euch die mal hier hin. Und dann nehmt ihr euch noch was.</p> <p><i>Geht zu anderem Tisch zurück und setzt sich an den Tisch zu der Kindergruppe.</i></p> <p>Und das kann man nämlich alles mal probieren. Das ist ganz, ganz lecker.</p> <p><b>Magst du das? Ja? Und L, kann sich auch gerne noch was nehmen.</b></p> <p><i>Steht wieder auf.</i> Und der Kartoffelbrei, der ist da drüben am Tisch.</p>	<p><b>Bäh.</b></p> <p><b>Schüttelt den Kopf</b></p> <p><b>Schüttelt den Kopf</b></p> <p>Und ich hab die Gurke in den ... (unverständlich)</p>	<p><b>Ak-</b> (Geschmack wird nicht akzeptiert)</p> <p><b>I</b> (Regel: „probier“)</p> <p><b>K</b> (Rechtfertigung/ Erklärung)</p> <p><b>I</b> („nimm“)</p> <p><b>Ak</b> (Vorliebe wird akzeptiert, keine Gurke muss probiert werden)</p> <p>FK sitzt mit am Tisch</p> <p><b>I</b> (Regel „probier“)</p> <p><b>I</b> (Anpreisen “ist ganz lecker“)</p> <p><b>Ak</b> (Interesse am Geschmack)</p> <p><b>Aut</b> (selbst schöpfen – Menge bestimmen)</p>
26	<p>Und ich mach hier grad einmal noch Platz. <i>Räumt weiteren Tisch frei. Stellt Nachttisch darauf.</i></p> <p>D, nimmst du trotzdem nochmal die Gabel in die Hand? <i>Räumt weiter, bleibt neben dem Tisch stehen:</i></p> <p>Wer, ich? Wer denn? <i>Wendet sich K zu</i></p> <p>Musst du sie nachher mal fragen, ok?</p> <p>Die sagt nichts. Die sagt euch nachher mal was, wenn die Kamera vielleicht mal aus ist, ok? Das ist nämlich ganz wichtig.</p>	<p><i>Einige wenige Gespräche zwischen den Kindern</i></p> <p>Wie heißt die nochmals?</p> <p><i>Zeigt mit Löffel auf filmende Frau</i></p> <p>Äh, die sagt aber nichts!</p>	
27	<p>Hab ich euch ja erklärt, ne? Manche Sachen ... die sind schwer zu verstehen. Ne? Genau. <i>Lacht.</i></p>		

	<p>Obwohl wir doch eigentlich lieber mit den Leuten reden. Und Spaß haben und spielen. <i>Kurzes Lachen, setzt sich wieder.</i> Die würden bestimmt auch lieber mit euch reden. Machen wir nachher noch. Stärkt euch jetzt erst mal. <i>Nimmt sich nun auch Essen.</i></p> <p>Hier im Tierpark hast du einen Fuchs gesehen? Wo war das denn? Weißt du noch wo das war?</p> <p>Ganz weitem Weg? So ganz weit fährt man ja nach Osnabrück, da ist ein Tierpark. War das da? Oder Hannover?</p> <p>Oder Strön. Strön? <i>Blickkontakt.</i> Da gibt's überall einen Tierpark. Und hast du da noch andere Tiere gesehen? Außer dem Fuchs? Was? Echt?</p> <p>Ist das auch gelaufen? Hast du das als es gelaufen ist gesehen?</p> <p>Echt!</p> <p><i>Schaut erstaunt:</i> Einen Hai auch ... gut. Wer weiß wo das war! (<i>rhetorische Frage</i>)</p>	<p>Ich hab' schon mal einen Fuchs gesehen im Tierpark</p> <p>Ähm, bei einem ganz weiten Weg.</p> <p>Ja.</p> <p>Hannover war ich da. Strön!</p> <p>Ja. Und ein Krokodil. Ist da so gelaufen und geschwimmt.</p> <p>Ja, und im Wasser hab' ich das gesehen.</p> <p>Und einen Hai hab' ich gesehen.</p>	<p>FK isst gemeinsam mit den Kindern dasselbe Essen und führt einen Dialog</p>
28	<p>Den hab' ich auch schon mal im Zoo gesehen. Wo warst du denn? Weißt du das noch wie das heißt? War das auch Hannover vielleicht?</p> <p>Da warst du. Und da hast du die Pinguine gesehen, in Paris?</p>	<p><i>K (L) vom anderen Tisch:</i></p> <p>Ich hab' einen Pinguin im Wasser gesehen!</p> <p>L: Ich Paris! Ich war Paris! (...)</p> <p>Hab' ich Heia macht.</p>	

	<p>Hmhm. Und der L, der war ganz, ganz weit weg.</p> <p>Aber Paris, da musste man ganz lange mit dem Auto... Ihr seid mit dem Auto gefahren, ne? L?</p> <p>Mmh. <i>Isst weiter.</i> Aber ein Langhals gibt's ja nicht mehr in echt. Den kann man ja nur noch im Dinopark sehen. Den hat der D gesehen.</p>	<p><i>Erstes K:</i> Und ich hab' da Tiger gesehen. Und da gab's auch noch ganz viele Tiger und ein Langhals.</p>	
29	<p>Mmh. <i>Isst weiter.</i> Aber ein Langhals gibt's ja nicht mehr in echt. Den kann man ja nur noch im Dinopark sehen. Den hat der D gesehen.</p> <p>Mmh. Die sind lecker gell? <i>Aber jetzt isst du nochmal ein bisschen von deinem Kartoffelbrei.</i></p> <p>Ok? <i>Lacht.</i> Ist lecker?</p> <p>Genau. M kuck mal da ist dir eine Nudel runtergefallen. Die kannst du noch aufspießen.</p> <p><i>Hast du das mal probiert?</i> Ich hab's grad probiert. Ist ganz lecker. Das Fleisch? Ja du hast das auch probiert. <i>Geht nicht darauf ein.</i></p> <p><i>Spricht mit K am anderen Tisch:</i> F sagst du's nochmal? Ich hab's nicht verstanden.</p> <p><i>Zeigt auf weitere Flasche:</i> M hat uns noch Wasser geholt. <i>Soll ich euch das mal eingießen?</i> <i>Steht auf und geht zum anderen Tisch rüber.</i> Und das ist ja auch ganz wichtig, dass ihr viel trinkt. Ihr habt heute auch ganz fleißig gearbeitet auf dem Spielplatz.</p>	<p><i>Erstes K:</i> D hat den gesehen!</p> <p>L: Und wir haben Pommes gegessen!</p> <p>Mhm lecker!</p> <p><i>Unverständliche Kommentare</i></p> <p><i>Anderes K:</i> <b>Aber die hier mag ich nicht. Das Fleisch. Aber ich mag so kein Fleisch.</b></p> <p>Wasser ist alle!</p> <p>Und da auch noch.</p> <p><i>Lachen!</i></p>	<p>FK isst mit.</p> <p>I („iss“)</p> <p><b>Ak-</b> (<i>kein Interesse am Geschmack</i>)</p> <p>I (<i>Regel: „probier“</i>)</p> <p><b>Aut-</b> (<i>FK gießt ein</i>)</p> <p>I („trinkt viel“)</p>
30	<p>Genau, und Rhythmik habt ihr noch gemacht. <i>Setzt sich wieder.</i> Hm! Du auch! Du hast schon bei den Großen mitgemacht, gell M?</p>	<p><i>Anderes K:</i> Ja, wir! <i>Lacht.</i></p> <p><i>Weiteres K:</i> <b>Ich auch Midi. Aber ich bin schon</b></p>	<p>Altersstrukturen: Mini und Midi</p>

	<p>Mhm, du auch! Genau. Aber M ist noch gar kein Midi. M ist noch ein Mini. Mhm. Du bist schon ein Midi.</p> <p>Das wusste Mama nicht? Wieso? Warum hat Mama das denn gesagt?</p> <p>Ach so! Die meint bestimmt deine Füße. Weil deine Schuhe wahrscheinlich schon wieder zu klein sind!</p> <p>Was hast du bekommen?</p> <p>Du bist ja auch vier geworden, ne?</p>	<p>so alt (zeigt Finger) Ich bin schon ein großer Midi, ne?</p> <p>Weiteres K: Ich auch! Anderes K: Und Mama wusste nicht, dass ich so lange Beine habe!</p> <p>Wenn ich Schuhe angezogen habe. Und ich hab zu Geburtstag Geschenk bekommen! Geburtstagsgeschenke.</p> <p>Weiteres K: Ich auch.</p>	
31	<p>An anderen Tisch gewandt: Also ich sag euch mal was. Hier ist noch ein Platz frei und da ist auch noch. Wenn man mit den Händen in die Wassertasse geht, das ist eklig. Das sag ich jetzt mal so. Und ihr vier, ihr könnt da schon richtig gut alleine essen. Und L nimmt mal die Gabel. Nicht den Kartoffelbrei mit den Fingern essen. Nimm mal die Gabel und wenn das nicht gut ist, dann holst du dir einen Löffel. Soll ich dir einen Löffel holen L? Nicht. Dann iss jetzt mal vernünftig. Hier ist noch Blumenkohl der ist ganz lecker.</p>	<p>K sind ganz leise geworden.</p> <p>L: Mh?</p> <p>M-m.</p> <p>Weiteres Kind: Ich bin schon fertig.</p>	<p>Aut (Platzwahl)</p> <p>I („tu das nicht, es ist eklig“)</p> <p>I („iss mit Gabel“)</p> <p>I („iss nicht mit Fingern“)</p> <p>I („iss vernünftig“)</p> <p>I (Anpreisen „Blumenkohl ist ganz lecker“)</p>

	<p><b>Du kannst noch Sauce nehmen.</b></p> <p>Du hast noch Nudeln auf dem Teller. <b>Die musst du noch aufessen.</b></p> <p>M-hm. <b>Dann geh mal.</b></p>	<p>Ich hab' das in den Kartoffelbrei reingetaucht.</p> <p><i>Anderes K:</i> Ich nehme' noch Sauce. <i>Weiteres K:</i> Ich hab' kein Kartoffelbrei mehr und, und keine Sauce mehr und keine Nudeln.</p> <p><b>Ich muss mal auf Toilette</b></p> <p><i>Anderes K:</i> Kuck mal! Kuck mal! Ich bin barfuß mit Socken</p>	<p><b>Aut</b> („kannst nehmen“)</p> <p><b>I</b> („iss auf“)</p> <p><b>I</b> („geh auf Toilette“)</p>
32	<p>Barfuß mit Socken? Ohne Puschen, ne?</p> <p>Weißt du was (<i>steht auf</i>) gleich zieht ihr eure Socken aus beim Ruhen. <b>Und jetzt hört ihr auf (nimmt Socke weg und zieht sie dem K wieder an) sonst sitzt nämlich einer von euch beiden neben mir.</b></p> <p>Wenn das nämlich nicht funktioniert.</p> <p>Ja?</p> <p>Du kannst nicht so schnell laufen? <b>Soll ich mal ganz schnell mitkommen?</b> <i>Nimmt K auf den Arm und eilt zur Toilette.</i> Sonst geht's noch in die Hose?</p> <p>Schnell, schnell, schnell, schnell, schnell ...</p>	<p>Ich zieh meine Socken auch aus. Kuck!</p> <p><i>Name FK?</i></p> <p><b>Es muss ganz schnell gehen und ich kann nicht so schnell laufen.</b></p>	<p><b>I</b> („hör auf“)</p> <p><b>Aut-</b> (<i>nimmt Socke weg, anziehen</i>)</p> <p><b>K</b> (<i>Drohung: „sonst muss einer von euch neben mir sitzen“</i>)</p> <p><b>Ak</b> (<i>Bedürfnis wahrnehmen</i>)</p>
33 - 35	<p><i>Kommt von Toilette zurück und setzt sich wieder an den Tisch.</i></p>	<p><i>Zur filmenden Frau:</i> Wie heißt du? Wie heißt</p>	

		du? Wie heißt du?	
35	<p>Soll ich euch mal erzählen, T war nämlich auch mal in der Kita da, als sie noch ein Kind war.</p> <p>Hm! Tatsächlich. Sie war aber in der grünen Gruppe. Hm! Genau. Und in welcher Gruppe seid ihr?</p> <p>Genau.</p> <p><i>Zu anderem K:</i> F ist alles klar? Sollen wir mal abräumen?</p> <p>Hast du ausgetrunken? Deine Tasse leer?</p> <p>Ist denn deine Tasse leer?</p>	<p>Echt jetzt?</p> <p>Ähm in der roten. Und die blauen Rosen...</p> <p>Ja. Kann ich abräumen?</p> <p><i>Trinkt.</i></p>	
36	<p>Ich glaub' weil die mal so tolle Kinder sehen wollen wie euch.</p> <p>Was sag ich denn immer? Rote Gruppe, tolle ...? Truppe!</p> <p>Genau! Und das seid ihr ja auch! <b>Schaut mal, hier sind noch ganz viele Gurken!</b></p> <p>Genau. <b>Könnt ihr auch mal weiterschieben! D Kuck mal dein Messer, das liegt da so. D? Dein Messer, das liegt da so! Leg das mal hoch!</b> Genau. Kannst du schon mal auf den Teller legen.</p>	<p><i>Anderes Kind stellt unverständliche Frage</i></p> <p><i>Mehrere K sagen etwas.</i></p> <p>Gruppe!</p> <p>Truppe! Rote Gruppe tolle Truppe! Rote Gruppe tolle Truppe! Rote Gruppe gogogu! Lecker!</p>	<p>I (Speisen anpreisen)</p> <p>I („schieb weiter“, „leg das Messer so hin“)</p>
37	<p><b>Kannst du gleich abräumen.</b> M, bist du denn schon fertig? Oder wolltest du noch Nudeln? Hier sind noch welche.</p> <p><b>Musst du mal sehen, ob da noch welcher ist!</b></p>	<p>Ich hab ... <i>(unverständlich)</i></p> <p>M-m! <i>Anderes K:</i></p> <p><b>Ich möchte noch Kartoffelbrei Holt die Schüssel am anderen Tisch.</b></p>	<p><b>Aut</b> („kannst abräumen“)</p> <p><b>Ak /Aut</b> („ich möchte“ – „du kannst“)</p>

	<p>Hm? Wo haben wir Kartoffelbrei? <b>L wollte noch mal Kartoffelbrei haben, du nicht.</b> Die hat noch ein bisschen Hunger. <b>Du die hat heute Morgen schon ordentlich gearbeitet.</b> Die war bei der Krankengymnastik, und hat Rhythmik gemacht und auf dem Spielplatz war sie auch!</p> <p>Aber du hattest keine Krankengymnastik.</p> <p>Hm.</p> <p>Kinder wollen wir abräumen?</p> <p>Noch was essen? Was möchtest du noch essen?</p>	<p><i>Anderes K: ...</i></p> <p>Aber wir haben hier noch keinen Kartoffelbrei, gell N? <i>(unverständlich)</i></p> <p>Und wir auch!</p> <p><i>Anderes K: Und ich auch!</i></p> <p>Und du warst aber nicht im Rhythmikraum! Doch! <i>(unverständlich)</i></p> <p>Aber ... essen</p>	<p><b>K</b> (Lob „hat ordentlich gearbeitet“)</p>
38	<p><i>Beginnt abzuräumen.</i> Und ich glaub' L hat bestimmt noch was drin! Auch da ist er ja, genau. <i>Zu einem Jungen:</i> <b>So, du kannst aber auch abräumen, wenn du möchtest.</b></p> <p>M was ist mit dir? Wolltest du nicht abräumen? Ja?</p> <p>Oder wolltest du noch was essen? M-m.</p> <p>So, dann könnt ihr euch hier mal ein bisschen Nachtisch holen.</p> <p><b>Gerne. Natürlich!</b></p>	<p><i>Kinder unterhalten sich untereinander</i></p> <p><b>Einige Kinder essen noch etwas, andere räumen ab. Ich nehme noch eine Gurke!</b></p>	<p><b>Aut</b> („kannst abräumen“)</p> <p><b>I</b> („räum ab“)</p> <p><b>Aut</b> (Eigenständigkeit - unterschiedliches Tempo ist akzeptiert)</p>
39	<p>Hm, jetzt waren da sicher noch saubere Tassen dabei... Aber ist nicht so schlimm. Das retten wir noch, ne? Kuck mal hier ist auch so ein bisschen Rest. <b>Das kannst du noch da raufkratzen.</b></p>	<p><b>K stellt Tasse auf Stapel</b></p> <p><b>Will ich nicht.</b></p>	<p><b>Aut</b> (Eigenständigkeit)</p> <p><b>I</b> („aufkratzen“)</p> <p><b>Ak-</b> (Verweigerung gibt es nicht)</p>

	<p>Machen wir aber so! Kuck mal, jetzt ist das alles so zusammen gequetscht. Das ist ekelig, wenn man das nachher waschen muss. Kuck mal. <i>Kratzt die Resten vom Teller.</i> (Nachtischschüssel) <b>Willst du dir selber auftun</b> oder soll ich dir helfen? <b>Machst du selber, ne?</b> Genau. <i>Beobachtet, wie die Kinder abräumen.</i> Da ist ein Resteteller, ne? <b>Kuckst du, bitte!</b> F wenn du fertig bist, dann räumst du aber vorher ab.</p>		<p>I (Rechtfertigung: „mach es so“) <b>Aut</b> (Eigenständigkeit „mach selber“)  I („aufräumen“)</p>
40	<p><i>Beobachtet. Genau. Schaut ein K an: J..!</i> <b>Stellt den Gurkenteller zu den noch essenden K: Schaut mal, hier sind noch Gurken. Wenn ihr noch möchtet, und dann haben wir jetzt abgeräumt. D, was machst du da? <i>Genervte Stimme:</i> <b>Wie machen wir das, wenn wir nur probieren wollen? Dann machen wir ganz bisschen in die ...</b> So das probierst du jetzt, und dann überlegst du dir, ob du das möchtest. Da ist ein Löffel. <b>Möchtest du nicht? Möchtest du mal in die Küche kucken, ob du was anderes findest? Oder bist du satt?</b> <i>Eis gibt's heut nicht. Geht in die Hocke, Blickkontakt.</i> Heute gibt's Quark. <b>Und das ist ganz leckerer Quark. Ihr könnt das mal probieren, man kann nicht jeden Tag Eis essen.</b>  <b>Dann musst du das auf den Resteteller kratzen und gehst du dich waschen.</b></b></p>	<p><b>Mag nicht!</b>  Ich will Eis!  Ich hab's probiert <b>aber ich mag das nicht.</b>  Was anderes?</p>	<p>I (Speise anpreisen „hier sind Gurken“)  I (Regel lernen: „wie machen wir das, wenn...“) I („probier“) <b>Ak</b> (mag nicht wird akzeptiert) <b>Aut</b> („in die Küche kucken“)  I (Speise anpreisen: „ist ganz lecker“) I („probier“) <b>Ak</b> (Abneigung wird akzeptiert) I („auf Restteller kratzen“)</p>
41	<p><b>Man kann in der Küche kucken</b>, ob man Obst findet, L. Im Kühlschrank ist Obst. <b>Aber man kriegt nicht ein Eis, wenn man den Nachtisch nicht mag.</b> So was gibt es nicht. <b>Setz dich mal hin und probiert mal.</b>  <b>Nee</b> du kannst erst mal aufessen!</p>	<p><i>Mehrere K: Ich mag das aber nicht. Ich mag das!</i></p>	<p><b>Aut</b> („in Küche kucken“) I („keine Belohnung bei Abneigung“) I („setz dich und probier“)  <b>Ak- /I</b> („iss erstmal auf“)</p>

	<p><i>Steht auf und geht an den Tisch:</i> F ist das noch deine Tasse? <i>Räumt noch Schüsseln vom Tisch ab.</i> Überleg mal, wo das hingehört!</p> <p>Nee auf den Wagen.</p> <p><b>Wollt ihr zusammen kucken? Im Kühlschrank ist das Obst.</b></p> <p><b>Wischt einen Tisch ab an dem nur noch ein Kind sitzt.</b></p> <p><b>Nee iss nur mal noch in Ruhe M,</b> ich mach nur schon mal hier vorne.</p>	<p>Wo kommt das hin? <i>Macht Geste zum Tisch</i></p> <p><i>Zwei Kinder gehen</i></p>	<p><b>Aut</b> („in die Küche kucken gehen“)</p> <p><b>Ak</b> (Ind. Tempo „iss nur in Ruhe“)</p>
42	<p><i>Setzt sich zum K.</i> Na mal sehen, ob sie was finden. Ob sie das selber hinkriegen. Du kümmerst dich jetzt mal um deinen Teller. <i>Ihr habt euch das selber aufgefüllt und jetzt wird mal noch ein bisschen gegessen.</i></p> <p>Du hast schon aufgeessen. Genau. <i>Das ist doch lecker oder L?</i></p> <p>Ja.</p> <p><b>Kannst du dir gerne holen!</b></p> <p>Na dann komm ich mal mit. Es kann auch sein, dass da nichts mehr ist. Aber wir haben ja noch Frischkornobst von heute Morgen. <i>Gehen zur Küche.</i> Geht mal kucken! <i>Gemeinsam mit den Kindern vor dem Kühlschrank in der Hocke:</i> Ja und was ist hier unten?</p>	<p>Ich hab' schon aufgeessen!</p> <p>Ja.</p> <p><i>Anderes K:</i> Ich will noch mehr!</p> <p><i>Kinder kommen zurück aus der Küche:</i> Wo im Kühlschrank?</p> <p><i>Gehen zur Küche</i></p> <p>Kuck mal!</p>	<p><b>I</b> (Regel einhalten: „selbst aufgefüllt, dann auch essen“)</p> <p><b>I</b> (Speise anpreisen „ist lecker“)</p> <p><b>Aut</b> („hol dir“)</p>
43	<p>Auch nichts mehr drin. So. Dann schauen wir mal hier, da ist noch Joghurt. Erdbeeryoghurt. <b>Möchtet ihr den mal probieren? Du möchtest probieren?</b></p> <p><b>Da ist auch noch Pfirsichjoghurt. Möchtest du den mal probieren?</b></p> <p>So einer. Warte ich zeig ihn dir mal. <i>Holt den Joghurt raus.</i></p> <p>Ne. Dann kucken wir mal auf dem Tisch was da noch steht. <i>Du kannst ja deinen Joghurt schon mal</i></p>	<p><i>Ein K:</i> Ja, <i>ein K:</i> Nö!</p> <p>Ja! <i>Anderes K:</i> Ich möchte nicht.</p> <p>Welcher Pfirsich?</p> <p><i>Schüttelt den Kopf</i></p>	<p><b>Ak</b> („möchtest du probieren?“)</p> <p><b>Ak</b> („möchtest du probieren?“)</p>

	<p>mitnehmen, D! Und L, hier! <i>Findet Obstteller auf dem Tisch:</i> Ganz viel Obst. Und jetzt schaust du mal, was du davon möchtest. Was ist das? Was ist das?</p> <p><b>Du möchtest Banane?</b></p> <p>Weißt du was das ist?</p> <p>Ja, na klar! Also. Die können wir ja vielleicht in der Gruppe nochmal teilen. <i>Gehen zurück.</i></p>	<p>Banane.</p> <p>Ich möchte Banane.</p> <p>Birne!</p>	<p>I („nimm deinen Joghurt“)</p> <p>Ak („möchtest du?“)</p>
44	<p>Wer möchte denn ein Stück Banane abhaben?</p> <p><i>Teilt die Banane.</i> Nimm dir mal ein Stück runter. So.</p> <p><i>Schaut zu dem K und geht mit Bananenteller rüber, bleibt stehen:</i> Wicki? Was heißt Wicki?</p> <p>Die heißt T! <i>Lacht.</i></p> <p>Und du kennst die andere. Ok. <i>Lacht.</i></p>	<p>Mehrere: Ich!</p> <p>Ich!</p> <p><i>K vom anderen Tisch: Name FK!</i></p> <p>Das heißt Wicki. <i>Deutet auf filmende Frau:</i> Die heißt Wicki. Und ich kenne die andere. Die heißt Wicki.</p>	<p>I („nimm“)</p>
45	<p>Hmhm. <i>Lacht.</i> Super. Möchte jemand von euch noch Banane?</p> <p>So, dann haben wir jetzt geteilt, jetzt ist vorbei. Jetzt ist die Chance vorbei, jetzt gibt's noch Nachtisch und du kannst noch deinen Teller leer machen.</p> <p>M mach mal die Augen auf, dann weißt du wo das hinkommt. <i>Macht weiter Ordnung.</i> Genau.</p> <p><i>Zu anderem K:</i> Ich glaube du kannst mal deine Puschen suchen und zum Wachen. F, ich möchte mal, dass du das noch austrinkst. Jetzt haben wir extra noch geholt. Und deine Puschen sind unter dem Tisch, die ziehst du auch noch an.</p> <p><b>Und dann müssen wir Zähne putzen.</b></p>	<p>m-m. <i>Anderes K:</i></p> <p>Ich aber.</p> <p><i>K macht richtig</i></p> <p>Und dann <b>Zähne putzen!</b></p>	<p>I („mach die Augen auf“)</p> <p>I („trink aus“ und „zieh deine Puschen an“)</p> <p><b>Abfolge / Routine</b></p>
46	<p><b>Und dann gehen wir Zähne putzen...</b></p>	<p>Ein <b>K schnappt sich noch Gurkenscheiben</b></p>	<p><b>Aut</b> (K nimmt Gurkenscheibe)</p>

	<p>Zu K, welches Joghurt geholt hat: <b>Das schmeckt dir?</b>  <b>Das ist ja prima.</b> Haben wir ja doch noch was gefunden heut. <b>Oh, wer hat denn hier unten seinen Teller hingestellt? Kuck mal das können wir auf den Resteteller kratzen. L, war das dein Teller? L? L? Schau mal unsere Reste haben wie hier auf dem Teller.</b> Da kann ich dir auch helfen.</p> <p>Was macht ihr denn da? Ein Stuhl für L und F? Zum Wasser trinken? <b>Jetzt geht ihr zum Zähne putzen.</b> Weil ihr beide geht jetzt zum Ruhen.</p> <p>Ihr nicht. Und ihr seid aber auch noch lange nicht fertig.</p> <p>Zu M: <b>Du gehst aber mal deinen Joghurt wegbringen!</b></p>	<p>Aber ich ess die noch!</p> <p>Zwei K haben sich zusammen auf einen Stuhl gesetzt.</p> <p>Anderes K: Ich nicht! Weiteres K: Ich auch nicht. L: Ich auch nicht! L nochmals: Ich auch nicht!</p>	<p><b>Ak</b> (Vorliebe wird bestätigt „prima“)</p> <p>I („hierhin kommen die Resten“)</p> <p>I („geht Zähne putzen“)</p> <p>I („bring dein Joghurt weg“)</p>
47	<p>Weiter zu M: Auch so, der Eimer steht auf dem Stuhl. L geht auch zum Ruhen. Aber vorher müssen wir noch waschen und zur Toilette. Weil ihr habt ja nichtmal mehr beim Schlafen ne Pampers um! Ihr seid richtig große Kinder. J! Ich hab mir deinen beiden Eltern gesprochen.</p> <p>Was hat Mama gekauft?</p>	<p>F unterstützt L: L auch nicht!</p> <p>M-m. Anderes K: lacht - nein! Meine Mama hat ja so ne Nachtpampers gekauft. Meine tolle Nachtpampers, die ich immer umziehe.</p>	<p>I („geh auf Toilette“)</p>

	<p>Nicht. Ne Nachtpampers. Für die Nacht Hmhm. Ist auch nicht schlimm. Und nach dem Mittagessen gehst du auch nochmal gleich auf Toilette, ne?</p> <p>F. möchtest du das nicht mehr trinken? Weißt du was, dann räumst du das so auf den Wagen, ok?</p> <p>So und jetzt passt du auf, dass du dir nicht den Kopf anstößt.</p>	<p>K sucht Hausschuhe unter dem Tisch, anderes K stört dabei Meiner! Oh, Mann L!</p>	<p>Ak (will nicht mehr trinken, dann aufräumen) I („räum es weg“)</p>
48	<p>So. (strenge Stimme) Einmal aufstehen L! Geht zu L und hält ihn fest. Das machen wir jetzt nicht. Du gehst jetzt... Setzt L auf den Stuhl, geht in die Hocke vor ihm: Das ist gemein. Die F stößt sich gleich noch den Kopf, das ist echt nicht gut. Ne und jetzt wollen wir bevor es zum Ruhen geht nicht noch traurig sein, dass sich jemand wehtut. Möchtest du das noch austrinken?</p> <p>So und F. zieht jetzt mal ihren Schuh an - und das werden Ziegenfüße... Musst du noch einmal umwechseln.</p> <p>So und Z setzt sich jetzt mal richtig auf den Stuhl. So Möchtest du das noch trinken? Dann räum ich das jetzt ab und du gehst zum Waschen. L trinkt das noch in Ruhe aus, ist ganz gut, wenn F schon mal vorläuft.</p> <p>Schaffst du das noch? Wenn du das nicht mehr schaffst, kannst du es auch abräumen.</p>	<p>Äh..! Anderes K: Kuck mal J!  L trinkt noch</p>	<p>Aut- (festhalten) I („das machen wir nicht“) I („das ist gemein“)  I („zieht den Schuh an“)  I („richtig sitzen“) I („geh zum Waschen“) Ak (Akzeptanz unterschiedliche Tempi) Ak (Menge doch zu gross)</p>
49	<p>Bist du fertig? Räum's mal auf den Wagen.</p> <p>Steh mal auf, geh mal hin! So und dann suchst du ein Plätzchen für deine Tasse.</p> <p>Zu den zwei letzten Kindern am Tisch: Und ich geh jetzt in den Waschraum meine Damen und wenn ich wiederkommen, seid ihr schon ein bisschen weitergekommen, ok? Geht.</p>	<p>Nickt. Hält Tasse zur FK hin. Dreht sich zum Wagen um, kommt aber nicht dran</p>	<p>I („räum es weg“)  I („steh auf“ „räum weg“)  I („macht weiter“)</p>

## 20312, Mittagessen

### Kategorien:

I = Instruktion (n=70) in 35 Min.

- *Handlungsaufträge (Verhalten)*
- deck den Tisch (Auftrag) II
- geht in die Küche (Auftrag)
- bleibt hier (Auftrag)
- komm her (Auftrag)
- nimm (Auftrag) IIII
- du musst essen und dich stärken (Auftrag – Begründung)
- hol in der Küche Wasser (Pflicht – Auftrag)
- stell ab (Auftrag)
- iss (auf) (Auftrag) II
- trink viel / aus (Auftrag) II
- geh auf Toilette / Zähne putzen / zum Waschen (Auftrag) IIII
- hör auf (Auftrag)
- schieb weiter (Auftrag)
- räum ab / räum es weg (Auftrag) IIII
- aufkratzen (Auftrag, Regel für Resten) II
- aufräumen (Auftrag)
- mach die Augen auf (Blick, Tadel – Auftrag)
- zieh an (Auftrag) II
- steh auf (Auftrag)
- mach weiter (Auftrag)
- selbst aufgefüllt, dann essen (Regel)
- hierhin kommen die Resten (Regel)

Erlaubnisse / Speisen anpreisen (Verhalten)

- Du kannst dir schöpfen (Erlaubnis)
- Wenn du das nicht mehr schaffst, kannst du es auch abräumen (Erlaubnis)
- Gurke könnt ihr nehmen (Erlaubnis, Speise anpreisen) (3x)
- (Blumenkohl) ist ganz lecker (Speise anpreisen) (4x)
- *Besondere Bezeichnung: **leckerer Kinderfleisch*** (Speise anpreisen)

Regel (Verhalten)

- Alles wird probiert
- probier (9x)
- jeder nimmt aus jeder Schüssel

Bewegungstipps (Verhalten)

- Vorsicht (Tipp)

## Manieren / Benimmregeln / Normen

- versucht mit Messer und Gabel zu essen (Tischmanieren, kulturelle Norm)
- iss mit Gabel (Tischmanieren, kulturelle Norm)
- iss **nicht** mit Fingern (Tischmanieren, kulturelle Norm, negativ formuliert)
- tu das **nicht**, es ist eklig (Tischmanieren)
- das machen wir **nicht**, das ist gemein
- iss vernünftig
- richtig sitzen

## Benimmregeln bzgl. kulturelle Normen werden beigebracht (instruktives Lernen)

- «leg das Messer so hin» (Umgang mit Messer wird vorgezeigt, Modellernen)
- «mach es so» (Resten vom Teller kratzen wird vorgezeigt, Modellernen)
- «wie machen wir das, wenn wir probieren wollen?» (rhetorische Frage, Regel festigen)
- «Was braucht man zum Essen? Messer und Gabel» (rhetorische Frage, Regel festigen)

## Aut = Autonomie

- Kinder haben Pflichten: Schüsseln holen, Essen tragen
- Selbständiges schöpfen (Eigenständiges Handeln, Menge bestimmen)
- Selbständiges Abräumen, Tassen auf Stapel stellen (Selbständigkeit wird ermöglicht, Tempo respektiert)
- Aufgaben werden an Kinder delegiert: in die Küche gehen und Wasser holen oder kucken gehen (Selbständigkeit wird ermöglicht)
- Mitbestimmung bei Platzwahl: hier ist noch ein Platz frei und da auch II
- Mitbestimmung bei Liederwahl: was singen wir?
- Tempo darf bestimmt werden: Iss in Ruhe II (aufstehen für andere K möglich)

## Aut- = keine Autonomie

- nimmt Besteck / Socke des Kindes weg (Wegnehmen) II
- schenkt Wasser ein (Eigenständigkeit wird nicht ermöglicht)
- rückt Kind näher an Tisch (Bewegungskontrolle)
- festhalten (Bewegungskontrolle)

## Ak = Akzeptanz von Vorlieben oder Abneigungen

- Teilweise werden Vorlieben und Wünsche respektiert und akzeptiert «*du möchtest Nudeln, dann kriegst du Nudeln*» oder keine Gurke / kein Quark muss probiert werden... (da ist keine Probierrregel gültig) «*Magst du das? Kannst gerne noch nehmen ... Möchtest du mehr, dann kannst du gerne ...*»

## Ak- = keine Akzeptanz von Vorlieben oder Abneigungen

- Abneigung wird oft nicht akzeptiert «*iss mit Sauce...*», «*Bäh, ist hier überhaupt gar nichts*» oder «*mag nicht oder will nicht – gibt es nicht*» (Probierrregel gilt häufig)

**K = Klima / Kultur**

- Ohne Messer und Gabel könne wir ja nicht Mittagessen (kulturelle Norm, Tischmanieren)
- Drohung: sonst (Messer und Gabel) wegnehmen und Löffel holen (Abstufung, Löffel ist für Anfänger)
- Rechtfertigung: Messer und Gabel sind gefährlich
- **Drohung**: sonst muss einer von euch neben mir sitzen (Platzordnung, Strafplatz neben FK)
- Männer und Frauen arbeiten gemeinsam (Gleichheit von Männern und Frauen, kulturelle Norm)
- Bester Mittagesser (Auszeichnung, Lob)
- Super gemacht, super, spitze (unspezifisches Loben)
- Regel: jeder nimmt sich etwas
- Regel: **alles wird probiert**

FK sitzt mit Kindergruppe am Tisch und isst und spricht mit (ein Interaktionskreis)

Altersstrukturen: Mini und Midi

**R = Ritual / Ablauf**

- Reichen sich die Hände und singen Lied
- Nach dem Essen Zähne putzen
- (ritualisierter Ablauf: K hat es nicht begriffen)

**Strukturierungsmerkmale der Mahlzeit 20312:**

**Essenszeit:** Gemeinsamer Beginn mit Ritual (Tischspruch & Lied), aufeinander Warten, Aufstehen wenn fertig ist erlaubt

**Essen:** gestelltes Essen, alle das Gleiche, Menge ist frei, Wahlmöglichkeit beim Nachtisch

**Pflichten:** Tischdecken, Essen/Getränke verteilen, eigenes Geschirr wegräumen

**Ablauf:** Händewaschen, freie Platzwahl, Tischspruch, Zähneputzen

**Gestaltungstyp:** FK sitzt an einem der Gruppentische und isst gemeinsam mit den Kindern, was dem familiären Setting nahekommt, obwohl da nicht so viele Kinder im gleichen Alter dabei wären = „familienähnlich“