

Masterarbeit

im Masterstudiengang Bildungswissenschaft

an der Freien Universität Berlin

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Das Echo (aus) der Kindheit

–

*Selbst erlebte Bildungs- und Erziehungserfahrung frühpädagogischer Fachkräfte
und ihr Einfluss auf deren pädagogische Praxis*

–

eine Studie im Mixed-Methods Design

1. Prüferin (Betreuerin): Prof.in Dr.in Katharina Kluczniok
2. Prüferin: Prof.in Dr.in Inka Bormann

vorgelegt von:

Nicole Voss

Wörter im Textteil: 24.905

Berlin, 02.01.2023

Abstract

Individuelle Haltungen werden über Ideologien, gesellschaftliche Normen sowie Bildungs- und Erziehungsparadigmen beeinflusst (Brookfield, 2012). Diese Haltungen sind ein manifester Bestandteil der Genese frühpädagogischen Handelns und frühpädagogischer Kompetenz (Anders, 2012). Derzeitige Modelle zu Kompetenz von Frühpädagog*innen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011) und Qualität in Kindertageseinrichtungen (Kluczniok & Roßbach, 2014; Tietze et al., 2013) berücksichtigen haltungsprägende Bildungs- und Erfahrungserfahrungen von Fachkräften nicht. Darauf aufbauend fokussiert die vorliegende Studie im Mixed-Methods Design die Fragen nach dem Einfluss, Umgang und der Messbarkeit erlebter Erziehung und Bildung von Berliner Erzieher*innen auf ihre pädagogische Praxis. Die A-priori-Determinierung dient als Samplingstrategie für fünf episodische Interviews und daran anschließende nicht-teilnehmende, systematische Beobachtungen. Die Datenanalyse der Interviews erfolgt nach der Grounded-Theory-Methodologie (Charmaz, 2014a). Die Beobachtungen werden a) mit Hilfe der deskriptiven Statistik und b) qualitativ inhaltsanalytisch nach Kuckartz & Rädiker (2022) ausgewertet. Die Ergebnisse aus den Interviews und den Beobachtungen werden im abschließenden Teil der Studie synthetisiert. Anhand der Ergebnisse lässt sich konstatieren, dass biografische Erziehungs- und Bildungserlebnisse scheinbar prädiktiv für pädagogische Haltungen, Prozesse und die sich anschließende Prozessqualität in den Einrichtungen sind. Die Befunde verweisen einerseits auf die Möglichkeit weiterer Untersuchungen und andererseits auf die Notwendigkeit einer inhaltlich breiter geführten Professionalisierungs- und Qualitätsdebatte in der Frühpädagogik.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Theoretischer Hintergrund	9
2.1	Das Strukturell-Prozessuale Modell zur Erfassung von Qualität in Kindertageseinrichtungen	9
2.2	Das Allgemeine Kompetenzmodell für Frühpädagog*innen.....	11
2.3	Ansätze aus der Biografieforschung	13
3	Lehrforschungsprojekt „Erlebte Erziehung und Bildung“	15
4	Erlebte Erziehung und Bildung als Teil der Genese frühpädagogischen Handelns	21
5	Methode	22
5.1	Design	22
5.2	Datengrundlage und Stichprobe	24
5.3	Datenerhebung	26
5.3.1	Beobachtungsinstrument Krippe	27
5.3.2	Beobachtungsinstrument Elementarbereich	29
5.4	Datenanalyse	31
5.4.1	Teilstudie 1.....	31
5.4.2	Teilstudie 2.....	32
5.4.3	Synthese.....	34
6	Ergebnisse	34
6.1	Teilstudie 1	35
6.2	Teilstudie 2	40
6.3	Synthese	46
6.3.1	Erlebte Erziehung	46
6.3.2	Erlebte sprachliche Bildung.....	51
7	Diskussion	55
	Literatur	62
	Anhang.....	I

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Strukturell - Prozessuales Modell zur Erfassung von Qualität (nach Kluczniok & Roßbach, 2014, S. 147; Tietze et al., 2013, S.22).....	11
Abbildung 2 Allgemeines Kompetenzmodell für Frühpädagog*innen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 17)	12
Abbildung 3 Studiendesign: Exploratory sequential with a partially mixed concurrent equal design	24
Abbildung 4 Ablauf einer Inhaltlich Strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen (Kuckartz und Rädiker, 2022, S. 132)	32

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 A-priori determiniertes Samplingdesign der Untersuchung zu erlebter Erziehung und Bildung.....	25
Tabelle 2 Deskriptive Statistik zur beobachtbaren Prozessqualität auf der CIS.....	36
Tabelle 3 Deskriptive Statistik zur beobachtbaren Prozessqualität auf der SSTEW.....	37
Tabelle 4 Deskriptive Statistik zur beobachtbaren Prozessqualität auf der KES-RZ.....	38
Tabelle 5 Deskriptive Statistik zur beobachtbaren Prozessqualität auf der KES-E.....	39
Tabelle 6 Deskriptive Statistik zur beobachtbaren Prozessqualität auf der KRIPS-RZ.....	40

Anhang

Anhang I Leitfaden der episodischen Interviews aus dem Lehrforschungsprojekt.....	I
Anhang II Transkripte der fünf episodischen Interviews aus dem Lehrforschungsprojekt	VII
Anhang III Tabelle der Codes aus dem Lehrforschungsprojekt	CXXIII
Anhang IV Beobachtungsinstrumente	CXLI
Anhang V Leitfaden der episodischen Interviews aus dem Lehrforschungsprojekt inkl. Zuordnung der Items der Beobachtungsskalen.....	CXCV
Anhang VI Tabellen der Deskriptiven Statistik der Daten auf Fachkräfteebene	CCVI

1 Einleitung

Gesellschaftliche Veränderungsprozesse der letzten Jahrzehnte führen zu einem sich wandelnden Verständnis von Kindertageseinrichtungen (Anders, 2018). Dazugehörend ist zwischen 1991 und 2021 ein Anstieg der Frauenerwerbstätigkeit von 57% auf 72.1% zu verzeichnen (Statistisches Bundesamt, 2022), wobei die Erhöhung erwerbstätiger Frauen vor allem in den alten Bundesländern einen Zuwachs von nahezu 20% aufweist (von 54.3% im Jahr 1991 und 71.7% im Jahr 2021) (ebd.). Es scheint nicht überraschend, dass mit dieser gesellschaftlichen und familiären Entwicklung ein erhöhter Betreuungsbedarf von Kindern einhergeht. Um diesen soziodemografischen Trend familienunterstützend aufzufangen, existiert seit 2013 für jedes Kind ab dem vollendeten ersten Lebensjahr in Deutschland der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz (Soziales Gesetzbuch [SGB] – Aches Buch [VIII], 2022, §24). Mittlerweile besuchen 34.4 % der Kinder von null bis drei Jahren eine Kindertagesstätte oder Kindertagespflege (Statistisches Bundesamt, 2021). Im Alter von drei bis sechs Jahren liegt die Betreuungsquote in Deutschland im Jahr 2021 bei 91.9% (ebd.).

Wie Schäfer (2014) festhält werden Kindertageseinrichtungen schon Mitte des 19. Jahrhunderts u.a. durch Fröbel als Bildungsinstitutionen verstanden (ebd., S. 14f.). Allerdings dominiert dieses Bild in der Wahrnehmung der breiten Öffentlichkeit von Kindertagesstätten als Orte früher Bildung erst seit den Ergebnissen des Programme for International Students Assessment (PISA) der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) aus dem Jahr 2000 (Baumert et al., 2001). Dies mag unter anderem dem Umstand geschuldet sein, dass die PISA-Ergebnisse zu dem sogenannten PISA-Schock führten. Die eigentliche Irritation waren nicht die Ergebnisse, dass die Fähigkeiten von Schüler*innen in Deutschland lediglich im internationalen Vergleich im Mittel moderat ausfielen, sondern dass in kaum einem anderen Land auf der Welt der sozioökonomische Status derart prädiktiv für den Bildungserfolg von Kindern ist, wie in Deutschland (ebd.). Neben zahlreichen Versuchen der sozialen Ungleichheit und der daraus resultierenden Bildungsungleichheit in Deutschland entgegenzuwirken, kommt Kindertageseinrichtungen seit diesem Zeitpunkt eine andere Rolle zu. Dementsprechend existiert mittlerweile ein Förderauftrag von Kindern in Kindertagesstätten unter der Trias „Erziehung, Bildung und Betreuung“ (Soziales Gesetzbuch [SGB] – Aches Buch [VIII], 2022, §22, Abs. 3). Diese gesellschaftlichen und juristischen Wandlungsprozesse lassen andere Ansprüche an das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen entstehen. Erzieher*innen sind mittlerweile kompensatorisch funktionelle Bildungsakteur*innen, die dazu aufgefordert sind, den Kindern unabhängig ihrer sozialen Herkunft einen sehr guten Einstieg in ihre Bildungskarriere zu ermöglichen (Laewen, 2013) und die Kinder entsprechend mit Vorläuferkompetenzen für die Schule auszustatten.

Die Veränderung des deutschen Verständnisses von vorschulischer Bildung in Kindertagesstätten stellt keinen Einzelfall dar, sondern verläuft kongruent zu internationalen Entwicklungen im Bereich früher Bildung. Der quantitative Ausbau der Kindertagesbetreuung seit dem Sputnik-Schock und der Anspruch, Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen zu verstehen, hat eine Auseinandersetzung mit der Qualität der Einrichtungen zur Folge. Darauf aufbauend und dazu parallel verlaufend finden wirtschaftliche

Steuerungsinstrumente zur Qualitätsmessung seit den 1990er Jahren Einzug in die Kindertageseinrichtungen. Qualitätsverbesserungsversuche über bspw. die Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder (NQI) befördern die Entwicklung politischer Instrumente der Steuerung, wie die seit 2002 national hervorgebrachten Erziehungs- und Bildungspläne der Bundesländer für Kindertageseinrichtungen. Diese dienen dem Versuch, Ideen qualitativvoller frühpädagogischer Arbeit curricular zu formulieren, auch wenn in den meisten Bundesländern nach wie vor keine gesetzliche Verpflichtung zur Arbeit nach den Erziehungs- und Bildungsplänen vorliegt. Die Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen scheint ein Anzeichen der Ergebnisse zahlreicher Studien in den letzten Jahrzehnten zu sein. Wie Kinder in Einrichtungen früher Bildung betreut werden, hat einen Effekt auf deren kindliche Kompetenz nach der Kindergartenzeit (u.a. Sylva et al., 2010; Anders, 2013; Ebert et al., 2013). Die in ihrer Anzahl sehr überschaubaren querschnittlichen Untersuchungen, wie die NUBBEK- und BIKS-Studie zu Qualität in Kindertagesstätten, attestieren den deutschen Einrichtungen im Mittel eine moderate Qualität pädagogischer Prozesse (Tietze et al., 2013; Anders, 2013; Ebert et al., 2013). Dieser Umstand zeichnet demnach ein kongruentes Bild zu den PISA-Ergebnissen in der Schule. Kinder mit vorschulischen Fähigkeiten auszustatten, scheint ähnlich begrenzt, wie die im Mittel moderaten sprachlichen Kompetenzen von Schulkindern (Baumert et al., 2001). Diese Erkenntnisse schaffen einen Anreiz, um über Kindertagesstätten und deren Fachkräfte nachzudenken.

Dahingehend zielen wissenschaftliche Studien und Diskurse der letzten Jahre vermehrt auf die Professionalisierung von Erzieher*innen ab, um den Anspruch eines wissenschaftlich fundierten Kompetenzniveaus der Erzieher*innen Folge zu leisten (u.a. Barenthien et al., 2020; Anders et al., 2019). Dadurch kann festgehalten werden, dass eine akademische Ausbildung der Erzieher*innen dem Verständnis eines/einer Erzieher*in als vorschulische Lehrkraft nachkommt (OECD, 2020; Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014). Befunde zur tatsächlichen Wirkung pädagogischer Qualifikation von Fachkräften auf das Kompetenzniveau der Kinder und deren Entwicklung sind nicht eindeutig (Fukkink & Lont, 2007). Sowohl ein höheres Ausbildungsniveau von Fachkräften als auch spezielle Interventionstrainings scheinen signifikante Einflussgrößen auf eine mehr sensible Fachkraft-Kind-Interaktion, die Prozessqualität und die kindliche Kompetenz zu haben (ebd.). Allerdings haben Cassidy et al. (1998) festgestellt, dass Fachkräfte nach dem ersten Training langfristig keine weiteren Fortschritte machen. Es kann konstatiert werden, dass ein Großteil der wissenschaftlichen Untersuchungen frühkindlicher Bildung die Kompetenzen von Fachkräften und deren Herausbildung aus immer wieder ähnlichen Blickwinkeln fokussieren, auch wenn die untersuchten Kompetenzbereiche der Fachkräfte variieren (u.a. Wiedebusch & Petermann, 2011; Dunekacke et al., 2015; Oppermann et al., 2019; Aumann et al., 2022).

Es existiert scheinbar in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen kaum ein Fokus auf individuelle Haltungen von Erzieher*innen, verstanden als biografische Anteile und Bestandteile frühpädagogischer Kompetenz und Qualität (siehe Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Tietze et al., 2013). Nationale und internationale wissenschaftliche Untersuchungen fokussieren die Reziprozität zwischen Biografie, Haltungen, Selbstreflexion und pädagogischen Prozessen augenscheinlich weniger, wie den Ergebnissen des Starting Strong Surveys der

OECD zu entnehmen ist (OECD, 2020). Dieser Umstand ist umso bemerkenswerter, wenn Haltungen und Selbstreflexion als Teil der Genese frühpädagogischen Handelns und beruflicher Kompetenz verstanden werden können (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011). Für die Herausbildung dieser individuellen beruflichen Haltungen sind Ideologien sowie gesellschaftliche Normen und Werte maßgeblich (Brookfield, 2012), die u.a. über Sozialisations-, Erziehungs- sowie Bildungsprozesse transportiert werden und sich innerhalb der biografischen Entwicklung des Menschen herausbilden. Diesem Umstand folgend verweist Anders (2012) auf manifeste Haltungen innerhalb beruflicher Kompetenz. Trotz dieser Tatsache der Manifestation frühpädagogischer Haltungen sind diese, wenn auch schwer, über selbstreflektorische Prozesse von Fachkräften veränderbar (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Mezirow, 2000). Menschen in der Ausbildung zu Psychotherapeut*innen machen sich diese Möglichkeit zunutze. Ein Blick in die eigene Biografie während der Psychotherapeut*innenausbildung ist verpflichtend (nach Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Psychologische Psychotherapeut*innen (PsychTh-APrV) (2016)). 120 Std. Selbsterfahrung und 150 Std. Supervision der angehenden Fachkräfte sind vorausgesetzt, um den Beruf ausüben zu dürfen (ebd.). Es wirkt verwunderlich, dass professionellen frühpädagogischen Fachkräften, die einen Großteil des Tages eng mit Kindern zusammenarbeiten, auf deren Entwicklung einwirken und Familien beraten diese Möglichkeit der selbstreflektorischen, biografischen Auseinandersetzung bisher versagt bleibt.

Es scheint notwendig die soziale Wirklichkeit von Fachkräften im Sinne biografischer Forschung in wissenschaftliche Untersuchungen zu integrieren und Auswirkungen zu erforschen, um einer Aufnahme der Reflexion biografischer Erfahrungen in die Ausbildung diskutieren zu können. So könnte Biografieforschung unter soziologischer Perspektive vor allem die Möglichkeit bieten, Lebensläufe in Bezug auf gesellschafts-historische Kontexte zu untersuchen (Dausien, 2015). Es geht folglich um die Idee, wie einzelne Fachkräfte Erziehungs- und Bildungsprozesse „erleben, verarbeiten und mitgestalten“ (ebd., S. 167). Diese Tatsache macht die Biografieforschung für das frühpädagogische Kompetenzmodell interessant. Denn, wie o.g. sind Haltungen und Einstellungen nicht individuell isolierte Konstrukte, sondern immer auch Ausdruck gesellschaftlicher Normen und Werte. Diese Normen- und Wertvorstellungen sind Bestandteile von Bildungs- und Erziehungsansprüchen in der Pädagogik, welche eine bildungs- und erziehungstheoretische Biografieforschung normativ beeinflusst (ebd.). Normen und Werte werden demnach über die Gesellschaft an die Pädagogik, Wissenschaft und die Individuen herangetragen, die stets mitzudenken sind (ebd.). Daran anschließend verweist Dausien (2015) zurecht auf den möglichen Einsatz von biografischer Forschung in „sozialen Praxiskontexten“ (ebd., S. 171), wobei der Fokus nicht nur auf beruflichen, sondern vielmehr auf sozialen, subjektiven Verständnissen der Menschen liegen sollte (Rosenberg, 2011). Vor allem sozialisationstheoretische Ansätze kommen diesem Anspruch nach, wenn die Möglichkeit besteht pädagogische Einflüsse auf Individuen und deren Entwicklung zu untersuchen (Wiezorek, 2017).

Die Ausführungen lassen den Schluss zu, dass folgender Umstand nicht unberücksichtigt bleiben darf. Erzieher*innen im Alter zwischen 40 bis 60 Jahren machen ca. 50% der berufstätigen Fachkräfte in Deutschland aus (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021). Diese Fachkräfte sind in anderen gesellschaftlichen

und historischen Kontexten sozialisiert und erzogen. Anteilig sind Erzieher*innen dieser Altersgruppe im Sozialismus der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) aufgewachsen. Die an die Fachkräfte herangetragenen Ideologien, welche über gesellschaftliche Normen und Werte, Erziehung und Bildung aus der Vergangenheit an die Fachkräfte transportiert werden, beeinflussen die individuellen Haltungen und Handlungen von frühpädagogischen Fachkräften noch heute (Brookfield, 2012).

Umso erstaunlicher erscheint es, wenn Modelle frühpädagogischer Qualität die einzelnen ökologischen Ebenen menschlicher Entwicklung nach Bronfenbrenner (1979) mitdenken und deren Studien sowie Modelle dahingehend aufbauen, aber biografische Ansätze nicht integrieren. Vor allem wenn pädagogische Haltungen in Form frühpädagogischer Kompetenz als prädiktiv für pädagogische Prozessqualität in den Kindertageseinrichtungen gelten (Tietze et al., 2013) und die Qualität von Kindertageseinrichtungen seit Jahren auf einem im Mittel moderaten Niveau stagniert. Bundesprogramme, wie das Qualitätsentwicklungsgesetz (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), 2020), in welches der Bund mit insgesamt 5.5 Milliarden Euro für die Verbesserung struktureller Rahmenbedingungen zur Weiterentwicklung der Qualität investiert, berücksichtigt diesen Ansatzpunkt nicht. Das Forschungsdesiderat, das sich über fehlende biografische Auseinandersetzung mit Haltungen von Frühpädagog*innen offenbart, könnte weiterhin dazu führen, dass wissenschaftliche Befunde finanziell hochfrequentierter Interventionsprogramme, wie das Bundesprogramm Sprach-Kitas (Anders et al., 2021) oder die BIKE-Studie (Wertfein et al., 2015) hinter den Erwartungen zurückbleiben. So verweisen Anders et al. (2021) trotz sechsjähriger Interventionen und struktureller Veränderungen im Bereich frühkindlicher sprachlicher Bildung nach wie vor auf eine im Mittel moderate Prozessqualität.

Das ausgemachte Forschungsdesiderat bietet Anlass zur vorliegenden Untersuchung zu biografischen Erfahrungen innerhalb erlebter Erziehung und Bildung von berliner Erzieherinnen im Alter von 40 bis 60 Jahren und deren Einfluss auf gegenwärtige frühpädagogische Praxis der Fachkräfte. Die Studie im Mixed-Methods Design kann nach Creswell und Plano Clark (2018a) sowie Leech und Onwuegbuzie (2009) als exploratory sequential with a partially mixed concurrent equal design bezeichnet werden. Das Design besteht aus zwei Sequenzen. In der ersten Sequenz, die während des Lehrforschungsprojektes im Wintersemester 2021/22 im Master Bildungswissenschaft durchgeführt wird, dient die A-priori-Determinierung als Samplingstrategie für fünf leitfadengestützte episodische Interviews (vgl. Flick, 2014a), die nach der Grounded-Theory-Methodologie (Charmaz, 2014a) ausgewertet werden. Anhand der Ergebnisse lässt sich konstatieren, dass die erlebte Erziehung der Fachkräfte Macht-Ohnmacht-Verhältnisse zwischen den Erziehungsbeteiligten tradiert. Die Schilderungen der Interviewteilnehmerinnen rekurrieren auf die sozialistische Pädagogik der ehemaligen Deutschen Demokratische Republik (DDR) und der Sowjetunion (SU), welche Kinder zu „selbstlosen“ (Jugendgesetz der DDR, 1974, §1, Abs. 1, S. 1) Menschen und sozialistischen Persönlichkeiten formen soll. Der sprachlichen Bildung wird in der Mehrheit der Befragten ein hoher Stellenwert beigemessen. Es ist zu erkennen, dass Bildung und Erziehung im marxistisch-leninistischen Sinne prädiktiv für gesellschaftlichen Fortschritt gesehen werden (Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR, 1965, §§2-

6; Niemann, 1972). Weiterhin skizzieren die Befragten eine Übernahme politisch-gesellschaftlicher und familiärer Erziehungsansprüche bei sanktionierendem und disziplinierendem Erziehungsverhalten der Erwachsenen. Daran anschließend werden bewusste Entscheidungen beschrieben, die zu Einstellungsänderungen der Fachkräfte führen. Sogenannte Irritationen der Befragten können ein Einfallstor für einsetzende transformatorische Lernprozesse sein (Grund & Singer-Brodowski, 2020; Förster et al., 2019). Die Einstellungsänderungen sind von der Umgebung und ihren Ideologien (Brookfield, 2012), der Fähigkeit deren Umstände kritisch zu reflektieren und der Selbstreflexion geprägt (Mezirow, 2000; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011). Die zweite Sequenz der Studie besteht aus zwei Teilstudien. Die Stichprobe aus dem Lehrforschungsprojekt dient der Datenerhebung. Entsprechend werden fünf nicht-teilnehmende, systematische Beobachtungen á vier Stunden mit den Interviewten durchgeführt. Als Erhebungsinstrumente dienen zwei nach Alter der zu betreuenden Kinder ausgerichtete Beobachtungsinstrumente. Die Daten werden einerseits quantitativ auf der Ebene der Prozessqualität und andererseits mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Datenanalyse aus Teilstudie eins und zwei der zweiten Sequenz mit den Ergebnissen aus der ersten Sequenz zusammengeführt. Die Ergebnisse lassen mehrheitlich Rückschlüsse erlebter Erziehungs- und Bildungserfahrungen auf die pädagogischen Haltungen und Handlungen der Fachkräfte zu, wobei die deklarierten Einstellungen nicht immer kongruent dem beobachteten Verhalten sind. Vor allem die in den Interviews deklarierten transformatorischen Lern- und Bildungsprozesse scheinen nicht in Gänze abgeschlossen, wenn auch selbstreflektorische Prozesse und entsprechende Handlungen wahrzunehmen sind. Die Beobachtungen der Fachkräfte lassen zwar im Mittel eine mäßig bis hohe sensitive, die Kinder akzeptierende, nachgiebige und involvierende Fachkraft-Kind-Interaktion erkennen. Allerdings führt die genaue Betrachtung der Interaktionen zwischen den Erzieher*innen und Kindern auf den unterschiedlichen Beobachtungsinstrumenten im Mittel eher zu unzureichend/minimalen bis minimal/guten pädagogischen Prozessen. Die Ergebnisse variieren je nach erlebter Erziehung unterschiedlich stark auf den einzelnen Items. Auf den separaten Aspekten sind mehrheitlich erlebte Erziehungs- und Bildungserfahrungen erkennbar, die mit Hilfe der Beobachtungsskalen und den Inhalten aus den Interviews differenziert beschrieben werden können. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich erlebte Erziehungs- und Bildungserfahrungen der Fachkräfte auf den Beobachtungsskalen abzeichnen und folglich prädiktiv für die Haltungen und Handlungen der Fachkräfte und die Prozessqualität in den Einrichtungen sind.

Die vorliegende Arbeit beginnt mit der theoretischen Einordnung des untersuchten Forschungsgegenstandes der erlebten Erziehung und Bildung von frühpädagogischen Fachkräften als Teil der Genese frühpädagogischer Praxis (2). Hiernach wird ein Überblick über das durchgeführte Lehrforschungsprojekt, die erste Sequenz der Studie, gewährt (3). Anschließend werden die untersuchten Fragestellungen fokussiert (4), um darauffolgend das methodische Vorgehen zu explizieren (5). Das Kapitel der Methode widmet sich dem Design, der Datengrundlage und Stichprobe, der Samplingstrategie, der Datenerhebung inklusive der Instrumentenentwicklung und endet mit der Datenanalyse. Der methodischen Aufbereitung folgen die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung zu selbst erlebter Erziehungs- und Bildungserfahrung von berliner

Erzieher*innen und ihr Einfluss auf deren frühpädagogische Praxis (6). Es wird aufgrund des Umfangs der erhobenen Datenmengen und der Begrenztheit der Arbeit davon Abstand genommen, die Ergebnisse in ihrer Gänze zu berichten. Die Arbeit schließt mit einer Diskussion (7). Im dem abschließenden Kapitel werden die Erkenntnisse bilanziert, interpretiert und kontextualisiert, Limitationen der Untersuchung herausgearbeitet und Bezüge zu gesellschaftspolitischen, wissenschaftlichen und praxisbezogenen Relevanzen hergestellt.

Das nachstehende Kapitel offeriert die Möglichkeit, die theoretische Nachvollziehbarkeit der Studie zu sichern und die wissenschaftliche Relevanz zur Untersuchung eigens erlebter Erziehung und Bildung als Teil der Genese frühpädagogischer Praxis herauszustellen.

2 Theoretischer Hintergrund

Als theoretisches Gerüst dient zum einen das Strukturell-Prozessuale Modell von Kluczniok und Roßbach (2014), bzw. Tietze et al. (2013) in Kapitel 2.1 und zum anderen das Allgemeine Kompetenzmodell für Frühpädagog*innen von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) in Kapitel 2.2. Bezugnehmend auf Kapitel eins reichen diese Modelle nicht aus, um den Forschungsgegenstand von selbst erlebter Erziehungs- und Bildungserfahrung frühpädagogischer Fachkräfte als Teil der Genese frühpädagogischer Praxis zu untersuchen. Infolgedessen dienen Ansätze aus der Biografieforschung in Kapitel 2.3 als weiterführende Möglichkeit, um diese Lücken zu schließen.

2.1 Das Strukturell-Prozessuale Modell zur Erfassung von Qualität in Kindertageseinrichtungen

Wie in vielen Bereichen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung fehlt eine einheitliche Begriffsbestimmung frühpädagogischer Qualität. Ebenso existieren unterschiedliche und sehr verschiedenartige Instrumente zu Erhebung von frühpädagogischer Qualität, die nicht nur international, sondern auch national je nach Qualitätsverständnis variieren. Das kann einerseits Ergebnisse von Untersuchungen relativieren und andererseits Unklarheit entstehen lassen, wie Qualität in Institutionen früher Bildung gefördert werden kann (Roux, 2013). Auch wenn keine Klarheit über die Begriffslage besteht, dient folgendes Verständnis von frühpädagogischer Qualität als Begriffsbestimmung der Untersuchung:

„Im weiteren Sinne bezieht sich der Begriff „(früh-) pädagogische Qualität“ auf die Güte von Strukturen und Prozessen institutioneller (Früh-) Erziehung (vgl. Roux, 2002, 2003). (...) Im engeren Sinne wird neben der Beschaffenheit pädagogischer Qualität (deskriptiver Aspekt), ihre Exzellenz oder Güte (normativer Aspekt) sowie besondere forschungstheoretische oder methodische Zugangsweisen (methodischer Aspekt) unterschieden“ (Roux, 2013, S. 130).

Wie der Titel des Kapitels erkennen lässt, wird in der Untersuchung dem Qualitätskonzept des fachlich-normativen Ansatzes gefolgt und im Anschluss der strukturell-prozessuale Zugang von Qualität beschrieben. Tietze (2008) erkennt diesem Konzept folgend pädagogische Qualität dann als existent an, „wenn das

körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder gefördert und die Familien in ihren Betreuungs- und Erziehungsaufgaben unterstützt werden“ (ebd., S. 17).

Dieser Idee nachstehend definiert sich Qualität aus der Summe dreier Qualitätsbereiche:

- a) der Strukturqualität
- b) der Orientierungsqualität und
- c) der Prozessqualität (siehe Abbildung 1) (Tietze et al., 2013).

Strukturqualität wird als die Ebene von Qualität gefasst, durch die strukturelle Rahmenbedingungen in den frühpädagogischen Einrichtungen beschrieben werden. Dazu gehören Bestandteile, wie die Gruppengröße, personale Ausstattung, der Fachkraft-Kind Schlüssel, oder die Ausbildung der Fachkräfte, aber auch die materiale und räumliche Ausstattung der Einrichtung. Diese Qualitätsebene ist vor allem über politische Steuerung veränderbar (Kluczniok & Roßbach, 2014). Orientierungsqualität beschreibt die Einstellungen und Haltungen von Fachkräften zu globalen Themen der Erziehung und Bildung im Allgemeinen, oder auch domänenspezifische Orientierungen zu bspw. mathematischer oder naturwissenschaftlicher früher Bildung sowie Einstellungen zu Selbstwirksamkeit oder Selbstkonzepten (ebd.). Diese Orientierungen finden ihren Ausdruck meist in Konzepten und Konzeptionen der Einrichtung. Ein entscheidender Faktor ist weiterhin die Prozessqualität. Darunter werden alle Interaktionen und pädagogischen Prozesse im Einrichtungsalltag zwischen Fachkräften und Kindern, den Kindern untereinander, zwischen den Eltern und Fachkräften sowie den Fachkräften untereinander beschrieben. Dieser Bereich pädagogischer Qualität gilt als besonders prädiktiv für das erreichbare Kompetenzniveau von Kindern und die kindliche Entwicklung (Tietze et al., 2013). Als einzige Ebene von Qualität hat sie einen direkten Effekt auf die Kinder und Familien sowie deren Entwicklung. Anhand Abbildung 1 wird deutlich, dass sowohl strukturelle Merkmale von Kindertageseinrichtungen als auch Einstellungen von Fachkräften in Wechselwirkung stehen und beiderseits prädiktiv für alle frühpädagogischen Prozesse und Interaktionen in Einrichtungen früher Bildung sind. Diese pädagogischen Interaktionen und Prozesse beziehen sich auf das einzelne Kind und deren Familie, die Kindergruppe als Gesamtheit, globale pädagogische Prozesse, wie bspw. die Interaktionen während des Essens, aber auch domänenspezifischen Interaktionen, wie exemplarisch die sprachliche Förderung in der Einrichtung. Die Qualität pädagogischer Prozesse ist folglich ein Mittler zwischen strukturellen Rahmenbedingungen der Kindertageseinrichtungen, den Einstellungen der Fachkräfte und der kindlichen Entwicklung und den Familien der Kinder. Die beschriebenen Zusammenhänge und die Entwicklung des strukturell-prozessualen Modells nach Tietze et al. (2013) sowie Kluczniok und Roßbach (2014) sind das Ergebnis zahlreicher nationaler und internationaler, quer- und längsschnittlicher Erhebungen, wie das Effective Provision of Pre-school Education Project (EPPE) von Sylva et al. (2004), die Early Child Care Research Network study of early child care (ECCRN) des National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2002) und die Nationale Untersuchung zu Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) (Tietze et al., 2013). Trotz der Aufnahme von Einstellungen und Haltungen über Bildung und Erziehung im Bereich der Orientierungsqualität findet die Entstehung dieser Orientierungen keine Berücksichtigung. Anhand des vorliegenden Modells kann ein

Desiderat ausgemacht werden, welches mit Hilfe der Untersuchung zu erlebter Erziehungs- und Bildungserfahrung von frühpädagogischen Fachkräften versucht wird zu bearbeiten. Die vorliegende Arbeit offeriert die Möglichkeit den Einfluss biografischer Erfahrungen der Fachkräfte auf die pädagogischen Prozesse im beruflichen Alltag zu untersuchen. Das anschließende Kapitel richtet das Augenmerk vorerst auf die berufliche Perspektive professioneller frühpädagogischer Kompetenz und derer Entwicklung.

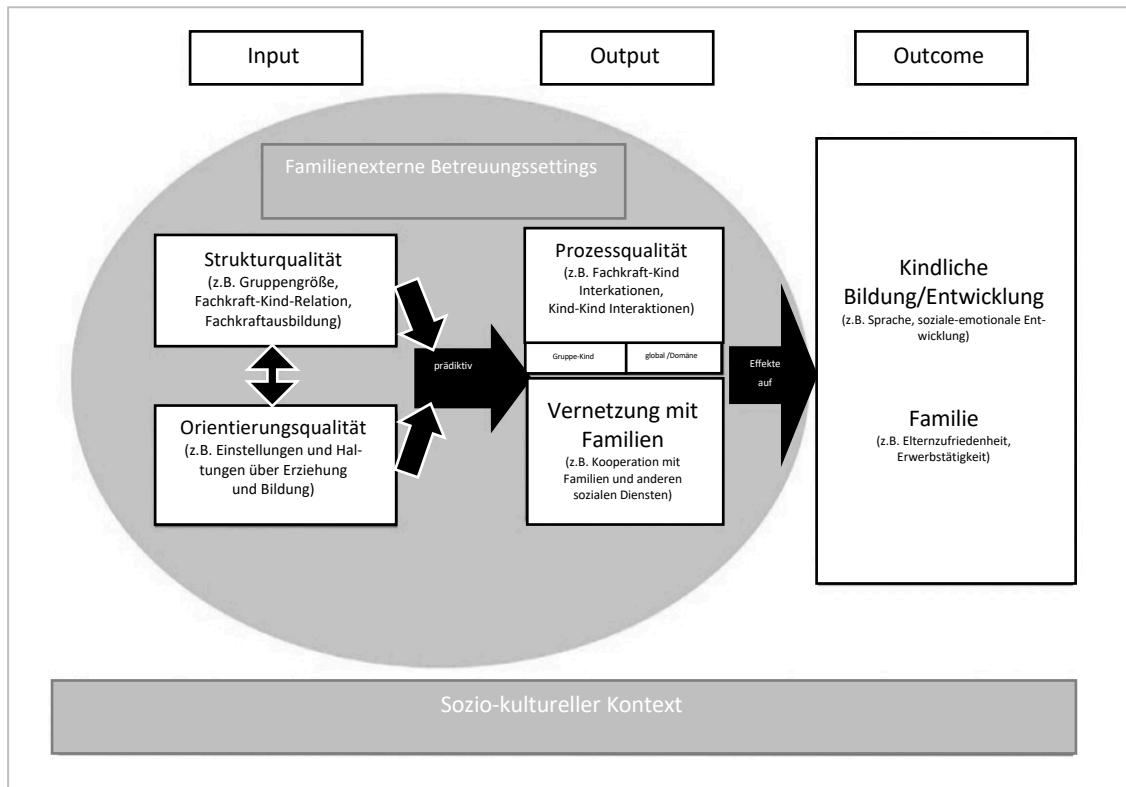


Abbildung 1 Strukturell - Prozessuales Modell zur Erfassung von Qualität (nach Kluczniok & Roßbach, 2014, S. 147; Tietze et al., 2013, S. 22)

2.2 Das Allgemeine Kompetenzmodell für Frühpädagog*innen

Wenn innerhalb dieses Kapitels das Allgemeine Kompetenzmodell für Frühpädagog*innen von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) beschrieben werden darf, scheint es zweckdienlich den Kompetenzbegriff vorab zu definieren. Selbstverständlich darf die anschließende Definition nicht als die einzig geltende verstanden werden. Die Ausführungen Weinerts (2001) zum Kompetenzbegriff fungieren als Grundlagenverständnis der Studie. Für Weinert sind

„Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (ebd., S. 27).

Diesen Ausführungen folgend dient das Allgemeine Kompetenzmodell für Frühpädagog*innen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011) dem Versuch, die Komplexität der Wirkungszusammenhänge frühpädagogischer

Interaktionen zu beschreiben (siehe Abbildung 2). Sie deklarieren dabei einen Anspruch an die Fachkräfte, welcher den Frühpädagog*innen „wissenschaftstheoretische Kompetenzen“ (ebd., S. 17) zuschreibt. Durch ein Zusammenspiel aus diesem Wissen, den professionellen Erfahrungen und methodisch/didaktischen Fähigkeiten der Fachkräfte, können pädagogische Handlungen und Denkweisen an die variablen pädagogischen Situationen angepasst und reflektiert werden, so dass neue Denkmuster und frühpädagogische Handlungen entstehen können. Diesem Grundprinzip Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) inhärent, werden einerseits die Disposition und andererseits die Performanz der Fachkräfte fokussiert. Es wird folglich davon ausgegangen, dass Wissen und Handlungen potenziell über die analytische Fähigkeit der Fachkraft innerhalb einer pädagogischen Situation evaluiert werden können. Dieser Analyseprozess kann entsprechend ein mehr oder weniger an Motivation der Fachkraft bewirken und zu einer erhöhten bzw. niederen Handlungsbereitschaft und -planung führen. Die daraus resultierenden situativen Handlungen können im Bereich der Performanz als potenziell revidierte Handlungen wahrgenommen werden. Grundlegend für diese Dispositions- und Performanzbeschreibung finden sich die Haltungen der Fachkräfte, die sowohl das Denken als auch das Handeln maßgeblich beeinflussen (ebd.). Entsprechend können individuelle und professionelle Haltungen über den Prozess der Selbstreflexion revidierte pädagogische Handlungen und Denkweisen befördern.

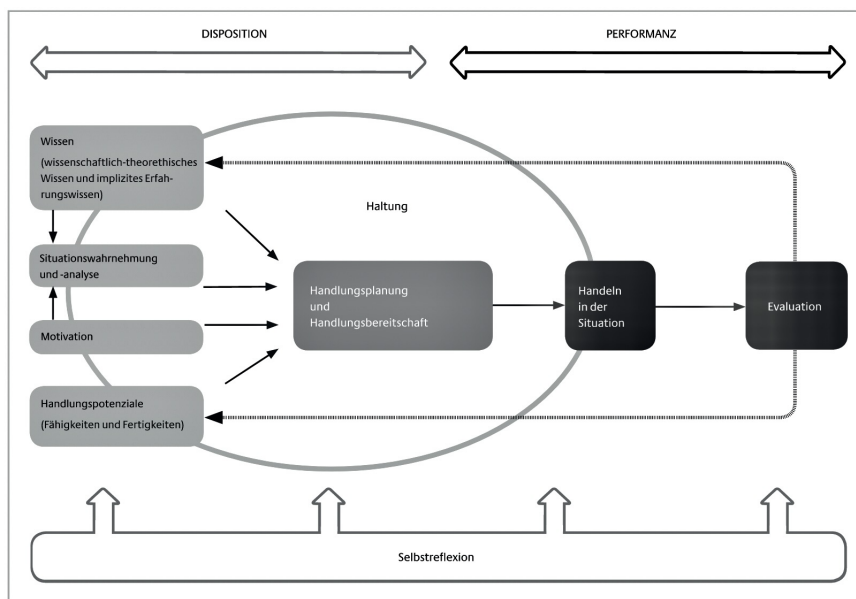


Abbildung 2 Allgemeines Kompetenzmodell für Frühpädagog*innen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 17)

Es ist ersichtlich, dass die Autor*innen professionelle Facetten der frühpädagogischen Kompetenz fokussieren. Allerdings ist anzumerken, dass sich Haltungen, wie in Kapitel eins erwähnt, über biografische Einflüsse prägen. Fachkräfte mit ihren Haltungen bestehen nicht nur aus professionellen Haltungen und Denkstrukturen. Pädagogische Situationen sind häufig von affektivem Verhalten der Fachkräfte geprägt, welche durch Denkweisen aus selbst erlebter Erziehungs- und Bildungserfahrungen beeinflusst werden. Diese, das pädagogische Verhalten steuernde, Haltungen gelten nach Anders (2012) als manifest. Die grundlegende Idee der Handlungskompetenz im Modell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) stellt kein Alleinstellungsmerkmal dar.

Auch Baumert und Kunter (2006) oder Siraj-Blachford et al. (2002) beschreiben ähnliche Ideen u.a. im Bereich der professionellen Haltungen und deren Auswirkungen auf die pädagogische Kompetenz. Entsprechend scheint der Aspekt biografischer Einflüsse auf Haltungen in den Modellen weitestgehend unberücksichtigt, wodurch sich wiederholt die Begründung zur vorliegenden Untersuchung anschließt. Demnach erscheint es lohnenswert sich erziehungs-, bildungs- und sozialwissenschaftlichen Ansätzen aus der Biografieforschung zu widmen.

2.3 Ansätze aus der Biografieforschung

Der untersuchte Forschungsgegenstand widmet sich der eigens erlebten Erziehung und Bildung als Teil der Genese frühpädagogischen Handelns und den damit verbundenen Fragestellungen der Rekonstruktion erlebter Erziehung, Bildung, aber auch der Sozialisation von Fachkräften. Entsprechend sind erziehungs-, bildungswissenschaftliche und soziologische Ansätze und Verständnisse der Biografieforschung von Interesse. Die dahinterliegenden Ideen sind weitere Bestandteile theoretischer Annahmen für die vorliegende Untersuchung.

Erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen und Untersuchungen fokussieren nicht selten die Frage nach pädagogischen Handlungen und worin diese begründet liegen. Da diese Betrachtungen pädagogischer Einstellungen und erzieherischen Verhaltens nicht isoliert analysiert werden können, bilden die Überlegungen zur Erforschung nicht selten ein Konglomerat aus sozialen Kontexten, individuellen Merkmalen, Bildungs-, Lern- sowie Sozialisationsprozessen und deren Theorien und Konzepten (Ecarius, 2018). Es kann also festgehalten werden, dass sämtliche Orte der Erziehung, Bildung, Betreuung und Sozialisation Gegenstand biografischer Untersuchungen sein können (ebd.). Daraus wird ersichtlich, dass erziehungswissenschaftliche Fragestellungen mit dem Versuch der ganzheitlichen Betrachtung subjektiver Sichtweisen, ihrer individuellen Lebens- und Erfahrungswelten und -weisen verbunden sind. Diese Tatsachen dürfen als nicht akritische Kennzeichen der Biografieforschung verstanden werden (ebd.; Dausien, 2015). Es wird Abstand von quantifizierbaren und generalisierbaren Ergebnissen und diese Befunde fokussierenden Studien genommen. Wie gewöhnlich stehen hinter Methodologien auch Ideologien, bzw. bestimmte Forschungsverständnisse. Die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung unterscheidet sich diesbzgl. nicht von anderen Methoden qualitativer Forschung. Das Subjekt steht zentristisch im Forschungsinteresse und der sinngebende, alltägliche Bezug der Lebenswelt mit dem speziellen Fokus auf biografische Bezüge mantelförmig um das Individuum. Das Datenmaterial besteht entsprechend aus Erzählungen über das jeweilige Leben, welches Mollenhauer (1983) als „das elementare Erfahrungsmaterial für die Erziehungswissenschaft“ (ebd., S. 102) beschreibt.

Auch Koller (1999) sieht über biografische Untersuchungen eine entscheidende Möglichkeit Bildungsprozesse im Sinne der Transformation zu untersuchen. Biografieforschung aus bildungstheoretischer Perspektive untersucht subjektive Erzählungen, die Auseinandersetzungen mit sich und der Welt beschreiben, diese Dimensionen in Beziehung setzen, um Prozesse der individuellen Entwicklung auszumachen (Ecarius, 2018; Dausien, 2015). Ruokonen-Engler (2018) plädiert für die Betrachtung lebenslanger Bildungsprozesse

und fokussiert Erhebungen auf das Subjekt, dessen Erfahrung in und mit der Gesellschaft im Kontext von Bildung und deren strukturellen Bedingungen. Über diesen Forschungsstrang können entsprechend biografische Erkenntnisse über individuelle und kollektive Erfahrungen generiert und Zusammenhänge zwischen diesen hergestellt werden (ebd.). Interessant erscheint der Aspekt, dass sich über diesen Forschungsansatz nicht nur biografische Bildungsprozesse rekonstruieren, sondern lebenslange, biografische, individuelle Entwicklungen in ihrer Gänze nachzeichnen lassen (Ruokonen-Engler, 2018). Diese Betrachtung ist vor allem in Bezug auf individuelle und gesellschaftliche Transformationsprozesse beachtenswert (Koller, 2012). Andere Themen und Theorien der Bildungsforschung, wie soziale Ungleichheit, die Wert-Erwartungstheorie und Bildungsgerechtigkeit werden heutzutage nicht nur mittels quantitativer Studien untersucht. Ruokonen-Engler (2018) verweist u.a. auf Untersuchungen von Soremski (2014) sowie Miethe (2015) und führt die bildungsbiografische Bearbeitung gesellschaftlich relevanter Themen an.

Ein weiterer für die Untersuchung interessanter Ansatz ist die Betrachtung von Sozialisation und Biografie. Dieser Forschungsstrang nimmt vor allem die Beziehung zwischen dem Subjekt und sozialen Kontexten, wie u.a. die Gesellschaft mit Normen- und Wertvorstellungen auf Makroebene, Familien und Bildungseinrichtungen auf Mikroebene und in ihrem Zusammenspiel auf Mesoebene in der menschlichen Entwicklung in den Blick. Es werden Einstellungen und Haltungen, deren inhärente Normen und Werte interagierender Subjekte fokussiert (Dausien, 2015, 2018). An dieser Stelle verweist Dausien (2015, 2018) auf die Idee, dass Biografieforschung nicht auf das Subjekt, sondern auf die Biografie abzielt, also „auf das Zusammenspiel individueller und gesellschaftlicher Konstruktion“ (Dausien, 2018., S. 199-200). In der Erfassung von biografischen Sozialisationsprozessen geht es dementsprechend immer um subjektives Denk- und Handlungswissen, welches in gesellschaftliche Strukturen eingebunden ist. Gesellschaftliche Strukturen und subjektive Einordnungen werden in Zusammenhängen erfasst und analysiert (Fischer-Rosenthal, 1991). Dabei ist zu bedenken, dass beforschte Personen nicht nur von Reflexionsprozessen berichten, sondern die Erhebung als solche zu selbstreflexiven Auseinandersetzungen führen können (Dausien, 2018).

Sowohl die Datenerhebung als auch die Datenanalyse bietet innerhalb der Biografieforschung eine Vielfalt an Möglichkeiten qualitativer Verfahren, wie narrative Interviews, Leitfadeninterviews, Diskursanalysen oder Inhaltsanalysen. Die Erhebungs- und Analyseverfahren richten sich auch hier nach dem Forschungsgegenstand und den Fragestellungen. Da Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse nicht voneinander getrennt betrachtet werden können und gleichzeitiger Einfluss auf das Individuum und deren Lebens- und Weltverhältnisse Einfluss nehmen, scheinen die drei Ansätze der Biografieforschung lohnend, um als ergänzende theoretische Grundlage für die vorliegende Untersuchung zu dienen.

Frühkindliche Bildung wird in weiten Teilen außerhalb biografischer Kontexte beforscht, auch wenn die methodischen Ansätze variable sind und anteilig Kinder als Forschungsbeteiligte aufnehmen (siehe Ballaschk & Anders, 2020; Nentwig-Gesemann et al., 2017). Es ist weiterhin anzumerken, dass sich neuere Forschungsbefunde in der frühen Bildung häufig auf die Auswirkungen der Corona-Pandemie, Digitalisierung und Migration beziehen (u.a. Kurucz et al., 2020; Cohen et al., 2020, 2021; Hemmerich et al., 2021), um

gesellschaftliche Entwicklungen aufzugreifen. Im Bereich der Forschung zu Professionalisierung und Qualität früher Bildung werden Analyse- und Erhebungsverfahren außerhalb biografischer Forschungsansätze fokussiert (Peters et al., 2022; Burghardt et al., 2020; Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019; Egert et al., 2017; Boyd, 2013). Hiernach ist ein Verweis auf der vorliegenden Studie ähnelnde Verfahren im Bereich des Forschungsansatzes, Designs sowie Analyseverfahrens äußerst begrenzt. Biografieforschung findet eher im Bereich sozialpädagogischer Forschungsfelder und der Erwachsenenbildung Beachtung (u.a. Rosenthal, 2004; Gouthro, 2014). Vereinzelt können Ideen ausgemacht werden, die Kompetenzentwicklungen an biografische Forschung knüpfen (Erpenbeck & Heyse, 2007) oder die Lernprozesse in den Blick nehmen (Neuß, 2009). Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) berufen sich innerhalb ihrer Ausführungen zu professioneller Kompetenzentwicklung mehrfach auf die Wichtigkeit biografischer Forschung. Sie halten die biografische Auseinandersetzung pädagogischer Fachkräfte für unabdingbar, um selbstreflexive Bildungs- und Lernprozesse einzuleiten (ebd.). So dient der Hinweis Fröhlich-Gildhoffs et al. (2011) als Anlass für das Vorgehen und Design der vorliegenden Studie. Daran anschließend findet sich im folgenden Kapitel ein Überblick über die Sequenz 1 der Untersuchung, d.h. das Lehrforschungsprojekt „Erlebte Erziehung und Bildung“.

3 Lehrforschungsprojekt „Erlebte Erziehung und Bildung“

Das Lehrforschungsprojekt, welches im Wintersemester 2021/22 im Rahmen des Masterstudiums Bildungswissenschaft an der Freien Universität absolviert wurde, beschreibt die erste Sequenz der Gesamtstudie und dient als thematische und inhaltliche Grundlage der Untersuchung. Vier Fragestellungen spezifizieren in diesem Teil der Untersuchung den Forschungsgegenstand erlebte Erziehung und Bildung von Erzieher*innen als Teil derer Genese frühpädagogischer Praxis:

1. Von welcher erlebten Erziehung berichten berliner Erzieher*innen im Alter von 40 bis 60 Jahren?
2. Wie beschreiben die Erzieher*innen ihren Umgang mit der eigens erlebten sozialistischen Erziehung?
3. Welchen Einfluss hat die eigens erlebte Erziehung und Bildung auf
 - a) deren Einstellungen zu heutigen pädagogischen Inhalten und
 - b) das heutige pädagogische Handeln der Erzieher*innen innerhalb der frühpädagogischen Praxis?

Die Datengrundlage bilden Interviews und Beobachtungen von fünf Erzieher*innen aus drei berliner Bezirken. Eine A-priori-Determinierung nach Alter, Berufserfahrung, Region der Arbeitsstelle, Berufsabschluss und Praxiserfahrung sowie Trägerschaft des Arbeitgebers dient als Samplingstrategie.

Die Datenerhebung erfolgt über leitfadengestützte episodische Interviews (vgl. Flick, 1996, 2014a). Die Interviewform stellt die methodeninterne Triangulation in der Erhebung sicher (Denzin 1970; Flick, 2011). Über das episodische Interview werden unterschiedliche Datensorten erzeugt, die den theoretischen Hintergrund der Befragten über soziale Konstruktionen der subjektiven Wirklichkeit und die Erfahrungen der Befragten beleuchten (Flick, 2014a). Die Verwendung des episodischen Interviews erscheint den Ausführungen und Überlegungen entsprechend konsequent und logisch, um die Forschungsfragen zu beantworten.

Als Erhebungsinstrument der fünf episodischen Interviews dient ein Interviewleitfaden (Anhang A). Der Leitfaden strukturiert das Interview, legitimiert das Forschungsinteresse und standardisiert die Befragung. Damit sichert der Leitfaden den Vergleich der erhobenen Daten und erleichtert die Auswertung (ebd.). Dennoch bedarf es eines flexiblen Umgangs mit dem Erhebungsinstrument, um auf die Individualität der Interviewten ein- und mit ihnen umgehen zu können.

Die Erstellung des Interviewleitfadens folgt der Idee Helfferichs (2011, S. 178-181). Die Interviewfragen stellen den Versuch dar, das veränderte Verständnis von Erziehung und Bildung über die historischen Epochen aufzunehmen, in die heutige Erziehungs- und Bildungsidee zu integrieren und innerhalb frühpädagogischer Qualität zu kontextualisieren. Dabei stehen Inhalte rechtlicher Bestimmungen, Beschlüsse aus Dokumenten der politischen Steuerung, Beobachtungsskalen zur Erfassung frühpädagogischer Qualität gleichwertig neben Erziehungs- und Bildungstheorien. Die für den Leitfaden verwendeten Bestandteile der Beobachtungsskalen bestehen aus der Caregiver Interaction Scale (CIS) (Arnett, 1989), in Auszügen aus der deutschen Übersetzung der Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEW) Scale (unveröffentlichte Forschungsversion) (Anders et al., 2017), der Kindergarten-Skala (KES-RZ) von Tietze et al. (2017), der Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E) von Roßbach et al. (2018) sowie der Krippen-Skala (KRIPS-RZ) von Tietze et al. (2019).

Durch diesen Vorgang entstehen anfänglich vier Fragenblöcke, bestehend aus Fragen zu a) erlebter Erziehung und b) erlebter Bildung. Im Anschluss an die erste Frage zu der subjektiven Definition des Erziehungsbegriffes, können die Befragten im zweiten Fragenblock „Erlebte Erziehung“ von Momenten derer auf den folgenden vier Dimensionen berichten:

- (i.) Familie und Interaktionen,
- (ii.) sozial-emotionales Wohl,
- (iii.) Regeln sowie deren Einhaltung und
- (iv.) Freiheit, Partizipation und Selbstbestimmung.

Daran anschließend leitet der dritte Fragenblock in den Abschnitt „Bildung“ über. Der vierte Abschnitt des Interviewleitfadens fokussiert „sprachlich erlebte Bildung“ auf vier Dimensionen:

- (i.) Schriftsprache,
- (ii.) Sprachmelodie,
- (iii.) Laute/Klang und
- (iv.) Ausbau von Sprache/Kommunikation.

Der Leitfaden wird nach dem ersten Interview um einen Fragenblock erweitert, der den gegenwärtigen Umgang mit erlebter Erziehung und Bildung auf zwei Dimensionen expliziert:

- (v.) private und
- (vi.) berufliche Perspektive der Befragten.

Ein Probeinterview dient erstens dem Pre-Test des Interviewleitfadens. Im Sinne der Think aloud Methode (vgl. Van Someren et al., 1994; Eccles & Arsal, 2017) konnte die Probeinterviewte nach dem Interview ihren

Eindruck zu den gestellten Fragen schildern. Zweitens führt das Probeinterview zu mehr Sicherheit der Forschenden im Umgang mit dem Instrument. So werden im Anschluss fünf Interviews mit einer Länge zwischen 30 Minuten und 70 Minuten generiert (siehe Transkripte in Anhang II). Die Abfrage soziodemografischer Daten erfolgt via Fragebogen nach dem Interview.

Die fünf Interviews wurden mit Hilfe des Transkriptionsprogramms f4transkript Version 8.1.1 (811) transkribiert. Die Transkriptionsregeln folgen entsprechend Dresing und Pehl (2018, S. 21ff.). Die Daten der Befragten wurden vollständig anonymisiert. MAXQDA Plus 2020 (Release 20.4.1) dient als Software für die Datenanalyse.

Um einen zirkulären Forschungsprozess aufrechtzuerhalten, das Forschungsfeld und die erhobenen Daten zu fokussieren und sich nicht von theoretischen Annahmen leiten zu lassen, erfolgt die Datenanalyse der Grounded-Theory-Methodologie (GTM) nach Charmaz (2014a). Die GTM gewährleistet eine hohe Reflexivität der Forschenden, welches als maßgeblich betrachtet wird, da der Forschungsprozess allein erfolgt. Zur Gewährleistung des Reflexivitäts- und Offenheitsanspruches der Forschenden dienen ein Forschungstagebuch und das Verfassen von Memos. Weiterhin ermöglicht die GTM nach Charmaz (2014a) nach der ersten Datensammlung offene Fragen in den Forschungsprozess zu integrieren, den Leitfaden anzupassen und die erhobenen Daten innerhalb der Datenanalyse zu vergleichen, bzw. zu kontrastieren. An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass Charmaz (2014b, S. 8) ein Initial oder Convenience Sampling vorsieht, um der Idee der theoretischen Sättigung Folge zu leisten (ebd., 2014e). Diesem Anspruch wird aufgrund zeitlicher Ressourcen nicht nachgekommen. Wie oben beschrieben wurde die Stichprobe a-priori determiniert.

Das „Initial Coding“ am Datenmaterial eröffnete den induktiven Kodierungsprozess (Charmaz, 2014c, S. 113) bei abduktiver Forschungslogik (Reichert & Wilz, 2016). Durch das daran anschließende „Focused Coding“ (Charmaz, 2014d, S. 138) entstanden Kernkategorien. Bis zu diesem Zeitpunkt wurde lediglich mit dem Datenmaterial gearbeitet, ohne auf tiefere Literatur zurückzugreifen. Durch das Vergleichen und Kontrastieren von Datenmaterial konnten Schlüsselkategorien (Charmaz, 2014b, S. 9) herausgearbeitet werden, die mit Hilfe des „Theoretical Codings“ (Charmaz, 2014d, S. 150) im Sinne der Abduktion gebildet wurden (siehe Codeliste in Anhang III). An dieser Stelle der Datenanalyse verknüpfen sich die subjektiven Verständnisse und Perspektiven der Befragten mit den theoretischen Ideen der Forschenden (Thornberg & Charmaz, 2014, S. 159).

Die Ergebnisse des Lehrforschungsprojekts können aufgrund des Umfangs der Arbeit und der Menge an Datenmaterial nicht in ihrer Gänze berichtet werden. Demnach wird sich folgenden Ergebnisteilen gewidmet.

i. Definition des Erziehungsbegriffs

Die Befragten beschreiben Erziehung als eine intentionale und funktionale Vermittlung gesellschaftlicher Normen und Werte, wenn sie konstatieren:

„Also, Erziehung ist etwas, wo, je- also mir persönlich etwas mitgegeben wird für das Leben. (IP-2, Z. 10-11, Anhang II). ...Bei Erziehung. Ja, Werte und Normen werden dort gelegt“ (IP-2, Z. 20, Anhang II).

Individuelle Bedürfnisse und gesellschaftliche Prävention können dabei für die Befragten im Widerspruch stehen. Dadurch kann die Freiheit der Educant*innen in der Erziehung als eine begrenzte verstanden werden. Entsprechend formuliert eine Befragte:

„Kinder sollten sich ja auch frei entfalten können und bis zu einem gewissen, ähm, Punkt, aber man sollte dem Kind auch den Freiraum lassen sich selber zu entfalten. Und, äh, eigene Vorstellungen zu entwickeln von Normen und Werte, die man ja vorher vermittelt gekriegt hat“ (IP-3, Z. 31-36, Anhang II).

Die Erziehung erhält an dieser Stelle eine Prozesshaftigkeit, die auf die Autonomie und Emanzipation der Educant*innen abzielt.

ii. Sinnbild Essen als gesellschaftliche Norm

Die Berichte über Essenssituation in der familialen Umgebung lassen ein Muster erkennen, dass Macht-Ohnmacht-Verhältnisse transportiert. Die geschilderten Momente sind geprägt von einer Atmosphäre aus Anforderungen der Erwachsenen an die Kinder in Form des Aufessens-Müssens von Speisen. Der erzieherische Anspruch des Aufessens ist bei den Kindern mit Ekelgefühlen und Übelkeit verbunden. Diese physischen und psychischen Umstände der Kinder führen dazu, sich dem Essen heimlich oder auch offensichtliche zu entledigen. Straftendes Verhalten der Eltern wird als probates Erziehungsmittel beschrieben und gesellschaftshistorisch kontextualisiert.

IP-3. „Wird aufgegessen (Zunge schnalzen). Was auf den Tisch kommt, wird gegessen. Gut, vielleicht ist es auch die Gesellschaft, die das auch verändert hat, heutzutage. Früher war das halt so. Wenn meine Mutter das gekocht hat, dann musste das eben gegessen werden (IP-3, Z. 116-120, Anhang II). ...das war für mich auch so ein (..) Grauel. Dann habe ich da gegessen mit vollen Backen und musste das dann doch irgendwann herunterschlucken“ (IP-3, Z. 122-124, Anhang II).

iii. Definition des Bildungsbegriffs

Die Befragten schildern Bildung als einen Prozess, der Menschen mit Kompetenzen ausstattet, zur Auseinandersetzung mit der Welt einlädt und der menschlichen Entwicklung dient. Folgende Stellen eines Interviews machen dies sehr deutlich.

„Hm (bejahend). (..). Also, Bildung ist für mich sin-(.), sind eigentlich alle Bereiche im (.) Leben, die jemanden weiterbringen in der Entwicklung, also. In der Kita hier sind es eben die verschiedenen Sachgebiete, ne? (IP-2, Z. 377-380, Anhang II). ...Und bei der Bildung ist vielleicht eher wichtig, dass sich der Mensch (..) vorwiegend geistig und körperlich (lacht) weiterentwickelt“ (IP-2, Z. 409-411, Anhang II).

Ebenso hat Bildung einen emanzipatorischen Charakter, der die Educant*innen zu autonomen, selbstständigen, freien und selbstfürsorgenden Menschen werden lässt.

„Hm (überlegend). Also Bildung ist in erster Linie die Möglichkeit, ähm, nein, in der Perspektive selbstständig, sich selbstständig um sich selbst zu kümmern (IP-5, Z. 416-418, Anhang II). ...Genau. (.) Frei, frei zu sein, äh, und ähm, frei in dem man seine Bedürfnisse selbst befriedigen kann, nicht auf jemanden angewiesen ist, sondern sich um sich selbst kümmern kann“ (IP-5, Z. 427-430, Anhang II).

Aus Sicht der Befragten, dient Bildung der gesellschaftlichen Teilhabe, wobei der Bildungserfolg den gesellschaftlichen Status manifestiert. Die soziale Herkunft der Menschen wird als Prädiktor für den Bildungsverlauf der Educant*innen verstanden. Eine Befragte fasst es zusammen als:

„...glaube, das hat viel damit zu tun aus was für Verhältnissen man kommt, ne? Also, wie die Bildung stattfindet“ (IP-3, Z. 389-391, Anhang II).

Sie führt weiter aus:

„Um überhaupt an der Gesellschaft teilhaben zu können, bzw., äh, ich sage einmal, überhaupt ein Teil der Gesellschaft zu sein, ne? ...sicherlich gibt es auch Menschen, die keine Bildung haben, die sind auch ein Teil der Gesellschaft, aber wo sind die in unserer Gesellschaft? (IP-3, Z. 397-401, Anhang II). ...ohne Bildung bist Du das eigentlich nicht, hier bei uns. Und in jedem anderen Land auch“ (IP-3, Z. 418-420, Anhang II).

iv. Lesen als Teil familiärer sprachlicher Bildung

Die Mehrheit der Befragten messen der sprachlichen Bildung im familiären Kontext eine hohe Wichtigkeit bei. In unterschiedlicher Deutlichkeit treten in den meisten Erzählungen das Vorlesen, eigenständige Lesen und der Wert von Büchern in den Vordergrund der Erzählungen. Die geschilderten Momente familiärer sprachlicher Bildung erscheinen sehr lustvoll. Meist findet das Vorlesen ritualisiert am Abend statt. Es werden aber auch Situationen geschildert, in denen das Lesen in den Alltag eingebettet ist und die Interessen der Kinder fokussiert.

„(..) Also, ...mein Papa, der hatten so eine große Lexikonreihe. ...Und ich habe unheimlich gern darin geblättert, aber ich konnte am Anfang ja auch noch gar nicht lesen. Er hat mir sehr viel daraus vorgelesen (IP-2, Z. 434-439, Anhang II). ... //Ja-//. Abends, abends sowieso immer. Das war unser Ritual. Also, äh, mit den Lexikas kam ein bisschen später. Erst einmal Bilderbücher und so etwas, aber das haben sie jeden Abend gemacht, ne? Einer von Beiden, der da war hat das gemacht, ja. Das war so ein Ritual bei uns“ (IP-2, Z. 458-462, Anhang II).

Eine andere Interviewperson schildert folgenden Bezug zum Vorlesen, dem Erwerb von Büchern und deren Stellenwert.

„Es war so, dass er mich, genau, mitgenommen hat und er hat, äh, ein, äh, eine, so eine Art Reisetasche (IP-5, Z. 516-517, Anhang II). ...dann sind wir in diesen Bücherladen und das war so ein riesiges Zimmer, (IP-5, Z. 520-521, Anhang II). ...ganz, ganz viele Regale und bis zur Decke. Und ähm, mein Vater läuft da durch den Raum und ich ihm hinterher (IP-5, Z. 523-525, Anhang II). ...die hat er dann gekauft, bezahlt und ich dann ganz stolz und mit Vorfreude nach Hause und dann habe ich da drin geblättert“ (IP-5, Z. 528-530, Anhang II).

v. Beruflicher Umgang mit erlebter Erziehung und Bildung

Innerhalb des beruflichen Umgangs mit der erlebten Erziehung und Bildung wird auf negativ erlebte inner- und außerfamiliäre Ereignisse als Anlässe der Reflexion und des veränderten gegenwärtigen pädagogischen

Umgangs verwiesen. Der berufliche Alltag kann an Stellen ebenso zum persönlichen Hinterfragen erlebter Situationen führen. So wird u.a. von einer Befragten konstatiert:

„Da bin ich ja auch froh, dass sich die Pädagogik so geändert hat. Also, wenn ich noch so überlege vor dreißig Jahren mussten sie noch alle einen Mittagsschlaf machen, ob sie müde sind, oder nicht. U-/nd das macht ja mit einem was, wenn man da jetzt zwei Stunden an das Bett gefesselt ist...“ (IP-1, Z. 488-493, Anhang II).

Schlussfolgernd können ähnlich beschriebene Situationen zu einer Konfusion der Befragten führen, die veränderte pädagogische Haltungen offerieren.

Innerhalb des Lehrforschungsprojektes konnten entsprechend der Funktion von episodischen Interviews nachfolgende Fragen beantwortet werden.

1. Von welcher erlebten Erziehung und Bildung berichten Berliner Erzieher*innen im Alter von 40 bis 60 Jahren?

Die Ergebnisse deuten auf einen autoritär erlebten Erziehungsstil hin (Baumrind, 1971; Schneewind, 2012). Erlebte Macht-Ohnmacht-Verhältnisse werden in Beziehungen zwischen den Erziehungsbeteiligten tradiert. Die Schilderungen der Interviewteilnehmerinnen rekurren auf die sozialistische Pädagogik der ehemaligen Deutschen Demokratische Republik (DDR) und der Sowjetunion (SU). Diese ist gekennzeichnet durch die Formung der Kinder zu „selbstlosen“ (Jugendgesetz der DDR, 1974, §1, Abs. 1, S. 1) sozialistischen Persönlichkeiten, die sich in den Dienst des Vaterlandes stellen (ebd.). Die Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen gelten als Prädiktoren für gesellschaftlichen Fort- und Rückschritt und sind ideologisch sowie politisch eng mit der SU verbunden (Niemann, 1972). Bildung und Erziehung folgen der Staatsideologie des Marxismus-Leninismus (ebd.), so dass sie als notwendig für die Veränderung der Gesellschaftsordnung betrachtet werden, die die Abkehr vom Kapitalismus hin zum Kommunismus/Sozialismus beanspruchen (Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR, 1965, §§2-6; Niemann, 1972). Dieser Logik folgend kann der Bildungsanspruch in der damaligen DDR als hoch eingestuft werden, welches die Beschreibungen der Befragten in der Mehrheit untermauern.

Die sprachliche Bildung erscheint für die Befragten mehrheitlich einen hohen Stellenwert in der Familie einzunehmen. An dieser Stelle lassen sich ebenfalls Bezüge zu dem Jugendgesetz der DDR (1974) herstellen. Der Staatsapparat der DDR erkennt zwar die Eltern in ihrer erzieherischen Verantwortung an (ebd., §2, Abs. 2 und §3) beansprucht jedoch staatspolitisch die Entwicklung der Kinder (ebd., §2, Abs. 1).

2. Wie beschreiben die Erzieher*innen ihren Umgang mit der eigens erlebten Erziehung und Bildung?

Die Befragten skizzieren eine Übernahme politisch-gesellschaftlicher sowie familiärer Erziehungsparadigmen bei sanktionierendem und disziplinierendem Gewalterleben. Angepasstheit, Funktionalität und Regelhaftigkeit beschreiben den Umgang mit den Erziehungsparadigmen. Erzählungen von bspw. Essenssituationen determinieren dieses Empfinden der Befragten. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Situationen einen soziologischen Charakter besitzen, über die Werte- und Normenvorstellungen an die Kinder vermittelt werden, die sowohl gesellschaftliche als auch familiäre Geltung beanspruchen (Elias, 2010; Hoch,

2015, S. 4f.). Das erzieherische Verhalten und die familiäre Bildung können demnach im übertragenden Sinne als ein Nachkommen des staatlichen Auftrages verstanden werden.

3. Welchen Einfluss hat die eigens erlebte Erziehung und Bildung auf
 - a) deren Einstellungen zu gegenwärtigen pädagogischen Inhalten?

Die Befragten beschreiben bewusste Entscheidungen, die zu Einstellungsänderungen führen. Sie verdeutlichen einen an Emotionen geknüpften Prozess. Diese Beschreibungen lassen Bezüge zu den Untersuchungen von Mezirow (2000) und Förster et al. (2019) zu, die auf den Zusammenhang transformatorischer Lernprozesse und Emotionen verweisen. Die beschriebenen Irritationen der Befragten in sogenannten Dilemmasituationen können Auslöser für einsetzende transformatorische Lernprozesse sein (Grund & Singer-Brodowski, 2020; Förster et al., 2019). Entsprechend fokussieren Grund und Singer-Brodowski (2020) das Gefühl von Sicherheit, welches über Haltungen sogenannte Bedeutungsperspektiven orientierungsgebend und entsprechend bedeutend für die Menschen ist. Die Konfusion der Befragten kann mit Hilfe einer kritischen Reflexion zu einer Sondierung und darauffolgenden Revision der Bedeutungsperspektiven führen. Die Einstellungsänderung der Befragten ist von zwei Umständen geprägt. Einerseits von der Umgebung und ihren Ideologien (Brookfield, 2012) und andererseits von der Fähigkeit der kritischen Reflexion der Umstände sowie der Fähigkeit der Selbstreflexion (Mezirow, 2000; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011). Die eigens erlebten Situationen der Befragten sowie der soziokulturelle und persönliche Kontext scheinen dabei entscheidend (Taylor, 2007).

- b) das heutige pädagogische Handeln der Erzieher*innen innerhalb der frühpädagogischen Praxis?

Die Erhebungsmethode lässt keine Erkenntnisse auf tatsächliches pädagogisches Verhalten zu, so dass die Frage unbeantwortet bleibt und als Grundgerüst für die anschließende Masterarbeit aufgenommen wird.

4 Erlebte Erziehung und Bildung als Teil der Genese frühpädagogischen Handelns

Die in den Kapiteln 1 und 2 dargelegten Umstände und Forschungsdesiderate sind grundlegend für den untersuchten Forschungsgegenstand der eigens erlebten Erziehung und Bildung als Teil der Genese frühpädagogischen Handelns. Ca. 50 % der Erzieher*innen in Deutschland sind im Alter zwischen 40 und 60 Jahren (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021, S. 29- 31). Anteilig sind Fachkräfte im Sinne der marxistisch-leninistischen Ideologie und der sozialistischen Pädagogik (Niemann, 1972) in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (DDR) und Sowjetunion (SU) erzogen und sozialisiert. Der historische und gesellschaftliche Kontext dient als Einflussgröße von Erziehungs- und Bildungsansprüchen, so auch in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) oder anderen Ländern auf der Welt. Das bis November 2000 gesetzlich verankerte elterliche Züchtigungsrecht (Bürgerliches Gesetzbuch [BGB], 1998, §1631, Abs. 2) und der damit einhergehende autoritär erlebte Erziehungsstil von Kindern (Baumrind, 1971; Schneewind, 2012) gilt heute als obsolet und unrechtmäßig. Nichtsdestotrotz besitzen die vergangenen Erziehungs- und Bildungserlebnisse der Fachkräfte einen soziologischen Charakter, über die Werte- und Normenvorstellungen an sie als Kinder

vermittelt werden, die sowohl gesellschaftliche als auch familiäre Geltung beanspruchen (Elias, 2010; Hoch, 2015, S. 4f.). Entsprechend beeinflussen die dahinterliegenden Ideologien und gesellschaftliche Normen sowie Erziehungsparadigmen individuelle Haltungen (Brookfield, 2012). Diese Haltungen sind ein manifester Bestandteil der Genese frühpädagogischen Handelns und frühpädagogischer Kompetenz (Anders, 2012). Die fünf episodischen Interviews des Lehrforschungsprojektes dienen der Erfassung biografischer Erlebnisse und dahinterliegender Einstellungen. Mit Hilfe der daran anschließenden fünf Beobachtungen der Fachkräfte spezifizieren drei Fragestellungen die Untersuchung:

1. Inwieweit
 - a) können Zusammenhänge zwischen der erlebten Erziehung und Bildung der Fachkräfte und der Prozessqualität messbar gemacht werden und
 - b) sind Zusammenhänge zwischen der erlebten Erziehung und Bildung der Fachkräfte und der Prozessqualität sichtbar?
2. Welche Zusammenhänge sind zwischen der erlebten Erziehung und Bildung der Fachkräfte in den Bereichen
 - a) der frühpädagogischen Interaktionen zwischen der Fachkraft und den Kindern im Allgemeinen,
 - b) im Bereich des sozial-emotionalen Wohlbefindens sowie
 - c) der sprachlichen Bildung im Speziellen erkennbar?
3. Welchen Einfluss hat die eigens erlebte Erziehung und Bildung der Erzieher*innen auf ihr heutiges pädagogisches Handeln in der frühpädagogischen Praxis?

Die dargelegten Fragen werden mit Hilfe der sich im nächsten Kapitel anschließenden wissenschaftlichen Methode zu beantworten versucht.

5 Methode

Der vorliegende Abschnitt umfasst zu Beginn das Design der Untersuchung, anschließend die Datengrundlage und Stichprobe. Darauf folgen die Datenerhebung sowie die Entwicklung und Beschreibung der Erhebungsinstrumente. Das Kapitel schließt mit dem Verfahren der vorgenommenen Datenanalyse.

5.1 Design

Das Design der vorliegenden Untersuchung besteht aus zwei Sequenzen (siehe Abbildung 3). Die erste Teiluntersuchung (Sequenz 1) besteht aus der qualitativen Studie des Lehrforschungsprojektes, d.h. aus den fünf episodischen Interviews und deren Analyse mit Hilfe der Grounded Theory Methodologie nach Charmaz (2014a). Die zweite Sequenz definiert zwei zeitlich parallel verlaufende Teilstudien. Als Datengrundlage der Sequenz 2 dienen fünf nicht-teilnehmende, systematische Beobachtungen (à vier Stunden) der Fachkräfte aus der Sequenz 1. Die Daten werden mit Hilfe zweier für die Teilstudien zusammengestellten systematischen und standardisierten Beobachtungsinstrumente erhoben und a) quantitativ auf der Ebene der pädagogischen Prozessqualität analysiert sowie b) mit Hilfe einer deduktiven Kategorienbildung orientiert am

Leitfaden der Interviews aus Sequenz 1 qualitativ inhaltsanalytisch nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet. Passend erscheint die „systematische Analyse der Bedeutung interpretationsbedürftigen Materials mittels Zuordnung zu den Kategorien eines Kategoriensystems“ (Stamann et al., 2016, Abs. 5). Demgemäß werden die standardisierten Beobachtungsinstrumente qualitativ übersetzt und folgen der Logik der Leitfadententwicklung des Lehrforschungsprojektes (siehe Kapitel 3). Die Subskalen, Merkmale und Items der Beobachtungsinstrumente beschreiben vorab festgelegte Kategorien im Sinne einer deduktiven Kategorienbildung innerhalb einer Inhaltlich Strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022). Es kann von einem Mixed-Methods Design gesprochen werden, welches als *exploratory sequential with a partially mixed concurrent equal design* (nach Creswell & Plano Clark, 2018a; Leech & Onwuegbuzie, 2009) (Abbildung 3) bezeichnet wird. Das *exploratory sequential design* beschreiben Creswell und Plano Clark (2018b, S. 143-172) als eine Form der Untersuchung, in der die beginnende Sequenz an den qualitativen Forschungsmethoden (Lehrforschungsprojekt) orientiert ist und die darauffolgende(n) Teilstudie(n) einer quantitativen Erhebung und Auswertung der erhobenen Daten (Masterarbeit) entspricht. Die Sequenz 2 definiert sich, wie o.g. über nicht-teilnehmende, systematische Beobachtungen mit Hilfe zweier standardisierter Beobachtungsinstrumente. In zwei Teilstudien werden die erhobenen Daten a) quantitativ und b) qualitativ ausgewertet, so dass von einem *partially mixed concurrent equal design* nach Leech und Onwuegbuzie (2009) gesprochen werden kann. Leech und Onwuegbuzie (2009) beschreiben diese Form des Studiendesigns, in der Teile der Studie partiell qualitativ und quantitativ durchmischt sind, aber gleichzeitig und gleichberechtigt nebeneinanderstehen. Zur visuellen Veranschaulichung des Designs dient Abbildung 3. In einem letzten Schritt werden die Ergebnisse aus Sequenz 1 und Sequenz 2 zusammengeführt, um Rückschlüsse auf evtl. Zusammenhänge zwischen erlebter Erziehung/Bildung und das frühpädagogische Handeln der Fachkräfte vornehmen zu können.

Die kritische und kontroverse Auseinandersetzung zu Designformen und deren inhärenten Erhebungs- und Analysemethoden wissenschaftlicher Untersuchungen innerhalb der Wissenschaftscommunity ist bekannt. Einerseits wird der Begriff des Mixed-Methods als drittes Paradigma der Forschungsmethoden bezeichnet, andererseits erscheint die Benennung dem der Datentriangulation ansatzweise austauschbar. In den Grundzügen der Auseinandersetzung existieren gegenteilige Meinung mit dahinterliegenden Ideologien und Forschungsverständnissen. Das junge Feld der Mixed-Methods Forschung kreiert seit Jahren weit mehr als 50 Typologien, die jeweils andere Fokuse setzen (u.a. Tashakkori et al. 2021, Creswell & Plano Clark 2018a; Mertens, 2018). Es kann an dieser Stelle der Arbeit nicht auf den Diskurs zur Berechtigung oder Ablehnung von Begrifflichkeiten, wie Mixed-Methods und Datentriangulation eingegangen werden, da der Umfang der Arbeit dies nicht erlaubt. Die Entscheidung zur Benennung des Designs ist keine für die eine oder die andere dahinterliegende Ideologie oder Seite der wissenschaftlichen Diskussion. Sie ist schlichtweg eine pragmatische im Sinne der konkreten Benennung, inhaltlichen Nachvollziehbarkeit sowie Logik der durchgeführten Studie, welches die Untersuchung nicht weniger valide macht. Rein qualitative oder quantitative Forschungsansätze scheinen für die Beantwortung der Fragestellung und den zu untersuchenden Forschungsgegenstand

nicht ausreichend. Eine Kombination der beiden Vorgehensweisen ist folglich angemessen, um die Grenzen der jeweils anderen Forschungsmethode zu akzeptieren und weiterzudenken (Flick, 2014b). Es geht also vielmehr um das Nachkommen der Gegenstandsangemessenheit und der Analyse unterschiedlicher Perspektiven (Tashakkori & Teddlie, 2010).

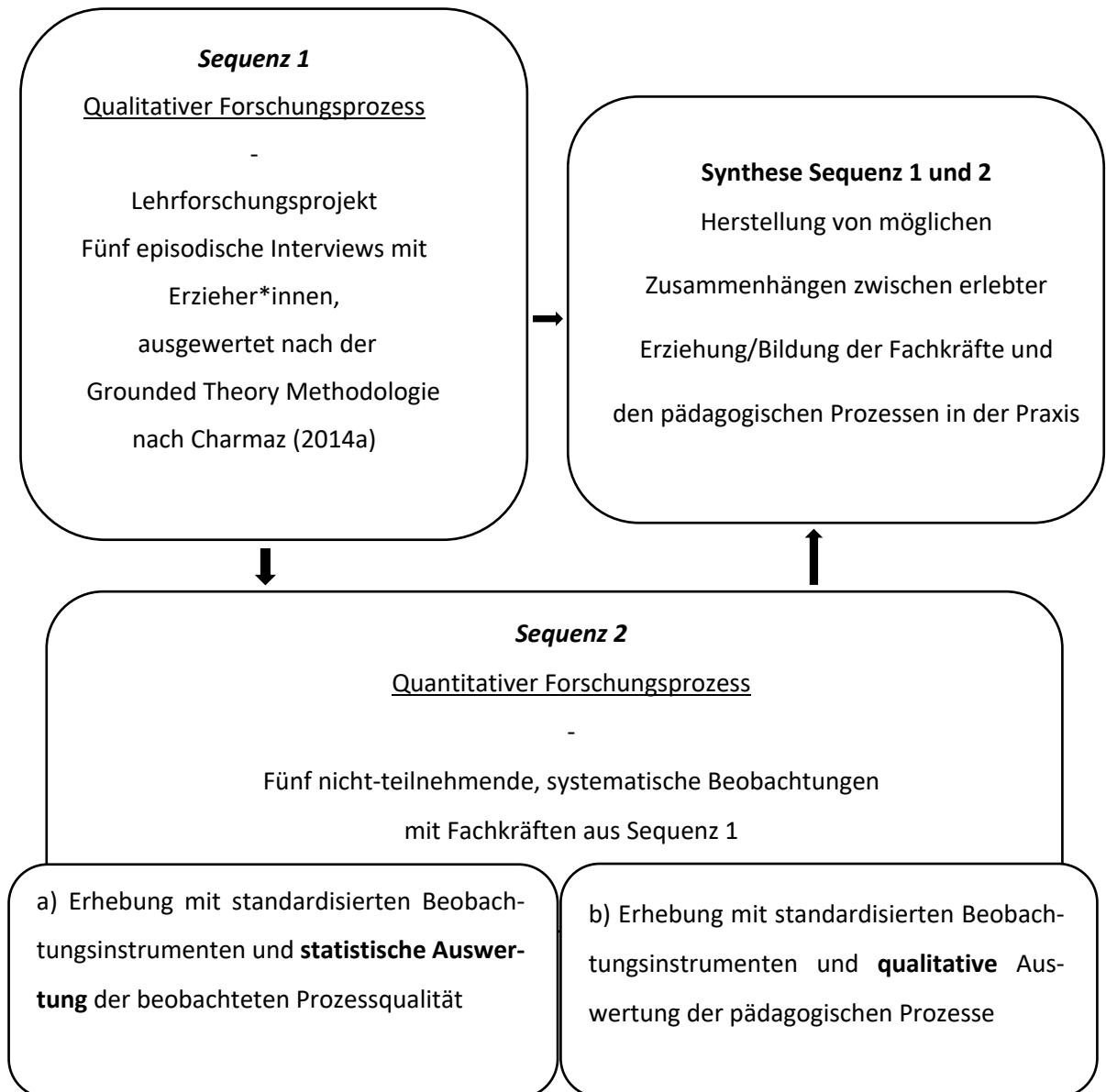


Abbildung 3 Studiendesign: Exploratory sequential with a partially mixed concurrent equal design

5.2 Datengrundlage und Stichprobe

Die Datengrundlage bilden die fünf Erzieher*innen aus Berlin, die im Lehrforschungsprojekt interviewt wurden. Via E-Mail und telefonisch wurde erneut Kontakt zu den Fachkräften, bzw. der Geschäftsführung und den Leitungen der Einrichtungen aufgenommen. Die Unterscheidungen in der Kontaktaufnahme waren personen- und trägerspezifisch. Das in den E-Mails verfasste Einladungsschreiben zur erneuten Teilnahme an der Untersuchung gelangte über die Geschäftsführung der benannten Träger an die Einrichtungsleitungen, welche die Anfrage zur Teilnahme an die Erzieher*innen weiterleiteten. Teilweise waren anschließend

telefonische Gespräche zum Ablauf der Beobachtung und der Erhebung der Daten notwendig, um aufkommende Fragen zu klären. In den vorab durchgeführten Telefonaten wurde einerseits auf die Form der nichtteilnehmenden, systematischen Beobachtungen sowie auf deren Dauer und andererseits auf die Einhaltung des Datenschutzes nach Datenschutz Grundverordnung (DSGVO) hingewiesen. Zusätzlich erhielten die Erzieher*innen vor der Beobachtung eine schriftliche Datenschutzerklärung inklusive Widerrufsrecht, die in doppelter Ausführung sowohl bei den Fachkräften als auch bei der Forschenden verblieb. Um den pädagogischen Alltag in der Einrichtung und den Arbeitsalltag der Fachkräfte so wenig wie möglich zu stören, wurde sich flexibel nach den Tagesabläufen der Einrichtung sowie den Arbeitszeiten und Terminvorschlägen der Fachkräfte gerichtet. Die Teilnehmenden erhielten nach der Erhebung einen Büchergutschein im Wert von 15€.

Die Samplingstrategie gliedert sich durch die erneute Rekrutierung der im Lehrforschungsprojekt Interviewten einer A-priori Determinierung nach Alter, Berufserfahrung, Region der Arbeitsstelle, Berufsabschluss und Praxiserfahrung sowie Trägerschaft des Arbeitgebers (Flick, 2014c, S. 154-171). Folglich wurden Erzieherinnen im Alter zwischen 40 bis 60 Jahren mit Sozialismuserfahrung im Kindesalter aus Berlin beobachtet, die Praxiserfahrungen besitzen und in Einrichtungen des Landes Berlin oder in Kindertagesstätten in freier Trägerschaft arbeiten. Eine genaue Aufschlüsselung über die Angaben der Befragten des Samplings finden sich in Tabelle 1.

Tabelle 1

A-priori determiniertes Samplingdesign der Untersuchung zu erlebter Erziehung und Bildung

	IP-1	IP-2	IP-3	IP-4	IP-5
Geschlecht	weiblich	weiblich	weiblich	weiblich	weiblich
Alter in Jahren	57	53	52	46	45
Geburtsland	DDR	DDR	DDR	DDR	Sowjetunion
Eigene Kinder	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Berufsbezeichnung	Erzieherin	Erzieherin	Erzieherin	Erzieherin	Erzieherin
Berufsjahre	36	31	3.5	24	5
Zusatzqualifikation	Nein	Fachkraft - Integration	Nein	Nein	Lehrerin
Teilnahme an Fortbildungen	Ja	Ja	Nein	Ja	Ja
Regelmäßige Teilnahme an Supervisionen	Ja	Nein	Nein	Nein	Nein
Arbeitgeber	Land Berlin	Land Berlin	Land Berlin	Freier Träger	Freier Träger

5.3 Datenerhebung

Da über die episodischen Interviews aus dem Lehrforschungsprojekt Deutungen und Perspektiven über Handlungen erhoben wurden, ist es notwendig Beobachtungen durchzuführen, um das tatsächliche Handeln der Fachkräfte zu erfassen. Der Verweis Beers´ (2020) auf die Möglichkeit der „Kontrolle sprachlich ausgerichteter Verfahren, wie Interviews“ (Beer, 2020, S. 56) durch Beobachtungen scheint vor allem für die Synthese der Ergebnisse aus den jeweiligen Sequenzen interessant. Weiterführend kann die methodische Kombination aus Interviews und Beobachtungen zu einer ganzheitlicheren Ergebnissicherung führen, wenn sowohl formulierte Gedanken als auch Erlebnisse dem tatsächlichen Verhalten gegenübergestellt werden (Beer, 2020). Johnson und Sackett (1998) weisen auf eine stark begrenzte menschliche Fähigkeit Gedächtnisinhalte in Form von vergangenen Erlebnissen zu rekonstruieren hin. Ebenso kann angeführt werden, dass „Beschreibungen aus der Erinnerung verglichen mit Beobachtungsdaten Fehlerquoten von 50% - 80% zeigen“ (Beer, 2020, S. 65).

Nach Flick (2014d) gelten Beobachtungen als besonders geeignet, um menschliche Handlungen im Alltäglichen zu beleuchten. Durch die Beobachtungen sind Rückschlüsse auf kulturelle und soziale Ausdrucksweisen in Form von menschlichem Handeln möglich (ebd.). Deshalb ist die methodische Auswahl besonders geeignet, um die Forschungsfragen zu beantworten, so dass die Datenerhebung über vierstündige nicht-teilnehmende, systematische Beobachtungen erfolgt (ebd.). Die Klassifikation der Beobachtungsform folgt Flick (2014d). Diese Mischform erweist sich als Gegenstandsangemessen. Mit Flicks Verweis auf die „hohe Priorität der Distanz zum Feld und methodischer Standards“ (ebd., S. 302) scheint diese Erhebungsmethode passgenau für die vorliegende Untersuchung, da die Teilnahme der Forschenden auf ein Minimum reduziert werden soll und standardisierte Erhebungsinstrumente verwendet werden, um das pädagogische Handeln und Verhalten der Fachkräfte empirisch zu erheben und messbar zu machen (Beer, 2020).

Der Forschungsprozess wird allein durchlaufen. Außerhalb der Selbstreflexion der Forschenden wird durch die systematische Vorgehensweise während der Beobachtung die Verzerrung von Ergebnissen geringer gehalten. Allerdings schließt eine systematische Beobachtung weder den Umstand selektiver Wahrnehmung vollends aus noch schirmt die Erhebungsmethode die Forschende vor Ergebnisverzerrungen ab (Brüsemeyer, 2008). Die a-priori determinierte Festlegung von Kategorien in Form von Skalen und Subskalen fokussiert dennoch die Forschungsfrage und begrenzt die Datenmenge.

Die für die Beobachtung verwendeten Beobachtungsinstrumente enthalten Bestandteile aus international anerkannten, standardisierten Beobachtungsskalen zur Erhebung frühpädagogischer Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen und Krippen. Um die Caregiver Interaction Scale (CIS) (Arnett, 1989), der Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEW) Scale (Siraj et al., 2015; Anders et al., 2017), Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES)-E (Roßbach et al., 2018), Kindergarten-Skala Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen (KES-RZ) (Tietze et al., 2017) und Krippenskala Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen (KRIPS-RZ) (ebd., 2019) für Forschungszwecke nutzen zu können, ist eine Schulung der Forschenden voraussetzend. Während dieser Schulung müssen 85% ige Übereinstimmungen mit dem/der Trainer*in vorgewiesen

werden, damit das Gütekriterium der Objektivität bei der Erhebung gewahrt bleibt. Diesem Anspruch wurde auf den Skalen der KES-Familie, der CIS (Arnett, 1989) und anteilig auf der SSTEW (Anders et al., 2017) nachgekommen. Folglich können die standardisierten Skalen und Subskalen der deklarierten Beobachtungsinstrumente problemlos angewandt werden. Auch der Beobachtungszeitraum von vier Stunden ist dem der Qualitätserhebung auf den Skalen angepasst, um umfassend pädagogische Prozesse beobachten zu können. Durch die Klassifikation der Beobachtung nach Altersstruktur der Kinder entstehen zwei Beobachtungsinstrumente.

Die Beobachtungsinstrumente wurden für die Datenerhebung ausgedruckt, gebunden und dienen als Protokolle während der Datenerhebung. Die ausgedruckte und gebundene Papierform der Instrumente ließen eine einfachere Handhabbarkeit während der Beobachtung zu. Nach jeder Beobachtung wurden die Ergebnisse und Notizen in ein digitales Instrument übertragen. Beide Dateivarianten wurden archiviert und entsprechend den wissenschaftlichen Standards unter Verschluss gehalten. Die digitalen Versionen wurden passwortgeschützt aufbewahrt. Durch den mehrmaligen Abgleich der Daten aus dem handschriftlichen Protokoll und den digitalisierten Daten sollten Fehlerkorrekturen sichergestellt werden. Eine vollständige Übersicht der verwendeten Skalen, Subskalen und Items/Merkmale der beiden Beobachtungsinstrumente für den Kindergarten und die Krippe finden Sie in Anhang IV.

5.3.1 Beobachtungsinstrument Krippe

Der erste Baustein des Beobachtungsinstrumentes für die Krippe besteht aus den 26 Items der Caregiver Interaction Scale (CIS) von Arnett (1989). Diese Skala fokussiert die Fachkraft-Kind-Interaktion, das Interaktionsklima und deren Färbungen auf den vier Faktoren i. Sensitivität, ii. Akzeptanz, iii. Involviertheit/Beteiligung und iv. Nachgiebigkeit. Es werden Beobachtungen ausgewertet zu Aussagen, wie „Vermeidet, starke Kontrolle auszuüben“ im Original „Doesn't try to exercise too much control over the children“, oder „Droht den Kindern, um sie unter Kontrolle zu halten“ im Original „Threatens children in trying to control them“ (Arnett, 1989). Die Einschätzung erfolgt auf einer Skala mit den Ausprägungen 1 = überhaupt nicht, 2 = etwas, 3 = ziemlich und 4 = sehr. Die CIS verzeichnet seit Jahrzehnten valide Ergebnisse (u.a. Cryer et al., 1999; Love et al., 2004; Tietze et al., 2013; Pessanha et al., 2016). Allerdings scheint die Erwähnung wichtig, dass das ursprüngliche vier faktorielle Modell von Arnett (1989) lediglich Faktorladungen von minimal .49 aufweist und daher bifaktorielle Modelle mit einer Dimension diskutiert werden, um den heutigen Möglichkeiten statistischer Berechnungen Folge zu leisten (u.a. Colewell et al., 2013). Dennoch liegt mit 80% eine hohe Interraterreliabilität vor (Arnett, 1989). Der ursprüngliche Bezug der CIS von Arnett (1989) zu den Erziehungsstilen von Baumrind (1971) macht die Verwendung für die vorliegende Untersuchung interessant.

Für den zweiten Teil des Instruments dienen acht Items der vier Subskalen i. Vertrauens- und Wohlfühl- und Unabhängigkeitsaufbau, ii. Soziales und emotionales Wohlbefinden, iii. Unterstützung Sprache und Kommunikation sowie iv. Unterstützendes Lernen und kritisches Denken der unveröffentlichten deutschen Forschungsversion der Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEW) Scale (Anders et al., 2017). Die SSTEW fokussiert die Fachkraft-Kind-Interaktion, die Interaktion der Kinder untereinander, die bereitstellenden Möglichkeiten durch die Fachkraft, die responsive Beziehung zwischen der Fachkraft und den Kindern

sowie die Kognition unter Berücksichtigung des sozial-emotionalen Wohlbefindens. Die Einschätzung der Prozessqualität erfolgt auf den Items über eine Skala mit den möglichen Ausprägungen 1 = unzureichend, 3 = minimal, 5 = gut, 7 = ausgezeichnet. Die Ausprägungen auf den Items sind aufgrund differenziert dargestellter Aspekte im Original indicators (Siraj et al., 2015) einzuordnen. So werden Beobachtungen ausgerichtet auf Aussagen wie „Die Fachkräfte sind herzlich, freundlich und ruhig. Sie verwenden beruhigende Gesten, physische Nähe, Berührungen und Umarmungen, wenn es nötig und angemessen ist“ (Anders et al., 2017, S. 8) im Original „Staff are warm, friendly, and calm. They use calming gestures, physical proximity, pats, and hugs when necessary and appropriate“ (Siraj et al., 2015, p. 20), oder „Die Fachkräfte zeigen ein Bewusstsein für die einzelnen Kinder und ihre individuellen Bedürfnisse. Dabei geben sie zusätzliche Unterstützung und sind flexibel“ (Anders et al., 2017, S. 2) im Original „Staff show an awareness of individuals and their needs, giving additional support and allowing some flexibility“ (Siraj et al., 2015, p. 14). Diese Aspekte werden während der Beobachtung als zutreffend oder nichtzutreffend bewertet, d.h. mit Ja oder Nein deklariert. Begonnen wird immer mit der Skalenstufe 1. Alle Aspekte auf der Skalenstufe 1 müssen mit Nein beantwortet werden, um auf die Skalenstufe 3 überzugehen (ebd., p. 12). Sobald ein Aspekt auf der Skalenstufe 1 mit Ja beantwortet wird, erhält die Beobachtung auf diesem Merkmal die Wertung 1, d.h. unzureichend (ebd.). Werden alle Aspekte auf der Skalenstufe 3 mit Ja beantwortet, so wird das Merkmal als minimal eingeschätzt (ebd.). Können mindestens die Hälfte, aber nicht alle der Aspekte auf der Skalenstufe 3 mit Ja und alle Aspekte auf der Skalenstufe 1 mit Nein eingestuft werden, so erhält das Merkmal/Item die Skalenstufe 2 (ebd.), welches mit unzureichend/minimal gleichzusetzen ist. Sobald nicht alle Aspekte einer Skalenstufe mit Ja (auf der Skalenstufe 1 mit Nein) beantwortet werden, ist die Einschätzung auf diesem Merkmal beendet und die pädagogischen Prozesse werden entsprechend der Skalenstufen eingeordnet (Siraj et al., 2015, p. 12). Folgt man dieser Logik auf die nächsthöhere Skalenstufe 5 (gut) bedeutet dies, dass alle Aspekte der Skalenstufe 1 mit Nein und die der Skalenstufe 3 bis 5 mit Ja eingeschätzt werden. Sobald mindestens die Hälfte der Aspekte der Skalenstufe 5 mit Ja vergeben werden, erhält das Merkmal die Einschätzung 4 (minimal/gut) (ebd.) Ebenso verhält es sich auf der Skalenstufe 7 (ausgezeichnet), mit dem Zusatz, dass auf allen Aspekten der Skalenstufen 3 bis 7 ein Ja vergeben wird (ebd.). Wiederum erhält das Merkmal die Einschätzung auf Skalenstufe 6, (gut/ausgezeichnet), sobald nicht alle, aber mindestens die Hälfte der Aspekte auf Skalenstufe 7 mit Ja deklariert werden (ebd., p. 14.). Sobald auf den Skalenstufen 3, 5 und 7 bei weniger als der Hälfte der Aspekte ein Ja vergeben wird, erhält das Merkmal die nächstniedere Skalenstufe, d.h. von 3 auf 1, von 5 auf 3 und von 7 auf 5. (ebd.). Durch Howard et al. (2018) erfolgte die erste Überprüfung der Reliabilität und Validität der SSTEWE. Sie berichten von akzeptablen bis exzellenten Reliabilitäten auf den Subskalen der SSTEWE (Cronbachs α von .76 bis .89). Zu dem Wert der Gesamtskala wird keine Aussage getroffen (ebd.). Die Übereinstimmungsvalidität mit der Gesamtskala der englischen Ursprungsversion der KES-E (ECECRS-E) ist sehr hoch ($r = .88$) (ebd.). Dennoch ist davon auszugehen, dass beide Skalen andere Qualitätsaspekte erfassen. Die Ergebnisse zur Vorhersagevalidität der SSTEWE in der Untersuchung von Howard et al. (2018) waren vor allem Vorläuferkompetenzen im Bereich Rechnen signifikant ($\beta = .08, p < 0.05$). Für die Bereiche der

sprachlichen, mathematischen und sozial-emotionalen Kompetenzen waren die Werte nicht signifikant (ebd.).

Als drittes Element fungieren 17 Merkmale der vier Subbereiche i. Individuelle Pflege und Routinen, ii. Zuhören und Sprechen, iii. Interaktionen und iv. Strukturierung der Arbeit der Krippenskala (KRIPS-RZ) von Tietze et al. (2019). Mit Hilfe der KRIPS-RZ lässt sich die globale Prozessqualität erheben. Allerdings findet die Einschätzung in dem vorliegenden Beobachtungsinstrument lediglich auf den o.g. Subbereichen statt. Vergleichend der SSTEW (Siraj et al., 2015) erfolgt die Einschätzung, Bewertung und Berechnung mit der KRIPS-RZ (Tietze et al., 2019). Die Einordnung der Skalenstufen 1 = unzureichend, 3 = minimal, 5 = gut, 7 = ausgezeichnet und deren Zwischenstufen sind der SSTEW identisch. Ebenso ordnen sich die Ausprägungen in differenziert dargestellte Aspekte ein, wie „Die Atmosphäre bei Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten ist entspannt und angenehm (z.B. pädagogische Fachkraft ist geduldig bei Unsauberkeiten oder wenn Kinder langsam essen; die Gesichter der Kinder werden sanft gesäubert)“ (KRIPS-RZ, Tietze et al., 2019, S. 36) oder „Durch Mimik, Gestik und Körpersprache zeigt die pädagogische Fachkraft Interesse und Anerkennung für die Bemühungen und Fähigkeiten der Kinder“ (ebd., S. 79). Die KRIPS-RZ (ebd.) besitzt auf der Gesamtskala eine Reliabilität von Cronbachs $\alpha = .91$ und ist damit als hoch einzuschätzen (ebd., S. 18). Auf den verwendeten Subskalen Individuelle Pflege und Routinen (Cronbachs $\alpha = .61$), Zuhören und Sprechen (Cronbachs $\alpha = .74$), Interaktionen (Cronbachs $\alpha = .77$) und Strukturierung der Arbeit (Cronbachs $\alpha = .66$) kann von annehmbaren Reliabilitäten berichtet werden (ebd.). Die Inhaltsvalidität wurde mittels einer Befragung von Eltern und Fachkräften sowie Leitungen überprüft, in der alle Befragten „die Merkmale als sehr wichtig“ (ebd., S. 19) (möglicher Höchstwert 5) und als Zeichen guter Qualität einschätzten ($M = 4.34/SD = 0.40$ Eltern; $M = 4.42/SD = 0.30$ Fachkräfte). Zur Überprüfung der Übereinstimmungsvalidität wurde die KRIPS-RZ (Tietze et al., 2019) mit der CIS (Arnett, 1989) korreliert (ebd.). Es kann von einem hohen und signifikanten Zusammenhang ($r = .55$, $p < .05$) berichtet werden, der aufgrund der Interaktionseinschätzungen der Fachkräfte plausibel erscheint (Tietze et al., 2019., S. 19). Innerhalb der Objektivität kann ein Median von 71,8% deklariert werden (ebd., S. 18). Für die Beobachtungen in der Krippe dienen folglich insgesamt 51 Items, bzw. Merkmale (siehe Anhang IV).

5.3.2 Beobachtungsinstrument Elementarbereich

Zur Erfassung der pädagogischen Prozesse in den Elementargruppen dienen ebenfalls die 26 Items der CIS (Arnett, 1989) und die acht Items der unveröffentlichten Forschungsversion der SSTEW (Anders et al., 2017). 17 Merkmale der vier Subbereiche i. Pflege und Routine, ii. Sprachliche und kognitive Anregungen, iii. Interaktionen sowie iv. Strukturierung der pädagogischen Arbeit der Kindergarten Skala (KES-RZ) von Tietze et al. (2017) bilden die dritte Komponente des Beobachtungsinstrumentes. Wiederholt sind die Antwortmöglichkeiten mit der Skalierung der SSTEW (Siraj et al., 2015) und der KRIPS-RZ (Tietze et al., 2019) deckungsgleich. Es werden auf der KES-RZ Aspekte verwendet, wie „Pädagogische Fachkraft nutzt in den meisten Fällen erfolgreich nicht-strafende Methoden zur Einhaltung der Verhaltensregeln (z.B. sie beachtet positives Verhalten; lenkt ein Kind von einer inakzeptablen zu einer alternativen und akzeptablen Aktivität)“ (KES-RZ,

Tietze et al., 2017, S. 84) oder „Pädagogische Fachkraft zeigt in den meisten Fällen den Kindern gegenüber Respekt (z.B. sie hört aufmerksam zu; stellt Blickkontakt her; behandelt Kinder fair, macht keine Unterschiede“ (ebd., S. 85). Die Einordnung auf den Skalenstufen folgt dem gleichen Verfahren der SSTEW (Siraj et al., 2015) und der KRIPS-RZ (Tietze et al., 2019). Die KES-RZ (ebd., 2017) stellt das altersspezifische Pendant zur KRIPS-RZ (ebd., 2019) dar. Die Gesamtskala der KES-RZ ist ausgezeichnet reliabel (Cronbachs $\alpha = .90$) (ebd., S. 18). Die verwendeten Subskalen Pflege und Routinen (Cronbachs $\alpha = .65$), Sprachliche und kognitive Anregungen (Cronbachs $\alpha = .75$), Interaktionen (Cronbachs $\alpha = .70$) weisen annehmbare Reliabilitäten auf (ebd.). Die Subskala Strukturierung der Arbeit bestätigt mit Cronbachs $\alpha = .58$ einen kritischen Wert, der zur Diskussion gestellt werden könnte. Ähnlich der KRIPS-RZ wurde bei der KES-RZ (ebd.) die Inhaltsvalidität mittels einer Befragung von Eltern und Fachkräften sowie Leitungen überprüft, in der wiederholt alle Befragten „die Merkmale als sehr wichtig“ (ebd., S. 18-19) (möglicher Höchstwert 5) und als Zeichen guter Qualität einschätzten ($M = 4.47/SD = 0.48$ Eltern; $M = 4.65/SD = 0.24$ Fachkräfte; Leitungskräfte $M = 4.73/SD = 0.26$). Weiterhin wurde auch hier die Übereinstimmungsvalidität mit der CIS (Arnett, 1989) überprüft (Tietze et al., 2019). Die beiden Skalen korrelieren signifikant im mittleren Bereich ($r = .41, p < .05$) (ebd., S. 19). Der Median zur Bestimmung der Objektivität liegt in diesem Fall bei 70% (ebd., S. 17).

Zur zusätzlichen Erfassung sprachlicher Bildung in den Kindertageseinrichtungen und als viertes Element des Beobachtungsinstrumentes dienen sieben Merkmale der Kindergarten Skala Erweiterung (KES-E) von Roßbach et al. (2018). Die Skalierung auf den Antworten entspricht derer der SSTEW (Siraj et al., 2015), der KRIPS-RZ (Tietze et al., 2019) und der KES-RZ (ebd., 2017). Die verwendete Subskala Sprache enthält Aspekte wie „Die Kinder übernehmen beim Vorlesen bzw. in Lesesituationen eine aktive Rolle in der Gruppe, und es finden in der Regel Gespräche über Begriffe oder die Geschichte statt“ (Roßbach et al. 2018, S. 26), oder „Die Kinder werden angeregt, Buchstaben und Wörter in ihrer Umwelt wieder zu erkennen und nicht nur ihren eigenen Namen (z.B. auf Etiketten oder Wörter auf Postern)“ (ebd., S. 22). Die KES-E (Roßbach et al., 2018) erhält auf der Gesamtskala eine Reliabilität von Cronbachs $\alpha = .84$ und kann als hoch eingestuft werden (ebd., S. 15). Die verwendete Subskala I. Sprache ist annehmbar reliabel (Cronbachs $\alpha = .66$) (ebd.). Es scheint erwartbar, dass die Übereinstimmungsvalidität auf Grund inhaltlicher Überschneidungen zwischen der KES-RZ (Tietze et al., 2017) und der KES-E (Roßbach et al., 2018) hohe Korrelationen aufweist (zu drei Messzeitpunkten $r = .72, .67$ und $.62$) (ebd., S. 16). Seitens der CIS (Arnett, 1989) liegt eine geringe Korrelation vor ($r = .17$) (ebd.). In zahlreichen Studien wurde die Vorhersagevalidität der KES-E auf die kindliche Entwicklung überprüft. Exemplarisch für die durchweg signifikanten Ergebnisse kann auf die Untersuchung von Kluczniok et al. (2016) verwiesen werden, in der „ein positiver Einfluss der KES-E auf die Entwicklung der Lernfreude der Kinder ($b = .15, p < 0.05$) und des kindlichen Wohlbefindens ($b = .23, p < 0.05$) über die Kindergartenzeit hinweg“ (ebd.) nachgewiesen werden konnte. Roßbach et al. (2018, S. 15) sprechen von „zufriedenstellenden Ergebnissen bei einer 80%igen Übereinstimmung, wenn eine Abweichung von einem Skalenpunkt als Übereinstimmung gewertet wird“. Das Beobachtungsinstrument für den Elementarbereich umfasst insgesamt 58 Items/Merkmale.

Es scheint eine Anmerkung zu diesem Zeitpunkt angebracht. Es wird als problematisch angesehen, dass eine beobachtete Fachkraft in einer rein heilpädagogischen Gruppe tätig ist. Die Kinder, welche von der Fachkraft betreut werden, haben einen sehr erhöhten Mehrförderbedarf. Der Betreuungsschlüssel unter Mithilfe einer Krankenschwester liegt bei nahezu 1:1 Fachkraft gegenüber Kindern. Dieser Umstand sollte bis zur Datenerhebung abgeschlossen sein. Trotz der erschwerten Bedingungen wird sich dazu entschieden die Beobachtung durchzuführen und die Fachkraft in der Stichprobe zu belassen. Dies hat sowohl zeitliche als auch explorative Gründe. Grundsätzlich wurden die berücksichtigten Skalen nicht für diese Form der Betreuung entwickelt und stoßen an ihre Grenzen. In der benannten Gruppe befinden sich Kinder im Alter zwischen einem und fünf Jahren. Nach fachspezifischer Rücksprache mit Mitarbeitenden der pädquis Stiftung, die an der Entwicklung der Skalen beteiligt waren, ist diese Entscheidung sowohl zur Anwendung der Skalen überhaupt als auch die Verschränkung der drei Skalen zu befürworten. Entsprechend kommen in diesem Fall 75 Items/Merkmale zum Einsatz, die der Untersuchung in den beiden Teilstudien und der Synthese dienen.

5.4 Datenanalyse

Für die Datenanalyse werden lediglich die digitalen Datensätze der Beobachtungsinstrumente verwendet. Die fünf Beobachtungen wurden dem o.g. Design folgend auf zwei unterschiedliche Weisen analysiert. Im Folgenden wird sich vorerst auf die Analyse der Teilstudie 1, im Anschluss auf das Auswertungsverfahren der Teilstudie 2 fokussiert und abschließend die Synthese der beiden Sequenzen beschrieben.

5.4.1 Teilstudie 1

Die empirische Analyse der Beobachtungsdaten folgt dem Auswertungsverfahren der integrierten Skalen KES-RZ (Tietze et al., 2017), KES-E (Roßbach et al., 2018), KRIPS-RZ (Tietze et al., 2019) und SSTEWE (Siraj et al., 2015; Anders et al., 2017), so dass die einfache deskriptive Statistik zur Beschreibung und Analyse der Daten dient. Die Skalenstufen aller integrierten Skalen werden als gleichabständig interpretiert, somit als metrisch eingestuft, so dass die Range, das Minimum und Maximum, die Mittelwerte sowie die Standardabweichung als deskriptive Kennwerte dienen. Die daraus extrahierten Werte geben einen Eindruck über die beobachtete Prozessqualität aller Fachkräfte im Gesamten und im Einzelfall auf Aspekte-, Merkmals-, Skala- und Instrumentenebene. Die Items der CIS (Arnett, 1989) auf den Faktoren Akzeptanz und Involviertheit sowie die Items 15 und 24 des Faktors Nachgiebigkeit wurden für die Berechnungen umgepolt. Für die Berechnung der Werte auf den Subskalen (KES-RZ, KES-E, KRIPS-RZ und SSTEWE) und Faktoren (CIS) pro Beobachtung erfolgte eine Mittelwertberechnung. Dafür wurde jeder Wert auf den verwendeten Merkmalen/Items der/des Subskala/Faktors aufaddiert. Die dadurch gebildete Summe wurde anschließend durch die Anzahl aller verwendeten Merkmale auf der Subskala/dem Faktor dividiert. Durch die Mittelwertberechnung auf der SSTEWE, KES-RZ, KES-E und KRIPS-RZ können Ergebnisse entstehen, welche Werte zwischen eins und sieben aufweisen (Siraj et al., 2015; Tietze et al., 2017, 2019; Roßbach, 2018). Auf der CIS (Arnett, 1989) rangieren mögliche Werte zwischen eins und vier. Nach der Berechnung der Mittelwerte, können die Varianzen ermittelt werden. Dies geschieht über:

$$s^2 = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x}).$$

Darauffolgend kann für alle beobachteten Werte die Standardabweichung bestimmt werden:

$$s = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})}.$$

Der gleiche Rechenvorgang erfolgt auf der Ebene der Gesamtskalen. „Im Einzelnen wurden die Werte von allen Merkmalen aufaddiert; diese Summe wurde durch die Anzahl der eingeschätzten Merkmale dividiert. Der Gesamtwert, der auf diese Weise ermittelt wurde, liegt zwischen 1 und 7“ (Tietze et al., 2017, S. 14), auf der CIS zwischen 1 und 4. Alle Berechnungen erfolgen über Microsoft Excel (Version 16.63.1) und IBM SPSS Statistics (Version 28.0.1.1). Von Regressionsanalysen oder anderen inferenzstatistische Verfahren muss aufgrund der Stichprobengröße abgesehen werden.

5.4.2 Teilstudie 2

Mit Hilfe der Subskalen, Faktoren, Merkmalen/Items und Aspekte der Beobachtungsskalen der Beobachtungsinstrumente wurden im Sinne eines inhaltlich strukturierend qualitativen inhaltsanalytischen Vorgehens nach Kuckartz und Rädiker (2022) a-priori im deduktiven Forschungssinne Kategorien gebildet.

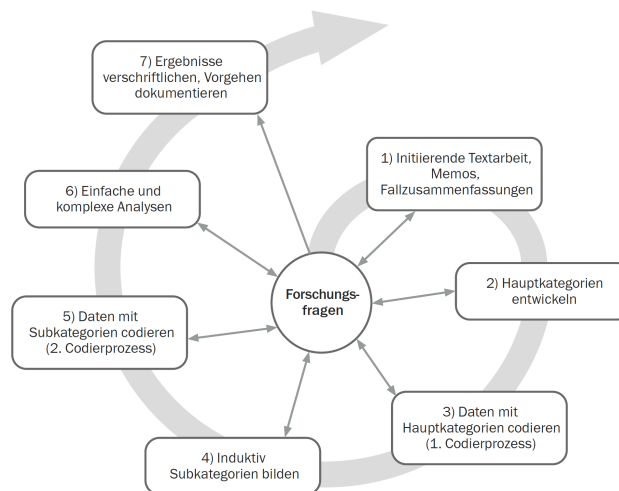


Abbildung 4 Ablauf einer Inhaltlich Strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse in 7 Phasen (Kuckartz und Rädiker, 2022, S. 132)

Die durch dieses Vorgehen entstandenen Kategorien sind in Anhang V ersichtlich und wurden im Lehrforschungsprojekt, während der Entwicklung des Interviewleitfadens, in die fünf episodischen Interviews integriert. In Anlehnung an Kuckartz und Rädiker (2022, S. 72) wird dieser Prozess als Kategorienbildung anerkannt. Kuckartz und Rädiker (2022) schlagen zum Ablauf einer Inhaltlich Strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse sieben Phasen innerhalb des Forschungsprozesses vor (siehe Abbildung 4). Die Phasen eins, zwei, und drei zum Ablauf der Inhaltlich Strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse, in denen „initiierte Textarbeit“ stattfindet, „Memos geschrieben“ (Kuckartz und Rädiker, 2022, S. 132), „Hauptkategorien entwickelt“ (ebd., S. 133) und „die Daten mit den Kategorien codiert“ (ebd., S. 134) werden, ist durch die Definition

der Subskalen/Faktoren und Merkmale/Items der Beobachtungsskalen und die Zuordnung in den Interviewleitfaden bereits vollzogen. Der vorgeschlagene Forschungsprozess nach Kuckartz und Rädiker (2022) wurde an dieser Stelle beendet. Die induktive Kategorienbildung ist aufgrund der standardisierten Beobachtungsinstrumente inhaltlich nicht sinnvoll. Durch den Codierprozess ist ein Kategoriensystem aus anschließenden „thematischen“ und „skalierenden Kategorien“ (ebd., S. 56) entstanden:

- (i.) *Erwachsenen-Kind- Interaktionen,*
- (ii.) *Soziales und Emotionales Wohl,*
mit den Subkategorien
 - a) *Unterstützung,*
 - b) *Vertrauen und*
 - c) *Wertschätzung,*
- (iii.) *Regeln und Einhaltung von Regeln,*
- (iv.) *Freiheit,*
- (v.) *Beteiligung,*
- (vi.) *Selbstbestimmung sowie*
- (vii.) *sprachliche Bildung*
mit den Subkategorien
 - a) *Schriftsprache,*
 - b) *Sprachmelodie/Laute/Klang und*
 - c) *Ausbau von Sprache und Kommunikation.*

Die differenzierte Zuordnung der Skalen, Subskalen und Merkmale/Items auf den Kategorien im Interviewleitfaden sind in Anhang V ersichtlich. Aufgrund der a-priori festgelegten Kategorien und Formulierungen der Aspekte und Skalen wird versucht auf die Offenheit der Forschenden gegenüber dem zu untersuchenden Forschungsgegenstand und der Fragestellungen innerhalb des Forschungsprozesses zu achten.

Nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 49) spricht nichts gegen eine deduktive Kategorienbildung, da das Vorgehen der Qualitativen Inhaltsanalyse in seiner Offenheit stark von dem zu analysierenden Material abhängt. Daran anschließend kann in dieser Teilstudie durch die vorformulierten Aspekte der Merkmale in den Subskalen nicht von einem Sinnverstehen der beobachteten Fachkräfte gesprochen werden, da der „sprachliche Ausdruck“ (ebd., S. 50) nicht durch die Beobachteten, sondern über die Aspekte entsteht. Das bedeutet aber nicht, dass nicht auf das „Sinnverstehen von sozialem Handeln“ (ebd.) geschlossen werden kann, wenn über die Skalen das frühpädagogische Verhalten beobachtet wird. Die vorformulierten Aspekte der Merkmale der Beobachtungsinstrumente dienen ähnlich wie die Zitate aus den Interviews als Belege für beobachtete Vermutungen und Interpretationen.

Das Vorgehen der Inhaltlich Strukturierend Qualitativen Inhaltsanalyse (ebd.) ermöglicht eine differenzierte Betrachtung von 358 Aspekten (51 Merkmale/Items) für die Krippe und 409 Aspekten (58 Merkmale/Items) für den Elementarbereich auf Kategorienebene jeder beobachteten Fachkraft. Für die Fachkraft

in der altersgemischten, rein heilpädagogischen Gruppe sind es entsprechend der Verwendung beider Beobachtungsinstrumente 644 Aspekte auf 75 Merkmalen/Items.

5.4.3 Synthese

Während des synthetischen Vorgehens der Sequenzen 1 und 2 dient MAXQDA Plus 2022 (Release 22.2.0) als Software für die Datenanalyse. Die digitalen Daten auf den Beobachtungsinstrumente mussten für diesen Vorgang in Fotos umgewandelt werden, da MAXQDA Plus 2022 keine Bemerkungen von digitalen PDF-Dateien erkennt. Dies bedeutet, dass pro Beobachtung zwischen 51 bis 75 Fotos entstanden. Durch die Funktion der Set-Bildung existierten fünf übersichtliche Datensets, d.h. eines pro Beobachtung. Darauf folgend werden die Inhalte der Fachkräfte-Interviews aus dem Lehrforschungsprojekt, den Ergebnissen der Teilstudie 1 und 2 gegenübergestellt und analysiert. Dieser Vorgang ermöglicht eine sehr differenzierte Betrachtung der frühpädagogischen Prozesse, ordnet diese Prozesse auf Qualitätsebene ein und synthetisiert sie mit den Rekonstruktionen zu erlebter Erziehung und Bildung der Fachkräfte aus den Interviews. Folglich können fallspezifische Aussagen und Einschätzungen über die Gesamtstichproben getroffen werden, inwieweit die erlebte Erziehung und Bildung der Fachkräfte prädiktiv für die pädagogischen Handlungen auf den Gesamtskalen, den Subskalen und Merkmalen/Items und Aspekten sind und wie diese Handlungen und die geschilderten Erlebnisse die Qualität der pädagogischen Prozesse beeinflussen. Ferner können Zusammenhänge zwischen den Skalen hergestellt werden, die mögliche Verhaltensweisen über die Skalen hinweg beobachten lassen, die wiederum auf die erlebte Erziehung und Bildung hinweisen. Diese Betrachtung der verwendeten Skalen der Beobachtungsinstrumente wurde bisher nicht untersucht, so dass durch das vorhandene Forschungsdesiderat nicht auf einschlägige Literatur zum Analyseverfahren verwiesen werden kann.

Um der Reflexivität der Forschenden, der Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand und Transparenz wissenschaftlicher Entscheidung im Datenanalyseprozess nachzukommen, wurden ein Forschungstagebuch geführt, Memos geschrieben, sich einer Forschungsgruppe von Nachwuchswissenschaftler*innen angeschlossen und sich mit wissenschaftlichen Kolleg*innen besprochen. Letzteres dient ebenfalls der intersubjektiven Validierung. Der Prozess der gesamten Datenanalyse generiert anschließende Ergebnisse.

6 Ergebnisse

Bevor der Bericht von den Ergebnissen der Untersuchung zu erlebter Bildung und Erziehung als Teil der Genese frühpädagogischer Praxis folgt, scheinen anschließende Hinweise unerlässlich. Die aus der Analyse erzeugten Teil- und Gesamtergebnisse aus beiden Sequenzen sowie der Synthese können keinesfalls als repräsentativ, oder generalisierbar gelten. Dies war nie der Anspruch der Untersuchung. Die Stichprobengröße ist viel zu gering, das Sampling keinesfalls theoretisch gesättigt, um verallgemeinernde Aussagen treffen zu können. Folglich sind die aus der Analyse hervorgebrachten Ergebnisse, die im Folgenden dargestellt werden, mit Demut und Vorsicht zu betrachten und zu interpretieren. Des Weiteren wurde durch die Datenerhebung eine riesige Menge an Datenmaterial produziert, die es unmöglich macht von den Ergebnissen in ihrer Gänze zu berichten. Entsprechend werden die Werte der deskriptiven Statistik aus Teilstudie 1 nicht für jede

Fachkraft auf allen Skalen, Merkmalen/Items expliziert, sondern lediglich die Gesamtergebnisse aller Fachkräfte beschrieben. Die umfassenden Ergebnisse zur Erhebung der Prozessqualität aus Sequenz 2a) finden Sie in den Tabellen 8-12 in Anhang VI.

Weiterhin beschränkt sich die Ergebnisdarstellung zu Teilstudie 2 (Sequenz 2b) auf die Kategorien:

- (i.) *Erwachsenen-Kind-Interaktionen,*
- (ii.) *soziales und emotionales Wohl und*
- (iii.) *sprachliche Bildung*

Ebenso ist es notwendig in den anschließenden Kapiteln 6.2 und 6.3 die Ergebnisdarstellung der Sequenz 2b und Synthese vermehrt und kontinuierlich Aspekte der verwendeten Skalen zu zitieren. Das geschieht absichtsvoll. Dieser Stil ist evtl. ungewöhnlich, weil es mit vielen Zitaten aus den Beobachtungsinstrumenten arbeitet. Allerdings ist dieses Vorgehen notwendig, da die Aspekte der Beobachtungsinstrumente als Marker für mehr oder weniger gezeigtes Verhalten dienen. Folglich wird der stetige und direkte Bezug zu den Aspekten gebraucht, um von der erlebten Erziehung sehr differenziert auf das pädagogische Handeln der Fachkräfte schließen zu können und dieses zu explizieren. Zur besseren Lesbarkeit wird bei Zitationen der Skalen zu Beginn des folgenden Kapitels einmalig am Anfang auf die Autor*innen der Skalen hingewiesen. Im Anschluss erfolgt dies in anderen Kapiteln der Ergebnisdarstellung nicht mehr. Ebenfalls werden lediglich die international gängigen Abkürzungen der Skalen verwendet.

6.1 Teilstudie 1

Zum Überblick über die Verteilung der Daten dienen die Tabellen 2 bis 6 mit den deskriptiven Kennwerten der Fachkräfte auf den Skalen und Subskalen. Auf dem Faktor Sensitivität der CIS (Arnett, 1989) zeigen die Fachkräfte im Mittel über alle Items hinweg ein ziemlich sensibles Verhalten gegenüber den Kindern ($M = 3.16$, $SD = 0.39$, siehe Tabelle 2). Wobei anzumerken ist, dass es auch Fachkräfte gibt, die weniger sensibles Verhalten zeigen. Die Werte streuen zwischen etwas und ziemlich sensitiven Umgang mit den Kindern (Min. = 2.70; Max. = 3.70). Der mögliche Höchstwert von sehr sensitivem Verhalten wird nicht erreicht. Innerhalb der Fachkraft-Kind-Interaktion werden die Kinder von den Fachkräften ziemlich akzeptiert, obwohl die Werte auf dieser latenten Variable stärker streuen ($M = 3.70$, $SD = 0.60$), so dass Handlungen ausgemacht werden, die die Kinder etwas bis sehr akzeptieren (Min. = 2.63, Max. = 4). Im Bereich der Involviertheit im pädagogischen Alltag ist ebenfalls ein im Mittel beobachtetes Verhalten ersichtlich, welches die Kinder ziemlich involviert ($M = 3.35$, $SD = 0.99$). Allerdings ist auf diesem Faktor erkennbar, dass sich die Beobachtungen im Bereich der Involviertheit stärker unterscheiden (Min. = 1.75, Max. = 4). Es können Handlungen der unterschiedlichen Fachkräfte beobachtet werden, die Kinder überhaupt nicht bis sehr involvieren. Das Konstrukt Nachgiebigkeit hat einen Mittelwert von $M = 3.40$, bei einer Standardabweichung von $SD = 0.55$. Die Werte streuen entsprechend weniger und bewegen sich zwischen den Skalenstufen ziemlich bis sehr nachgiebiges Verhalten der Fachkraft (Min. = 3, Max. = 4). Der Gesamtmittelwert aller Fachkräfte auf der CIS liegt bei $M = 3.40$. Betrachtet man die gesamte Skala, streuen die Werte wenig ($SD = 0.22$), welches durch die sehr ähnlichen

Mittelwerte auf den einzelnen Faktoren erklärbar ist. Alle Mittelwerte bewegen sich im Bereich der Skalenstufe ziemlich mit unterschiedlich starker Streuung (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2

Deskriptive Statistik zur beobachtbaren Prozessqualität auf der CIS

CIS	Sensitivität	Akzeptanz	Involviertheit	Nachgiebigkeit	Gesamtscore Skala
Min.	2.70	2.63	1.75	3.00	3.16
Max.	3.70	4.00	4.00	4.00	3.70
Range	1.00	1.37	2.25	1.00	0.54
M	3.16	3.70	3.35	3.40	3.40
SD	0.39	0.60	0.99	0.55	0.22
in Worten	ziemlich	ziemlich	ziemlich	ziemlich	ziemlich

Anmerkung. Grenzen des Instrumentes bei Kindern mit erhöhtem Mehrförderbedarf

Die Ergebnisse der deskriptiven Statistik der Subskalen der SSTEWE (Siraj et al., 2015; Anders et al., 2017) sind in Tabelle 3 dargelegt. Auf der Subskala 1 „Selbstvertrauen, Vertrauen und Unabhängigkeit aufbauen“ ist ein Mittelwert von $M = 3.10$ zu verzeichnen, bei einer Standardabweichung von $SD = 1.52$ (siehe Tabelle 3). Es kann im Mittel von einer minimalen Unterstützung der Fachkräfte berichtet werden, um bei den Kindern Selbstvertrauen, Vertrauen und Unabhängigkeit aufzubauen. Es ist jedoch ersichtlich, dass die Fachkräfte in ihrem Verhalten nicht einheitlich handeln. Die Werte streuen stark ($SD = 1.52$). Es ist festzustellen, dass pädagogische Handlungen beobachtet werden können, die unzureichende bis gute pädagogische Prozesse beschreiben (Min. = 1.00, Max. = 5.00).

Die Fachkräfte gestalten auf der Ebene des „Sozialen und emotionalen Wohlbefindens“ (SSTEWE, Subskala 2) im Mittel unzureichend/minimale pädagogische Prozesse ($M = 2.60$, $SD = 1.14$). Die Werte streuen stark und liegen zwischen unzureichender und minimal/guter Prozessqualität (Min. = 1.00, Max. = 4.00). Frühpädagogische Interaktionen zwischen den Fachkräften und den Kindern, welche die „Sprache und Kommunikation der Kinder unterstützen und fördern“ (ebd., Subskala 3) befinden sich im Mittel innerhalb des Bereichs der minimal/guten Prozessqualität, bei erneut starker Streuung zwischen unzureichend/minimalen bis guten beobachtbaren frühpädagogischen Prozessen ($M = 4.05$, $SD = 1.70$, Min. = 2.25, Max. = 5.75). Auf dieser Subskala werden im Mittel die höchsten Werte auf der SSTEWE erreicht (siehe Tabelle 3). Dahingehend liegt die Vermutung nahe, dass die höheren Werte im Zusammenhang mit der Anzahl der Items in Verbindung gebracht werden könnten. Die Subskala 3 „Unterstützung und Förderung von Sprache und Kommunikation“ beinhaltet in der vorliegenden Untersuchung die meisten Items auf der SSTEWE. Sehr stark streuende Werte und gleichzeitig im Mittel unzureichend/minimale pädagogische Prozesse sind auf der Subskala 10 „Unterstützung des Lernens und kritischen Denkens“ bei sehr starker Streuung zu verzeichnen ($M = 2.20$, SD

= 1.79). Auch wenn dies der niedrigste Wert innerhalb der Beobachtungen auf der SSTEWE ist, muss berücksichtigt werden, dass ein sehr variables Verhalten innerhalb der Fachkraft-Kind-Interaktionen zu beobachten ist. So waren pädagogische Prozesse im Bereich unzureichender bis guter Qualität auszumachen (Min. = 1.00, Max = 5.00). Auch hier kann die Anzahl der Items auf diese Ergebnisse zurückzuführen sein, da lediglich ein Item in der Erhebung diese Subskala beschreibt. Unter dem Fokus der Stichprobengröße von $n = 5$ kann die starke Streuung der Werte als ein gutes Zeichen für die Trennschärfe der vorliegenden Items gedeutet werden. Mit Hilfe der SSTEWE kann ein Gesamtmittelwert von $M = 2.98$ erreicht werden. Im Mittel werden unzureichend/minimale Prozesse beobachtet, die sehr nah an der Grenze zu minimaler Prozessqualität liegen. Auf der Gesamtskala streuen die Werte weniger stark ($SD = 0.78$) und befinden sich im Bereich zwischen unzureichend/minimaler bis minimal/guter Prozessqualität (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3

Deskriptive Statistik zur beobachtbaren Prozessqualität auf der SSTEWE

SSTEWE	Selbst-, Vertrauen/ Unabhängigkeit	Soziales + emotionales Wohlbefinden	Sprache + Kommunikation	Lernen + kritisches Denken	Gesamtscore Skala
Min.	1.00	1.00	2.25	1.00	2.20
Max.	5.00	4.00	5.75	5.00	4.00
Range	4.00	3.00	3.50	4.00	1.80
M	3.10	2.60	4.05	2.20	2.98
SD	1.52	1.14	1.70	1.79	0.78
in Worten	minimal	unzureichend/ minimal	minimal/ gut	unzureichend/ minimal	unzu- reichend/ minimal*

Anmerkung. Grenzen des Instrumentes bei Kindern mit erhöhtem Mehrförderbedarf

* an der Grenze zu minimal

Die KES-RZ (Tietze et al., 2017) dient zur Erhebung globaler Prozessqualität, wobei in der vorliegenden Untersuchung lediglich die Subskalen II „Pflege und Routinen“, III „Sprachliche und kognitive Anregungen“, V „Interaktion“ und VI „Strukturierung der Arbeit“ in Anteilen fokussiert werden. Dahingehend sind im Mittel minimal einzuordnende pädagogische Prozesse im Bereich der „Pflege und Routinen“ zu dokumentieren ($M = 3.77$, $SD = 2.64$). Wie in Tabelle 4 ersichtlich streuen die Werte sehr stark, so dass sich die Werte der Fachkräfte einerseits auf der Ebene unzureichend/minimal und andererseits am Rande ausgezeichneter Prozessqualität bewegen (Min. = 2.00, Max = 6.80). Die Subskala III „Sprachliche und kognitive Anregungen“ zeigt pädagogisch gestaltete Prozesse der Fachkräfte, die die Kinder im Mittel minimal/gut sprachlich und kognitiv anregen. Die Daten streuen auch hier stark ($M = 4.00$, $SD = 1.39$). Die Fachkraft-Kind-Interaktion auf der Subskala III „Sprachliche und kognitive Anregungen“ rangieren zwischen unzureichend/minimaler bis guter Prozessqualität (Min. = 2.75, Max. = 5.50). Weiterhin lässt sich ein Mittelwert von $M = 3.81$ bei starker

Streuung (SD = 2.51) im Bereich „Interaktionen“ (Subskala V) konstatieren. Auch hier schwanken die Werte der Fachkräftebeobachtungen zwischen unzureichend/minimalen und guten/ausgezeichneten pädagogischen Prozessen (Min. = 2.00, Max. = 6.67). Im Mittel sind die beobachteten Fachkraft-Kind-Interaktionen als minimal einzuschätzen. An diese Ergebnisse anschließend strukturieren die beobachteten Fachkräfte im Mittel die Arbeit in der Kindertageseinrichtung wiederholt im Bereich minimaler Qualität (M = 3.75, SD = 1.98). Auf der Subskala VI „Strukturierung der Arbeit“ (ebd.) streuen die Werte ebenfalls stark. Die frühpädagogischen Prozesse bewegen sich zwischen unzureichend/minimaler und guter Qualität (Min. = 2.25, Max. = 6.00). Die Ergebnisse auf der Gesamtskala sind mit einem Mittelwert von M = 3.83 beschreibbar. Die als minimal zu taxierenden Werte streuen entsprechend gering (SD = 0.11) und liegen zwischen einem Minimum von 3.75 und einem Maximum von 4.00 (siehe Tabelle 4), d.h. zwischen minimaler und minimal/guter Qualität. Es ist ein Anliegen erneut auf die geringe Stichprobengröße zu verweisen, die sich an dieser Stelle auf $n = 3$ verringert hat, da zwei Fachkräfte in der Krippe arbeiten und die Beobachtungen dort mit der KRIPS-RZ (Tietze et al., 2019) erhoben werden. Hinzu kommt der Umstand, dass, wie bereits erwähnt, eine Fachkraft in einer rein heilpädagogischen Gruppe arbeitet. Die Wertungen auf den Beobachtungsskalen wurden entsprechend als begrenzt wahrgenommen. Nähere Informationen zu den differenzierten Werten auf Fachkraft- und Aspekteebene finden Sie in den Tabellen 8-12 in Anhang VI.

Tabelle 4

Deskriptive Statistik zur beobachtbaren Prozessqualität auf der KES-RZ

KES-RZ	Pflege und Routinen	Sprache und Kognition	Interaktionen	Strukturierung der Arbeit	Gesamtscore Skala
Min.	2.00	2.75	2.00	2.25	3.75
Max.	6.80	5.50	6.67	6.00	4.00
Range	4.80	2.75	4.67	3.75	0.25
M	3.77	4.00	3.81	3.75	3.83
SD	2.64	1.39	2.51	1.98	0.11
in Worten	minimal	minimal/gut	minimal	minimal	minimal

Anmerkung. Grenzen des Instrumentes bei Kindern mit erhöhtem Mehrförderbedarf

Erfahrungsgemäß sind höhere Werte auf der KES-E (Roßbach et al., 2018) eher selten. Entsprechend kann auf der Subskala I „Sprache“ im Mittel eine unzureichend/minimale Prozessqualität bei den Fachkräften beobachtet werden (M = 2.17, SD = 0.76, siehe Tabelle 5). Die Werte streuen gering und produzieren Einschätzungen zwischen unzureichenden und minimalen frühpädagogischen Prozessen (Min. = 1.50, Max. = 3.00). Die Ergebnisse auf der Subskala IV „Individuelle Förderung“ (ebd.) sind wesentlich divergenter, wenn die Einschätzungen zwischen den Bereichen unzureichend bis ausgezeichnet liegen (Min. = 1.00, Max. = 7.00). Im Mittel kann erneut von minimalen frühpädagogischen Interaktionen zwischen den Fachkräften und

Kindern bei sehr starker Streuung gesprochen werden ($M = 3.00$, $SD = 3.46$). Unter Rückgriff auf die Ergebnisse der Subskalen überrascht die im Mittel unzureichend/minimale Einschätzung der beobachteten pädagogischen Prozesse auf der Gesamtskala der KES- E nicht ($M = 2.59$, $SD = 0.59$). Die Werte unterscheiden sich eher geringfügig von den Beobachtungen auf den anderen Skalen und zeigen Einschätzungen zwischen unzureichend/minimaler und minimaler Prozessqualität (Min. = 2.17 und Max. = 3.00). Die Streuung ist entsprechend gering (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5

Deskriptive Statistik zur beobachtbaren Prozessqualität auf der KES-E

KES-E	Sprache	Individuelle Förderung	Gesamtscore Skala
Min.	1.5	1.00	2.17
Max.	3.00	7.00	3.00
Range	1.50	6.00	0.83
M	2.17	3.00	2.59
SD	0.76	3.46	0.59
in Worten	unzureichend/ minimal	minimal	unzureichend/ minimal

Anmerkung. Grenzen des Instrumentes bei Kindern mit erhöhtem Mehrförderbedarf

Mit Verweis auf Tabelle 6 ist anhand der deskriptiven Kennwerte auf der KRIPS-RZ im Bereich „Individuelle Pflegen und Routinen“ (Subskala II) ein Mittelwert von $M = 4.07$ bei einer Standardabweichung von $SD = 2.34$ zu referieren. Im Mittel kommt es zu einer Einschätzung im minimal/guten Bereich der Prozessqualität. Scheinbar stringent streuen die Werte auch hier sehr stark, d.h. zwischen unzureichend/minimalen und gut/ausgezeichneten frühpädagogischen Interaktionen (Min. = 2.00 und Max. = 6.60). Die Fachkräfte erzielen auf der Subskala III „Zuhören und Sprechen“ eine im Mittel gute Qualität ($M = 5.34$, $SD = 0.58$) bei geringer Streuung. Während der Beobachtungen lassen sich nahezu einheitlich minimal/gute pädagogische Prozesse beobachten (Min. = 4.67, Max. = 5.67). Im Bereich „Interaktionen“ (Subskala V) können die Prozesse mit einem Mittelwert von $M = 5.50$ als gut eingeschätzt werden. Bei mäßiger Streuung ($SD = 1.09$) befinden sich die beobachteten Fachkräfte in einem Bereich zwischen minimal/guter und gut/ausgezeichneten Interaktionen (Min. = 4.25, Max. = 6.25). Die Werte auf der Subskala VI „Strukturierung der Arbeit“ lassen eine im Mittel minimal/gute Qualität der frühpädagogischen Prozesse bei starker Streuung feststellen ($M = 4.82$, $SD = 1.45$). Die Fachkräfte strukturieren ihre Arbeit im pädagogischen Alltag von minimal bis gut/ausgezeichnet (Min. = 3.20, Max. = 6.00). Die Beobachtungen der Fachkräfte auf der Gesamtskala charakterisieren im Mittel eine an der Grenze zu guter Prozessqualität ($M = 4.94$, $SD = 1.33$). Die Werte streuen zwischen minimal/guten

und guten Prozessen in der beobachteten fröhpädagogischen Praxis (Min. = 4.07, Max. = 5.50, siehe Tabelle 6).

Tabelle 6

Deskriptive Statistik zur beobachtbaren Prozessqualität auf der KRIPS-RZ

KRIPS-RZ	Individuelle Pflege und Routinen	Zuhören und Sprechen	Interaktionen	Strukturierung der Arbeit	Gesamtscore Skala
Min.	2.00	4.67	4.25	3.20	4.07
Max.	6.60	5.67	6.25	6.00	5.50
Range	4.60	1.00	2.00	2.80	1.43
M	4.07	5.34	5.50	4.82	4.94
SD	2.34	0.58	1.09	1.45	1.33
in Worten	minimal/gut	gut	gut	minimal/gut	minimal/gut*

Anmerkung. Grenzen des Instrumentes bei Kindern mit erhöhtem Mehrförderbedarf

* an der Grenze zu gut

Anschließend an die Ergebnisse der Teilstudie 1 können nun die Befunde aus der Teilstudie 2 expliziert werden.

6.2 Teilstudie 2

Gegenstand dieses Kapitels sind entsprechend den Erläuterungen aus Kapitel 6 die Darstellung der Ergebnisse aus Teilstudie 2 auf den Kategorien:

- (i.) *Erwachsenen-Kind-Interaktionen,*
- (ii.) *soziales und emotionales Wohl sowie*
- (iii.) *sprachliche Bildung.*

Die Kategorie (i.) *Erwachsenen-Kind-Interaktionen* ist über die Items und Merkmale in Anhang V definiert. Es wird sich primär in der Ergebnisdarlegung auf die Merkmale 27 und 32 „Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion“ der Subskalen V „Interaktionen“ der KRIPS-RZ und KES-RZ fokussiert. Anteilig finden die Merkmale 7 und 10 „Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten“ der Subskalen II „Individuelle Pflegen und Routinen“ (KRIPS-RZ) und „Pflege und Routinen“ (KES-RZ) Platz in der Berichtlegung.

Während der Beobachtung von Fachkraft-1 (FK-1) scheinen „freundliches und unterstützendes Verhalten der Fachkraft“ (KES-RZ, Merkmal 32 „Interaktionen“, Aspekt 3.1) zu fehlen, die Bestandteile „einer Vielzahl unangenehmer Interaktionen sind“ (ebd., Aspekt 3.2). Es konnten nur wenige Reaktionen der Fachkraft verzeichnet werden, in denen die Fachkraft „Respekt gegenüber den Kindern zeigt, teilnehmend reagiert, um Kindern zu helfen und den Kindern wenig Anerkennung für die Kinder und deren Interessen, Bemühungen und Fähigkeiten“ (ebd., Aspekte 5.2, 5.3 und 5.5) erkennen lassen. Die Observation von Fachkraft-2 (FK-2)

zeigt ein „interessiert und anerkennendes“ (KES-RZ, Merkmal 32 „Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion“, Aspekt 5.5) Verhalten, welches von „Warmherzigkeit und Zuwendung“ (KRIPS-RZ, Merkmal 27, „Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion“, Aspekt 5.3) geprägt ist. Die Fachkraft wirkt „freundlich und freudvoll“ (KES-RZ, Merkmal 32 „Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion“, Aspekt 7.1). Die Fachkraft-Kind-Interaktionen scheinen „respektvoll und respektfördernd“ sowie „anteilnehmend“ (ebd., Aspekt 5.2, 7.2, 5.3). Aufbauend auf diesen Ergebnissen lassen sich während des gesamten Zeitraumes Fachkraft-Kind-Interaktionen beobachten, die „den individuellen Stimmungen und Bedürfnissen der Kinder entsprechen“ (KRIPS-RZ, Merkmal 27 „Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion“, Aspekt 7.1), welche bestimmt sind von „Feinfühligkeit der Fachkraft gegenüber den Gefühlen und Reaktionen der Kinder“ (ebd., Aspekt 7.2). Auf den Merkmalen 7 und 10 „Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten“ der KRIPS-RZ und KES-RZ zeichnet sich ebenfalls eine mit den Kindern „interagierende Atmosphäre“ (KRIPS-RZ, Merkmal 7 „Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten“, Aspekt 7.1; KES-RZ, Merkmal 10 „Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten“, Aspekt 5.1, 7.3) von FK-2 ab. Auch hier wird die „Individualität der Kinder“ (KRIPS-RZ, Merkmal 10 „Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten“, Aspekt 5.1) berücksichtigt und deren „Selbstständigkeit entsprechend ihrem Entwicklungsstand und ihrer Fähigkeiten“ (ebd., Aspekt 7.3; KES-RZ, Merkmal 10 „Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten“, Aspekt 7.2) gefördert. Fachkraft-3 (FK-3) „schenkt den Kindern häufig positive Aufmerksamkeit, so dass häufig eine positive Fachkraft-Kind-Interaktion“ (ebd., Aspekt 5.1) über den gesamten Beobachtungszeitraum feststellbar ist. Die Atmosphäre wirkt „warmherzig, freundlich und anerkennend“ (ebd., Aspekt 3.2-5.4). Fachkraft-4 (FK-4) „scheint Freude an den Kindern zu haben“ (KES-RZ, Merkmal 32 „Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion“, Aspekt 7.1). Sie „hat in den meisten Fällen angemessenen Körperkontakt, zeigt Respekt gegenüber den Kindern“ und transportiert „durch Mimik, Gestik und Körpersprache Interesse und Anerkennung für die Bemühungen und Fähigkeiten der Kinder“ (ebd., Aspekt 5.1, 5.3, 5.5). FK-4 vermittelt während der Beobachtung eine „Atmosphäre, die weder streng noch zurechtweisend“ (KES-RZ, Merkmal „Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten“, Aspekt 3.4) ist. Es scheinen „die Zeiten und der Ernährungswert der Mahlzeiten nicht angemessen oder ausreichend“ (ebd., Aspekt 1.1 und 1.2). Allerdings kann festgehalten werden, dass die Kinder zum „selbstständigen Essen ermuntert werden“ (ebd., Aspekt 7.2), aber keine „Gespräche zwischen den Kindern und der Fachkraft“ (ebd., Aspekt 7.3) stattfinden. Während der Beobachtung von Fachkraft-5 (FK-5) kann von einem feinfühligem, warmem, respektvollen, ruhigen sowie entspannten Umgang innerhalb der Fachkraft-Kind-Interaktion gesprochen werden, wenn „den individuellen Interessen und Bedürfnissen der Kinder entsprechend“ (KRIPS-RZ, Merkmal 27 „Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion, Aspekt 7.1) gehandelt wird. Anschließend ist „die Fachkraft durchgängig feinfühlig gegenüber den Gefühlen und Reaktionen der Kinder“ (ebd., Aspekt 7.2) und „zeigt den Kindern gegenüber Warmherzigkeit und Zuwendung“ (ebd., Aspekt 5.3). Sie ist „meist entspannt, freundlich und lächelt viel“ (ebd., Aspekt 5.2), so dass eine „angenehme und entspannte Atmosphäre und pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion“ (ebd., Aspekt 3.4, 5.4) wahrzunehmen ist, in der die Kinder „sprachlich begleitet“ (ebd., Aspekt 5.5) und „die Selbstständigkeit der Kinder ihrem Entwicklungsstand und ihren Fähigkeiten entsprechend gefördert“ (ebd., Aspekt 7.3) werden.

Im Bereich (ii.) sozial und emotionales Wohl ist während der Observation von FK-1 etwas „Begeisterung über die Aktivitäten und Bemühungen der Kinder“ (CIS, Item 11) zu sehen. Weiterhin hört sie etwas „aufmerksam zu, wenn die Kinder ihr etwas erzählen“ (ebd., Item 3,). An diese Beobachtung anschließend kann im Bereich des „Sozialen und emotionalen Wohlbefindens“ der SSTEW berichtet werden, dass „ausgedrückte Gefühle der Kinder heruntergespielt, ignoriert, abgelehnt oder ins Lächerliche gezogen“ (ebd., Aspekt 1.1) werden. Ebenso werden von FK-1 keine „Aktivitäten organisiert, die zu sozialen Interaktionen anregen“ (ebd., Aspekt 1.3). Darauf aufbauend schenkt FK-1 „den meisten Kindern keine positive individuelle Aufmerksamkeit“ (ebd., Aspekt 3.3). FK-1 zeigt keine „Freude und keinen Sinn für Spaß, wenn sie das Spiel der Kinder beobachtet“ (SSTEW, Item „Kinder in ihren eigenen Entscheidungen und im eigenständigen Spiel unterstützen“, Aspekt 5.2). Dennoch spricht FK-1 „warmherzig mit den Kindern“ (CIS, Item 1) und nur etwas „verärgert oder gereizt zu den Kindern“ (ebd., Item 10). Weiterhin „legt sie wenig Wert auf Gehorsam“ (ebd., Item 4) und „scheint etwas begeistert über die Bemühungen und Aktivitäten der Kinder zu sein“ (ebd., Item 20, 11). Es kann nicht beobachtet werden, dass „die Kinder davon abgehalten werden, machen zu können, was sie möchten“ (ebd., Item 22). Weiterhin ist erkennbar, dass auf Item 8 „Fachkräfte gehen sensibel auf Kinder ein“ der SSTEW, seitens FK-1 „wenig Bemühen zu sehen ist, sich mit den Kindern zu beschäftigen“ (ebd., Aspekt 1.1). Im pädagogischen Alltag scheinen „die Fachkräfte oft untereinander zu reden und die Kinder vor ihnen zu ignorieren“ (ebd., Aspekt 1.2). Es muss dahingehend festgehalten werden, dass die „Kinder in offensichtlichem Leid allein gelassen werden“ (ebd., Aspekt 1.4). FK-2 zeigt während des Beobachtungszeitraumes, dass sie „sensibel auf die kindlichen Bedürfnisse, Gefühle und Stimmungen der Kinder eingeht“ (SSTEW, Item 4 „Förderung soziales und emotionales Wohlbefinden, Aspekt 5.4). Sie „verändert dabei, die Umgebung und Routinen, wenn emotional notwendig“ (ebd., Aspekt 7.4). Die Observationen auf der CIS geben ein ähnliches Bild ab, da sie sehr „warmherzig mit den Kindern spricht“, sehr „aufmerksam zuhört, wenn die Kinder etwas erzählen“ und „wenig Wert auf Gehorsam legt“ (ebd., Items 1, 3, 4). Auf Item 8 „Fachkräfte gehen sensibel auf Kinder ein“ der SSTEW kann FK-2 dabei beobachtet werden, wie sie auf „auf Bitten der Kinder reagiert, jedem Kind persönlich positive Aufmerksamkeit schenkt und keine Kinder ausschließt, auch wenn sie sich einem anderen Kind widmet“ (ebd., Aspekte 7.1- 7.3). Den Kindern gegenüber „herzlich, freundlich und angemessen physisch nah“ (SSTEW, Item 4 „Förderung des sozial-emotionalen Wohlbefindens“, Aspekt 3.4) verhält sich FK-3 während der Observation. FK-3 „spricht ziemlich warmherzig mit den Kindern und hört ihnen ziemlich aufmerksam zu, wenn die Kinder ihr etwas erzählen“ (CIS, Item 1 und 3). Sie „unterbindet nicht viele Dinge, die die Kinder machen möchten und spricht keine Drohungen aus, oder agiert verärgert oder gereizt“ (ebd., Items 22, 12, 10). Auf Item 8 „Fachkräfte gehen sensibel auf Kinder ein“ der SSTEW „reagiert die Fachkraft auf kleine Kindergruppen“ (ebd., Aspekt 3.1) und „achtet auf Fragen und Kommentare der Kinder“ (ebd., Aspekt 3.2). Es existieren keine Momente während der Beobachtung, in denen FK-3 „den Kindern gegenüber kritisch war und Wert auf Gehorsam legt“ (ebd., Item 2 und 4). Die Observation des pädagogischen Alltags von FK-4 verdeutlicht, dass „sie den Kindern gegenüber Empathie zeigt und ihnen hilft mit den von ihnen ausgedrückten Gefühlen umzugehen“ (SSTEW, Item 4 „Förderung des sozial-emotionalen

Wohlbefindens“, Aspekt 3.1). Weiterhin „ermuntern die Fachkraft zum gemeinsamen Spiel und bringt den meisten Kindern an einem Zeitpunkt des Tages einmal positive Aufmerksamkeit entgegen“ (ebd., Aspekt 3.2 und 3.3). Anschließend ist zu erkennen, wie „warmherzig und nicht verärgert oder gereizt sie zu und mit den Kindern spricht, keine Dinge unterbindet, die die Kinder machen möchten und den Kindern nicht droht“ (CIS, Item 1, 10, 22, 12). Daran anschließend legt FK-4 „keinen Wert auf Gehorsam“ (ebd., Item 4). Die Beobachtungen auf Item 8 „Fachkräfte gehen sensibel auf Kinder ein“ der SSTEWS lassen erkennen, dass FK-4 nicht „darauf achtet jede Frage und jeden Kommentar der Kinder in interessierter Art und Weise zu beantworten“ (ebd., Aspekt 3.2). Auf der SSTEWS Item 4 „Förderung des sozial-emotionalen Wohlbefindens“ ist ein empathischer Umgang von FK-5 erkennbar, der „den Kindern hilft mit den von ihnen ausgedrückten Gefühlen umzugehen“ (ebd., Aspekt 3.1). Darauf aufbauen spricht sie „sehr warmherzig mit den Kindern und hört sehr aufmerksam zu, wenn die Kinder etwas erzählen“ (CIS, Item 1 und 3). Die Beobachtungen auf der CIS verdeutlichen den Eindruck, dass die Fachkraft „begeistert über die Aktivitäten und Bemühungen der Kinder scheint“ (ebd., Item 11). Ebenfalls lässt die Beobachtung einen sensiblen Umgang mit den Kindern erkennen, wenn „die Fachkraft auf jede Bitte und Aussage der Kinder umgehend reagiert, sie bei Schwierigkeiten der Kinder bereitwillig hilft und den Kindern individuell Lob und Unterstützung zu spricht“ (SSTEWS, Item 8 „Fachkräfte gehen sensibel auf Kinder ein“, Aspekte 5.2, 5.3 und 7.2).

Auf der Kategorie (iii.) sprachliche Bildung ist während der Beobachtung von FK-1 ersichtlich, dass die Fachkraft versucht „mit den meisten Kindern ins Gespräch zu kommen und die Kinder sprechen dürfen, wann immer es möglich ist“ (SSTEWS, Item 5 „Kinder dazu ermuntern, mit anderen zu sprechen, Aspekt 3.1 und 3.2). Allerdings reagiert die Fachkraft nicht „auf verbale und nonverbale Zeichen von Kindern“ (SSTEWS, Item 6 „Fachkräfte hören Kindern aktiv zu und ermuntern Kinder zum Zuhören“, Aspekt 3.2). Die Fachkraft zeigt auch nicht über ihre „Körpersprache, dass sie kommunizieren möchte“ (ebd., Aspekt 3.3). Auf der KES-RZ und KES-E zeichnet sich ein kongruentes Bild ab. So wird „Schrift im Alltag: Buchstaben und Wörtern“ (KES-E, Merkmal 1) wenig Stellenwert beigemessen. Eine aktive Gestaltung der pädagogischen Arbeit bleibt aus, wenn die Kinder nicht durch die Fachkraft „angeregt werden Wörter und Buchstaben wieder zu erkennen“ (ebd., Aspekt 5.2 und 5.3). Auch auf Merkmal 2 „Bücher und Lesecke“ der KES-E ist keine „Vielfalt unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade an Büchern“ (ebd., Aspekt 3.1) erkennbar. Es kann während der Beobachtung keine Lesecke ausgemacht werden, die Kinder eigenständig oder gemeinsam mit der Fachkraft nutzen könnten (Aspekte 3.2, 3.3, 5.2, 7.1-7.3). Auf den Merkmalen 3 „Erwachsene lesen mit Kindern“ und 4 „Klang in Wörtern“ (ebd., Merkmale 1.1-3.2) der KES-E können keine Situationen beobachtet werden, die darauf hindeuten, dass die Fachkraft den Kindern vorliest, singt, reimt, auf Laute oder Wortklänge hinweist. Der fehlende Beitrag zur Gestaltung von Bildungsangeboten für die Kinder zeichnet sich wiederholt auf Merkmal 5 „Vorstufe des Schreibens“ der KES-E ab. Es bleibt weiterhin aus, dass „Kinder angeregt werden Fragen in einer weiterführenden Art und Weise zu beantworten“ (KES-E, Merkmal 6 „Sprechen und Zuhören“, Aspekt 3.1). Es konnte keine „von der Fachkraft initiierte Aktivität zur Unterstützung des Sprachverständnisses der Kinder“ (KES-RZ, Merkmal 15 „Nutzung von Büchern und Bildern“, Aspekt 1.2) beobachtet werden, auch

wenn „eine breite Auswahl an Büchern für die Kinder für einen wesentlichen Teil des Tages zugänglich sind“ (ebd., Aspekt 5.1). Die „Gespräche zwischen den Kindern und der Fachkraft handeln“ nicht „von logischen Zusammenhängen“ (ebd., Merkmal 17 „Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten“, Aspekt 1.1-7.1). Generell dürfen sich „die Kinder untereinander unterhalten“ (ebd., Merkmal 16 "Anregung zur Kommunikation", Aspekte 3.1 und 3.2). FK-2 „ermutigt die Kinder bei Interesse zur Nutzung von Büchern“ (KRIPS-RZ, Merkmal 14 „Nutzung von Büchern“, Aspekt 3.4). So scheinen „altersangemessene, interessenbezogene Materialien und Bücher zur Sprachbildung vorhanden“ (KES-RZ, Aspekt 5.1, 3.1 und 5.2). Es werden von der Fachkraft „aktiv Momente im Freispiel und während anderer Aktivitäten geschaffen, die Fachkraft berücksichtigt immer die individuellen Fähigkeiten der Kinder und agiert sprachlich altersentsprechend“ (ebd., Merkmal 16 „Anregung zur Kommunikation“, Aspekt 5.1, 7.1). Auf Item 5 „Kinder dazu ermuntert, mit anderen zu sprechen“ (SSTEW), ist FK-2 dabei zu beobachten, dass sie „die Handlungen der Kinder sprachlich begleitet“ (ebd., Aspekt 7.4). Weiterhin „spricht die Fachkraft über logische Zusammenhänge oder Inhalte, wenn die Kinder einer Beschäftigung nachgehen“ (KES-RZ Merkmal 17 „Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten“, Aspekt 5.1 und 7.1). Weiterführend „geht die Fachkraft mit Hilfe verbaler Sprache, Bildern und Gebärdensprache auf die Interessen der Kinder ein und unterstützt sie in ihren Tätigkeiten“ (ebd., Aspekt 7.2). Zwischen allen Gruppenmitgliedern können „viele, individuelle Gespräche wahrgenommen werden, in denen die Fachkraft Informationen hinzufügt und Sprache zur sozialen Interaktion verwendet sowie Gespräche zwischen den Kindern anregt“ (ebd., Merkmal 18 „Allgemeiner Sprachgebrauch“, Aspekte 5.1 – 5.4 und 7.1). Auch die Beobachtungen auf Merkmal 12 „Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen“ (KRIPS-RZ) zeigen eine Fachkraft, die „eine Vielzahl an einfachen Wörtern verwendet, die Kinder an Sprachspielen beteiligt und mit den Kindern über viele verschiedene Themen redet“ (ebd., Aspekte 7.1-7.3). Die „Unterstützung der Kinder im Sprachgebrauch“ (KRIPS-RZ, Merkmal 13) lässt erkennen, dass „viele wechselseitige Gespräche mit den Kindern stattfinden und die Fachkraft einfache Fragen stellt“ (ebd., Aspekte 7.1 und 7.3). FK- 2 ist dabei zu beobachten, wie sie „Laute und Äußerungen wiederholt und Vermutungen anstellt, um die Kinder zu verstehen“ (SSTEW, Item 6 „Fachkräfte hören Kindern aktiv zu und ermuntern Kinder zum Zuhören“, Aspekt 5.2 und 5.3). Darauf aufbauend begleitet sie die Kinder sprachlich in der „Verwendung verschiedener Tonfälle, um das Interesse der Kinder zu wecken, Begeisterung zu zeigen, Kinder zu beruhigen und ihr Verständnis zu bekräftigen“ (SSTEW, Item 7 „Fachkräfte unterstützen den Sprachgebrauch der Kinder“ Aspekt 5.2 und 5.3). Der Umgang der Fachkraft mit den Kindern ist in höchstem Maße sensibel, wenn die Fachkraft den „Kindern mehr als einmal im Beobachtungszeitraum persönlich Aufmerksamkeit schenkt, auf die Bitten und Aussagen der Kinder prompt reagiert und sich ohne Ausschluss der anderen Kinder einem weiteren Kind widmet“ (ebd., Item 8 „Fachkräfte gehen sensibel auf Kinder ein“, Aspekt 7.1-7.3). Innerhalb der Beobachtung von FK-3 „dürfen die Kinder sprechen, wann immer es möglich ist“ (SSTEW, Item 5 „Kinder dazu ermuntern, mit anderen zu sprechen“, Aspekt 3.1). „Die Fachkraft stellt sicher, dass jedes Kind, das sprechen möchte, dazu Gelegenheit hat“ (ebd., Aspekt 5.3). Weiterhin werden „Formulierungen von der Fachkraft wiederholt, um sicherzustellen, dass die Kinder verstanden wurden“ (ebd., Item 6 „Fachkräfte

hören Kindern aktiv zu und ermuntern Kinder zum Zuhören“, Aspekt 5.2). Das „Sprachniveau der Fachkraft ist an das Alter und die Fähigkeiten der Kinder angepasst und sie verwendet verschiedene Tonfälle, um das Interesse der Kinder zu wecken“ (ebd., Item 7 „Fachkraft unterstützt den Sprachgebrauch der Kinder“, Aspekt 3.3 und Aspekt 5.2). Auf der KRIPS-RZ Merkmal 12 „Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen“ kann festgehalten werden, dass „die Fachkraft während des gesamten Tages häufig mit den Kindern redet“ (ebd., Aspekt 5.1). Während FK-3 „mit einzelnen Kindern spricht, verwendet sie eine Vielfalt an einfachen beschreibenden und zutreffenden Wörtern“ (ebd., Aspekte 5.3, 5.4 und 7.1). Dieses Verhalten zur Förderung der Sprachbildung der Kinder lässt wiederholend auf Merkmal 13 „Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch“ nachzeichnen, wenn „die Fachkraft einfache Fragen stellt, viele wechselseitige Gespräche mit den Kindern führt und weitere Wörter zu dem hinzufügt, was die Kinder sagen“ (ebd., Aspekte 7.1-7.3). Während der Beobachtung sorgt FK-3 „für altersangemessene Bücher und eine Bücherecke, eine breite Auswahl an Büchern, derer sich die Kinder selbstständig bedienen können und die Fachkraft an dieser Nutzung beteiligt ist sowie vorliest“ (Aspekte 3.1 bis 7.2). Auf der KES-E Merkmal 2 „Bücher und Lesecke“ ist ersichtlich, dass FK-4 dafür „einige verschiedenartige Bücher und für gut zugängliche Lesecke sorgt, welche auch bequem ausgestattet ist“ (ebd., Aspekte 3.1, 3.2 und 7.1). Es kann allerdings nicht beobachtet werden, dass dort „vorgelesen wird“ (ebd., Aspekt 3.3). Daran anschließend ist auf Merkmal 3 „Erwachsene lesen mit Kindern“ ersichtlich, dass „die Fachkraft den Kindern“ nicht „tgl. vorliest“ (ebd., Aspekt 3.1). Wenn es zum Vorlesen kommt, haben „die Kinder eine gewisse Beteiligung beim Vorlesen, übernehmen eine aktive Rolle und werden angeregt Vermutungen oder Kommentare zu äußern“ (ebd., Aspekte 3.2, 5.1 und 5.2). Auch auf Merkmal 6 „Sprechen und Zuhören“ ist bemerkbar, dass die „Fachkraft Erfahrungen plant, um die Kinder zum Sprechen und Ideenaustausch anzuregen“ (ebd., Aspekt 5.1). Abbildbar auf Merkmal 14 „Nutzung von Büchern und Bildern“ ist das Verhalten von FK-4, in dem sie einerseits für eine „altersentsprechende Auswahl von Büchern und Sprachmaterial“ sorgt, „die Auswahl der Bücher“ (ebd., Aspekte 5.4 und 5.1) andererseits begrenzt ist. Auf der KES-RZ Merkmal 16 „Anregung zur Kommunikation“ zeichnet sich ebenfalls ein pädagogisches Handeln ab, welches ein „altersentsprechendes, kommunikationsanregendes Handeln der Kinder im Freispiel und in unterschiedlichen Funktionsbereichen“ (ebd., Aspekte 3.1 bis 7.1) unterstützt. Der „Allgemeine Sprachgebrauch“ (KES-RZ, Merkmal 18) ist so ausgerichtet, dass „die Fachkraft mit den meisten Kindern individuelle Gespräche führt, die längere und komplexere Antworten der Kinder erfordern“ (ebd., Merkmal 7.1 und 7.2). Weiterhin kann festgehalten werden, dass „die Fachkraft eine einfache und korrekte Sprache anwendet“ (SSTEW, Item 7 „Fachkräfte unterstützen den Sprachgebrauch der Kinder“, Aspekt 3.1). Auf der SSTEW Item 5 „Kinder dazu ermuntern, mit anderen zu sprechen“ zeichnet sich eine sprachliche Umgebung ab, in der „die Fachkraft versucht mit den meisten Kindern in der Gruppe ins Gespräch zu kommen, die Kinder sprechen können, wann immer es möglich ist, und die Fachkraft sicherstellt, dass jedes Kind, das sprechen möchte, dazu Gelegenheit hat, so dass sie mit einzelnen Kindern und Kleingruppen interagiert, um diese zu unterstützen“ (ebd., Aspekte 3.1-3.2 und 5.3). FK-5 ist in den Gesprächen wiederholt dabei zu beobachten, dass sie den Kindern „lange Pausen lässt, so dass die Kinder Zeit zum Nachdenken und Antworten haben“

(SSTEW, Item 6 „Fachkräfte hören Kindern aktiv zu und ermuntern Kinder zum Zuhören“, Aspekt 7.1). Ebenso „ermuntert sie die Kinder zum Sprechen und gegenseitigem Zuhören“ (ebd., Aspekt 7.2). Auf Item 7 „Fachkraft unterstützt den Sprachgebrauch der Kinder“ der SSTEW kann konstatiert werden, dass „die Fachkraft die Sprachentwicklung auf individueller Ebene durch korrekatives Feedback fördert, Sorgfalt bei der Auswahl richtiger Begriffe walten lässt und ihre Handlungen und Gedanken sprachlich begleitet, um den Gebrauch von Wörtern vorzumachen und um den Kindern ihre eigenen Gedankengänge beim Spielen offenzulegen“ (ebd., Aspekte 7.1, 5.1 und 5.3). Weiterhin „redet die Fachkraft während des gesamten Tages häufig mit den Kindern, sowohl in Pflegeroutinen als auch während des Spiels“ (KRIPS-RZ, Merkmal 12 „Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen“, Aspekt 5.1). Dabei „verwendet sie eine Vielzahl/Vielfalt an einfachen und zutreffenden Wörtern in Gesprächen mit den Kindern“ (ebd., Aspekt 7.1). Entsprechend wird die Fachkraft dabei beobachtet, wie sie „viele wechselseitige Gespräche mit den Kindern führt, weitere Wörter und Ideen zu dem hinzufügt, was die Kinder sagen, und einfache Fragen stellt“ (KRIPS-RZ, Merkmal 13 „Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch“, Aspekte 7.1-7.3). Durch die Betrachtung von Merkmal 14 „Nutzung von Büchern“ ist festzuhalten, dass „kaum Bücher für Kinder vorhanden sind“ (KRIPS-RZ, Aspekt 3.1), darauffolgend ist die Fachkraft nicht „bei der Nutzung der Bücher mit den Kindern beteiligt“ (ebd., Aspekt 3.3).

Die dargestellten Ergebnisse aus Teilstudie 1 und 2 werden anschließend denen des Lehrforschungsprojektes (LFP) gegenübergestellt. Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über die Ergebnisse dieser Fusion aus den Sequenzen 1 und 2 der Untersuchung.

6.3 Synthese

Zu Beginn mag erneut der Hinweis erlaubt sein, dass Ergebnisse sehr komprimiert dargestellt sind, da der Umfang der Arbeit begrenzt und die Datenmenge zu umfangreich ist. Die im Folgenden beigebrachten Ergebnisse stellen den Versuch dar, die selbsterlebten Erziehungs- und Bildungserfahrungen der Fachkräfte deren pädagogischen Prozesse und Qualität in der Praxis gegenüberzustellen. Zu Beginn wird sich der erlebten Erziehung gewidmet, so dass sich die erlebte Bildung der Fachkräfte anschließt.

6.3.1 Erlebte Erziehung

Während der Interviews kommt es zu einer Beschreibung erlebter Kindheitserfahrungen einer Fachkraft, in der sie reichhaltige Aktivitäten mit den Eltern beschreibt, die sie zu dem Schluss kommen lassen:

„Wir sind eigentlich sehr fürsorglich aufgezogen worden, also, also, wir hatten eine schöne Kindheit (lacht laut)“ (IP-2, Z. 62-64, Anhang II).

Sie teilt die Auffassung, dass ein Interesse der Eltern an den Kindern und damit verbundene gemeinsam verbrachte Zeit eine „schöne Kindheit“ definieren, wenn sie auf familiäre Aktivitäten verweist, wie:

„Unsere Ausflüge am Wochenende immer, wenn wir in den Wald gegangen sind, wandern waren. Schöne Urlaube verbracht (IP-2, Z. 78-80, Anhang II). ...Aber auch nachmittags, wenn wir noch Spiele zusammengespielt haben, ne, nach der Kita...“ (IP-2, Z. 82-83, Anhang II).

Diese Eindrücke der IP, die ein „fürsorgliches Aufwachsen“ aus Sicht der IP erkennen lassen, zeichnen sich in den pädagogischen Handlungen der Fachkraft ab. So scheint sie sehr viel „Spaß an den Kindern“ (CIS, Item 6)

zu haben. Die Fachkraft-Kind-Interaktion ist den Kindern gegenüber „warmherzig, zugewandt, interessierend, anerkennend, respektvoll und den individuellen Stimmungen und Bedürfnisse der Kinder entsprechend“ (KRIPS-RZ, Merkmal 27 „Fachkraft-Kind-Interaktion“, Aspekte 5.3, 7.1; KES-RZ, Merkmal 32 „Fachkraft-Kind-Interaktion“, Aspekte 5.5, 5.2 und 7.2). Die Beobachtungen decken sich mit den Beobachtungen auf den anderen Subskalen der KES-RZ und KRIPS-RZ. Pädagogische Interaktionen, die mit einem kindorientierten Verständnis in Verbindung gebracht werden können, zeichnen sich auf den Skalen durch eine „angenehm-entspannte, interagierende Atmosphäre“ aus, die der „Selbstständigkeit der Kinder entsprechend ihrem Entwicklungsstand und ihrer Fähigkeiten dient“ (u.a. KRIPS-RZ, Merkmal 7 „Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten“, Aspekte 5.2, 7.2; KES-RZ, Merkmal „Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten“, Aspekte 5.1, 7.2, 7.3). Die Inhalte einer weiteren Interviewpassage stützen die dargestellten Befunde aus der Beobachtung. Die Ausführungen beschreiben gemeinsame, familiäre Interaktionen, in einem freudvollen und entspannten Setting, wenn die Fachkraft beschreibt:

„Also, wenn wir z. B. in den Bergen kraxeln waren, ja (lacht). (IP-2, Z. 111-112, Anhang II). ...und wenn ich jetzt den Herbst sehe, z.B., dann haben wir uns eben mit Blättern beworfen und das haben wir alle zusammen eben gemacht, ne?“ (IP-2, Z. 114-116, Anhang II).

Auf der Ebene der Prozessqualität kann festgehalten werden, dass die Fachkraft in der Gesamtheit im Bereich gut/ausgezeichnet der beobachtbaren pädagogischen Interaktionen auf der KES-RZ ($M = 6.25$, $SD = 1.18$) und der KRIPS-RZ liegt ($M = 6.18$, $SD = 1.19$, siehe Tabellen 10 und 12 Anhang VI).

Auch die Beobachtungsergebnisse einer anderen Fachkraft lassen die Vermutung zu, dass derer erlebte Erziehungserfahrung anteilig prädiktiv für die Gestaltung der frühpädagogischen Prozesse sein könnte. So berichtet die Fachkraft, dass sie ihre erlebte Erziehung als „liebervoll“ einordnet, dennoch wenig Unterstützung oder Begleitung durch die Eltern erfahren hat, wenn sie erzählt:

„Also, se-/hr liebevoll, sage ich jetzt einmal so, bin ich schon erzogen worden“ (IP-3, Z. 88-89, Anhang II). ...Aber Mama schon. Die war schon so, dass sie gesagt hat: „Ach, meine *Ellimaus. Komme einmal her. Das hast Du toll gemacht in der Schule.“ Aber dafür getan? Das war meine, meine eigene Leistung, ohne Unterstützung, sage ich jetzt einmal. Sie war schon stolz und hat mir das auch gesa-/gt, (IP-3, Z. 220-225, Anhang II). ...vielleicht hätte sie uns mehr gegeben und mehr unterstützt, was aber irgendwie nicht konnte“ (IP-3, Z. 228-230, Anhang II).

Innerhalb der „Pädagogischen Fachkraft-Kind-Interaktion“ (KRIPS-RZ, Merkmal 27) kann auf der einen Seite von einer „freundlich und anerkennenden Atmosphäre“ gesprochen werden, in der „die Fachkraft den Kindern häufig positive Aufmerksamkeit schenkt“ (ebd., 3.2 – 5.4). Auf der anderen Seite bleiben Beobachtungen aus, die Eltern und Kinder in Übergangssituationen des pädagogischen Alltags, wie in „Begrüßung und Verabschiedung“, „Ruhenschlafen“, „Wickeln/Toilette“ (ebd., Merkmale 6, 8, 9) entsprechend sensibel begleiten, bzw. unterstützen. Es können keine Momente beobachtet werden, in denen „Eltern freundlich begrüßt und für eine angenehme Verabschiedung gesorgt wird“ (ebd., Aspekt 5.1), oder die Fachkraft in Schlafsituationen nicht „für die Kinder vorsorgt, die nicht schlafen“ und „Kinder unangemessen lange in den

Betten, bzw. auf den Schlafmatten liegen bleiben müssen" (ebd., Aspekte 1.3, 7.2). Gleichbleibend stringent an fehlender pädagogischer Begleitung, sorgt die Fachkraft nicht für ausreichend hygienische Bedingungen während der Toilettengänge der Kinder (ebd., Aspekte 1.1, 3.1, 5.1, 7.1). Die pädagogischen Prozesse der Fachkraft gelangen daraus folgernd im Bereich einer unzureichenden Qualität auf den Merkmalen 8 „Ruhen/Schlafen“ und 9 „Wickeln/Toiletten“ (KRIPS-RZ, siehe Tabelle 12, Anhang VI) sowie einer guten/ausgezeichneten Qualität innerhalb der „Pädagogischen Fachkraft-Kind-Interaktion“ (KRIPS-RZ, Merkmal 27, siehe Tabelle 12, Anhang VI). Dieser Umstand führt zu einer minimalen Prozessqualität auf der Gesamtskala ($M = 3.53$, $SD = 1.84$, siehe Tabelle 12, Anhang VI).

Eine weitere Fachkraft ordnet ihre erlebte Erziehung während des Interviews ein als:

„Habe da eine, äh, sehr strenge Erziehung gehabt. Das weiß ich bis heute noch. Also, da ist vieles eben stecken geblieben und ähm, das fand ich sehr, sehr streng" (IP-4, Z. 102-105, Anhang II).

Sie expliziert das elterliche Vorgehen an anderer Stelle noch einmal, in dem sie schildert:

„Ja, z.B., ist ein ganz gravierendes Beispiel, bei uns war das ebenso, ähm, was gekocht wurde, wurde gegessen (IP-4, Z. 116-117, Anhang II). ...Und dann wurde mir das eben vorgesetzt und ich musste Das essen (IP-4, Z. 120-121, Anhang II). ...Ich konnte nicht schlafen gehen, nix weiter, sondern ich musste dieses Essen (IP-4, Z. 122-123, Anhang II). ...Auch wenn einem da übel wurde“ (IP-4, Z. 131-132, Anhang II).

Die Beobachtung des pädagogischen Alltags der Fachkraft erwecken den Anschein, dass die Fachkraft den Erziehungsstil der Eltern nicht in die pädagogischen Interaktionen integriert, wenn sie während des Essens für eine „weder strenge noch zurechtweisende Atmosphäre“ sorgt und die „Kinder zum selbstständigen Essen ermuntert“ (KES-RZ, Merkmal 10 „Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten, Aspekt 3.4, 7.2). Dennoch finden keine „Gespräche zwischen den Kindern und der Fachkraft“ statt und „der Ernährungswert sowie die Essenszeiten sind nicht angemessen oder ausreichend“ (ebd., Aspekte 1.1, 1.2, 7.3). Die beschriebenen Essenssituationen aus der Kindheit und des heutigen pädagogischen Alltags der Fachkraft können daher nicht exemplarisch als Möglichkeit des sozialen Miteinanders, des Austausches und der Fürsorge verstanden werden. Auch in anderen Bereichen pädagogischer Prozesse erscheint eine Diskrepanz aus einer „angenehmen Fachkraft-Kind-Interaktion“ und „unbeaufsichtigten Toilettengänge der Kinder“, die als nicht „alters- und Fähigkeiten entsprechend“ (ebd., Item 12 „Toilette/Wickeln“, Aspekt 5.4, 1.4, 3.5) wahrgenommen werden. Die beobachtbare „Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion“ (KES-RZ, Merkmal 32) ist gekennzeichnet durch „ein kongruentes Verhalten der nonverbalen und verbalen Botschaften der Fachkraft“ sowie „Respekt gegenüber und Freude an den Kindern“ (ebd., Aspekte 5.4, 5.3, 7.1). Auch wenn keine „vorausschauenden Handlungen der Fachkraft erkannt werden, um Sicherheitsproblemen vorzubeugen“ oder „die Sicherheit der Kinder zu gewährleisten“ (ebd., Merkmal 14 „Sicherheit“, Aspekt 5.1, 1.3). Die Beobachtungen führen entsprechend zu unzureichenden Einschätzungen der Prozessqualität in den Bereichen „Mahlzeiten/Zwischenmahlzeiten“, „Toiletten/Wickeln“ sowie „Sicherheit“ (ebd., Merkmale 10, 12, 14, siehe Tabelle 10, Anhang VI). Infolge der angeführten Beschreibungen ist die „Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion“ (ebd.,

Merkmal 32) von gut/ausgezeichneten Prozessen geprägt (siehe Tabelle 10, Anhang VI). Auf der Gesamtskala sind pädagogische Prozesse von minimaler Qualität beobachtbar ($M = 2.82$, $SD = 1.67$, siehe Tabelle 10, Anhang VI).

Beispielhaft beschreibt eine andere Fachkraft in dem Interview einen Moment erlebter Erziehung, welches von wenig Kontakt zu und im Umgang mit Gefühlen beschreibbar ist, wenn sie erzählt:

„...aber (tiefes Ausatmen) ich glaube, dass sich nicht so viel Gedanken darüber gemacht wurde, ob nun eine kleine Kinderseele leidet (IP-1, Z. 420-422, Anhang II). ...Oder das ja, ähm, nun musste mein Vater viel umherfahren, ähm..., auf Schrottplätzen... Das habe ich gelie-/bt dort mitzufahren. Nur zu dem einen nicht. Da hatte ich Angst vor dem, der da arbeitet (IP-1, Z. 433-437, Anhang II). ...Man wusste ganz genau, dass der da anhält. Und trotzdem war aber so dieses Gefühl, ach, dann bin ich auch nie mit ausgestiegen und dann saß ich im Auto und dann kam der, weil der das gar nicht verstanden wollte, warum ich nun Angst vor dem hatte“ (IP-1, Z. 441-445, Anhang II).

Während der Beobachtung der Fachkraft kann wahrgenommen werden, dass „ausgedrückte Gefühle der Kinder heruntergespielt, ignoriert, abgelehnt oder ins Lächerliche gezogen“ werden und die Fachkraft „den meisten Kindern keine positive individuelle Aufmerksamkeit“ (SSTEW, Item 4 „Förderung des sozial-emotionalen Wohlbefindens“, Aspekt 3.3) schenkt. Die Fachkraft bietet während des gesamten Beobachtungszeitraumes „kein Setting an, dass zu sozialen Interaktionen anregt“ und „bemüht sich wenig, um sich mit den Kindern zu beschäftigen“ (ebd., Aspekt 1.3, ebd., Item 8 „Fachkräfte gehen sensibel auf Kinder ein“, Aspekt 1.1). Es war zu beobachten, dass „die Fachkräfte oft untereinander reden und die Kinder vor ihnen ignorieren“ (ebd., Merkmal 1.2) sowie „Kinder in offensichtlichem Leid allein gelassen werden“ (ebd., Merkmal 1.4). Wenn die Fachkraft in dem Interview Auszüge aus ihrer erlebten Erziehung preisgibt, so transportiert sie Momente, in denen sie sich geliebt und angenommen fühlt, auch wenn sie von Sanktionen und körperlicher Gewalt berichtet. Sie macht dies an zwei Stellen sehr deutlich:

„(...) Grundsätzlich, ähm, war das schon eine se-/hr (4 sec.) angenehme Stimmung. Also, äh, ich habe mich schon wohlgeföhlt und innerhalb der Familie (...) auch (4 sec.) akzeptiert u-/nd gewertschätzt“ (IP-1, Z. 88-91, Anhang II). ...Ich kann mich daran erinnern, ... wenn man jetzt ein paar hinter die Ohren gekriegt hat, oder Stubenarrest oder was es alles für Sanktionen gab, aber ich kannte niemanden, der das nicht auch hatte“ (IP-1, Z. 576-580, Anhang II).

Die Beschreibungen sind dem pädagogischen Verhalten der Fachkraft sehr ähnlich. So hat sie während des gesamten Beobachtungszeitraumes „leicht etwas an den Kindern auszusetzen, bestraft die Kinder, droht ihnen, um sie unter Kontrolle zu halten“ (CIS, Items 20, 17, 12). Allerdings ist dieses Verhalten nicht durchgängig beobachtbar. Es gibt wenige Momente, in denen sie „Wert auf Gehorsam legt und die Kinder nicht davon abgehalten werden, machen zu können, was sie möchten“ (ebd., Items 4 und 22). Auch wenn sie „die Interessen der Kinder bei den Aktivitäten“ (SSTEW, Item 2 „Kinder in ihren eigenen Entscheidungen und im eigenen Spiel unterstützen“, Aspekt 1.1) unberücksichtigt lässt, scheint sie in einigen Momenten „begeistert über die Bemühungen der Kinder zu sein“ (CIS, Item 11). Augenblicke, in denen die Fachkraft „warmherzig

mit den Kindern spricht“ und den „Kindern aufmerksam zu hört, wenn sie der Fachkraft etwas erzählen“ (ebd., Item 1 und 3) sind ebenfalls beobachtbar. Die Prozessqualität liegt den Einschätzungen auf den Items 4 „Förderung sozial-emotionalen Wohlbefindens“, 8 „Fachkräfte gehen sensibel auf Kinder ein“ und 2 „Kinder in ihren Entscheidungen und im eigenständigen Spiel unterstützen“ der SSTEW entsprechend in einem unzureichenden Bereich (siehe Tabelle 9, Anhang VI). Die CIS spiegelt im Mittel etwas sensitive ($M = 2.70$, $SD = 1.06$) und akzeptierende ($M = 2.63$, $SD = 0.92$) Interaktionen der Fachkraft mit den Kindern wider (siehe Tabelle 8, Anhang VI). Die beobachtbaren Prozesse befinden sich im Mittel im Bereich unzureichend/minimaler Qualität ($M = 2.38$, $SD = 1.89$, siehe Tabelle 10, Anhang VI).

Eine anteilig harmonische, glückselige und sorgenfreie Atmosphäre innerhalb ihrer erlebten Erziehungserfahrung rekonstruiert eine andere Fachkraft. So beschreibt sie:

„Und, ähm, ich weiß noch wie der Hund bei uns im Haus, ähm, neben meinem Bett auf dem Boden schlief und das war für mich so schön. Und das war so harmonisch und meine Eltern, sie waren glücklich (IP-5, Z. 266-270, Anhang II) ..., also sorgenlos und ...dann dieses Gefühl mit dem Hund. Ich war sehr glücklich“ (IP-5, Z. 277-279, Anhang II).

Wenn die Fachkraft von einer weiteren Situation berichtet, in der sie ihre Eltern als unterstützend und verständnisvoll erlebt hat, dann fühlt sie sich durch das Erziehungsverhalten der Eltern noch heute geliebt. Diese Schilderungen werden durch folgende Erzählung sichtbar:

„Und die Lehrerin hat dann natürlich ein Elterngespräch ...und meine Eltern, die waren so locker (lacht). Ich habe es Ihnen erklärt und sie haben es verstanden und haben dann gesagt: „Ja, okay, gut, aber Du machst das nie wieder“ „Ja, klar“, nie wieder ...wenn ich daran zurückdenke, denke ich, toll, dass sie so ruhig geblieben sind und ...mich unterstützt und Verständnis hatten, genau“ (IP-5, Z. 826-834, Anhang II).

Auch bei dieser Fachkraft lassen sich Überschneidungen zwischen der erlebten Erziehungserfahrung und den pädagogischen Interaktionen in der Kindertagesstätte darstellen. Das wertschätzende Verhalten ihrer Eltern ist auch in ihrem Umgang mit den Kindern zu sehen. Daher ist erkennbar, dass sie „sehr aufmerksam zu hört, wenn die Kinder ihr etwas erzählen“, sie „Freude und Sinn für Spaß an und mit den Kindern hat sowie sehr warmherzig mit den Kindern spricht“ (CIS, Item 3, 1). Es kann nicht ein Moment beobachtet werden, in dem die Fachkraft „verärgert oder gereizt zu den Kindern spricht“ (ebd., Item 10). Stets „redet sie zu den Kindern auf einer Ebene, die sie verstehen“ (ebd., Item 16). Es ist der Fachkraft möglich „sensibel mit den kindlichen Bedürfnissen, Gefühlen und Stimmungen umzugehen“ (SSTEW, Item 4 „Förderung des sozial-emotionalen Wohlbefindens“, Aspekt 5.4). Sie ist „empathisch, freundlich, herzlich sowie ruhig und hilft den Kindern mit den von ihnen ausgedrückten Gefühlen umzugehen“ (ebd., Merkmal 3.1, Merkmal 3.4). Auch wenn „die Kinder nicht ermuntert werden auszudrücken/zu sagen, was sie fühlen und brauchen“ (ebd., Merkmal 5.1), „geht die Fachkraft sensibel mit den Kindern um und reagiert auf Bitten und Aussage der Kinder umgehend“ (ebd., Item 8 „Fachkraft geht sensibel auf Kinder ein“, Aspekte 5.4, 7.2). Im Bereich der CIS kann im Mittel von ziemlich sensitivem ($M = 3.40$, $SD = 0.70$) und akzeptierendem ($M = 4.00$, $SD = 0$) Verhalten der Fachkraft

gesprochen werden (siehe Tabelle 8, Anhang VI). Item 4 „Förderung sozial-emotionales Wohlbefinden“ verzeichnet Werte im Bereich minimaler Prozessqualität (siehe Tabelle 9, Anhang VI). Dieser Umstand ist darin begründet, dass die Fachkraft dem Ausdruck von Gefühlen wenig Stellenwert beimisst. Item 8 „Fachkräfte gehen sensibel auf Kinder ein“ (siehe Tabelle 9, Anhang VI) der SSTEW transportiert ein Bild gut/ausgezeichneter pädagogischer Prozesse. Entsprechend kann von pädagogischen Interaktionen minimal/guter, an der Grenze zu guter, Prozessqualität ($M = 4.81$, $SD = 2.20$, siehe Tabelle 12, Anhang VI) berichtet werden.

6.3.2 Erlebte sprachliche Bildung

Eine Fachkraft beschreibt einen innerfamiliären Bildungsmoment, auf den sie sich mehrfach in dem Interview bezieht:

„Und er hat ganz viel, äh, mit Büchern ständig. Uns Bücher gekauft, dann, äh, hat er immer so zugehört, wofür wir uns gerade interessieren... (IP-5, Z. 179-181, Anhang II). Es war so, dass er mich, genau, mitgenommen hat und er hat, äh, ein, äh, eine, so eine Art Reisetasche und dann hat er gesagt: „So, *Susi, wir gehen jetzt, äh, wir gehen jetzt in einen Bücherladen und kaufen Bücher ...dann sind wir in diesen Bücherladen und das war so ein riesiges Zimmer, oder vielleicht kam es mir so vor ...Auf jeden Fall ganz, ganz viele Regale und bis zur Decke und ähm, mein Vater läuft da durch den Raum... (IP-5, Z. 516-524, Anhang II) ...und dann hat er ...die hat er dann gekauft, bezahlt und ich dann ganz stolz und mit Vorfreude nach Hause und dann habe ich da drin geblättert“ (IP-5, Z. 527-530, Anhang II).

Während der Beobachtung misst die Fachkraft vor allem Gesprächen mit den Kindern, aber nicht der Kinder untereinander, einen großen Stellenwert bei. Auf der SSTEW ist dies ersichtlich, in dem die Fachkraft es den Kindern erlaubt „sprechen zu können, wann immer es möglich ist“ und „die Fachkraft versucht mit den meisten Kindern in der Gruppe ins Gespräch zu kommen und stellt sicher, dass jedes Kind, das sprechen möchte, dazu Gelegenheit hat“ (Item 5 „Kinder dazu ermuntern, mit anderen zu sprechen“, Aspekte 3.1, 3.2). Dabei „interagiert sie mit einzelnen Kindern und Kleingruppen“ (ebd., Aspekt 5.3). Das Verhalten der Fachkraft wirkt fokussiert auf die Gespräche zwischen der Fachkraft und den Kindern, in dem „sie Vermutungen anstellt, wenn die Bedeutung oder Aussprache der Kinder undeutlich ist“ (ebd., Item 6 „Fachkräfte hören Kinder aktiv zu und ermuntern Kinder zum Zuhören, Aspekt 5.3). Weiterhin ist während der Beobachtung vermehrt zu sehen, dass „die Fachkraft die Sprachentwicklung auf individueller Ebene durch korrekatives Feedback fördert“ (ebd., Item 7 „Fachkraft unterstützt den Sprachgebrauch der Kinder“, Aspekt 7.1). Auffällig ist ebenso das stetige „sprachliche Begleiten ihrer Handlungen und Gedanken“ (ebd., Aspekt 5.3). Auch die KRIPS-RZ unterstützt das Bild intensiver sprachlicher Förderung über Gespräche mit den Kindern. So „fügt die Fachkraft weitere Wörter und Ideen zu dem hinzu, was die Kinder sagen, und stellt einfache Fragen“ (KRIPS-RZ, Item 13 „Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch“, Aspekte 7.1-7.3). Irritierend sind die Beobachtungen der sprachlichen Förderungen auf Item 14 „Nutzung von Büchern“ der KRIPS-RZ. Es sind „kaum Bücher für Kinder vorhanden“ (Aspekt 3.1). Ebenso konnte die Fachkraft nicht dabei beobachtet werden, dass sie „bei der Nutzung der Bücher mit den Kindern beteiligt ist“ (ebd., Aspekt 3.3), so kann keine Aussage darüber getroffen werden, ob und wie sie vorliest, oder Bücher durch die Fachkraft ergänzt werden. Diese Ergebnisse

sind erstaunlich, da die Fachkraft reichhaltige und erlebnisreiche Erfahrungen mit Büchern gemacht hat, auf die sie sich mehrfach im Interview bezieht. Daran anschließend ist die Prozessqualität auf Item 13 „Unterstützung im Sprachgebrauch“ der KRIPS-RZ in einem ausgezeichneten Bereich. Wie zu vermuten kann auf Item 14 „Nutzung von Büchern“ lediglich eine unzureichend/minimale Qualität festgestellt werden (siehe Tabelle 12, Anhang VI). Im Subbereich „Zuhören und Sprechen“ sind im Mittel Interaktionen minimal/guter Qualität beobachtbar ($M = 4.67$, $SD = 2.52$, siehe Tabelle 12, Anhang VI). Durch die ausbleibende Förderung der Kinder „mit anderen“ außer der Fachkraft „zu sprechen“ (SSTEW, Item 5) sinkt die Prozessqualität in diesem Bereich auf ein minimal/gutes Niveau (siehe Tabelle 9, Anhang VI). Auf den anderen Items zu sprachlicher Förderung (Items 6 „Fachkräfte hören Kindern aktiv zu und ermuntern Kinder zum Zuhören, Item 7 „Fachkräfte unterstützen den Sprachgebrauch der Kinder“) der SSTEW kann eine gute bis ausgezeichnete, im Subskalen-Mittel eine gute Prozessqualität ausgemacht werden ($M = 5.75$, $SD = 1.26$, siehe Tabelle 9, Anhang VI).

Von ähnlichen Erlebnissen der sprachlichen Anregung zu Hause berichtet eine andere Fachkraft während des Interviews. So erinnert sie sich an folgenden Moment:

„Also, ...mein Papa, der hatten so eine große Lexikonreihe ...Und ich habe unheimlich gern darin geblättert, aber ich konnte am Anfang ja auch noch gar nicht lesen. Er hat mir sehr viel daraus vorgelesen und er hat auch sehr gern fotografiert und er hatte viele, also wir hatten ja früher noch so Diaprojektoren, so etwas, ne? Er hat mir viele, ähm, ähm, Bilder auch so gezeigt und viel dazu erzählt“ (IP-2, Z. 434-442, Anhang II).

In diesem Interview berichtet die Fachkraft von vielen innerfamiliären Bildungsmomenten. Besonders eindrücklich wirkt die Schilderung gemeinsamer musischer Augenblicke:

„Gesungen hat meine Mutti. Meine Mutti hat auch Klavier gespielt und Akkordeon. Die hat mehr gesungen und mein Papa hat mehr gelesen (IP-2, Z. 486-488, Anhang II). ...Das Klavier stand halt auf dem Flur und da saßen wir meistens unten an der Erde. Da war so eine Kuschelecke so mit Decken und so Kissen und da haben wir oft zugehört. Das fanden wir immer schön, aber wir durften auch darauf klimpern, ne? Aber gelernt haben wir es nicht. Also, ich habe ja dann Gitarre später gelernt“ (IP-2, Z. 491-496, Anhang II).

Der o.g. Abschnitt ist nur einer von vielen Situationen, die die Fachkraft rekonstruiert. Die Beobachtung offenbart keine Momente, in denen den Kindern vorgelesen wird (KES-RZ, Merkmal 15 „Nutzung von Büchern und Bildern“). Nichtsdestotrotz „werden die Kinder bei Interesse zur Nutzung von Büchern ermutigt“ (KRIPS-RZ, Merkmal 14 „Nutzung von Büchern“, Aspekt 3.4). Es waren in der beobachteten Gruppe „altersangemessene und interessenbezogene Materialien und Bücher zur Sprachbildung vorhanden“ (ebd., Aspekt 5.1, KES-RZ, Merkmal 15 „Nutzung von Büchern und Bildern“ 3.1 und 5.2). Trotz der überschaubaren schriftsprachlichen Anregung im Kindergartenalltag werden die Kinder zur Kommunikation durch die Fachkraft angeregt, so dass die Fachkraft „aktiv Momente im Freispiel und während anderer Aktivitäten schafft“ (ebd., Aspekt 5.1), um mit den Kindern sprachlich zu handeln und dabei „immer die individuellen Fähigkeiten der Kinder

berücksichtigt sowie sprachlich altersentsprechend agiert“ (ebd., Aspekt 7.1). Auch auf der SSTEWE Item 5 „Kinder dazu ermuntert werden, mit anderen zu sprechen“ werden diese Beobachtungen fortgeführt und expliziert, wenn die „Fachkraft die Handlungen der Kinder sprachlich begleitet“ (ebd., Aspekt 7.4). Weiterführend „geht die Fachkraft mit Hilfe verbaler Sprache, Bildern und Gebärdensprache auf die Interessen der Kinder ein und unterstützt sie in ihren Tätigkeiten“ (KES-RZ, Merkmal 17 Nutzung von Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, Aspekt 7.2). Auch die Beobachtungen auf der KRIPS-RZ Merkmal 12 „Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen“ untermauern die Beschreibungen, so „verwendet die FK eine Vielzahl an einfachen Wörtern, beteiligt die Kinder an Sprachspielen und redet mit den Kindern über viele verschiedene Themen“ (ebd., Aspekte 7.1-7.3). Daran anschließend schaffen die Ergebnisse auf Merkmal 13 „Unterstützung der Kinder im Sprachgebrauch“ ein kongruentes Bild der sprachlichen Förderung, wenn „viele wechselseitige Gespräche mit den Kindern stattfinden und die Fachkraft einfache Fragen stellt“ (ebd., Aspekte 7.1 und 7.3). Während sprachlicher Aktivitäten im Kindergartenalltag kann die Fachkraft dabei beobachtet werden, wie sie „Laute und Äußerungen wiederholt und Vermutungen anstellt, um die Kinder zu verstehen“ (SSTEWE, Item 6 „Fachkräfte hören Kindern aktiv zu und ermuntern Kinder zum Zuhören“, Aspekte 5.2 und 5.3). Darauf aufbauend begleitet sie die Kinder sprachlich in der „Verwendung verschiedener Tonfälle, um Interesse der Kinder zu wecken, Begeisterung zu zeigen, Kinder zu beruhigen und ihr Verständnis zu bekräftigen“ (SSTEWE, Item 7 „Fachkräfte unterstützen den Sprachgebrauch der Kinder“ Aspekte 5.2 und 5.3). Der Umgang der Fachkraft mit den Kindern ist sehr sensibel, wenn die Fachkraft den „Kindern mehr als einmal im Beobachtungszeitraum persönlich Aufmerksamkeit schenkt, auf die Bitten und Aussagen der Kinder prompt reagiert und sich ohne Ausschluss der anderen Kinder einem weiteren Kind widmet“ (ebd., Item 8 „Fachkräfte gehen sensibel auf Kinder ein“, Merkmal 7.1-7.3). Weiterhin existieren beobachtbare pädagogische Prozesse, die sich auf Item 5 „Kinder dazu ermuntern, mit anderen zu sprechen“ (SSTEWE) im Bereich gut/ausgezeichneter Qualität befinden (siehe Tabelle 9, Anhang VI). Die Ergebnisse auf Item 6 „Fachkräfte hören Kindern aktiv zu und ermuntern Kinder zum Zuhören“ (ebd.) und Item 7 „Fachkräfte unterstützen den Sprachgebrauch der Kinder“ (ebd.) vermitteln eine Prozessqualität in einem guten Bereich (siehe Tabelle 9, Anhang VI). Die Ergebnisse der Beobachtung der pädagogischen Fachkraft liegen auf Item 8 „Fachkräfte gehen sensibel auf Kinder ein“ (ebd.) im Bereich der ausgezeichneten Prozessqualität (siehe Tabelle 9, Anhang VI). Die Werte auf den Merkmalen 12 „Unterstützung im Sprachverstehen“ (KRIPS-RZ) und 13 „Unterstützung im Sprachgebrauch“ (ebd.) geben ausgezeichnete pädagogische Prozesse wieder (siehe Tabelle 12, Anhang VI). Entsprechend der o.g. Darstellung rangieren die Werte der Merkmale 14 „Nutzung von Büchern“ (ebd.) und 15 „Nutzung von Büchern und Bildern“ (KES-RZ) aufgrund fehlender Vorlesesituationen im Bereich minimaler Prozessqualität (siehe Tabelle 12 und 10, Anhang VI). In dem Subbereich „Zuhören und Sprechen“ (KRIPS-RZ) sind im Mittel Interaktionen guter Qualität zu verzeichnen ($M = 5.67$, $SD = 2.31$, siehe Tabelle 12, Anhang VI).

Eine andere Fachkraft bringt Bildungsprozesse nicht mit der Familie in Verbindung, sondern ordnet ihr Verständnis für Bildungsprozesse in institutionelle Kontexte ein. Sie konstatiert an einer Stelle des Interviews:

„Habe ich, ähm, glaube das war eigentlich nur in der Kita und in der Schule. Die Vorbildung, sage ich jetzt einmal, also für mich. ...ich kann mich nicht daran erinnern, dass mir irgendwie (...) Sachen (...) beigebracht würde ich jetzt nicht sagen, aber vermittelt wurden (...), oder nahegelegt wurden, die für mich später ausschlaggebend waren und mein, meine schulische Laufbahn zu absolvieren (IP-3, Z. 508-514, Anhang II). ...Ähm, denke so die Vorbildung meiner Bildung war so die Kita" (IP-3, Z. 516-517, Anhang II).

Die Fachkraft erinnert sich vermehrt an Erlebnisse, in denen potenzielle Bildungsmomente im Bereich Sprache ausgeblieben sind. Das verdeutlicht sie durch:

„Wir saßen da am Abendbrotstisch. Jeder musste essen, wir durften nicht reden, wir durften nicht lachen. Das weiß ich noch. (IP-3, Z. 550-552, Anhang II). ...nein, da hat keiner gesprochen am Tisch. Vielleicht hat mein Vater einmal was gesagt? Aber nein, nein, bei uns wurde nicht geredet am Tisch“ (IP-3, Z. 559-561, Anhang II).

Das gemeinsame Lesen von Büchern, oder generelle Erinnerungen an Bücher aus der Kindheit können von der Fachkraft nicht rekonstruiert werden.

„Kann ich mich nicht erinnern. Also, erst als ich selber lesen konnte. Dann hatte ich Bücher und habe sie auch gelesen. Aber, wie gesagt, kann ich mich nicht daran erinnern...“ (IP-3, Z. 604-606, Anhang II).

Trotz dieser Erfahrungen scheint es der Fachkraft wichtig den Kindern zu ermöglichen „zu sprechen, wann immer es möglich ist“ (SSTEW Item 5 „Kinder dazu ermuntern, mit anderen zu sprechen“, Aspekt 3.1). Ebenfalls regt die Fachkraft „die Kinder über den Tag hinweg an miteinander zu sprechen und stellt sicher, dass jedes Kind, das sprechen möchte, dazu Gelegenheit hat“ (ebd., Aspekte 5.1, 5.3). Demnach ist seitens der Fachkraft eine „zur Kommunikation einladende Körpersprache festzustellen (ebd., Item 6 „Fachkräfte hören den Kindern aktiv zu und ermuntern zum Zuhören, Aspekt 3.1). Das Kommunikationsverhalten der Fachkraft ist geprägt von dem Versuch „Formulierungen wiederholt zu verbalisieren, um sicherzustellen, dass die Kinder verstanden wurden und nachzuhaken, um ein Kind bei undeutlicher Aussprache zu verstehen“ (ebd., Aspekte 5.2 und 5.3). Die Fachkraft orientiert ihr „Sprachniveau an das Alter und die Fähigkeiten der Kinder und verwendet verschiedene Tonfälle, um das Interesse der Kinder zu wecken“ (ebd., Item 7 „Fachkraft unterstützt den Sprachgebrauch der Kinder“, Aspekte 3.3 und 5.2). Es kann weiterhin beobachtet werden, dass „die Fachkraft während des gesamten Tages häufig mit den Kindern redet, so dass sie mit einzelnen Kindern spricht“ und dabei einerseits „einfache beschreibende Wörter“ und andererseits eine „Vielfalt an einfachen und zutreffenden Wörtern“ (KRIPS-RZ, Item 12 „Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen“, Aspekte 5.1, 5.3, 5.4, 7.1) verwendet. Während der Gespräche mit den Kindern „stellt die Fachkraft einfache Fragen und fügt weitere Wörter zu dem hinzu, was die Kinder sagen“ (KRIPS-RZ, Item 13 „Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch, Aspekte 7.3 und 7.2). Auch wenn es der Fachkraft nicht möglich ist, sich an Bücher in dem kindlichen Haushalt zu erinnern, sorgt sie für „altersangemessene Bücher und eine Bücherecke, eine breite Auswahl an Büchern, derer sich die Kinder selbstständig bedienen können und die Fachkraft die Bücher und Lesecke nutzt, um vorzulesen“ (KRIPS-RZ, Merkmal 14 „Nutzung von Büchern“, Aspekte 3.1 bis 7.2). Auf den Merkmalen der SSTEW zeichnet sich für die Fachkraft eine durchweg minimal/gute Prozessqualität ab

(siehe Item 5, 6 und 7 in Tabelle 9, Anhang VI). Ähnlich konsistent in den Ergebnissen sind die Werte auf den Merkmalen der KRIPS-RZ. Die Merkmale 13 „Unterstützung im Sprachgebrauch“ und 14 „Nutzung von Büchern“ lassen erkennen, dass die Fachkraft pädagogische Prozesse in gut/ausgezeichneter Qualität gestaltet (siehe Tabelle 12, Anhang VI), während die „Unterstützung im Sprachverstehen“ (Merkmal 12) als gut bezeichnet werden kann (siehe Tabelle 12, Anhang VI). Entsprechend befinden sich die pädagogischen Prozesse im Subbereich „Zuhören und Sprechen“ im Mittel im Bereich guter Prozessqualität ($M = 5.67$, $SD = 0.58$, siehe Tabelle 12, Anhang VI).

7 Diskussion

Die Untersuchung beleuchtet die eigens erlebte Erziehung und Bildung von Erzieher*innen als Teil der Genese frühpädagogischer Praxis. Der Umstand der unbeantworteten Frage aus dem Lehrforschungsprojekt lässt Antworten auf folgende Fragen finden.

1. Inwieweit

- a) können Zusammenhänge zwischen der erlebten Erziehung und Bildung der Fachkräfte und der Prozessqualität messbar gemacht werden?

Aufgrund der Ergebnisse der Synthese aus der Sequenz 1 und 2 der Untersuchung ist zu vermuten, dass mit Hilfe der vorab durchgeführten Interviews und den anschließenden Beobachtungen der Fachkräfte ein messbarer Zusammenhang festgestellt werden konnte. Die zeitlichen Ressourcen der Untersuchung sind zu begrenzt, um innerhalb dessen ein den wissenschaftlichen Gütekriterien folgendes Messinstrument zu erstellen, welches erlebte Erziehungs- und Bildungserfahrung empirisch messbar macht. Von einem festgestellten messbaren Zusammenhang im Sinne standardisierter wissenschaftlicher Erhebungen und statistischer Verfahren, kann folglich nicht gesprochen werden. Daher können mit Hilfe regressionsanalytischer Verfahren keine Zusammenhänge zwischen erlebter Erziehung sowie Bildung und Prozessqualität durchgeführt werden. Dennoch können außerhalb statistischer Verfahren Einflüsse selbst erlebter Erziehung und Bildung auf das heutige pädagogische Handeln der Fachkräfte erkennbar sein. Dieser Umstand lässt die Antwort auf den zweiten Teil der ersten Frage zu.

- b) sind Zusammenhänge zwischen der erlebten Erziehung und Bildung der Fachkräfte und der Prozessqualität sichtbar?

Anhand der Untersuchungsergebnisse können die als Grundlage dienenden generierten Ergebnisse aus den biografischen Erzählungen der Fachkräfteinterviews als eine Einflussgröße auf die erhobene Prozessqualität der Fachkräfte interpretiert werden. Folglich können einerseits allgemeinere Aussagen über erlebte Erziehung und Bildung aller Fachkräfte und deren erhobenen pädagogischen Prozesse getroffen werden. Andererseits sind individuelle, auf die einzelne Fachkraft fokussierte Ergebnisse möglich. Die von den Fachkräften erlebte Erziehungs- und Bildungserfahrung, d.h. das auf die Fachkräfte wirkende erzieherische Verhalten der Erziehungsbeteiligten aus der Vergangenheit, ist auf den Items und Aspekten der Skalen und Subskalen der Beobachtungsinstrumente vermehrt erkennbar. Dieses mehr oder weniger übernommene Verhalten der

Fachkräfte im Bereich der Bildung und Erziehung spiegelt sich sowohl innerhalb der erhobenen domänenspezifischen als auch auf die anteilig global erhobene Qualität pädagogischer Prozesse auf den Beobachtungsinstrumenten wider. Mit dem Verweis auf u.a. Rosenthal (2004), Erpenbeck und Heyse (2007) und Gouthro (2014) lässt sich vermuten, dass die Kindheitserfahrungen der Fachkräfte prädiktiv für pädagogische Prozesse sein können. Auch Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) rekurrieren auf die Wichtigkeit biografischer Betrachtungen innerhalb professioneller Kompetenz von Frühpädagog*innen und deren Handlungen in der frühpädagogischen Praxis. Dennoch war zu Beginn der Untersuchung nicht davon auszugehen, dass sich diese biografischen Erfahrungen der Fachkräfte durch die verwendeten Beobachtungsinstrumenten abbilden lassen. Dieser Blickwinkel ist neu, bisher unerprobt und durchaus erstaunlich.

Die Beobachtungsinstrumente werden durch das Verständnis heutiger gültiger Normen und Werte von Erziehung und Bildung frühpädagogischer Prozesse und deren Qualität gerahmt. Es werden dadurch normative Standards gesetzt, die sich mit vergangenen Erziehungs- und Bildungsparadigmen in Beziehung setzen lassen. In der Untersuchung zeichnet sich auf Skalen-, Subskalen-, Merkmals- oder Items- und Aspekteebene der verwendeten Beobachtungsinstrumente CIS, SSTEWS, KES-RZ, KES-E und KRIPS-RZ der Einfluss erlebter Erziehungs- und Bildungserfahrungen auf zwei Dimensionen ab. Erstens ist dieser Einfluss offenbar quantitativ auf der Ebene der Prozessqualität abbildbar, so dass Fachkräfte mit bestimmten Kindheitserfahrungen mehr oder weniger qualitätsvolle pädagogische Prozesse zeigen. Zweitens scheinen die differenzierten biografischen Erfahrungen nuanciert auf der Merkmals-/Items- und Aspekteebene beobachtbar. Es können an dieser Stelle keine Bezüge zu anderen Untersuchungen hergestellt werden, da diese Form der Erhebung bis dato ein Alleinstellungsmerkmal darstellt. Es kann lediglich auf zurückliegende Befunde verwiesen werden, die Einstellungen und Haltungen frühpädagogischer Fachkräfte und deren Einfluss auf pädagogische Prozesse untersuchen (u.a. Stipek & Byler, 1997; Staub & Stern, 2002; Pianta et al., 2005; Han & Neuhart-Pritchett, 2010; Kluczniok et al., 2011; Maack et al., 2019; Liljedahl & Oesterle, 2020). Wenn Einstellungen und Haltungen als Mediator zwischen erlebter Erziehung-/Bildungserfahrung und pädagogischen Prozessen verstanden würden, so wäre dies ein Indiz für ähnliche Ergebnisse vergangener und der vorliegenden Studie. Die o.g. Verweise zielen sowohl auf domänenspezifische, epistemologische Überzeugungen von Fachkräften, als auch auf Einstellungen und Haltungen von Fachkräften im Allgemeinen. Daher erscheint es sinnvoll folgende Frage und deren Antworten zu fokussieren.

2. Welche Zusammenhänge sind zwischen der erlebten Erziehung und Bildung der Fachkräfte in den Bereichen

a) der frühpädagogischen Interaktionen zwischen der Fachkraft und den Kindern im Allgemeinen erkennbar?

Der anteilig erlebte autoritäre Erziehungsstil (Baumrind, 1971; Schneewind, 2012) der Fachkräfte im Rahmen der sozialistischen Pädagogik der ehemaligen DDR und SU zeichnet sich im Bereich der Fachkraft-Kind-Interaktionen durch diverses pädagogisches Verhalten der Fachkräfte aus. Die explizierten Erwachsenen-Kind-Interaktionen aus der Kindheit scheinen ausschlaggebend auf das heutige pädagogische Handeln

der Fachkräfte. Beschreibungen, die Macht-Ohnmacht-Verhältnisse in den Interaktionen tradieren und nicht reflektiert werden, sind auch auf den Beobachtungsinstrumenten feststellbar. Sie zeichnen sich durch strafendes, wenig anerkennendes, eher respektloses und wenig bedürfnisorientiertes Verhalten der Erwachsenen gegenüber den Kindern aus. Diese Form der Erziehung wird durch kollektives Leid der Kinder legitimiert, da es Sanktionen als vertretbar anerkennt, wenn gegen geltende Normen- und Wertevorstellung gehandelt wird (Durkheim, 1992). Dieser Idee Durkheims (1992) folgend scheint es nachvollziehbar und nicht minder interessant, dass dieses Verhalten nicht mit fehlendem Respekt und Interesse an dem Kind von den Fachkräften assoziiert wird. Es ist lediglich eine gemeinschaftliche Notwendigkeit (ebd.). Nichtsdestotrotz zeigen Fachkräfte mit dieser Idee von Erziehung auf der Ebene der pädagogischen Prozesse eine unzureichende Qualität.

Fachkräfte, die sich sowohl in deren Einstellungen als auch in ihrem Verhalten von einem autoritären Erziehungsstil (Baumrind, 1971; Schneewind, 2012) distanzieren, haben dennoch Verhaltensweisen ihrer Eltern übernommen und verhalten sich im pädagogischen Alltag ähnlich ihrer erlebten Erziehung. So kann festgehalten werden, dass Fachkräfte, welche wenig Unterstützung und Begleitung durch die Eltern erfahren haben, Kindern diese Möglichkeit pädagogischen Verhaltens ebenso verwehren. Weiterhin ist festzustellen, dass Fachkräfte, die in den Interviews von einer totalen Abkehr des erlebten Erziehungsverhaltens sprechen einen Laissez-faire Erziehungsstil aufweisen, der Kinder sich selbst überlässt (ebd.). So kann im transformatorischen Sinne (Mezirow, 2000, Koller, 1999) von einer durch die Fachkräfte verbalisierten Abkehr alter Normen und Werte gesprochen werden (Brookfield, 2012), bei der die Einordnung und Neujustierung pädagogischer Handlungen in den sozialen Kontext ausbleibt (Taylor, 2007). Es kann nicht festgemacht werden, ob die nicht vollendete Transformation mit der Fähigkeit zur Selbstreflexion assoziiert werden kann, auch wenn Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) von einer grundlegenden jeder Fachkraft innewohnenden Kompetenz ausgehen. Von Ergebnissen, die diese Annahme Fröhlich-Gildhoff (2011) stützen, kann nicht berichtet werden. Auch wenn eine Offenheit gegenüber Veränderungsprozessen festzustellen ist (Berger, 2004), bleiben abgeschlossene transformatorische Lern- und Bildungsprozesse bei den Fachkräften möglicherweise aus. So kann bspw. ein in der Erziehung streng gemäßreguliertes Essverhalten während der Mahlzeiten nicht mehr erkennbar sein, welches die in der Kindheit erlebten Werte- und Normenvorstellungen mit familiärer und gesellschaftlicher Geltung beanspruchen (Elias, 2010; Hoch, 2015). Die Essensituationen werden von den Fachkräften aber nicht als pädagogisch gestaltbare Momente verstanden. Das erzieherische Verhalten ist ähnlich distanziert, wie das aus der Kindheit. Die pädagogischen Prozesse dieser Fachkräfte befinden sich in einem Bereich der minimalen Qualität. Erzieher*innen, denen in der Kindheit eine Erziehung zuteilwird, die sich auch an den heutigen Maßstäben eines autoritativen Erziehungsstils eingliedern (Baumrind, 1971; Schneewind, 2012), lassen pädagogisches Verhalten erkennen, welches eine gute bis ausgezeichnete Prozessqualität aufweist und auch auf den Aspekten der Merkmale differenziert abbildbar ist.

b) im Bereich des sozial-emotionalen Wohlbefindens

Die eigens erlebte Erziehung im Bereich des sozial-emotionalen Wohlbefindens ist auf den Skalen zu erkennen. Interaktionen zwischen den Fachkräften und Kindern lassen eine unzureichende Prozessqualität erkennen, wenn Fachkräfte in der Kindheit wenig begleitet und unterstützt werden, ihnen vertrauensvolle Ansprechpartner*innen fehlen, mit denen sie in notwendigen Anlässen sprechen können und ihnen wenig Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten entgegengebracht wird. Diese Beschreibungen lassen Zusammenhänge zu einem in der DDR und SU festgeschriebenem Erziehungsziel herstellen, nämlich „der Formung der Kinder zu selbstlosen Bürgern“ (Jugendgesetz der DDR, 1974, § 1, Abs. 1), die sich in den Dienst des Vaterlandes und des sozialistischen Wandels und Fortschritts stellen. Auswirkungen eines autoritären Erziehungsstils (Baumrind, 1971; Schneewind, 2012) zeichnen sich über Erwachsenen-Kind-Interaktionen aus, die das sozial-emotionale Wohlbefinden wenig berücksichtigen. Die Rekonstruktionen der Fachkräfte zu ihren kindlichen Erziehungserfahrungen zeigen ein damals erlebtes und heutzutage praktiziertes pädagogisches Verhalten, welches Kinder in ihrem Leid allein lässt und kindliche Bedürfnisse ignoriert. Dem Ausdruck von Gefühlen wird wenig Stellenwert beigemessen. Die Prozessqualität ist hiernach unzureichend. Fachkräfte, die in der Kindheit viele Momente positiver Aufmerksamkeit, herzlicher und freundlicher Zuwendung erfahren, zeigen diese Form der Betreuung heutzutage im pädagogischen Alltag. Die pädagogische Prozessqualität ist entsprechend gut. Erneut sind es die Fachkräfte mit einem frühpädagogischen Verhalten minimaler Prozessqualität, die ihre erlebte Erziehung reflektieren, aber nicht in allen Bereichen bewusste Entscheidungen treffen können, um soziales und emotionales Wohlbefinden zu fördern. Der Ausdruck und die Wichtigkeit von Gefühlen scheinen durchgängig weniger beachtenswert. Angepasstheit, Funktionalität und Regelbehaftetheit beschreiben den Umgang mit den damaligen Erziehungsparadigmen noch heute. Zweckdienlich ist der Verweis auf Förster et al. (2019) und Mezirow (2000), die Gefühlen einen besonderen Stellenwert innerhalb transformatorischer Lernprozesse beimessen. Grund und Singer-Brodowski (2020) schreiben vor allem dem Gefühl Sicherheit als eine orientierungsgebende Stellschraube einen besonderen Stellenwert zu, um Bedeutungsperspektiven zu verändern. Möglicherweise kann der fehlende konstruktive Umgang mit den eigenen Gefühlen der Fachkräfte zur Behinderung selbstreflexiver Momente innerhalb transformatorischer Lernprozesse führen. Mehrheitlich sind atmosphärische Beschreibungen des fehlenden emotionalen Umgangs in der Kindheit der Fachkräfte an mehr oder weniger sprachlichen Austausch geknüpft.

c) der sprachlichen Bildung im Speziellen erkennbar?

Die Wichtigkeit sprachlicher Bildung und Kompetenz von Kindern wird mittlerweile als eine Stellgröße beschrieben, um Bildungserfolge aller Kinder unabhängig ihres sozioökonomischen Status zu ermöglichen. Die besondere Bedeutung sprachlicher Bildung ist u.a. an der langjährigen Bewilligung des Bundesprogramms Sprach-Kita „Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ gefördert vom BMFSFJ ersichtlich. Studien der letzten Jahrzehnte weisen vermehrt auf die entscheidende Rolle von Sprache als Einflussgröße auf kognitive, emotionale Kompetenzen der Kinder hin (u.a. Pianta et al., 2009; Sylva et al., 2010; Smidt et al., 2012; Ebert et al., 2013). Umso wichtiger erscheint eine entsprechende Förderung sprachlicher Bildung in den Kindertageseinrichtungen. Wobei Rose et al. (2018) auf die Wichtigkeit familiärer sprachlicher Bildung zur Förderung

sozial-emotionaler Entwicklung hinweisen. Auch in der damaligen DDR und SU kann der Bildungsanspruch als hoch eingestuft werden. Gesetzlich über das Jugendgesetz (1974) und Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR (1965) verankert, um im Sinne der marxistisch-leninistischen Ideologie zu einer Transformation herrschender Gesellschaftsformen beizutragen. Fachkräfte fungieren in der damaligen Zeit als ideologischer Transmitter zwischen Familie und Staat (Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR, 1965, §§1 – 5; Jugendgesetz der DDR, 1974, §4). Auch wenn die Familien in ihrer Erziehungsverantwortung angesprochen sind (ebd., §2, Abs. 2 und 3), gilt ein staatspolitischer Anspruch an der Entwicklung der Kinder (ebd., §2, Abs. 1). Entsprechend berichten die Fachkräfte mehrheitlich von einem hohen Stellenwert sprachlicher Bildung. Die Ergebnisse in der sprachlichen Domäne sind denen der anderen nahezu kongruent. Fachkräfte, die ein durch anregende Gespräche, Lesen von Büchern, musizieren und reimen geprägtes Familiensetting erleben, zeigen diese Bildungserfahrungen in den frühpädagogischen Fachkraft-Kind-Interaktionen im Bereich einer ausgezeichneten und guten Prozessqualität.

Allerdings erreichen die Fachkräfte im Bereich Sprache der KES-E den im Mittel niedrigsten Wert auf allen Skalen. Die Fachkräfte im Krippenbereich erreichen eine gute Prozessqualität innerhalb sprachlicher Förderung. An dieser Stelle lässt sich eine Grenze des Verfahrens ausmachen. Es ist zu beobachten, dass eine Fachkraft, die breite und vielfältige sprachliche Bildung im Bereich des Lesens und Erwerbs von Büchern durch die Familie erlebt hat, nicht auf diese Erfahrung zurückgreift und die Kinder diesbzgl. nicht fördert. Über das vorliegende Material ist dieses Ergebnis nicht erklärbar. Ein möglicher Ansatzpunkt wäre das Alter der Kinder und die Position der Fachkraft in der Gruppe. Die betreuten Kinder befinden sich in der Krippe, so dass die Idee vorherrschen könnte, dass eine Förderung in dem Alter noch nicht notwendig erscheint. Ebenso ist die beobachtete Fachkraft nicht gruppenverantwortlich. Die Gruppenfachkraft setzt einen anderen pädagogischen Schwerpunkt, ohne eine schriftsprachliche Förderung in den Blick zu nehmen. Unabhängig von diesem Ergebnis lassen sich je nach erlebter Erziehung mehr oder weniger sprachförderndes Verhalten der Fachkräfte beobachten. Fachkräfte, die keine bis wenige Momente sprachlicher Bildung beschreiben, gestalten sprachliche Prozesse im Einrichtungsalltag im unzureichenden und minimalen Bereich. Anders als in den Bereichen Erwachsenen-Kind-Interaktion und sozial-emotionales Wohlbefinden findet sich hier ein Umstand, der eine Fachkraft mit geringer familiärer sprachlicher Bildungserfahrung gute sprachliche Förderung in ihrem beruflichen Alltag gestalten lässt. Ein möglicher Erklärungsversuch wäre einerseits ein Lernprozess durch die Ausbildung zur Fachkraft, andererseits versteht diese Fachkraft nicht Familie, sondern Institutionen, wie Kindertageseinrichtungen und Schule als Orte erlebbarer Bildung. Die Fachkraft in der Rolle als Bildungsakteurin könnte sich veranlasst fühlen sprachliche Förderangebote an die Kinder heranzutragen.

3. Welchen Einfluss hat die eigens erlebte Erziehung und Bildung der Erzieher*innen auf ihr gegenwärtiges pädagogisches Handeln in der frühpädagogischen Praxis?

Grundsätzlich lassen die Ergebnisse einen Einfluss eigens erlebter Erziehung und Bildung der Erzieher*innen auf ihr gegenwärtiges pädagogisches Handeln vermuten. Es kann festgestellt werden, dass die eingesetzten Beobachtungsinstrumente sehr differenziert erlebte Bildungs- und Erziehungserfahrungen der

Fachkräfte nachzeichnen können. Gegenwärtig pädagogisches Verhalten der Fachkräfte wirkt in den meisten Fällen kongruent zu erlebter Erziehung und Bildung der Fachkräfte. Weiterhin liegen Ergebnisse vor, die den Fachkräften im Mittel eine unzureichend/minimale bis minimal/gute Prozessqualität attestieren. Die Werte schwanken sowohl zwischen den Fachkräften und ihrer erlebten Bildung und Erziehung als auch zwischen den Skalen. Die im Mittel niedrigsten Werte werden auf der KES-E im Bereich Sprache, gefolgt von der SSTEW verzeichnet. Auf der KRIPS-RZ gelingt es den Fachkräften im Mittel die höchsten Werte in den pädagogischen Prozessen zu erreichen. Selbstverständlich kann nicht allein die erlebte Erziehungs- und Bildungserfahrung der Fachkräfte deren Handeln beeinflussen. Sicher existieren neben den Kindheitserfahrungen andere Einflussgrößen auf die frühpädagogischen Prozesse innerhalb der Fachkraft-Kind-Interaktionen. Weitere Prädiktoren, wie bspw. strukturelle Rahmenbedingungen, Selbstkonzepte und Selbstwirksamkeitserwartungen der Fachkräfte konnten durch zurückliegende Studien ermittelt werden (u.a. Tietze et al., 2013; OECD, 2020; Oppermann & Lazarides, 2021). Dennoch darf aufgrund der Ergebnisse davon ausgegangen werden, dass die Erziehungs- und Bildungserfahrungen der Erzieher*innen ein Teil der Genese ihres pädagogischen Handelns in der frühpädagogischen Praxis ausmachen.

Resümierend versucht die Untersuchung ein Forschungsdesiderat aufzugreifen. Die Ergebnisse der Studie könnten zu einer zusätzlichen Perspektive in der Professionalisierungsdebatte von frühpädagogischer Aus-, Weiter- und Fortbildung beitragen. Die Befunde laden dazu ein, den Fokus auf die akademisierte Kompetenzbildung der Erzieher*innen zu erweitern. Daraus ergibt sich ein latenter Anspruch zur Aufnahme biografischer Einflüsse in Forschungsarbeiten zu Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieher*innen. Darauf aufbauend können selbstreflektorische Lern- und Bildungsprozesse, im Sinne transformatorischer Ideen fokussiert werden. An dieser Stelle ist erneut ein Verweis auf das Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) dienlich. Haltungen spielen eine entscheidende Rolle innerhalb des Modells, die maßgebliche Auswirkungen auf die berufliche Kompetenzentwicklung besitzen. So müssen Modelle eventuell nicht neu gedacht, sondern lediglich um den Einfluss eigens erlebter Erziehung und Bildung erweitert werden. Die Ergebnisse der Untersuchung beziehen sich daran anschließend auch auf die Wichtigkeit von Selbstreflexion und unterstützen die Idee des Kompetenzmodells von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011). Allerdings ist es umso erstaunlicher, dass trotz der Idee Haltungsänderungen über selbstreflexive Prozesse zu bewirken ein Forschungsdesiderate vorhanden ist. Des Weiteren ist unklar, was gegen eine Aufnahme der Selbsterfahrungs- und Supervisionsstunden ähnlich der Ausbildungsordnung für Psychotherapeut*innen (2016) spräche. Darüber hinaus könnte über individuell erstellbare Lern- und Bildungsportfolios eigens erlebte Erziehung und Bildung in selbstreflexiven Prozessen bearbeitet werden.

Die Irritation über die fehlenden Bezüge zu erlebter Erziehung und Bildung als Teile der Genese frühpädagogischer Praxis äußern sich auch in dem Struktur-Prozessualen Modell von Kluczniok und Roßbach (2014) sowie Tietze et al. (2013). Die Gestaltung pädagogischer Prozesse in den Kindertageseinrichtungen haben, neben der Familie, einen direkten Einfluss auf die Kompetenz und Entwicklung der Kinder, welche nicht zu unterschätzen ist (Sylva et al., 2010; Denham et al., 2012; OECD, 2020). Daran anschließend finden sich in

der Nationalen Untersuchung zu Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK) (Tietze et al., 2013) keine Verweise auf die erlebte Erziehung und Bildung der Erzieher*innen. Auch wenn Haltungen von Erzieher*innen in Form von Orientierungen angesprochen werden, so fokussieren die Ergebnisse der NUBBEK-Studie (2013) eher strukturelle Merkmale und Rahmenbedingungen (ebd.). Auch wenn die Bedeutung familiärer Kontexte der Kinder in einigen Studien untersucht wird, da Familien der entscheidende Einfluss auf die kindliche Entwicklung zu kommt (u.a. Linkert et al., 2013; Kluczniok & Mudiappa, 2018; Cohen et al., 2020), bleibt der familiäre Fokus und dessen Bedeutung innerhalb der Fachkräftekompetenz und Entwicklung unbeachtet.

Den beiden Modellen zusammenführend, könnten selbst erlebte Erziehung und Bildung als Konsens frühpädagogischer Professionalisierung von Fachkräften und Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen dienen. Eine Integration biografischer Erfahrungen in beide vorgestellten Modelle, könnte zweckdienlich für eine höhere Qualität in der Professionalisierung der Fachkräfte und in den Einrichtungen früher Bildung sein.

Neben den formulierten Ansprüchen mögliche Forschungs- und Ausbildungsdesiderate zukünftig aufzugreifen, müssen die Ergebnisse der durchgeführten Studie als limitiert betrachtet werden. Die Ergebnisse der Studie können aufgrund der Stichprobengröße und der Samplingstrategie nicht als repräsentativ und generalisierbar angesehen werden. Es bedarf weiterer Erhebungen mit einer erweiterten Stichprobengröße, vergleichenden und kontrastierenden Fällen, um tiefergehende Erkenntnisse zu postulieren. Als Grundlage für weitere Untersuchungen wäre es zu begrüßen, wenn zukünftige Forschungsvorhaben nicht allein durchgeführt werden, um die Investor-Triangulation zu sichern (Denzin, 1970). Auch wenn die GTM nach Charmaz (2014a) die Selbstreflexion der Forschenden fokussiert, ein Forschungstagebuch geführt, Memos geschrieben, kollegialer Austausch stattfindet und eine Schulung zum Einsatz der Beobachtungsskalen durchgeführt werden, kann dies nicht zu der Annahme führen, dass Gütekriterien in Gänze eingehalten werden und die Untersuchung lückenlos ist.

Weiterhin bieten erziehungs- und sozialwissenschaftliche Ansätze, wie bspw. die Bourdieusche Idee des Habitus (Bourdieu, 2012) weitere Möglichkeiten, um den robusten Einfluss von erlebter Erziehungs- und Bildungserfahrung tiefergehend zu untersuchen und diesen mit transformativen Lernprozessen in Verbindung zu bringen. Der bildungspolitische Anspruch von einem bildungsgerechteren Deutschland unabhängig sozialer Herkunft der Kinder involviert die Idee qualitativvoller früher Bildung und Erziehung. Der gesellschaftliche, wissenschaftliche sowie praxisbezogene Anspruch kompetenter Fachkräfte und ausgezeichneter Kindertageseinrichtungen als „opus operandum“ (ebd., S. 218f.) bedarf einer ganzheitlichen Betrachtung. Im holistischen Sinne dürfen Erziehung und Bildung frühpädagogischer Fachkräfte als Teil der Genese frühpädagogischer Praxis in zukünftigen Forschungsvorhaben nicht fehlen, so dass die vorhandenen Limitationen als Einladung verstanden werden können weitere Untersuchungen anzustellen, um entsprechende Ergebnisse zu eruieren.

Literatur

- Anders, Y. (2012). Facetten professioneller Handlungskompetenz von frühpädagogischen Fachkräften. In Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.), *Modelle professioneller Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 16-25). Aktionsrat Bildung. https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung und Betreuung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 237–275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Anders, Y., Ballaschk, I., Blaurock, S., Kluczniok, K., Lehrl, S., Resa, E., & Wieduwilt, N. (2017). Deutsche Übersetzung der Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEW) Scale. Unveröffentlichte Forschungsversion. Freie Universität Berlin.
- Anders, Y. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11, 183–197. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0031-3>
- Anders, Y., Richter, D., & Schrader, J. (2019). Fortbildung des pädagogischen Personals in der frühen Bildung, der Schule und der Erwachsenen- und Weiterbildung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. Hesse, K. Maaz, J. Schrader & H. Solga (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale* (S. 775 – 808). Klinkhardt.
- Anders, Y., Kluczniok, K., Ballaschk, I., Bartels, K. C., Blaurock, S., Grimmer, J., Große, C., Hummel, T., Kurucz, C., Resa, E., Then, S., Wieduwilt, N., & Roßbach, H. G. (2021). *Policy Brief zum fünften Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. Sprach-Kitas. https://sprach-kitas.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Evaluation/Policy_Brief_5_Evaluation_Sprach-Kitas.pdf
- Arnett, J. (1989). Caregivers in daycare centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541-552. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90026-9](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90026-9)

- Aumann, L., Gasteiger, H., Tabelaing, R., & Puca, R. M. (2022). Einschätzung mathematischer Fähigkeiten 4- bis 6-jähriger Kinder im Bereich Mengen und Zahlen durch frühpädagogische Fachkräfte. *Journal für Mathematik-Didaktik* (2022). <https://doi.org/10.1007/s13138-021-00196-1>
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Fachkräftebarometer. https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2017/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2014.pdf
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Fachkräftebarometer. https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2017/Publikation_FKB2021/WiFF_FKB_2021_web.pdf
- Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Psychologische Psychotherapeuten (PsychTh-APrV) (2016). Berlin. https://www.berlin.de/lageso/_assets/gesundheit/berufe-im-gesundheitswesen/akademisch/psychologische-r-psychotherapeut-in/psychth-aprv_alt.pdf
- Ballaschk, I., & Anders, Y. (2020). Partizipation aus der Perspektive von Kindern. *Frühe Bildung* 9(1), 3-8. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000461>
- Barenthien, S., Oppermann, E., Anders, Y., & Steffensky, M. (2020). Preschool teachers' learning opportunities in their initial teacher education and in-service professional development - do they have an influence on preschool teachers' science-specific professional knowledge and motivation? *International Journal of Science Education*, 42(5), 744–763. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1727586>
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K. -J., & Weiß, M. (2001). Pisa 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske + Budrich. Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-322-83412-6.pdf>
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4), 469-520. <https://dx.doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4 (1, Pt.2), 1-103. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>
- Beer, B. (2020). Systematische Beobachtung. In B. Beer & A. König, (2020), *Methoden ethnologischer Forschung* (S. 55-76). Reimer. <https://doi.org/10.5771/9783496030355-55>
- Berger, J. G. (2004). Dancing on The Threshold of Meaning: Recognizing and Understanding the Growing Edge. *Journal of Transformative Education* 2(4), 336-351. <https://doi.org/10.1177/1541344604267697>
- Bürgerliches Gesetzbuch [BGB] (1998), §1631, Abs. 2. Koeblergerhard. https://www.koeblergerhard.de/Fontes/BGB/BGB1998_BGBI_I_S.666.htm
- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. Bauer, U. H. Bittling-Mayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 229 -242). Springer.
- Boyd, M. (2013). "I Love My Work But..." The Professionalization of Early Childhood Education. *Qualitative Report*, 18, 1-20. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1470>
- Brookfield, S. D. (2012). Critical theory and transformative learning. In E. W. Taylor, P. Cranton & Associates (Eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, practice* (pp. 131–146). Jossey-Bass.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Brüsemeister, T. (2008). Soziologische Beobachtungen. In T. Brüsemeister (Hrsg.), *Qualitative Forschung – Ein Überblick* (2. überarbeitete Aufl., S. 70-81). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020). *Frühe Bildung gemeinsam entwickeln: Das GUTE KITA GESETZ* (2.Aufl.). BMFSFJ. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/141660/06d3127cd5f80e5b9fde1772db180ab2/gute-kita-gesetz-fruehe-bildung-gemeinsam-weiterentwickeln-data.pdf>
- Burghardt, L., Linberg, A., Lehl, S., & Konrad-Ristau, K. (2020). The relevance of the early years home and institutional learning environments for early mathematical competencies. *Journal for Educational Research Online* 12 (2020) 3, 103-125. <https://doi.org/10.25656/01:21188>

Cassidy, D. J., Hicks, S. A., Hall, A. H., Farran, D. C., & Gray, J. (1998). The North Carolina Child Care Corps:

The role of national service in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 589–602. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80062-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80062-3)

Charmaz, K. (2014a). *Constructing Grounded Theory* (2nd ed.). Sage.

Charmaz, K. (2014b). An Invitation to Grounded Theory. In K. Charmaz (Ed.), *Constructing Grounded Theory* (2nd ed., pp.1-21). Sage.

Charmaz, K. (2014c). The Logic of Grounded Theory Coding Practices and Initial Coding. In K. Charmaz (Ed.), *Constructing Grounded Theory* (2nd ed., pp. 109-137). Sage.

Charmaz, K. (2014d). Focused Coding and Beyond. In K. Charmaz (Ed.) *Constructing grounded theory* (2nd ed., pp. 138-161). Sage.

Charmaz, K. (2014e). Theoretical Sampling, Saturation, and Sorting. In K. Charmaz (Ed.), *Constructing Grounded Theory* (2nd ed., pp. 192-224). Sage.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018a) (Eds.). *Designing And Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Sage.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018b). Introducing A Mixed Methods Study. In J. W. Creswell & V. L. Plano Clark (Eds.), *Designing And Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed., pp. 143-172). Sage.

Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999). 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)

Cohen, F, Oppermann, E., Klusmann, U., & Anders, Y (2021). (Digitale) Elternzusammenarbeit in Kindertageseinrichtungen während der Corona-Pandemie. Digitalisierungsschub oder verpasste Chance?. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24, 313-338. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01014-7>

Cohen, F., Schünke, J, Vogel, E., & Anders, Y. (2020). Longitudinal Effects of the Family Support Program Chancenreich on Parental Involvement and the Language Skills of Preschool Children. *Frontiers in Psychology* 11:1282. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01282>

Colewell, N., Gordon, R. A., Fujimoto, K., Kaestner, R., & Korenman, S. (2013). New evidence on the validity of the Arnett Caregiver Interaction Scale: Results from the Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 218-233.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.12.004>

Dausien, B. (2015). „Biografieforschung“ – Reflexionen zu Anspruch und Wirkung eines sozialwissenschaftlichen Paradigmas. *Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 13(2), 163-176. Budrich. <https://shop.budrich.de/wp-content/uploads/2017/09/0933-5315-2013-2.pdf>

Dausien, B. (2018). Biographie und Sozialisation. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (2. korr. Aufl., S. 197-208). Springer.

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>

Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2. print.). Aldine.

Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl., S. 16-33). Audiotranskription. https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf

Dunekacke, S., Jenßen, L., & Blömeke, S. (2015). Mathematische Kompetenz von Erzieherinnen und Erziehern. Validierung des KomMa. Leistungstests durch die videogestützte Erhebung von Performanz. *Zeitschrift für Pädagogik* (Beiheft; 61), 80-99. <https://doi.org/10.25656/01:15504>

Durkheim, Emile (1992). *Über soziale Arbeitsteilung - Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*. Suhrkamp.

Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K., & Roßbach, H.-G. (2013). Internal and external influences on vocabulary development in preschool age. *School Effectiveness and School Improvements* 24(2), 138–154. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.749791>

- Ecarius, J. (2018). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (2. korr. Aufl., S. 163-174). Springer.
- Eccles, D. W., & Arsal, G. (2017). The think aloud method: what is it and how do I use it?. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 9(4), 514-531. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2017.1331501>
- Egert, F., Eckhardt, A. G., & Fukkink, R. G. (2017). Zentrale Wirkungsmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen – Ein narratives Review. *Frühe Bildung* 6(2), 58-66. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000309>
- Elias, N. (2010). *Über den Prozeß der Zivilisation: Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen* (2. Bd.): Wandlungen der Gesellschaft zu einer Theorie der Zivilisation. Suhrkamp.
- Erpenbeck, J., & Heyse, J. (2007). *Die Kompetenzbiografie. Wege der Kompetenzentwicklung* (2. Aufl.). Waxmann.
- Fischer-Rosenthal, W. (1991). Zum Konzept der subjektiven Aneignung von Gesellschaft. In U. Flick, E. Kardorff v., H. Keupp, L. Rosenstiel v. & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden, Anwendungen*, (S. 78-89). Beltz.
- Flick, U. (1996). Das episodische Interview – Konzeption einer Methode. In U. Flick (Hrsg.), *Psychologie des technisierten Alltags – Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten* (S. 147-165). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-05685-0>
- Flick, U. (2011). Methoden-Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick (Hrsg.), *Triangulation – Eine Einführung*. (3., aktual. Aufl., S. 27-50). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2014a). Das episodische Interview. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung* (6. Aufl., S. 238-247). Rowohlt.
- Flick, U. (2014b). *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung* (6. Aufl.). Rowohlt.
- Flick, U. (2014c). Auswahlstrategien: Sampling. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung* (6. Aufl., S. 154-171). Rowohlt.

- Flick, U. (2014d). Beobachtung und Ethnographie. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung* (6. Aufl., S. 281-303). Rowohlt.
- Förster, R., Zimmermann, A. B., & Mader, C. (2019). Transformative teaching in higher education for sustainable development: Facing the challenges. *GAIA* 28/3, 324–326. <https://doi.org/10.14512/gaia.-28.3.18>
- Fonsén, E., & Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational Research*, 61(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte*. WiFF Expertise Bd. 19 (S. 17). Weiterbildungsinitiative. https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf
- Fukkink, R. G. & Lont, A. (2007). 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>
- Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR. (1965). Verfassungen. <http://www.verfassungen.de/ddr/schulgesetz65.htm>
- Gouthro, P. (2014). Stories of Learning across the Lifespan: Life History and Biographical Research in Adult Education. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(1), 87–103. <https://doi.org/10.7227/JACE.-20.1.6>
- Grund, J., & Singer-Brodowski, M. (2020). Transformatives Lernen und Emotionen. Ihre Bedeutung für außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Außerschulische Bildung* 3/2020, 28-36. Freie Universität Berlin. https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/Projekte/Daten/Grund_-J_-_-Singer-Brodowski_-M_-2020.pdf

Han, J., & Neuharth-Pritchett, S. (2010). Beliefs About Classroom Practices and Teachers' Education Level: An Examination of Developmentally Appropriate and Inappropriate Beliefs in Early Childhood Classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31 (4), 307–321. <https://doi.org/10.1080/109-01027.2010.523775>

Helfferrich, C. (2011). Der praktische Weg zu einem Leitfaden – das SPSS-Prinzip bei der Leitfadenerstellung. In C., Helfferrich (Hrsg.), *Die Qualität qualitativer Daten- Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl., S. 178-189). Springer.

Hemmerich, F., Erdem-Möbius, H., Burghardt, L., & Anders, Y. (2021). Reasons Given by ECEC Professionals for (Not) Being in Contact with Parents During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology* 12:701888, 1-21. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.701888>

Hoch, V. (2015). *Die kindorientierte Gestaltung von Essenssituationen*. Kita-Fachtexte (S. 1-17). Kita-Fachtexte. <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/die-kindorientierte-gestaltung-von-essens-situationen>

Howard, S. J., Siraj, I., Melhuish, E. C., Kingston, D., Neilsen-Hewett, C., de Rosnay, M., Duursma, E., & Luu, B. (2018). Measuring interactional quality in pre-school settings: introduction and validation of the Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEW) scale. *Early Child Development and Care* 190(7), 1017-1030. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1511549>

Johnson, A., & Sackett, R. (1998). Direct systematic observation of behavior. In H. R. Bernard (Ed.), *Handbook of methods in cultural anthropology*, (pp. 301–331). AltaMira Press.

Jugendgesetz der DDR (1974), §1, Abs. 1, S. 1. Verfassungen. <http://www.verfassungen.de/ddr/jugendgesetz74.htm>

Jugendgesetz der DDR (1974), §2, Abs. 1. Verfassungen. <http://www.verfassungen.de/ddr/jugendgesetz74.htm>

Jugendgesetz der DDR (1974), §2, Abs. 2. Verfassungen. <http://www.verfassungen.de/ddr/jugendgesetz74.htm>

Jugendgesetz der DDR (1974), §3. Verfassungen. <http://www.verfassungen.de/ddr/jugendgesetz74.htm>

Jugendgesetz der DDR (1974), §4. Verfassungen. <http://www.verfassungen.de/ddr/jugendgesetz74.htm>

Kluczniok, K., Anders, Y., & Ebert, S. (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen: Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung* (0), 13–21. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000002>

Kluczniok, K., & Roßbach, H.-G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, 145-158. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2>

Kluczniok, K., Anders, Y., Sechtig, J., & Roßbach, H.-G. (2016). Influences of an academically oriented preschool curriculum on the development of children – are there negative consequences for the children's socio-emotional competencies? *Early Child Development and Care* 186(1), 117-139. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.924512>

Kluczniok, K. & Mudiappa, M. (2018). Relations between socio-economic risk factors, home learning environment and children's language competencies: Findings from a German study. *European Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1177/1474904118790854>

Koller, H. C. (1999). *Bildung und Widerstreit*. Fink.

Koller, H. C. (2012). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In I. Miethe & H. R. Müller, *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 19–33). Budrich.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz.

Kurucz, C., Hachfeld, A., Groeneveld, I., Roßbach, H.-G., & Anders, Y. (2020). Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit kultureller Diversität in ihrem Zusammenspiel mit sprachpädagogischen Förderstrategien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23, 709–738. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00954-w>

- Laewen, H.-J. (2013). Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Aufl., S. 96–106). Cornelsen.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality and Quantity*, 43(2), 265-275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Liljedahl, P., & Oesterle, S. (2020). Teacher Beliefs, Attitudes, and Self-Efficacy in Mathematics Education. In S. Lerman, (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15789-0_149
- 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: Zeitschrift für Klinische Kinderpsychologie*, 22(1), 5–13. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000093>
- Love, J., Constantin, J., Paulsell, D., Boller, K., Ross, C., Raikes, H., Brady-Smith, C., & Brooks-Gunn, J. (2004). *The Role of Early Head Start Programs in Addressing the Child Care Needs of Low-Income Families with Infants and Toddlers: Influences on Child Care Use and Quality*. U. S. Administration for Children and Families. https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/role_ehs_cc.pdf
- Maack, M., Mischo, C., & Wittmann, G. (2019). Bereichsspezifische epistemologische Überzeugungen von Erzieherinnen und Erziehern und ihr Zusammenhang zum pädagogischen Handeln. In T. Leuders, M. Nückles, S. Mikelskis-Seifert, K. Philipp (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Mathematik und Naturwissenschaften*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-08644-2_6
- Mertens, D. M. (2018). *Mixed Methods Design in Evaluation*. SAGE.
- Mezirow, J. (2000). Learning to think like an adult. In J. Mezirow and Associates (Eds.), *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3–33). Jossey-Bass.
- Miethe, I. (2015). *Bildungsaufstieg in drei Generationen: Zum Zusammenhang von Herkunftsfamilie und Gesellschaftssystem Ost-West-Vergleich*. Budrich.
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge – Über Kultur und Erziehung*. Beltz.

- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2002). Early Child Care and Children's Development Prior to School Entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 39(1), 133–164. <https://doi.org/10.3102/00028312039001133>
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., & Thedinga, M. (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht – Eine Studie des DESI-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. Deutsches Kinder- und Jugendinstitut. https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/171026_Quaki_Abschlussbericht_WEB.pdf
- Neuß, N. (2009). *Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung*. Budrich.
- Niemann, J. (1972). *Sozialistische Pädagogik in der DDR*. Quelle und Meyer.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2020). *Building a high-quality early childhood education and care workforce: further results from the starting strong survey 2018*. <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>
- Oppermann, E., Hummel, T., & Anders, Y. (2019). Preschool teachers' science practices: associations with teachers' qualifications and their self-efficacy beliefs in science. *Early Child Development and Care* 191(5), 800-814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1647191>
- Oppermann, E., & Lazarides, R. (2021). Elementary school teachers' self-efficacy, student-perceived support, and students' mathematics interest. *Teaching and Teacher Education*, 103(6), 103351. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103351>
- Pessanha, M., Peixoto, C., Barros, S., Cadima, J., Pinto, A. I., Coelho, V., & Bryant, D. M. (2016). Stability and change in teacher-infant interaction quality over time. *Early Research Quarterly* 40, 87-97. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.10.003>
- Peters, S., Ehm, J.-H., Wolstein, K., & Mischo, C. (2022). Profiles of German early childhood teachers' pedagogical content beliefs and the relation to their competencies. *Early Childhood Research Quarterly* 58, 47-58. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.08.001>

- Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M. R., Bryant, D., Clifford, R. M., Early, D. M., & 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
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological science in the public interest*, 10(2), 49-88. <https://doi.org/10.1177/15291006-10381908>
- Reichertz, J., & Wilz, S. (2016). Welche Erkenntnistheorie liegt der GT zugrunde? In C. Equit & C. Hohage (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory – Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 48-66). Beltz Juventa.
- Rose, E., Lehrl, S., Ebert, S., & Weinert, S. (2018). Long-Term Relations Between Children’s Language, the Home Literacy Environment, and Socioemotional Development from Ages 3 to 8. *Early Education and Development* 29(3), 342-356. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1409096>
- Rosenberg, F. v. (2011). *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. transcript.
- Rosenthal, G. (2004). Biographical research. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 48-64). Sage.
- Roßbach, H.-G., Tietze, W., Kluczniok, K., & Nattafort, R. (2018). *Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E) – Deutsche Fassung der ECERS-E – The Fourth Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Environment Rating Scale 4th Edition, 2011 von Revised Edition von Katy Silva, Iram Siraj-Blatchford und Brenda Taggart*. das netz.
- Roux, S. (2002). *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten*. Beltz.

- Roux, S. (2003) Pädagogische Qualität. In L. Fried, S. Roux, A. Frey & B. Wolf (Hrsg.), *Vorschulpädagogik* (S. 148-188). Schneider.
- Roux, S. (2013) Frühpädagogische Qualitätskonzepte. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 129-140). Cornelsen
- Ruokonen-Engler, M.-K. (2018). Biographie und Bildung. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Truider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (2., korr. Aufl., S. 438-448). Springer.
- Schäfer, G. (2014). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens* (2. Aufl.). Beltz Juventa.
- Schneewind, K. A. (2012). Erziehungsstile. In W. Stande, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften - Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit* (S. 122-126). Springer.
- Soziales Gesetzbuch [SGB] – Achstes Buch [VIII] (2022), §24. Bundesministerium der Justiz. https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/
- Soziales Gesetzbuch [SGB] – Achstes Buch [VIII] (2022), §22, Abs. 3. Bundesministerium der Justiz. https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell., D. (2002). Researching Effective Pedagogy in the Early Years (REPEY). *Department for Education and Skills, Research Report, 356*. Digital Education Resource Archive -Institute of Education. <https://dera.ioe.ac.uk/4650/1/RR356.pdf>
- Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015). *Assessing Quality in EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE – Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEW) Scale for 2-5-year-olds provision*. IOE Press.
- Smidt, W. K., Lehrl., S., Anders, Y., Pohlmann-Rother, A., & Kluczniok, K. (2012). Emergent literacy activities in the final preschool year in the German federal states of Bavaria and Hesse. *An International Research Journal* 32(3), 301-312. <https://doi.org/10.1080/09575146.2011.642851>

- Stamann, C., Janssen, M., & Schreier, M. (2016). Searching for the Core: Defining Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Social Research* 17(3). <https://doi.org//10.17169/fqs-17.3.2581>
- Statistisches Bundesamt (2021). *Betreuungsquoten von Kindern unter 6 Jahren nach Bundesländern*. Statistisches Bundesamt. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/betreuungsquote.html>
- Statistisches Bundesamt (2022). *Erwerbsquoten 1991 bis 2021*. Statistisches Bundesamt. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Erwerbstaetigkeit/Tabellen/erwerbstaetigenquoten-gebietsstand-geschlecht-altergruppe-mikrozensus.html>
- Staub, F. C., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 344–355. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.344>
- Stipek, D. J., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305-325. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(97\)90005-3](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(97)90005-3)
- Soremski, R. (2014). Kontinuität im Wandel – Transformative und reproduktive Aspekte von Bildungsentscheidungen im Prozess des Bildungsaufstiegs. In I. Miethe, J. Ecarius & A. Tervooren (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung* (S. 247–262). Budrich.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-school Education project (EPPE): Technical Paper 12. The Final Report. Institute of Education. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10005308/1/EPPE12Sylva2004Effective.pdf>
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education Project* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203862063>
- Tashakkori, A. M., & Teddlie, C. B. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.). SAGE.

- Tashakkori, A. M., Johnson, R. B., & Teddlie, C. B. (2021). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences* (2nd ed.) SAGE.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173-191. <https://doi.org/10.1080/02601370701219475>
- Thornberg, R., & Charmaz, K. (2014). Grounded theory and theoretical coding. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative analysis* (pp. 153-169). Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781446282243.n11>
- Tietze (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen* (S. 16-35). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:7267>
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., & Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013). *NUBBEK - Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. das netz.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G., Nattefort, R., & Grenner, K. (2017). *Kindergarten-Skala (KES-RZ) – Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen – Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition von Thelma Harris, Richard M. Clifford und Debby Cryer*. das netz.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G., Nattefort, R., Laason, A., & Lee, H. – L. (2019). *Krippen-Skala (KRIPS-RZ) – Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen – Deutsche Fassung der Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition von Thelma Harris, Debby Cryer und Richard M. Clifford*. das netz.
- Van Someren, M., Barnard, Y. F., & Sandberg, J. (1994). *The Think Aloud Method: A Practical Approach to Modelling Cognitive Processes*. Academic Press, 11. <https://doi.org/10.1.1.821.4127&rep=rep1>
- Weinert, F. E. (2001) Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Beltz.
- Wertfein, M., Wirts, C., & Wildgruber, A. (2015). *Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern – Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie*. Ifp. https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf

Wiedebusch, S., & Petermann, F. (2011). Förderung sozial-emotionaler Kompetenz in der frühen Kindheit.

Kindheit und Entwicklung 20(4), 209-218. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000058>

Wiezorek, C. (2017). Biographieforschung und Bildungsforschung – Potenziale erziehungswissenschaftlicher

Perspektiven auf Erforschung von Lern- und Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 1-

2017, 21-40. <https://doi.org/10.3224/zqf.v18i1.03>

Anhang

Anhang I Leitfaden der episodischen Interviews aus dem Lehrforschungsprojekt

Block 1: Leitfrage/Stimulus		Erziehung
<i>In Einleitung darauf hinweisen, dass es ihr eigenes Erleben ist und es keine richtig und keine falsche Antwort gibt</i>		
<i>Beschreiben Sie mir doch mal was ist für Sie Erziehung?</i>		
Inhaltliche Aspekte/Checkliste	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
Definition	Was soll sie/Erziehung für Sie?	Gibt es sonst noch etwas? Und sonst?
Auftrag	Wozu dient sie ihrer Meinung nach? Wozu ist sie da nach ihrer Ansicht?	Und weiter? Und dann? Können Sie das genauer beschreiben?
Grenzen	Was soll/darf sie nicht für Sie nicht?	Haben Sie ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann?
Zuständigkeit	Wer war an Ihrer Erziehung beteiligt?	Was meinen Sie damit? Wie meinen Sie das? Oder: immanente Nachfragen

Leitfaden Fortsetzung

Block 2: Leitfrage/Stimulus		erlebte Erziehung
<i>Bitte erzählen Sie mir doch etwas über Ihre Kindheit in ihrer Familie – Schildern Sie mir doch eine Situation, die mir einen Einblick darüber gibt, wie Sie in Ihrer Familie erzogen wurden?</i>		
Inhaltliche Aspekte/Checkliste	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
Erwachsenen-Kind-Interaktionen	Wie war es mit Ihren Eltern? Wie würden Sie Ihre Eltern in der Erziehung beschreiben?	siehe Block 1
soziale-emotionales Wohl (!!!)	Wie würden Sie die Atmosphäre/Stimmung zu Hause beschreiben?	
Unterstützung	Wie war das, wenn Ihnen mal etwas auf der Seele brannte?	
Vertrauen	Mit wem konnten Sie da sprechen?	
Wertschätzung	Wie würden Sie eine Situation beschreiben, in dem Sie sich von Ihrer Familie angenommen gefühlt haben?	
Regeln	An welche Regeln können Sie sich noch erinnern, die Ihren Eltern wichtig waren?	
Einhaltung	Woher wussten Sie, dass Sie sich daranhalten sollten?	

Leitfaden Fortsetzung

Block 2 Fortsetzung		
Freiheit	Wenn Sie mal etwas nicht durften, dass sie aber sehr gern gemacht hätten, wie haben Sie das erlebt?	
Beteiligung	In welchen Momenten hatten Sie das Gefühl mitentscheiden zu dürfen?	
Selbstbestimmung	Wie war das, wenn Sie merkten, da darf ich etwas ganz allein machen?	

Leitfaden Fortsetzung

Block3: Leitfrage/Stimulus		Bildung
<i>Was verstehen Sie unter Bildung? Was ist das für Sie?</i>		
Inhaltliche Aspekte/Checkliste	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<p>Verständnis von Bildung</p> <p>Auftrag</p> <p>Grenzen</p>	<p>Woran machen Sie das fest?</p> <p>Wozu dient Sie?</p> <p>Wozu ist sie da?</p> <p>Denken Sie, dass Bildung Grenzen hat?</p> <p>Wenn ja, welche sind das?</p> <p>Wenn nein, warum gibt es sie ihrer Meinung nach nicht?</p>	<p>siehe Block 1</p>

Leitfaden Fortsetzung

Block 4: Leitfrage/Stimulus		erlebte Bildung
<i>Wo haben Sie Bildung in Ihrer Familie erlebt?</i>		
Inhaltliche Aspekte/Checkliste	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
Sprachliche Bildung	Mich würde insbesondere eine Situation interessieren, in der Ihnen vorgelesen wurde	siehe Bock 1
Schriftsprache		
Sprachmelodie/ Laute/Klang	Haben Sie ein Beispiel dafür, an dem ich mir konkret vorstellen könnte wie bei Ihnen zu Hause gesungen wurde? An welche Reime oder Abzählverse aus Ihrer Kindheit erinnern Sie sich, die Sie zu Hause gelernt haben?	
Ausbau von Sprache/ Kommunikation	Mich würde eine Situation interessieren, die Sie erinnern, durch die ich mir vorstellen kann wie bei Ihnen zu Hause miteinander gesprochen/geredet wurde (!!!)→ an Bsp., anknüpfen, wie essen	

Block 5: Leitfrage/Stimulus		Einfluss erlebter Erziehung und Bildung
<i>Wie gehen Sie heute mit der von Ihnen erlebten, familiären Erziehung und Bildung um?</i>		
Inhaltliche Aspekte/Checkliste	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
Einfluss/Übernahme elterlichen Verhaltens Abgrenzung zu Eltern Profession	<p>Wo/wann verhalten Sie sich ähnlich?</p> <p>In welchen Momenten erkennen Sie, dass sie das Kind ihrer Eltern sind?</p> <p>Worin/Wie unterscheiden Sie sich?</p> <p>Was macht die erlebte, familiäre Erziehung mit ihrer tgl. Arbeit?</p>	siehe Block 1

Anhang II Transkripte der fünf episodischen Interviews aus dem Lehrforschungsprojekt

Transkript Interview 1

[09.11.2021, Berlin]

Interview Code-Nr. LPeEI01

- 5 I: Wunderbar. Äh, also, wie ich schon sagte, ist es, äh, separiert zwischen eher allgemeinen Fragen und Ihren Ideen und dann eher so um erlebte Dinge. Ähm, und als Erstes würde mich tatsächlich interessieren, was Sie unter Erziehung verstehen. Also, dass Sie mir mal beschreiben, was das für Sie ist. #00:00:23-8#
- 10 IP-1: (...) Die Begleitung und Unterstützung von Kindern für den Start ins Leben. #00:00:36-4#
- I: Hm (bejahend). #00:00:36-9#
- IP-1: (...) So grob. #00:00:39-6#
- I: So grob. Sie können auch ruhig noch weiter überlegen. Also, ob Ihnen da auch noch was Anderes zu einfällt. #00:00:48-1#
- 15 IP-1: Ja und schön is, hmm, wenn man Sie unterstützen kann, in ihrer eigenen Entwicklung. #00:00:57-1#
- I: Hm (bejahend). #00:00:57-9#
- I: //Können Sie vielleicht// #00:01:01-1#
- 20 IP-1: //Und// #00:01:01-1#
- I: Ja, Entschuldigung. #00:01:02-1#
- IP-1: Ja, und eben halt vielleicht so diese bereitstellenden Möglichkeiten, die sich ihnen bieten würde. #00:01:07-9#
- I: Hm (bejahend). #00:01:08-4#
- 25 IP-1: Oder ihnen bietet. #00:01:09-6#
- I: Hm (bejahend). Was ist Erziehung Ihrer Ansicht nach nicht. Also, was darf Sie nicht? #00:01:15-6#
- IP-1: (...) Sie darf den Menschen nicht zerbrechen. #00:01:19-1#
- 30 I: Hm (bejahend). #00:01:19-9#
- IP-1: (...) Oder zu stark verändern in seiner Persönlichkeit. #00:01:25-8#
- I: Hm (bejahend) (...), hm (bejahend), (...), wer war bei Ihnen an Ihrer Erziehung beteiligt? #00:01:35-3#

- 35 IP-1: (...) Hm (überlegend), hauptsächlich meine Eltern.
#00:01:38-5#
I: Ja -/-. #00:01:39-9#
IP-1: Also, dann später kam Schule mit dazu -/-. Aber hauptsächlich meine Eltern (lautes Geräusch). #00:01:45-0#
- 40 I: Und wenn wir jetzt mal so in ihre Familie reingehen als Kind, fällt Ihnen da so eine Situation ein, die mir jetzt einen Einblick, ähm, darüber gibt, wie Sie in Ihrer Familie erzogen wurden? (...)
Die Ihnen noch präsent ist? #00:02:04-9#
IP-1: (...) Ja -/-, da gibt es verschiedene -/- Beispiele. #00:02:09-1#
- 45 I: Einfach, also, wenn Sie Lust haben, sehr gern die Einladung dazu so ein Beispiel oder einen Moment zu erzählen (lautes Geräusch). #00:02:16-5#
IP-1: Also, zum Beispiel, ähm, ich sag mal so beim Mittagessen.
- 50 So dieser Klassiker. Das man eben halt das Essen also aufessen sollte, was es gab. Und, ich sag mal, es gab keine Alternativangebote, oder irgendwie so, sondern es hatte aufgeessen zu werden. Aber eben halt immer nur von einer Seite aus. Also, der Erwachsene hat dann gesagt: „Esse ich nicht.“ Und da man
- 55 im Besitz eines Hundes war, sage ich jetzt mal. Also, wurde auch gedeckelt und im Nachhinein wusste ich dann auch, dass also, äh, äh, in meinem Fall war es meine Mutter, die immer wollte, dass man das eben halt aufisst, dass die ja schon wusste, wie man die Sache handelt. Oder aufräumen, oder
- 60 (lautes Ausatmen), pfff, ich sag mal Widerwort im Allgemeinen geben. Das war zu meiner Zeit schon ein bisschen anders, als es heutzutage ist. #00:03:16-3#
I: Also, wenn ich das richtig verstehe, dann gab es sozusagen bestimmte Verhaltensregeln, äh, also Sie dürfen da gern widersprechen, wenn ich das miss//verstehe//. #00:03:25-8#
- 65 IP-1: //Ja//. #00:03:25-8#
I: So bestimmte Verhaltensregeln, denen Sie nachkommen mussten. #00:03:29-5#

- 70 IP-1: Ja, oder eben halt wiederholt darauf aufmerksam gemacht wurde. Äh, „Setze Dich nicht immer auf den Bo-/-de-/-n. Nä, nä, nä, nä-/-.“ Also, irgendwie so. Ja. #00:03:44-1#
I: Hmm (bejahend). Und (...) außer dieses „Nä, nä, nä, nä“, (beiderseitiges lachen), wovon Sie gerade gesprochen haben, wie wurden Sie so auf Regelverstöße hingewiesen? #00:03:55-2#
- 75 IP-1: (5 sec.) Es gab schon Situationen, sage ich mal (lautes Geräusch), wo ich dann zu aufmüpfig wurde, zu frech wurde, dass ich von Mutter dann ein paar hinter die Ohren gekriegt habe. Oder den Hintern voll, oder so.
#00:04:16-6#
- 80 I: Hm (bejahend). #00:04:17-4#
IP-1: In dem Moment fand man es natürlich nicht gut. Auf der Anderen hat es mich aber nicht davon abgehalten es irgendwie weiterzumachen. Also. #00:04:33-5#
I: Und wenn Sie so eine Stimmung beschreiben müssten, eine
- 85 Atmosphäre bei Ihnen zu Hause. Wie würden Sie mir die beschreiben? Das kann auch wieder anhand einer Situation sein, wenn Ihnen das leichter fällt. #00:04:48-9#
IP-1: (...) Grundsätzlich, ähm, war das schon eine se-/-hr (4 sec.) angenehme Stimmung. Also, äh, ich habe mich schon
- 90 wohlgefühlt und innerhalb der Familie (...) auch (4 sec.) akzeptiert u-/-nd gewertschätzt. Also, obwohl es halt unterschiedlich war, a-/-ber, doch es war schon so. Man war, also ich war so Mittelpunkt dieser Familie. #00:05:23-3#
I: (...) Und wie würden Sie so eine Situation beschreiben, in der
- 95 Sie sich, also, Sie haben ja gerade von Wertschätzung gesprochen, ähm *(..), dass Sie sich angenommen gefühlt haben? Woran haben Sie das gemerkt, in Ihrer Familie? #00:05:40-0#
IP-1: (...) Dass ich (räuspert sich) obwohl ich jetzt, sagen wir mal, in manchen Dingen mich nicht so verhalten habe, wie
- 100 meine Mutter das gerne wollte, hat sie -/- mich oftmals doch gewähren lassen und außer ihr hätte nie-/-mals jemand anders es ebenfalls bemängeln können. Sage ich mal. Wenn jetzt irgendjemand, also ich sag mal, eine Nachbarin, oder irgendjemand Sonstiges gesagt hätte: „Man die -/- sieht aber auch

- 105 immer aus, weil sie auf dem Boden liegt.“ Also, das ging gar nicht. Also, von daher wusste ich schon, dass sie, also, dass es schon Sachen gibt, die meiner Mutter nicht gefallen haben, aber was ausschließlich in Ihrem Bereich lag. Sage ich jetzt mal. Ja. #00:06:35-2#
- 110 I: Ähm, gab es denn auch so Momente, wenn Sie etwas nicht durften, was Sie aber total gern gemacht hätten, ähm, wie Sie das erlebt haben. Können Sie sich daran erinnern? #00:06:48-5#
- IP-1: (8 sec.) Von welcher Altersgruppe reden wir jetzt? #00:06:58-0#
- 115 I: Einfach das was Ihnen in den Kopf kommt. Ich weiß, dass das eher eine Frage ist, die vielleicht eher auf die Pubertätszeit antriggert, aber vielleicht fällt Ihnen auch etwas aus der jüngeren Kindheit ein? Wenn das nicht der Fall ist, dann gerne auch etwas anderes. Ähm. #00:07:24-9#
- 120 IP-1: Also, im Grunde genommen ist es so, dass doch unheimlich viel doch durfte was ich sehr gerne wollte. (4sec.) Und das, also war denn auch schon so, war denn so gespalten zwischen meinen Eltern. Also, wenn jetzt mein Vater und meine Mutter hatten unterschiedliche Ansatzpunkte. Würde ich jetzt mal
- 125 nennen. U-/- nd ich konnte, hatte immer einen von beiden auf meiner Seite (lautes Ausatmen). (unv.) also sich entweder rausgehalten hat, weil so dachte: „Hmm.“ Was ich damals als äußerst ungerecht empfunden habe war, ähm, bei uns unten an der Ecke war ein Ponyhof. So und da sind wir von der Schule
- 130 gekommen und da waren alle Pferde weg und ich hätte, habe nun eines gefunden. Gefunden ist gefunden und so, da brachte ich dieses Pferd mit nach Hause. Mein Vater nun: „Du, das bespreche mal mit Deiner Mutter. Also, da musst Du Mama fragen.“ Und kam dann eben halt abends von der Arbeit. Und die
- 135 sah dann, wie die Schaukel sich da bewegte und sah dann das Pferd. Na, da ertönte dann natürlich denn: „*I -/-lse“ Also (schweres Ausatmen) und da war aber dann schon so: „Ja, aber das habe ich ja gefunden.“ Und ich konnte dann auch nicht einsehen, warum man das eigentlich nicht behalten darf. Also, da
- 140

war ich schon sehr, sehr unglücklich und wollte meine Eltern verlassen, mit dem Pferd. (lachen) #00:09:02-5#

I: Sie mussten das Pferd dann aber wieder zurückgeben?

#00:09:06-3#

145 IP-1: Ja, natürlich musste ich das zurückgeben. Also, hm (nachdenklich), war ja auch alles gut, allerdings war ich auch der Held der Straße, weil ich ja auch ein Pferd gefunden hatte (lachen). So eine Sache, so zum Beispiel und als ich später älter war, ähm, das war dann so die Zeit, ich sag mal so meine Gene-

150 ration, da haben alle einen Führerschein geschenkt gekriegt und meistens noch ein Auto hinterher. Und denn war so dieses: "Ja, ich will aber nur dieses. Nä, nä, nä, nä, nä." Was man dann so herumölt. Jetzt war mein Vater in der Kfz-Branche tätig und für mich war klar, ich kriege dieses Auto. Wusste ich ganz genau. Bekam es dann auch, musste es aber aufbauen.

155 Also, es war eine Schrottkarosse und denn ja, davon nicht die Rede, dass ich nun nicht am Abend mit meiner Freundin durch die Gegend fahre. Und dann musste man da echt ein Vierteljahr in die Lehre meines Vaters gehen. (lachen). #00:10:10-6#

160 I: Es war aber schon so wenn, nehmen wir einmal die Autosituation oder mit dem Pony, dass Sie, wenn, wenn Sie da, wenn Ihnen da etwas auf der Seele brannte, ne? Das ist mir jetzt ungerecht. Ich muss das Pony zurückgeben, wenn ich das einmal an dem Beispiel äh, festmache, ähm, dass Sie da, hatten Sie da

165 Menschen, zu denen Sie konnten? Wo Sie das auch so lassen, konnten? Also, wenn Ihnen da so etwas auf der Seele brannte?

#00:10:35-6#

170 IP-1: Ja, das war schon, ähm, ja das war eine sehr eingebettete Nachbarschaft. Sage ich jetzt mal. Also, dass man dann auch so gleich dieses: „A-/-, äh, ist das gemei-/-n.“ Und dann war immer eine Nachbarin, die: "Ach, ja-/-, aber guck doch mal." Also, ähm, weil zu dem Zeitpunkt war meine Oma schon verstorben u-/-nd mehr Familie hatte ich nicht, hier in Deutschland. Also von daher war es so, dass viel sich auch in der Nachbarschaft bewegt hat. Also, was auch irgendwie, war auch angenehm,

175

weil das waren ja dann auch so die Ersatzgroßeltern.

#00:11:23-4#

I: Also, also, Ihre Großmutter ist praktisch im Laufe Ihrer Kindheit //gestorben?// #00:11:27-1#

180

IP-1: //Ja// #00:11:27-1#

I: Habe ich das richtig verstanden? Und die war, was für eine Rolle hat sie vorher eingenommen für Sie? #00:11:32-4#

IP-1: Na ja, die, also, da konnte ich machen was ich wollte.

185

Also. (lachen) Da war immer klar, dass die auf meiner Seite steht. So Sachen, so, dieses so, dann hat man am Daumen genuckelt, also meine Mutter mir gleich Struwelpeter vorgelesen und: „Denn weißt Du Bescheid.“ Und so weiter und so fort.

Und als Kind ist man da ja schon ein bisschen ängstlich und meine Oma wusste aber: „Unter dem Tisch findet der Dich

190

nicht.“ Und so was, also. #00:12:03-6#

I: Aha (bejahend). Interessant, spannend. Also, noch einmal Danke. Das hat mir schon einen totalen Einblick gegeben.

#00:12:12-8#

IP-1: Ach, Gott (lachen). #00:12:13-9#

195

I: Ja, für Sie ist das vielleicht anders, aber ich kriege irgendwie so ein Gefühl wie Sie da aufgewachsen sind und in was Sie sich so begeben haben und so. Ähm, und auch Unterstützung erfahren haben etc. Ähm und ich würde jetzt ganz gern schon zum nächsten Block übergehen, weil wir haben, ja nicht ganz so viel Zeit (beide lachen). Ähm und würde noch einmal eine allgemeine Frage stellen. Ähm und dieses Mal geht es gar nicht um Erziehung, sondern äh um Bildung. Ähm, was ist das für Sie? #00:12:52-7#

200

IP-1: (7sec.) Die Fähigkeit durch das Leben zu kommen.

205

#00:13:01-6#

I: Hm (bejahend) #00:13:02-1#

IP-1: Und sein, also, ich denke, dass man in den Gebieten, in denen man interessiert ist, einfach auch mehr Bildung erreicht.

Also, bei Themen, die einen nicht so liegen (Kinderschreien im Hintergrund). Also, so ist es bei mir jedenfalls (lachen).

210

#00:13:26-3#

I: Glauben Sie das Bildung Grenzen hat? Und wenn ja, warum und wenn nein, warum nicht? #00:13:33-4#

215 IP-1: Da ist mir jetzt nicht klar, ob ich die Frage richtig verstehe.

Ähm, eigene Grenzen, oder Grenzen, die einem gesetzt werden? #00:13:47-4#

220 I: Ähm, eigentlich so ein bisschen abstrakter. Wenn Sie, wenn Sie sagen, also ich wiederhole, einmal die Definition, die Sie mir gerade gegeben haben. Das Bildung etwas ist, was mich durch das Leben bringt. Und, ähm, gibt es (Kindergeschrei im Hintergrund) bei dem Verständnis, ähm, etwas ok, das kann Bildung nicht? Oder das sollte sie nicht? Oder dazu ist sie nicht da? #00:14:17-9#

225 IP-1: Ä-/h, also, äh, da würde ich immer so sagen, wenn ich es jetzt so betrachte, dass Bildung das ist was mich durch das Leben bringt, dann nutzt es mir nichts, wenn ich wissenschaftliche Abhandlungen darüber gelesen habe, wie man einen Nagel in die Wand kriegt, wenn ich es nie gemacht habe (Kindergerausche im Hintergrund). Wenn ich es immer nur aus Büchern, oder wie auch immer habe, dann nutzt mir das gar nichts. U-/-nd ich nie im Theater war, dann nützt mir das auch nichts, wenn ich alle Schau-, also alle Autoren oder sonst irgendwie was kenne und (tiefes Einatmen) wenn ich nie ein klassisches Lied gehört habe, habe ich keine Vorstellung davon wie es so sein könnte. Was für eine Art von Musik das ist u- /-nd dieses Zusammenhalten, oder dieses Zusammenspiel sollte immer passen. #00:15:10-2#

230

235

240 I: (4 sec.) Ja, das ist, das ist, finde ich nachvollziehbar und wo würden Sie jetzt so eine, also wie würden Sie jetzt Erziehung und Bildung unterscheiden? Worin liegt für Sie der Unterschied zwischen den beiden Sachen? #00:15:27-3#

IP-1: Zwischen Erziehung und Bildung. #00:15:31-8#

I: Hm (bejahend) #00:15:32-7#

245 IP-1: (5 sec.) Bildung ist für mich was, was ich durchaus schon rein, rein theoretisch schon aus, aus Büchern sonst was mir zulegen könnte. U-/-nd die Erziehung da drin, sind die

Beziehungen da drin, bzw. den praktischen Teil daraus zu verstehen. #00:15:57-2#

I: Hm (bejahend) #00:15:58-2#

250 IP-1: Also, dass man das dahin leiten könnte. Oder wie auch immer. #00:16:04-4#

I: Hm (bejahend) #00:16:03-8#

255 IP-1: Oder, ob jemand nur weil ich jetzt z.B. nicht in das klassische Ballett gehe, weil mir das nicht gefällt, könnte ich aber meinem Kind den Zugang dazu ermöglichen. Und eben halt, wenn ich sehe, dass da eben das Interesse ist, das dann eben halt weiter zu fördern oder zu unterstützen. #00:16:25-2#

I: Hm (bejahend) (5 sec.). Wirkt auf mich jetzt erst einmal sehr klar, so. Ähm und ich würde Sie jetzt im Anschluss daran fragen, wo Sie denn in Ihrer Familie Bildung erlebt haben?

260 #00:16:43-4#

IP-1: (7sec.) (schnalzen). Von meinen Eltern durch das tägliche Leben. Ähm, u-/-nd eher sehr (...), ja wie es, früher gab es so einen Ausdruck dafür, mein Vater war eher so bauernschlau.

265 #00:17:06-3#

I: Hm (bejahend) (Kindergeschrei im Hintergrund) #00:17:07-2#

IP-1: So, ähm, wiederum war es ihm auch wichtig, dass (unv.) dazu u-/-nd meiner Mutter war schon Schulbildung sehr wichtig. #00:17:17-7#

270 I: Hm (bejahend) (Kindergeschrei im Hintergrund). #00:17:18-8#

IP-1: U-/-nd als Schule so losging, konnte sie nicht so verstehen, dass so manche Sachen, das ist einem nicht gegeben.

275 Also, entweder es war einem nicht gegeben, oder es ist auch einfach nicht mein Interesse. U-/-nd dieses, ich habe gemacht was ich musste, aber nicht mehr. U-/-nd das kam dann erst später. Also, ich sage mal so, andere Fächer so dazu kamen,

oder ich so gemerkt habe, dass ich mit dem, wenn ich denn lesen kann, was mir dann, also, außer dem Schulbuch, dann

280 sonst so offensteht. Fand ich ja bei Weitem interessanter, als die Fibel da zu lesen. Also, dann wurde das so ein bisschen besser. Abe- also, ja, dann wurde da so ein bisschen besser, aber

so eine, also z.B. ganz, ganz fürchterliche, ähm, Erinnerung habe ich an meine Vorschulzeit. Das war ja früher auch anders.

285 Man war ja früher zu Hause und ein Jahr vorher ist man eben halt in die Vorschule gekommen und da ich noch keine Schleife konnte, war klar für die damaligen Vorschullehrerin ich lerne jetzt Schleife. U-/nd während alle anderen machen konnten was sie wollten, musste ich Schleife üben. Also. #00:18:50-7#

290 I: Wie fanden Sie das? #00:18:55-3#

IP-1: Das fand ich total blöd, und ich wollte da auch nicht hin.

Aber da musste man ja nun hin. Also. #00:19:00-0#

I: Hatten Sie in Ihrer Familie die Möglichkeit das zu besprechen? Oder. #00:19:05-4#

295 IP-1: Ja #00:19:05-9#

I: Wie wurde damit umgegangen? #00:19:09-1#

IP-1: Ähm, meine Mutter, ich sage mal, eher locker. Ja, so nach dem Motto: „Na, dann, dann machst Du das, wenn die das sagt.“ U-/nd mein Vater hat erst einmal gar nichts dazu gesagt. Sah denn nur, wie ich mich, sagen wir jetzt mal, abmühte und hat mir das anders gezeigt und da habe ich es verstanden. #00:19:31-3#

300 I: Hm (bejahend) (Kindergeschrei im Hintergrund) #00:19:32-1#

305 IP-1: Also, der hatte irgendwie auch eine andere Technik und somit, also, ich habe da jetzt irgendwie auch eine andere Technik, oder bzw. es hat so im Laufe der Jahre, ähm, normalisiert. Aber das war damals, also für meine Lehrerin war es nicht zufriedenstellend, was ich jetzt wiederum nicht eingesehen habe, weil Schleife ist Schleife. Also. #00:19:57-9#

310 I: Und gab es so Situationen, in der im Alltag mit Ihrer Familie, wenn Sie jetzt so von Vorschule gesprochen haben, vorher waren Sie, also, jetzt wahrscheinlich nicht in der Kita, oder so? Ähm, so eine Situation, an die Sie sich noch erinnern können, in denen Ihnen vorgelesen wurde, oder so? #00:20:24-2#

315 IP-1: Ja, meine Mutter hat mir vorgelesen. U-/nd, ja, da hatte man ja da so Schallplatten und sowas alles. So. #00:20:38-4#

I: Können Sie mir die Situation noch ein bisschen genauer beschreiben, damit ich mir so ein, so ein Bild machen kann, wie das so war? So, auch atmosphärisch. #00:20:47-1#

320 IP-1: Wie jetzt? In welchen Fällen wir jetzt vorgelesen haben, oder? #00:20:49-7#

I: Ja, vielleicht einfach eine Situation, an die Sie sich erinnern. Ähm, und mir die einmal so beschreiben. Damit ich so, so einen Einblick bekomme wie, wie das so für Sie war und was wie Sie da so miteinander umgegangen sind. #00:21:09-4#

325 IP-1: (..) Also, wenn es diese Momente gab, dass eben halt mir meine Mutter jetzt vorgelesen hat, also, mein Vater eher nicht, (tiefes Einatmen) de-/-nn, war das meistens bei mir im Zimmer. Und dann schon so, ich liege im Bett und meine Mutter war noch ein bisschen bei mir, oder draußen im Garten. Also, draußen im Garten war es ein bisschen entspannter, weil ich ja abends schlafen sollte, nicht so lange vorgelesen werden sollte. Also, das war dann eher der Moment, sage ich mal, der Schallplatte, oder später Kassette, oder so. #00:21:48-3#

330 I: Und wenn Ihre Mutter Ihnen so im Garten, äh, vorgelesen hat, wie kann ich mir das vorstellen? #00:21:55-4#

335 IP-1: Na, das war so: Wir hatten einen ziemlich großen Garten, so mit Pool und mit Terrasse-/- und so weiter und sofort und hier so, ich sage mal so, Hollywoodschaukel-/- und ähm, hat man da gelesen und den Mund auf den (unv.). Also, war eigentlich immer recht entspannt. Ja. #00:22:13-3#

340 I: War es Ihnen möglich dann auch in den Momenten so Fragen an Ihre Mutter zu stellen? Wenn Ihnen so etwas nicht so ganz klar war, oder war das vielleicht auch eher so eine Art Erzählen? Oder war das ganz klar, sie liest jetzt vor? Ähm, also, was ich versuche mir vorzustellen: wie sie Ihnen vorgelesen hat. #00:22:36-6#

345 IP-1: Na, es war schon so ähm (tiefes Ausatmen). Es handelte sich auch eher immer so um diese Bücher, von denen ich wusste, wann und wie was kommt. Und manchmal war schon so, dass ich gemerkt habe, sie möchte das ein bisschen verkürzen und so, aber ich bestand darauf, so, diesen Ablauf. Diese

350

- 355 Bücher. Also, das war schon so, dass ich das gerne eingehalten haben wollte (lachen). Ja, das hat sie dann auch so gemacht und manche Sachen, ähm, auch so ich musste da jetzt nicht nachfragen. Hatte ich jetzt nicht so das Bedürfnis. Da kann ich mich nicht daran erinnern. #00:23:23-0#
- I: Sie haben jetzt gerade davon erzählt, dass Sie so Platten gehört haben. Ähm, waren das dann so Gesangsplatten? Also haben Sie mit Ihren //Eltern// #00:23:32-3#
- 360 IP-1: //Nein, so Geschichten.// #00:23:33-6#
- I: Geschichten. #00:23:34-5#
- IP-1: So, dieses, ähm, ja, was man da so hört so als Kinder. Ir-
365 gendwie, ich sage mal so, erstmal die ganzen Märchen da run-
ter und dann, ja. Was heute Tonibox? ist, waren ja damals die
Schallplatten (lacht). #00:23:50-8#
- I: Haben Sie zu Hause gesungen mit Ihren Eltern? #00:23:52-3#
- IP-1: Ja #00:23:53-3#
- I: Ja? Wie kann ich mir das vorstellen? Wie war das? #00:23:58-
370 2#
- IP-1: Das war eigentlich immer sehr lustig. #00:24:00-6#
- I: Hm (bejahend). #00:24:01-5#
- IP-1: Also, wobei mein Vater, der hat eher so Quatschlieder
375 gesungen. Also, so-/-, ja wiederum kam dann so von meinem
Opa-/- und dann haben wir das immer so das, so. #00:24:16-0#
- I: Fällt Ihnen da noch ein Lied ein? Also, Sie müssen jetzt nicht
anfangen zu singen, oder so. So war das nicht gemeint (beide
lachen). #00:24:21-6#
- 380 IP-1: Ja, da gibt es schon so Lieder und das ist so lustig, das
eben halt, ich sag mal, die älteren Kollegen von mir, die kennen
die auch. Und die könntest Du heute gar nicht mehr singen mit
den Kindern. Das würde überhaupt gar nicht mehr gehen, aber
wir haben das unheimlich geliebt. Und das war eine andere
Zeit. Man durfte das noch (lacht). #00:24:40-7#
- 385 I: Ja, das hört sich für mich- #00:24:42-7#
- IP-1: Ja-/. #00:24:42-7#

I: Ja, das hört sich für mich einfach nach, nach Ausgelassenheit an und nach ganz viel Spaß und Unbedarftheit, so, dem einfach so nachzugehen. #00:24:51-6#

390 IP-1: Ja, das war (Kindergeschrei im Hintergrund). Es gab auch so Radiosendungen. Also, bei meinem Vater in der Werkstatt, da lief immer Tag und Nacht das Radio, sozusagen. Und da war dann aber auch so, das da haben wir dann auch viel aus dem Radio mitgesungen und so etwas alles. #00:25:07-4#

395 (Beide lachen, weil ein Kind durch das Fenster schaut und eine Grimasse zieht.) #00:25:11-1#

I: Und kennen Sie noch diese klassischen Reime und Abzählverse? Hatten Sie das auch bei Ihnen in der Familie, dass Sie das mit Ihren Eltern gemacht haben? Können Sie sich da noch so an eine Situation erinnern, in der Sie das mit Ihren Eltern gemacht haben, oder ausprobiert haben? #00:25:26-1#

400 IP-1: Na, das war dann eher so, als ich so kleiner war. Aber ansonsten, also, so welche Sprüche haben wir unheimlich viel gesagt. So dieses (tiefes Ausatmen), ja, so, so einen Quatsch, halt. Also, so was man so als Kind. Das kam dann von meinem Opa: „Alle Mann an Deck, das Schiff ist weg.“ Das hat e-/w-ig gedauert eh ich das verstanden habe. Also, klar war aber, man sollte jetzt einmal kommen. Aber den Witz, den hat man da natürlich nicht verstanden. Aber wir haben unheimlich viel Blödsinn gemacht. Also, auch so erzählt. #00:26:12-4#

410 I: Wenn Sie jetzt gerade noch so von Erzählen sprechen, würde ich es total spannend noch für mich finden, wenn ich so ein Gefühl dafür kriege, ähm, also, vielleicht haben Sie ja da noch irgendwie ein Beispiel im Kopf, wie so mit Ihnen in der Familie gesprochen wurde? Also, es geht für mich wieder eher um so eine Atmosphäre oder Stimmung, äh, dass ich so ein Gefühl kriege, dafür. #00:26:45-1#

415 IP-1: Also, schon, irgendwie, ich sage mal, ich war da, ähm, ich konnte mich einbringen und es wurde auch viel mit mir gemacht, aber (tiefes Ausatmen) ich glaube, dass sich nicht so viel Gedanken darüber gemacht wurde, ob nun eine kleine Kinderseele leidet. Zum Beispiel: da waren wir irgendwann einmal

425 Drachen steigen. Also, das war so, das fand ich damals schon
ganz schön gemein. Also, ich war Drachen steigen, blabla, Also,
Drachen, äh (unv.) mit der Familie noch Picknick, Freunde, der
Drachen wird abstürzen und in so einer Kleingartenkolonie
über den Zaun fliegen. Also, da war nun niemand, also, wurde
ich kleinste Person über den Zaun gehoben und sollte den Dra-
chen nun holen. Das habe ich auch gemacht, also. So, aber
430 denn jetzt hat mein Vater wieder den Drachen. Der nimmt den
Drachen und geht weg und ich stand da und wäre ja nun gerne
einmal gerettet worden (lacht). Und dann dieses: „Ach, ja!“
Oder das ja, ähm, nun musste mein Vater viel umherfahren,
ähm, so Teile holen hieß das eben halt immer so, auf Schrott-
435 plätzen und und. Das habe ich gelie-/bt dort mitzufahren. Nur
zu dem Einen nicht. Da hatte ich Angst vor dem, der da arbei-
tet. Und das war immer so dieses: „*Ilse, kommst Du mit?“ „Ja,
aber wir fahren nicht dort hin?“ „Nein, fahren wir nicht.“ Im
Grunde genommen, eigentlich so dieses, heute würde ich das
440 bezeichnen, war das so wie man so Achterbahn fährt oder so.
Man wusste ganz genau, dass der da anhält. Und trotzdem war
aber so dieses Gefühl, ach, dann bin ich auch nie mit ausgestie-
gen und dann saß ich im Auto und dann kam der, weil der das
gar nicht verstanden wollte, warum ich nun Angst vor dem
445 hatte und: „O-/h!“ so und dann habe ich auch mit meinem
Vater geme-/ckert. „Ja-/“. „Ja, du hast ja Recht.“ Also, irgend-
wie wurde das ernst genommen, aber auf der anderen Seite
auch wieder nicht. #00:28:54-3#

I: Ja, also, ich kann mir total gut vorstellen, wie Sie da aufge-
450 wachsen sind und was Sie äh, da gemacht haben. Und mich
würde jetzt zum Abschluss, das ist dann auch wirklich der
letzte Block, dann sind wir auch fertig, nochmal interessieren,
wenn Sie, wir haben ja jetzt viel über die Vergangenheit ge-
sprochen. Und wenn Sie zurückblicken und sich die Vergangen-
455 heit ansehen und jetzt aber in die Gegenwart kommen und sie
fragen, wie gehen Sie eigentlich jetzt mit der Bildung und Erzie-
hung um, die Sie damals in der Familie erlebt haben?
#00:29:41-9#

460 IP-1: Ich habe ganz bewusst versucht meinem Sohn viele Dinge
weiterzugeben. Auf Vieles zu verzichten. U-/ -nd (...) glaube
schon, dass es mir bei seiner Erziehung ganz gut gelungen ist.
Obwohl ich oftmals so eine Ambivalenz da drinnen hatte. Die-
ses ich wusste, Schularbeiten machen, ich wusste, ich konnte
465 Schularbeiten machen, und ich habe es geschafft. In Zeitfens-
tern. Jetzt aber das Vertrauen dazu aufzubauen, dass der das
vielleicht genauso macht. Das ist mir unheimlich schwergefal-
len. Da hätte ich es natürlich auch gern gehabt, dass der am
Tisch sitzt und das direkt erledigt und dann nicht auf dem Bo-
den lümmelt und da jetzt nicht zwei Stunden vor Abgabe da
470 jetzt irgendetwas schreibt. Also, das war mir so, äh, war sehr
schwer. Oder eben halt so dieser habe dann auch schon gese-
hen, dass sich viele Sachen so entwickelt haben wie das bei mir
war. Ich konnte dann auch Vieles verstehen von meinen Eltern.
Äh, ich konnte es z.B. als Kind nicht leiden. Morgens raus: „Zieh
475 eine Jacke an!“ „Nein, mir ist nicht kalt!“ „Doch, wir ziehen
eine Jacke an!“ Also hatte man die Jacke an, ist um die Ecke
gegangen, hat die Jacke irgendwo an einen Zaun gehangen. So,
mir war ja warm. Ich hatte ja vorher schon gesagt, dass mir
warm war. Wenn man Glück hatte, war die Jacke nachmittags
480 oder abends noch da, wenn nicht, nicht. Da wusste ich es nicht,
wo ich Sie verloren hatte. Das fand ich überhaupt nicht spaßig,
als mein Sohn genau dieselbe Eigenschaft entwickelt hat. Bloß
der schmiss die Sachen irgendwo in einen Baum. Ähm, ich
konnte mir aber auch nicht abgewöhnen: „Los, zieh es an, es
485 ist kalt!“ Das hat ziemlich lange gedauert, ehe ich das so ge-
schafft hatte. Das war immer leichter, ich sage mal, hier im
Kitabereich Dinge umzusetzen oder eben halt ganz klar zu sa-
gen: „Kommt mir nicht in Frage!“ Da bin ich ja auch froh, dass
sich die Pädagogik so geändert hat. Also, wenn ich noch so
490 überlege vor dreißig Jahren mussten sie noch alle einen Mit-
tagsschlaf machen, ob sie müde sind, oder nicht. U-/ -nd das
macht ja mit einem was, wenn man da jetzt zwei Stunden an
das Bett gefesselt ist, sage ich jetzt mal. U-/ -nd das diese Dinge

sich alle verändert haben, finde ich sind schon sehr schön.

495

#00:32:18-9#

I: Wissen Sie wie Sie in dieses, in diese Bewusstheit gekommen sind? Können Sie das beschreiben? Dass Sie sagen, ich habe mich bewusst dazu entschieden, so wie ich Sie gerade verstanden habe. Ich habe mich bewusst dazu entschieden bestimmte Dinge bei meinem Sohn nicht zu machen, die mir in der Erziehung widerfahren sind. #00:32:38-2#

500

IP-1: Ja, weil ich wusste, dass ich die blöd fand, dass ich die als Kind ausgesprochen blöd fand. #00:32:41-9#

I: Also, da konnten Sie sich, sozusagen, noch daran erinnern.

505

Also, sie hatten das Glück sich daran erinnern zu können?

#00:32:47-3#

IP-1: Ja. Wobei ich denke, also ich gehe mal davon aus, dass das fast alle Menschen haben und dann gibt es so, man hat so Triggerpunkte, wo man wirklich, also, heutzutage noch Einen zu viel kriege. So, so Banalitäten, ich sag einmal, die haben jetzt nicht mein Leben zerstört, oder in irgendeiner Art und Weise beeinflusst, aber ich fand es einfach nervig. So, z.B.

510

Tischdecken. Jetzt sollte man am Küchentisch Hausaufgaben machen, aber nicht die Decke verschieben. Wo man sich wirklich so denkt: wie soll denn das gehen? Und das hat mich einfach genervt. Also, so und ich hatte in meinem ganzen Leben noch keine Tischdecke (lacht). #00:33:29-8#

515

I: Also, Sie haben ja gerade schon gesagt auf der Arbeit fällt Ihnen das leichter, oder fiel Ihnen das leichter? So Dinge auch, ich hatte so das Gefühl auch so bestimmte, ich nenne das jetzt einmal Muster loszulassen, die Ihnen da, was Sie da erlebt haben. Ähm, was macht das mit Ihrer täglichen Arbeit? Ihre eigene Erziehung, die Sie da erlebt haben? Haben Sie da eine Idee? #00:34:01-7#

520

IP-1: (..) Äh, ich sage mal, ähm, als ich angefangen habe Erzieher zu werden, also, oder Erzieher zu sein, da waren viele Dinge noch besonders schwierig, weil die Pädagogik einfach noch so war. Dieses, eben halt, man war allein mit zehn Kindern von bis und es wird Mittagsschlaf gemacht. Und da biss

525

530 die Maus keinen Pfaden ab, also, das musste sein. Und dann
konnte man sich daran erinnern, wie es mir als Kind ging, wenn
ich Mittagsschlaf machen sollte und eigentlich war ich über-
haupt nicht müde. Und als Erzieherin habe ich ja die umge-
kehrte Weise erfahren: „Warum schlafen die nicht? Von allen
535 anderen schlafen die, nur bei Dir nicht.“ Also, das war ja wirk-
lich ganz furchtbar und von daher war es schön, als sich lang-
sam anfing zu ändern. #00:34:56-8#
I: Wie sind Sie in der Situation mit diesem Druck umgegangen,
den Sie da gespürt haben? #00:35:01-2#

540 IP-1: Na ja, da hat man sich dann schon Ratschläge geholt,
ähm, wie man es eben halt schafft, dass die jetzt wegen mei-
ner Schlafens, oder man musste sich damit auseinandersetzen,
wegen meiner, jetzt ein Kind nicht essen wollte. Dieses „Hat
nicht gegessen!“ so und da waren Eltern ja auch noch anders,
545 so die: „Ach, um Gotteswillen.“ und so, da wurde ja gedacht,
die Kinder kriegen Skorbut, weil sie jetzt einmal keine Milchnu-
deln gegessen haben. Also, und, ähm, das war schon, oftmals
herausfordernd eigentlich so, weil man, also, ich wusste ja
schon wie es mir als Kind ging, weil ich das nicht wollte, aber
550 eben halt diesen Spagat auch, Du musst das ja machen. Also,
das war oft nicht schön. Das war oft schon belastend. Und jetzt
finde ich es angenehmer, weil man mit den Kindern, die ich ja
jetzt hier habe, habe ich ja ganz viele Konfliktpunkte gar nicht.
Und die wissen, wenn die etwas nicht essen wollen, dann kön-
555 nen die das sagen. Und dann bringen sie es weg, also, ist ja
nicht einmal ein Gesprächsthema. Höchstens, wenn sie sich so
einen Berg auf tun, dass man dann so sagt: „Na, Du weißt doch,
also dann nimm Dir doch einmal weniger, wenn Du nicht
weiß, wie es Dir schmeckt.“ Na ja, so die üblichen Sachen. Und
560 denn finde ich es auch nett, das Kind eher zu unterstützen den
Eltern gegenüber. Denn halt so: „Nein, hat heute nicht geges-
sen. Also, vielleicht heute Abend eine Stulle mehr.“ Oder wie
auch immer, oder „Könnte sein, dass sie jetzt Hunger hat, weil
sie hat kein Mittag gegessen.“ Also, so etwas dann so als

- 565 Hinweise. Das ist viel angenehmer. Das ist eine ganz andere Art von Partnerschaft. #00:37:04-2#
- I: Ja, total schön (IP-1 lacht). Ja, total schön, wie Sie das beschreiben. So, ähm. Wir wären am Ende damit, wenn Sie jetzt nicht noch irgendwas haben, was Sie glauben vergessen zu haben? Was Sie vielleicht noch erzählen möchten, oder vielleicht noch etwas ergänzen und sagen: „Ah, in der Situation habe ich eigentlich vergessen Das und Das zu erzählen.“ Oder?
- 570 #00:37:27-1#
- IP-1: Also, ich glaube, dass die Erziehung, bzw. wie man so groß geworden ist *(...) das war einfach eine ganz andere Zeit und viele Dinge gehört normal mit dazu. Ich kann mich daran erinnern, dass dieses na klar war man sauer, wenn man jetzt ein paar hinter die Ohren gekriegt hat, oder Stubenarrest oder was es alles für Sanktionen gab, aber ich kannte niemanden, der
- 575 das nicht auch hatte. Also, das war ganz schön blöd, aber das hatte meine Freundin genauso und also, alle. #00:38:15-0#
- I: Also, man hat dann, sozusagen, im Kollektiv gelitten!
- 580 #00:38:19-3#
- IP-1: Also, ich kann mich daran erinnern. Meine Freundin musste zweihundert Mal aufschreiben: „Du darfst nicht lügen.“ Das fand ich furchtbar, weil äh, ich habe ja auf sie gewartet. Wir wollten spielen. Wenn man das aber zweihundert Mal in Schönschrift schreiben muss. Das dauert ja, ewig. Also, ich bin dann gegangen, sie war traurig, weil nun spielen gibt es dann
- 585 auch nicht mehr. U-/nd wo ich so denke, also ich hätte auch Mecker gekriegt. Nein, aber das wäre jetzt schneller weg gepackt gewesen, also, so für mich damals als das vierhundert Mal zu schreiben. Also, das gab schon so, dass man ja selber über irgendwelche Strafen nachgedacht hat und gedacht hat
- 590 (macht Pfeiftöne). #00:39:04-8#
- I: Ja. #00:39:10-5#
- IP-1: Wenn man sich so auf, ähm, wenn so Klassentreffen dann mal war, oder eben halt, ich sage mal, die Eltern sind ja in der Regel in derselben Region irgendwie so geblieben. Also, trifft man sich ja denn so manchmal: Ähm, dass schon und in vielen
- 600

605 Familien das ähnlich war wie bei einem selber, aber ohne, dass man sich darüber aber unterhalten hat. Oder so Sachen, die ich jetzt total blöd finde und jetzt meinen Eltern so Vorwürfe machen würde. Aber als Kind hat man sich darüber gar keine Gedanken gemacht. Das war so. Wenn wir in den Urlaub gefahren sind. Beide haben geraucht, sage ich jetzt mal, na, da wurde kein Fenster aufgemacht. Also, das sind ja heute so Sachen, das ist ja heute undenkbar. Also (lacht), das sind so Sachen, wo man jetzt schon mal sagt: „Sage mal habt ihr mal nachgedacht?“ „Ja, jetzt wo Du es so sagst.“ Na ja, aber damals war das so. #00:40:11-2#

610 I: Aber Sie haben Ihre Eltern dann doch an der einen oder anderen Stelle mit, ich nenne es jetzt einmal, das, klingt jetzt vielleicht ein bisschen hochtrabend, aber mit so Verletzungen, oder die Sie im Nachgang. #00:40:28-2#

615 IP-1: Ja. #00:40:29-3#

I: Gestört haben, haben Sie Ihre Eltern damit konfrontiert? #00:40:31-6#

620 IP-1: Ja. Und das war so, also bei meinem Vater hatte ich nicht so Gelegenheit dazu, weil er relativ früh verstorben ist, aber da war auch nix. Also, als ich in die Pubertät kam, da gab es schon, irgendwie so Theater. Da war dann wieder so meine Mutter diejenige, die dann eher immer so bisschen großzügiger war. Aber mit meiner Mutter haben wir darüber gesprochen und

625 (tiefes Einatmen) die konnte unheimlich viel, aber die konnte als Kind schon, dass sie viel aufarbeiten konnte, oder eben wir das gemacht haben. Die fing dann damals an Bücher zu lesen über Antiautoritäre Erziehung. Und das wiederum wusste ich jetzt aber eben halt so nicht. Und dann hatte sie sich irgendwie, also, im Nachhinein hatten wir darüber gesprochen, das

630 fand ich dann sehr lustig. Da sagte sie: „Ja, ok, jetzt lässt sie mal (unv.). Und bei mir war eigentlich so: „Die guckt gar nicht was ich mache. Sie interessiert sich gar nicht mehr dafür.“ Also, war dann auch nicht der richtige Weg. Also, (lacht). #00:41:55-

635 1#

I: Ja, aber auf jeden Fall erlebt man, dass es da so einen Austausch //zwischen// #00:42:00-3#

IP-1: //Hm (bejahend)//. #00:42:00-3#

I: Ihnen und vor allem Ihrer Mutter dann auch //gab//.

640

#00:42:03-0#

IP-1: //Ja//. #00:42:06-1#

I: Und vielleicht auch irgendwie gemeinsam so eine Aufarbeitung. #00:42:05-5#

IP-1: Hm (bejahend). #00:42:06-3#

645

I: Äh, zu machen. Voll schön. Also, meinerseits, wie gesagt, wäre es das jetzt. #00:42:14-7#

IP-1: Gut. #00:42:15-4#

I: Dann würde ich die Aufnahme jetzt einmal stoppen.

#00:42:20-3#

I = Interviewerin; IP-1 = Interviewpartner*in

Transkriptionsregeln nach [Dresing und Pehl \(2018, S. 21ff.\)](#).

- Unverständliche Wörter werden mit "(unv.)" markiert
- Wortabbrüche werden mit einem Schrägstrich "/" markiert
- Pausen ab einer Sekunde werden markiert (.), Punkte in der Klammer zeigen die Pausenlänge an, mehr als 3 Sekunden, Zahl notiert
- Nach dem Wort "hm" wird eine Beschreibung der Betonung festgehalten
- Sprecherüberlappungen werden mit einem doppelten Schrägstrich "//" markiert
- Dehnungen von Vokalen werden mit „-/-" markiert

Transkript Interview 2

[10.11.2021, Berlin]

Interview Code-Nr. LPeEI02

5 I: Die Aufnahme starten und mit der ersten Frage loslegen, die
erstmal allgemein gehalten //ist// #00:00:08-0#
IP-2: //Hm// (bejahend). #00:00:08-0#
I: Wie ich Ihnen das gerade schon erklärt habe. Und da geht es
für mich erst einmal, darum, was verstehen Sie eigentlich unter
Erziehung? Was ist das für Sie? #00:00:17-9#
10 IP-2: Hm (bejahend). Also, Erziehung ist etwas, wo, je- also mir
persönlich etwas mitgegeben wird für das Leben. Woraus ich
vielleicht ableite, ob ich das später vielleicht auch einmal so
machen werde oder //nicht//. #00:00:33-8#
I: //Hm (bejahend)// #00:00:33-8#
15 IP-2: Würde ich denken. Hm (bejahend) (lacht). Also, ja wie
sich dann der Mensch vielleicht auch entwickelt. #00:00:40-3#
I: Hm (bejahend). #00:00:41-0#
IP-2: Wird eine Rolle spielen. #00:00:42-5#
I: Hm (bejahend). #00:00:42-8#
20 IP-2: Bei Erziehung. Ja, Werte und Normen werden dort gelegt.
Also, ja. Ja. #00:00:51-6#
I: Gibt es etwas für Sie, was Erziehung nicht darf? Also, gibt es
sozusagen eine Grenze von Erziehung?
#00:00:59-5#
25 IP-2: Ja, also Gewalt. Ist für mich, gehört nicht in die Erziehung
mit hinein. #00:01:05-6#
I: Hm (bejahend). #00:01:06-3#
IP-2: Ja, das ist eine Grenze. #00:01:07-7#
I: Noch etwas anderes was in Ihnen einfällt vielleicht?
30 #00:01:10-7#
IP-2: Es kann auch verbal sein. #00:01:12-9#
I: Hm (bejahend). #00:01:13-7#
IP-2: Zum Beispiel. (...) Hm (überlegend), was noch? (6sec.) Hm
(überlegend) (.), ja alles was eben, wodurch man gefährdet
35 wird. #00:01:29-0#

I: Hm (bejahend). #00:01:30-0#

IP-2: In der Entwicklung #00:01:31-2#

I: Hm (bejahend) #00:01:32-0# #00:01:33-5#

IP-2: Würde ich so sehen. #00:01:33-9#

40 I: Hm (bejahend) #00:01:34-9#

IP-2: Ja (lacht). #00:01:36-3#

I: Und wer war an Ihrer Beziehung, äh, Erziehung beteiligt?

#00:01:38-6#

45 IP-2: An meiner Erziehung war mein, meine Mutti beteiligt,
mein, also das ist nicht mein leiblicher Vater, aber mein Stief-
vater, aber er war nicht stief (lacht) und äh, meine Oma. Also,
zwei Omas sogar und ein Opa, aber der Opa weniger. Zwei
Omas, hm (bejahend). #00:01:54-2#

50 I: Das hat mir jetzt schon einen total schönen Einblick gegeben
so in, in Ihre Idee von äh, Erziehung und wer da so dabei war.
Ähm, und ich würde jetzt ganz gerne so eher in die, in ihr Erle-
ben gehen. #00:02:15-2#

IP-2: Hm (bejahend). #00:02:15-4#

55 I: Ähm, und mich würde da tatsächlich eine Situation interes-
sieren, ähm, an die Sie sich erinnern können, ähm (.), die mir
einen Einblick gibt, wie Sie in Ihrer Familie erzogen wurden.
#00:02:30-7#

60 IP-2: (Zunge schnalzen) Hm (bejahend), ja, also, ich war noch
ganz klein, da hat sich meine Mutti scheiden lassen und dann
kriegten wir eben einen neuen Papa. Aber das war kurz vor der
Schule. Also, ich war da noch recht jung. Und der hat Kinder
sehr geliebt. Und wir sind eigentlich sehr fürsorglich aufgezogen
worden. Also, also, wir hatten eine schöne Kindheit (lacht
laut). Aber ich sage mal, äh, Kindergarten spielt auch vielleicht
65 in der Erziehung noch eine Rolle, ne? #00:02:59-6#

I: Hm (bejahend). #00:02:59-6#

IP-2: Also nicht nur Oma und Opa noch dazu und Mama und
Papa, sondern auch Kindergarten prägt auch mit. #00:03:05-5#

I: Hm (bejahend). #00:03:06-2#

70 IP-2: Hm (bejahend). Ja. #00:03:09-9#

I: (...). Können Sie mir vielleicht eine Situation, oder einen Moment beschreiben (4 sec.), wo ich, so mehr verstehen kann, es ist mir noch nicht ganz klar, ne? So mehr verstehen kann, was für Sie schöne Kindheit //war?// #00:03:27-0#

75 IP-2: //Schöne Kindheit (überlegend)//. #00:03:29-2#

I: Woran machen, machen Sie das fest, dass Sie eine schöne Kindheit hatten? Eine Situation vielleicht. #00:03:32-6#

IP-2: Eine Situation. Ja, z.B. unsere Ausflüge am Wochenende immer, wenn wir in den Wald gegangen sind, wandern waren. Schöne Urlaube verbracht. #00:03:41-7#

80 I: Hm (bejahend). #00:03:42-8#

IP-2: Das ist schöne Kindheit. Aber auch nachmittags, wenn wir noch Spiele zusammengespielt haben, ne, nach der Kita, oder nach der Schule. #00:03:48-8#

85 I: Hm (bejahend). #00:03:49-6#

IP-2: Das macht schöne Kindheit aus. Also, wenn die Eltern sich mit den Kindern auch beschäftigen. Ne? Ja. #00:03:56-4#

I: Wie kann ich mir das vorstellen, wenn Sie zu Hause Spiele gespielt haben? #00:03:59-2#

90 IP-2: Gesellschaftsspiele? #00:04:00-1#

I: // Hm (bejahend) // #00:04:00-6#

IP-2: //Wir// haben meistens, äh, Mensch-Ärgere-Dich-Nicht gespielt, also. Das gibt es ja heute auch noch das Spiel. Ja, so-was. #00:04:06-4#

95 I: Und mit wem haben Sie die dann gespielt?

#00:04:08-8#

IP-2: Also, mit meinem Bruder, also ich habe noch einen Bruder, wir haben zusammen und Mama und Papa, je nach dem. Meine Mutti musste manchmal auch länger arbeiten, dann hat mein Papa mit uns gespielt. Also, das wechselte sich ab, je nach dem was eben für eine Schicht meine Mutti hatte.

100 #00:04:20-9#

I: Hm (bejahend). #00:04:21-2#

IP-2: Ja, das waren schöne Momente. #00:04:23-0#

105 I: Und können Sie sich da konkret an eine Situation erinnern,
die Ihnen so im Kopf ist, die Sie mir beschreiben könnten?
#00:04:28-8#
IP-2: Bei-, jetzt, beim, eine richtige Situation?
#00:04:32-4#

110 I: Hm (bejahend). #00:04:32-4#
IP-2: Also, wenn wir z. B. in den Bergen kraxeln waren, ja
(lacht). Also, ich komme nicht aus (Ort), ne? Ich komme aus
(Ort) und da sind wir natürlich viel auf (Ort) und so gewesen, in
den Bergen und wenn ich jetzt den Herbst sehe, z.B., dann ha-
115 ben wir uns eben mit Blättern beworfen und das haben wir alle
zusammen eben gemacht, ne? Und das war eben schön.
#00:04:49-3#
I: Hm (bejahend). #00:04:49-7#
IP-2: Ja, das sind so schöne Momente (beide lachen). Das ma-
120 chen wir heute auch noch gerne (lacht). Also, das überträgt
sich auch für mich auf meine Arbeit, ne? Also, da wird eben der
Laubhaufen zusammengehakt, damit die Kinder die Blätter ha-
ben und dann geht es eben los, ne? Das sind so schöne Erleb-
nisse. Ja, hm (bejahend). #00:05:05-1#

125 I: Ja, das klingt für mich, nach, äh, ganz viel Lust //und//
#00:05:09-9#
IP-2: // J//a-/- . #00:05:10-3#
I: Freude. #00:05:11-1#
IP-2: Ja, also ich hatte eine schöne Kindheit (lacht). #00:05:12-
130 7#
I: Wie würden Sie ihr Eltern denn noch einmal konkreter in der
Erziehung beschreiben? #00:05:29-6#
IP-2: Meine Mutti ist auch sehr streng aufgewachsen. Auch mit
Gewalt und sie hat immer gesagt: „Sie möchte es bei Ihren Kin-
135 dern nicht so machen.“ #00:05:34-5#
I: Hm (bejahend). #00:05:34-9#
IP-2: Und das ist ihr auch gelungen. #00:05:36-0#
I: Hm (bejahend). #00:05:36-4#
IP-2: Muss ich sagen, ne? #00:05:37-2#

140 I: Hm (bejahend). #00:05:37-4#

IP-2: Also, das kenne ich jetzt nur vom Hörensagen, aber meine
Oma habe ich z.B. so nie erlebt. #00:05:42-2#

I: Hm (bejahend). #00:05:42-7#

IP-2: Als Kind selber. #00:05:43-9#

145 I: Hm (bejahend). #00:05:44-5#

IP-2: Ja, ich kenne es nur vom Hörensagen eben, so sagen, ja.
Hm (bejahend). Ja, aber es sind schon so Sachen, ja, wenn ich
bei mein-, von meinem Stiefvater bei den Eltern war, die haben
dann Hühner geschlachtet und ich war auch noch relativ klein
150 und dann flog das Huhn eben ohne Kopf da über den, über die
Hecke, das sind so Momente, wo ich dann geschluckt habe,
ne? Wo meine Mutti dann auch geschimpft hat, dass die mir
das schon gezeigt haben. Das sind so Situationen, da erinnere
ich mich eben nicht so toll daran, ne? #00:06:15-7#

155 I: Hm (bejahend). #00:06:15-9#

IP-2: Das kannte ich eben von zu Hause nicht. Aber das war
eben das Leben von meinem Papa. Der ist dort groß geworden
und der kannte das als Kind schon. Da haben die Eltern nicht
darüber nachgedacht, ne? #00:06:24-6#

160 I: Hm (bejahend). #00:06:24-7#

IP-2: Also, ja (lacht). #00:06:26-1#

I: Wenn Ihnen solche Situationen passiert sind, wie das jetzt
mit dem Huhn bspw., wovon Sie berichtet haben. // Also//,
#00:06:32-2#

165 IP-2: //Ja//. #00:06:32-2#

I: Dann war das ja, ähm, dann verstehe ich das als Etwas, was
Ihnen so auf der Seele brannte #00:06:36-9#

IP-2: Ja. #00:06:37-7#

I: Auch, ne? #00:06:38-1#

170 IP-2: Ja, klar. #00:06:38-6#

I: Ähm, zu wem konnte-, also, (.) wem konnten Sie sich da //
anvertrauen?// #00:06:43-2#

IP-2: //Also//. #00:06:43-2#

I: Und wie? #00:06:43-8#

175 IP-2: Hm (bejahend). Also, zu Oma und Opa habe ich dazu nicht
viel gesagt. Also, da, habe ich, da war ich verschlossen

wahrscheinlich? Und dann, wenn ich nach Hause gekommen bin, habe ich das meiner Mutti und meinem Vati erzählt (lacht). Und dann, ja klar, meine Mutti hat dann auch gesagt:

180 „Na ja, das hätte nicht sein müssen.“ Aber sie hat es aufgearbeitet, ne? Sie hat gesagt: „So, auf den Bauernhöfen da ist das so, ne? Die Hühner werden dann geschlachtet und ja-/- (tiefes Einatmen), da wird das Beil genommen und (lacht), so hat sie es mir dann erklärt. Und die werden dann gerupft und hat mir

185 dann auch weiter erklärt. Zum Kochen, wir brauchen Das eben zum Essen. (tiefes Einatmen). Ja-/-, aber das musste schon aufgearbeitet werden. Also, ich bin dann schon nach Hause und war ganz geknickt und „Das arme Hühnchen!“ (lacht) und ja, hm (bejahend). Also, das waren Momente für mich, wo ich

190 sage, das hat mich schon bewegt, ne? #00:07:24-0#

I: Hm (bejahend). (.) Gab es sonst noch so Regeln, an die Sie sich erinnern, an die Sie sich halten mussten, //so in der Familie// #00:07:34-7#

IP-2: //Ja-/-//. Es gab Regeln, weil meine Mutti ja, wie gesagt,

195 geschichtet hat und äh, wir durften ja früher auch allein in die Kita gehen. Also, da ist kein Elternteil mitgegangen. Also, erst nachher so Vorschule. #00:07:44-8#

I: Hm (bejahend). #00:07:45-4#

IP-2: Ich glaube so mittelgroß, zwischen vier und fünf ging das so. Eher nicht. Und da gab es Regeln. Also, meine Mutti hat uns

200 den Wecker gestellt, ne? „Dann und dann müsst ihr euch anziehen. Und wenn der Zeiger eben dann, dort ist, dann müsst ihr loslaufen.“ Und das hat auch geklappt. Also, da gab es wirklich Regeln. Und das weiß ich, da ist sie am Anfang auch hinterher und hat

205 geguckt, ob das auch klappt, ne? Und nur dann durften wir das eben auch machen, ne? #00:08:06-1#

I: Hm (bejahend). #00:08:06-4#

IP-2: Ja. Also, da gab es schon Regeln auch. Ja, hm (bejahend).

210 #00:08:10-9#

I: Und so beim Essen? Wie, wie war die, ähm, wie war die, also haben Sie dann, wenn Ihre Mutter im Schichtdienst gearbeitet

hat, haben Sie dann auch zusammen gegessen? //Da musste
ich gerade, musste ich gerade so dran denken.// #00:08:23-8#
215 IP-2: //Da hatten wir es gut//, weil die war. Also, wir wohnten
hier und gegenüber vom Markt, sie war Köchin dort, im Hotel,
und dann konnten wir immer zum Essen //herüber kommen//
#00:08:30-8#
I: //Hm (bejahend)//. #00:08:30-8#
220 IP-2: Aber da gab es eben auch Zeiten, ne? „Dann und dann
seid ihr dann da.“ Also, das musste auch klappen, ne?
#00:08:35-1#
I: Hm (bejahend). #00:08:35-1#
IP-2: Da hat sie sich darauf verlassen, und wir haben das auch
225 gemacht, also, ja. #00:08:39-7#
I: Und wie kann ich mir das Essen dann so in dem Hotel dann
vorstellen? Wie- #00:08:42-3#
IP-2: Na ja, ja (lacht). Es war so ei-, also, die Köchinnen hatten
doch so einen Wehraum, ne? Also, #00:08:48-1#
230 I: Hm (bejahend). #00:08:48-3#
IP-2: So einen Nebenraum und da haben wir dann eben halt
gegessen, ne? Aber danach konnten wir dann halt auch wieder
nach Hause gehen und spielen, auf dem Hof mit anderen Kin-
dern zusammen. #00:08:54-7#
235 I: Also, Sie haben dann aber mit Ihrer Mutter zusammen geges-
sen, oder nur Sie //als Kinder//? #00:08:59-6#
IP-2: //Beides//. Wenn Sie gerade Pause machen konnte, dann
hat Sie auch mit uns gegessen, wenn nicht, dann haben wir
beide allein gegessen, mein Bruder und ich. Es ging nicht im-
240 mer. #00:09:06-3#
I: Hm (bejahend). #00:09:06-8#
IP-2: Hm (bejahend). #00:09:07-5#
I: Aber so Frühstück oder Abendbrot, gab es das dann zu
Hause, oder? #00:09:10-9#
245 IP-2: Ja, doch. Das hat sie alles fertig gemacht und wir haben
das dann selbstständig gemacht, ja? So war das. #00:09:15-6#
I: Also, Sie haben sozusagen ga-, also, wenig so, so eine, ein
gemeinsames Essen in der //Familie erlebt//? #00:09:20-9#

250 IP-2: //Ja, doch.// Abends dann. Abends, ja, hm (bejahend).
#00:09:23-4#
I: Wie war //das so//? #00:09:23-7#
IP-2: //Und am Wochenende//, wenn Sie frei hatte, ne?
#00:09:25-2#
I: Hm (bejahend). #00:09:25-7#
255 IP-2: Ja, das war schön natürlich, wenn einmal alle da waren,
dann war es immer schön (lachen). Ja, hm (bejahend). Also,
manchmal hat es auch geklappt, dass sie versetzt gearbeitet
haben, dann war ja mein Papa da, ne? Aber das hat nicht im-
260 mer funktioniert, ne? Da waren wir schon recht selbstständig
für unsere jungen Jahre. #00:09:43-9#
I: Ja, das hört sich, hört sich für mich auch sehr nach Freiheit
an. #00:09:46-9#
IP-2: Ja-/ #00:09:47-2#
I: //So, ne?// #00:09:47-7#
265 IP-2: //Ja, auf alle Fälle.// #00:09:48-6#
I: //Also,// ähm, gab es dann auch so, so etwas wo Sie (...) (tie-
fes Ausatmen) gern etwas gemacht hätten, also, vielleicht fällt
Ihnen ja wieder so ein Moment ein wo Sie gern etwas gemacht
hätten, ähm, das aber nicht durften? #00:10:04-8#
270 IP-2: Ja, es (tiefes Einatmen), also, wir hatten auf dem Hof noch
so eine Großfamilie, da war die Mutti immer zu Hause und dort
wohnte auch meine beste Freundin. Also, es war nicht ganz
schwierig, ne? Also, Telefon gab es ja nicht, aber wenn jetzt
275 der Plan war: wir wollen irgendetwas machen, mussten wir
halt über den Markt gehen (lachen), haben nachgefragt, ne?
„Kann ich jetzt mit *Babsi nebenan spielen?“ Dann durften wir
immer spielen, also, wir war-, gehörten da eigentlich mit dazu
mit der Familie. Das war so ein Geben und Nehmen früher. Da
hat man sich einfach geholfen untereinander, ne? Wenn von
280 der *Babsi die Mutti eben mal wegmusste, dann half meine
Mutti dort mit einzuspringen, ne? Ja, so da war, war das ei-
gentlich, wir waren nur zwei Kinder, aber dort waren, glaube
ich sieben oder acht. Das war eben wie eine große Familie
eben denn. War das für die Familien dann auch in Ordnung,

285 wenn wir da auch noch mit waren (lacht). Ja, hm (bejahend).
#00:10:52-7#

I: Also, würden Sie vielleicht, das, das erweitern, das nicht nur
Ihre Eltern, damit meine ich auch Ihren Stiefvater natürlich,
290 ähm, und Ihre Großeltern, sondern eventuell auch die Nach-
barschaft bei der- #00:11:05-3#

IP-2: Aber ich gla- Erziehung hat da nicht richtig stattgefunden.
Also, wir haben draußen gespielt und da war die Mutti jetzt
auch nicht mal dabei. #00:11:13-9#

I: Ok. #00:11:14-4#

295 IP-2: Also, die war auch in ihrem Haus, ne? Und wir haben
eben viele Kinder zusammengespielt. Es war eben auch frei. Es
war so ein abgeschlossener-, also, die Häuser standen so rund
herum und dahinter war der Hof. Also, es war eigentlich auch
nicht in dem Sinne gefährlich. Klar, hätten wir durch den Tor-
300 bogen laufen können. Aber wir waren es ja auch gewöhnt über
die Straße zu gehen zu unserer Mutti. Zu fragen: „Dürfen wir
das jetzt, oder dürfen wir nicht?“ Also, wir waren da reifer
wahrscheinlich als die Kinder heute. Ja (lacht und hustet).
#00:11:43-4#

305 I: Ja, also, würde ich Ihnen unbedingt nicht so widersprechen.
#00:11:48-7#

IP-2: Uns wurde mehr zugetraut. #00:11:50-5#

I: Hm (bejahend). #00:11:51-4#

IP-2: Glaube ich einfach. Vielleicht auch. #00:11:56-5#

310 I: Und gab es auch Dinge, die Sie nicht durften? Also, so wie Sie
sagten, wir durften da über die //Straße gehen// #00:12:05-5#

IP-2: //Na ja// #00:12:05-5#

I: Weil wir konnten das. Gab es auch Dinge, von denen Sie
wussten: Das darf ich nicht? #00:12:11-5#

315 IP-2: Wir durften z. B. nicht aufmachen, wenn unsere Mutti
nicht da war. Hm (bejahend). Wenn es geklingelt hat, durften
wir nicht aufmachen. #00:12:17-1#

I: Und gab es, gab es etwas, das Sie gern gemacht hätten, ob-
wohl Sie wussten, dass Sie das nicht durften? #00:12:22-9#

320 IP-2: (...) Hm (überlegend). (..) Nein. Eigentlich habe ich nichts
vermisst (lacht laut). Nicht wirklich. Wie gesagt, wir hatten die
Freiheit und konnten immer unten spielen. Ja, wir durften aber
auch keine reinlassen in die Wohnung, in der Zeit. Da gab es
325 auch ein Verbot, ne? Ja. Wo wir dann älter waren, da war das
dann schon etwas anderes, ne? So Kindergartenzeit und ich
würde sagen, erste, zweite Klasse, dann durften wir keinen
reinlassen. Aber dann nachher, wenn Sie wusste, ja, die Freun-
din kommt. Das war dann in Ordnung. Aber Sie haben auch
330 viel, die Kinder, die mit uns zu tun hatten, kommen lassen und
geguckt was wir für einen Umgang haben und dann war das in
Ordnung, also. Nein, nein, nicht wirklich etwas vermisst. Haben
wir eigentlich nicht. Nein. Möchte ich nicht sagen. Ja.

#00:13:14-2#

I: Und gab es so Erlebnisse an, die Sie sich erinnern, wo sie das
335 Gefühl hatten, Sie dürfen da mitentscheiden was mit Ihnen-

#00:13:25-1#

IP-2: Ja, am Wochenende meistens. Also, wenn meine Mutti
frei hatte, hat Sie gefragt: „Was wollen wir denn machen zu-
340 sammen?“ Und haben wir meistens, sind wir wandern gewe-
sen. Also, wir waren gerne Draußen. Wir waren viel unterwegs.
Oder einmal zur Oma rüber, wenn ich dann einmal einen Tag
zur Oma wollte. Die wo-, wir wohnten hier, nebenan wohnten
die Großfamilie und Oma wohnte so gegenüber. Also, das war
in den (unv.) alles keine Wege, ne? Und dann konnte ich auch
345 einmal zur Oma, einmal einen Oma Tag machen. Also, ja. Nein,
wir durften mitbestimmen. Also am Wochenende zumindest.
In der Woche war es ziemlich strukturiert, weil da musste Sie
sich eben auch auf uns verlassen können. Ja, aber halt am Wo-
chenende schon. Da haben wir die Zeit gemeinsam bespro-
350 chen, was wir machen wollen. Ja. #00:14:07-6#

I: Wie kann ich mir das vorstellen? Wenn Sie, wenn Sie da so-
#00:14:09-8#

IP-2: Ja, meistens am Frühstückstisch haben wir, äh, dann dis-
355 kutiert was wir machen wollen. Mein Bruder wollte vielleicht
dann auch Fahrrad fahren gehen, mit einem Freund oder so.

Dann hat meine Mutti aber schon gesagt: „Dann möchten wir vielleicht Sonntag aber was gemeinsam machen.“ Da haben wir uns dann geeinigt, ne? Was, wer, wann, wie. Dann haben wir versucht, das so ein bisschen auf den Nenner zu bringen.

360 Ja. Hm (bejahend). Aber das wenigstens einen Tag am Wochenende auch was gemeinsam gemacht haben. Ja. Nein. Aber das war für uns auch so okay, also. Das wollten wir auch. Ich meine, wir hatten Sie auch nicht so oft, ne? Wenn Sie länger arbeiten musste. Ja. So war das für uns auch wichtig, so am

365 Wochenende, so. Hm (bejahend). Ja. #00:14:49-2#

I: (...). Das hat mir einen total schönen Einblick schon gegeben.
#00:14:54-2#

IP-2: Ja? Das ist aber schön (lacht). #00:14:56-8#

I: Erst einmal vielen Dank. Und ich würde jetzt sehr gern zum,

370 ich habe das Gespräch in zwei Blöcke eingeteilt, ähm und würde jetzt gern zu dem nächsten Block kommen und da geht es mir erst einmal wieder um Ihr allgemeines Verständnis und dann kommen wir wieder zu einem persönlichen, äh, Austausch. Und, ähm, geht es mir jetzt erst einmal darum, dass Sie mir Ihre Idee von, äh, Bildung mitteilen, wenn das für sie geht?

375 Was sie darunter verstehen? Was das für Sie ist? #00:15:33-7#

IP-2: Hm (bejahend). (..) Also, Bildung ist für mich sin-(-.), sind eigentlich alle Bereiche im (.) Leben, die jemanden weiterbringen in der Entwicklung, also. In der Kita hier sind es eben die verschiedenen Sachgebiete, ne? Aber alles, wo sich ein Mensch weiterentwickeln kann, dadurch, das ist für Bildung. #00:15:58-0#

I: Hm (bejahend) #00:15:58-7#

IP-2: Angebote, ja. #00:16:02-2#

I: (4sec.) Könnten Sie mir vielleicht noch einmal so ein bisschen genauer beschreiben, wozu Bildung eigentlich da ist?

385 #00:16:12-9#

IP-2: (..) Na, um dass sich der Mensch weiterentwickelt (lacht). Hm (bejahend). Also, ja. #00:16:21-5#

I: (5sec.) Denken Sie, dass Bildung Grenzen hat? #00:16:27-1#

390

IP-2: (..) Ja, denke ich schon. Also, ich denke, wenn man keine
Bildungsangebote bekommt, und man kommt in der Umwelt
vielleicht auch nicht groß raus und man ist vielleicht nur in ei-
nem Raum, mit immer den gleichen Materialien und wenn
395 man keine Sozialkontakte dazu hat, denke ich, hat Bildung
seine Grenzen. #00:16:52-2#
I: Hm (bejahend). #00:16:52-8#
IP-2: Würde ich so sehen, ja. #00:16:50-7#
I: Hm (bejahend). (..) Und worin unterscheiden sich Ihrer Mei-
400 nung nach Erziehung und Bildung? #00:17:01-6#
IP-2: Erziehung und Bildung. (Zunge schnalzen) (6 sec.) Na ja, (4
sec.) also, unterscheiden (lachen), ich würde sagen Erziehung
und Bildung ist gleichermaßen wichtig, finde ich. #00:17:20-1#
I: Hm (bejahend). #00:17:20-2#
405 IP-2: Für die Entwicklung, aber worin unter-, also, bei der Erzie-
hung (...) verfolgt man (..) vielleicht das Ziel (..) die Persönlich-
keit zu formen. #00:17:36-6#
I: Hm (bejahend). #00:17:37-0#
IP-2: Und bei der Bildung ist vielleicht eher wichtig, dass sich
410 der Mensch (..) vorwiegend geistig und körperlich (lacht) wei-
terentwickelt. So. #00:17:46-9#
I: Hm (bejahend). #00:17:47-3#
IP-2: So, irgendwie. Ja (lacht). Ja, der theoretische Teil ist nicht
so meiner (lacht). #00:17:52-6#
415 I: Ja, es geht, also, ich habe Ihnen ja schon gesagt, es geht mir
gar nicht darum, also, dass ich da jetzt irgendwie eine tolle lexi-
kalische Definition (lacht), #00:17:59-3#
IP-2: Ja. #00:17:59-7#
I: Oder so etwas habe, sondern einfach nur, um zu wissen,
420 okay, wenn ich Sie jetzt gleich dazu etwas //frage// #00:18:02-
0#
IP-2: //Ja//. #00:18:02-0#
I: Dann muss ich ja auch irgendwie eine Vorstellung davon ha-
ben, was Sie eigentlich darunter verstehen. Weil sonst kann ich
425 das ja, also, denke ich mir irgendwas dabei und das stimmt

dann vielleicht gar nicht, oder holt Sie ganz anders ab.

#00:18:16-4#

IP-2: Ja, na klar. #00:18:17-6#

I: Ähm, (...) lassen wir den theoretischen Teil (beide lachen)
430 und kommen wieder so ein bisschen äh, in die, in die Familie
und da und da würde mich total interessieren, ob Ihnen eine
Situation einfällt: wo Sie Bildung in der Familie erlebt haben.

#00:18:33-4#

IP-2: (...) Also, Bildung (5sec.) mein Papa, der hatten so eine
435 große Lexikonreihe #00:18:45-0#

I: Hm (bejahend) #00:18:45-7#

IP-2: Und ich habe unheimlich gern darin geblättert, aber ich
konnte am Anfang ja auch noch gar nicht lesen. Er hat mir sehr
viel daraus vorgelesen und er hat auch sehr gern fotografiert
440 und er hatte viele, also wir hatten ja früher noch so Diaprojek-
toren, so etwas, ne? Er hat mir viele, ähm, ähm, Bilder auch so
gezeigt und viel dazu erzählt. Das war mich gerade so in den
ersten Jahren, war das für mich Bildung, ja. (...) Und auch zu-
sammen Spiele zu spielen war auch Bildung, weil, ich sage mal,
445 da musste man Spielregeln le-/rnen, Regeln einhalten, sich
etwas merken, Memory z.B., oder (.) ja: Das war Bildung. Ver-
reisen war Bildung, also da hat man ja auch vieles Neues gese-
hen und gelernt, neue Begrifflichkeiten kennengelernt, Spra-
chen, mit anderen Sprachen zu tun gehabt, ja. So etwas.

#00:19:40-6#

I: Sie haben ja geraden von, von, von dem Lexikon oder den
Lexika erzählt. #00:19:45-5#

IP-2: Hm (bejahend). #00:19:45-5#

I: Äh, die ihr Vater hatte. Mich würde da, finde ich irgendwie
455 total spannend, ähm und mich würde da interessieren, gab es
da eine Situation, in der Ihnen vorgelesen //wurde//?

#00:19:59-0#

IP-2: //Ja-//. Abends, abends sowieso immer. Das war unser
Ritual. Also, äh, mit den Lexikas kam ein bisschen später. Erst
460 einmal Bilderbücher und so etwas, aber das haben sie jeden

Abend gemacht, ne? Einer von Beiden, der da war hat das gemacht, ja. Das war so ein Ritual bei uns. #00:20:13-9#

I: Können wir da noch ein bisschen tiefer hinein gehen, äh, dass ich mir so vorstellen kann wie, wie sah das aus, wenn Ihnen vorgelesen //wurde//. #00:20:22-1#

465

IP-2: //Na, wie sah-// also, Mama oder Papa, je nachdem, saß in der Mitte auf einem Bett und mein Bruder und ich rechts und links auf dem Bett eben, ja. #00:20:29-4#

I: Hm (bejahend). Und wie haben sie Ihnen dann vorgelesen?

470

Also war das- es gibt ja unterschiedliche Arten Kindern vorzulesen, so, ne? Entweder man liest es so vor oder- #00:20:40-4#

IP-2: Also, er hat, nein, eigentlich haben sie meistens gelesen richtig, hm (bejahend). Also, wenn wir Fragen hatten, die haben wir gestellt, ist klar, ne? Aber, ähm, eigentlich hat er gelesen. Hm (bejahend). Ja. Ich weiß noch als wir ganz klein waren, da zeigt man ja noch so auf die Bilder und so, ne? Und da haben sie erzählt noch am Anfang, ne? Aber später haben sie gelesen, ja. #00:21:02-4#

475

I: Und ihr Vater hatte sie dann beide so, so im //Arm//.

480

#00:21:06-1#

IP-2: //Genau//. Wir saßen so und er hat das Buch gehalten, wir oft so eingekelt eben, ne? Saßen wir dann, hm (bejahend). Ja-/- (.). Nein, das war immer schön. #00:21:14-5#

I: Und gab es auch so etwas wie (..) Abendlieder, oder ähm- #00:21:21-6#

485

IP-2: Gesungen hat meine Mutti. Meine Mutti hat auch Klavier gespielt und Akkordeon. Die hat mehr gesungen und mein Papa hat mehr gelesen. Ja, das stimmt, ja. Das war schön, hm (bejahend) (lacht). Also, Klavier stand ja, wir hatten so einen dreizehn Meter langen Flur, also so eine Altbauwohnung war das eben, ne? Das Klavier stand halt auf dem Flur und da saßen wir meistens unten an der Erde. Da war so eine Kuschelecke so mit Decken und so Kissen und da haben wir oft zugehört. Das fanden wir immer schön, aber wir durften auch darauf klimpern, ne? Aber gelernt haben wir es nicht. Also, ich habe ja

490

495

dann Gitarre später gelernt, aber sonst eigentlich nichts.

#00:21:54-0#

I: Und Ihre Mutter hat dann Klavier gespielt, wenn ich das
//richtig verstanden habe?// #00:21:57-8#

500 IP-2: Ja-/-, Kinderlieder oder auch //andere, ne?//. #00:22:00-
0#

I: //Und hat// sie dann dabei auch gesungen? #00:22:00-9#

505 IP-2: Ja, hat sie auch, hm (bejahend). Mach ich ja heute auch.
Mache auch so gern Musik. Hm (bejahend). Ja, doch. Ja, ist
dann wahrscheinlich doch so übergegangen, hm (bejahend).
#00:22:10-4#

I: Und Sie haben dann zusammen mit ihr gesungen? Oder hat
sie //allein gesungen// #00:22:14-4#

510 IP-2: //Doch Kinderlieder// haben wir auch zusammen gesun-
gen, hm (bejahend). Aber sie hat auch gerne Schlager gespielt.
Also, ich kenne dann auch die ganzen siebziger, sechziger Jahre
so das, hm (bejahend). Die Musik kenne ich halt so noch. Und
meine Tochter auch, weil ich das auch noch manchmal höre,
ne? Das überträgt sich dann wahrscheinlich, ja, dann weiter.

515 Hm (bejahend). Ja, das war immer schön. Hm (bejahend).
#00:22:37-6#

520 I: (..) Ja, das gibt mir einen total, äh, schönen Einblick so. Ähm
(.) und (..) was mir jetzt gerade noch einfällt, so Reime und Ab-
zählverse, äh, können Sie sich da noch, noch an welche erin-
nern, die bei Ihnen zu Hause //irgendwie eine Rolle gespielt
haben?// #00:23:05-9#

525 IP-2: //Das haben,// das war die Oma, die das mit mir gemacht
hat. „Das ist der Daumen, der schüttelt die Pflaumen.“ so, ne,
ne? Das kenne ich mehr von der Oma. Die Fingerspiele so. We-
niger von der Mama, hm (bejahend). Ja. Das haben wir auch
gemacht. Also, mein, mein Berufswunsch ist auch wirklich
schon zu Kindergartenzeiten entstanden. Erzieherin zu werden.
Eigentlich. Aber ich hatte auch eine schöne Kindheit in der Kita,
muss ich sagen. War auch sehr schön. Vielleicht lag es auch da-
530 ran. Alles klein, waren höchstens vier Gruppen, schönen Gar-
ten. Also, war eben (Ort) wie ein Dorf. Also, heute würden wir

sagen, wie ein Dorf. Eigentlich ist es eine Kleinstadt. Aber da kannte trotzdem fast jeder jeden und das war schon eine schöne Zeit, auch die Kitazeit, eben. Und ich wollte immer Erzieherin werden. und eigentlich (..) na ja (..), wo ich so neunte, zehnte Klasse war, wollten sie mich eigentlich in diese Lehrerschicht haben, weil sie Lehrer gebraucht haben. Und da habe ich immer gesagt: „Nein, ich möchte Erzieherin werden.“ Also, das hat sich schon ganz zeitig der Wunsch herauskristallisiert eben, hm (bejahend). Und dabei ist es auch geblieben.

535
#00:24:08-9#

I: Wer wollte Sie da als Lehrerin haben? #00:24:11-3#

IP-2: Von der Schule aus wollten sie mich als Lehrerin haben.

540
Da haben sie auch mit den, mit den Eltern gesprochen, weiß ich noch. Da kamen die nach Hause, weil sie Lehrer brauchten, eben, ne? Weil sie Lehrer brauchten, aber ich wollte keine Lehrerin werden. Ich wollte Erzieherin werden. Sicherlich auch geprägt von meiner Kindheit. Von den Ja-/hnen. Von den ersten schönen Ja-/hnen, ja. Vermute ich einmal. Das das so ist.

545
#00:24:33-3#

I: Wie kann ich mir das vorstellen, wenn das, wenn das an Sie herangetragen wurde, bzw. dann Ihre Mutter oder Ihren Vater, wie haben sie da, ähm- #00:24:42-3#

IP-2: Reagiert? Meine Eltern? #00:24:44-3#

550
555
I: Ja, oder wie haben sie da miteinander gesprochen, ne? Sie, äh, auf mich wirkt das schon sehr beteiligt, //so.// #00:24:47-9#

IP-2: //Ja, ja// also, das war schon-, das waren ja noch DDR-Zeiten und da war das schon ziemlich festgelegt, also da haben sie schon versucht die Leute in bestimmte Ba-/hnen zu lenken, ne? Und anscheinend haben so viele Lehrer gefehlt. Aber meine Eltern haben gesagt: „Wenn du Erzieherin werden möchtest, Kindergärtnerin, dann wirst du Kindergärtnerin.

560
565
Also, dann ist das so. Und Lehrerin kannst du immer noch werden.“ Haben sie dann gesagt, ja (lacht). Ja. Dabei ist das geblieben. Also, das war mein Wunsch und damit bin ich auch glücklich (.), ne? Ja. #00:25:18-6#

I: Ganz kurz für mich zum Verständnis. Die Ausbildung zur Lehrkraft und der frühpädagogischen Fachkraft war das die gleiche
570 in der ehemaligen DDR, oder hat die sich, hat die sich unterschieden? #00:25:31-7#

IP-2: Zu der heutigen Ausbildung, nein? #00:25:34-3#

I: Nein, ich, also, ich habe so im Kopf als hätte ich einmal gehört, dass, ähm, egal, ob man jetzt in den Kitabereich gegangen ist, oder in den schulischen Bereich, dass es eigentlich eine
575 ähnliche Ausbildung war. Oder? #00:25:49-9#

IP-2: Nein, als Kindergärtnerin waren wir ausgebildet von drei bis sieben. Je nach dem, wann die Kinder in die Schule gekommen sind. Manche ein bisschen eher, mache ein bisschen später.
580 Da hatten wir nur die Ausbildung. Wir hatten auch nicht für die Krippe. Sondern nur ab drei und auch nicht für die Schule. Das kam erst nach der Wende, dass wir dann Erzieherinnen anerkannt waren von null bis. #00:26:06-8#

I: A-/- . #00:26:10-1#

IP-2: Ja. #00:26:11-2#

I: Nach der Wende kam das //dann erst.//

IP-2: //Nach der Wende// kam das, hm (bejahend). Also, als ich hier angefangen habe, wurde ich auch schon bei Kleinen eingesetzt. Das war für mich erst einmal schon einmal eine Umstellung, ne? Aber war kein Problem, also. Da arbeite ich ja heute
590 noch damit. Wir arbeiten ja hier im Haus so: von klein bis sie in die Schule gehen.

#00:26:29-6#

I: Ah, sie begleiten die sozusagen //den ganzen// - #00:26:32-7#

IP-2: //Genau, genau//. Und das war eigentlich auch schön, muss ich sagen. Empfinde ich eigentlich auch als sehr schön, weil ich sage einmal, wenn man so den Grundstein legt bei den Kleinen, erntet man seine Früchte dann, sage ich immer. Das ist auch so. (.) Hm (bejahend). Ja (.) . Aber es war eine Umstellung erst einmal, weil null bis drei ist etwas anderes als drei bis
600 Vorschule, ne? Hm (bejahend). #00:26:58-7#

I: Sie haben ja eben schon erzählt, dass so ihre Kindheit, ähm, eigentlich schon dazu beigetragen hat, innerhalb des

605 Wunsches, äh, auch Fachkraft zu werden. Also, auch Erzieherin
zu werden. #00:27:11-5#
IP-2: Ja. #00:27:11-5#
I: Ich würde dann jetzt so ein bisschen die Vergangenheit ru-
hen lassen und ähm, weil Sie das eben so wunderbar angespro-
chen haben ins Heute gehen. #00:27:21-9#

610 IP-2: Hm (bejahend). #00:27:21-9#
I: Und da würde mich interessieren, wie Sie eigentlich heute
wie Sie heute mit der von Ihnen erlebten Erziehung #00:27:31-
6#
IP-2: Hm (bejahend). #00:27:31-6#

615 I: Und Bildung, die Sie in der Familie erfahren haben, umge-
hen? Also, fällt Ihnen dazu was ein? #00:27:37-9#
IP: Also, (schnalzt mit der Zunge) ich in meiner Arbeit würde
ich sagen, mache ich nicht viel anders, als wie ich groß gewor-
den bin, weil ich sicherlich eine schöne Kindheit hatte. Wenn
620 wir uns manchmal so im Team austauschen, höre ich das na-
türlich anders von Kollegen, ne? Und wie gesagt, wenn meine
Mutti über ihre Kindheit spricht, weiß ich auch, aha, kann auch
anders sein, ne? Also, ich versuche die Kinder auch recht frei
aufwachsen zu lassen, oder mitzubestimmen: „Was wollen wir
625 machen?“ Jetzt zurzeit ist es ein bisschen schwieriger, arbeite
ich ja in einer heilpädagogischen Gruppe, also bei nur behin-
derten Kindern. Das ist nochmal ein ganz anderes Arbeitsfeld.
Aber da sehe ich den Kindern auch an, was sie gerade gerne
machen, oder nicht, ne? Und versuche dann solche Dinge auch
630 anzubieten, die sie auch sehr gerne machen, ne? Also, ja, hm
(bejahend). Ja, ich denke, das prägt schon. Ja. #00:28:29-3#
I: Hm (bejahend). #00:28:31-3#
IP-2. Sicher man hat auch so Vorgaben, bestimmte Vorgaben,
die man einhalten muss, ja, natürlich. Das ist kla-/r. Aber an-
sonsten versuche ich sie schon recht frei aufwachsen zu lassen.
635 Hm (bejahend). #00:28:46-8#
I: Was für Vorgaben meinen Sie da? #00:28:48-3#

640 IP-2: Ja bestimmte, äh, Vorgaben z.B. es werden ja auch gewisse Sachen vorgegeben, hygienische Anforderungen und das muss man natürlich einhalten. Ist klar, ne? #00:29:07-4#

I: (Name), das war es schon meinerseits. Wenn, wenn Sie jetzt nicht noch etwas haben, ähm, was Sie noch ergänzen wollen, dass Sie sagen: „Okay, dazu fällt mir jetzt doch noch einmal was ein. Das würde ich noch ganz gern ergänzn. oder da habe

645 ich etwas gesagt, das würde ich gern noch einmal anders ausdrücken, dann können Sie das gern machen. Und wenn nicht, dann würde ich die, die Aufnahme stoppen? #00:29:45-1#

IP-2: Ja #00:29:45-5#

I: Ist ok? #00:29:47-6#

650 IP-2: Ja. #00:29:47-8#

I: wunderbar #00:29:49-2#

I = Interviewerin; IP-2 = Interviewpartner*in

Transkriptionsregeln nach [Dresing und Pehl \(2018, S. 21ff.\)](#).

- Unverständliche Wörter werden mit “(unv.)” markiert
- Wortabbrüche werden mit einem Schrägstrich “/” markiert
- Pausen ab einer Sekunde werden markiert (.), Punkte in der Klammer zeigen die Pausenlänge an, mehr als 3 Sekunden, Zahl notiert
- Nach dem Wort “hm” wird eine Beschreibung der Betonung festgehalten
- Sprecherüberlappungen werden mit einem doppelten Schrägstrich “//” markiert
- Dehnungen von Vokalen werden mit „-/-“ markiert

Transkript Interview 3

[10.11.2021, Berlin]

Interview Code-Nr. LPeEI03

- 5 I: Starten. Wunderbar. Hat geklappt. Ähm, ich würde ganz gern mit der ersten Frage anfangen. #00:00:06-2#
- IP-3: Hm (bejahend). #00:00:06-5#
- I: Die auch allgemein gehalten ist. Dass Sie mir einmal versuchen zu beschreiben, was für Sie eigentlich Erziehung ist, was Sie darunter verstehen? #00:00:14-4#
- 10 IP-3: (5sec.) Also, ich würde denken, es ist eine Werte- und Normenvermittlung an die zu erziehende Person, ob es nun ein Kind ist, oder auch Erwachsene. #00:00:30-7#
- I: Hm (bejahend). #00:00:31-3#
- 15 IP-3: Kann man sich noch ein bisschen umerziehen. Nicht umerziehen, sondern erziehen. Ähm, denke-/-, (...), äh, ein Stück Freiheit ist auch dabei. #00:00:42-5#
- I: Hm (bejahend). #00:00:43-3#
- 20 IP-3: Für mich Erziehung. Also, es kommt immer darauf an, wer erzieht. Wer erzogen wird, hm (überlegende) (...). Was würde ich da noch sagen. (Tiefes Einatmen) (6 sec.). Kultur. #00:01:00-7#
- I: Hm (bejahend). #00:01:01-5#
- 25 IP-3: Hat für mich auch mit Erziehung zu tun. (..) Also, die Vermittlung von unserer Kultur und auch von anderen Kulturen. Ähm, (..), ja, fällt mir jetzt erst einmal nichts zu ein weiter. #00:01:17-3#
- I: Hat Erziehung für Sie Grenzen? #00:01:19-7#
(lautes Kindergeschrei durchgängig ab diesem Zeitpunkt des Interviews, da Kinder in dem anliegenden Garten spielen)
- 30 IP-3: (..) Hm (überlegend) (...). Jein. Also, hat schon-, hat schon eine Grenze, ähm, ich sage mal, Kinder sollten sich ja auch frei entfalten können und bis zu einem gewissen, ähm, Punkt, würde ich sagen, ähm, kann man da erziehen, aber man sollte dem Kind auch den Freiraum lassen sich selber zu entfalten.
- 35 Und, äh, eigene Vorstellungen zu entwickeln von Normen und

Werte, die man ja vorher vermittelt gekriegt hat und ihnen trotzdem da die Freiheit lassen, sich daraus ein Bild zu machen. Was ja auch irgendwann passiert, denke ich, wenn sie älter sind. Ä-/h, aber auch eine Grenze, hm (überlegend), wie soll
40 ich das sagen, (Zunge schnalzen), hm (überlegend) (8sec).
#00:02:18-7#
I: Was soll sie denn nicht? #00:02:19-9#
IP-3: Sie soll nicht mein, mein Erlebtes, finde ich, so projizieren auf denjenigen, der erzogen wird. Also, na ja, in einer gewissen
45 Form schon. Also, das was ich für mich als positiv empfunden habe in meiner Erziehung, würde ich schon, äh, weitervermitteln, aber Dinge, die mir missfallen haben, ähm, sollten einfach nicht weitergetragen werden. Also, so würde ich es denken. Für mich ist da eine Grenze. Wenn ich allein, sag ich
50 m-, wenn ich so erzogen worden bin und denke mir: „Nein, also, das würde ich später anders machen.“ Dann ist für mich da die Grenze. #00:03:00-7#
I: Hm (bejahend). Hm (bejahend). Ja, das ist sehr //deutlich.//
#00:03:05-4#
55 IP-3: //Ja, ja.// #00:03:05-4#
I: Also #00:03:06-7#
IP-3: Hm (bejahend). Ja, das (...) war es. #00:03:13-4#
I: Wer war denn an Ihrer Erziehung beteiligt?
#00:03:15-8#
60 IP-3: Eigentlich nur meine Mutter. Also, ich hatte zwar einen Vater, aber, bis zum dritten Lebensjahr, dann war er fort. Unsere Mutter war allein mit uns. Ich hatte noch einen Bruder. Einen Älteren. Und war nicht so einfach manchmal für meine Mutter. #00:03:38-6#
65 I: Hm (bejahend). #00:03:38-6#
IP-3: Berufstätig. Vollzeitjob. Und musste uns ja, irgendwie, erziehen. Und ich glaube, sie war damit auch überfordert. Also, jetzt im Nachhinein, als erwachsener Mensch, sieht man das, glaube ich anders. Als Kind fand ich das jetzt nicht so schlimm,
70 dass mir keine Grenzen gesetzt wurden, ab und zu, ne? Ich hätte mir die eingefordert. Heute als (Zunge schnalzen) (.),

aber meine Mutter war nicht in der Lage damals, das so zu (.)
eine klare Linie zu fahren, die man vielleicht hätte gebraucht
als Kind. (..) So, sehe ich das. (..) Ja und mein Vater war jetzt
75 nicht wirklich daran beteiligt. Mein Bruder hat noch eine Rolle
übernommen, weil der ist sieben Jahre älter als ich. Der hat so
ein bisschen die Vaterrolle ersetzt. Was ich als Kind auch nicht
so toll fand (lacht). Weil, Du bist ja schließlich nicht mein Vater.
Ja, aber, hat aber trotzdem, ab und zu funktioniert. (.) Komi-
80 scherweise (lacht). Ja. #00:04:48-7#
I: Sie haben ja eben gerade schon so ein bisschen angefangen
zu erzählen, wie Ihre Mutter da irgendwie agiert hat, innerhalb
Ihrer Familie, so mit Ihnen. Und mich würde einmal so, damit
ich mir das noch so ein bisschen genauer, konkreter vorstellen
85 kann, eine Situation interessieren, ähm, (...) wie Sie in Ihrer Fa-
milie erzogen wurden. Ist Ihnen da so eine Situation im Kopf,
exemplarisch, die Sie mir erzählen könnten? #00:05:27-9#
IP-3: (..) Hm (bejahend). (..) Also, se-/-hr liebevoll, sage ich jetzt
einmal so, bin ich schon erzogen worden. Abe-/-r, ähm, für
90 mich war immer (..), also, für mich war es immer ausschlagge-
bend, wie es meiner Mutter ging. (.) Also, das war als Kind für
mich schlimm, also, habe ich das so empfunden. Ähm, sie
konnte-/- sich nicht durchsetzen bei uns Kindern. Also, das war
immer so: „Ja. äh, wenn Du das und das nicht machst, dann ist
95 das und das Deine Konsequenz daraus.“ Aber die folgte nie, die
Konsequenz. Ähm, also hat man ja als Kind weitergemacht,
weil man ja wusste, äh, passiert ja eh nichts. Ja, äh, das waren
vielleicht Sachen. Gut, als Kind habe ich das vielleicht nicht so
gesehen. Ich rede ja jetzt hier so im Nachhinein, wenn man das
100 jetzt hier so ein bisschen, ähm (..), hinterfragt. Habe mich das
oft hinterfragt. Habe mich das oft hinterfragt, warum ich da
jetzt in manchen Situationen so reagiere und nicht so und lie-
ber so. Das hat viel aus meiner Kindheit, ähm, (4sec.) (Zunge
schnalzen) denke ich schon. Und dann ist viel Ordnung. Ord-
105 nung war das halbe Leben bei meiner Mutter. Es musste im-
mer alles aufgeräumt sein und ordentlich sein und, ähm, da
gab es dann auch einmal Ärger, weil die Schränke nicht so

aussahen, wie meine Mutter sich das vorgestellt hat. Ähm,
habe ich auch später anders gemacht. Also, das ist schon viel,
110 hatte schon viel in meiner Erziehung meiner Tochter dann spä-
ter zur Folge, dass ich da ganz anders war. Also, ich habe das
doch mitgenommen (lacht). Was ich doof fand, fand ich ein-
fach doof. Warum muss der Schrank jetzt aufgeräumt sein. Ich
habe meine Sachen so gefunden. Also, hat ja keiner gesehen,
115 außer ich. Also, so Kleinigkeiten, ne? Essen war auch so eine
Sache, äh. Wird aufgeessen (Zunge schnalzen). Was auf den
Tisch kommt wird gegessen. Gut, vielleicht ist es auch die Ge-
sellschaft, die das auch verändert hat, heutzutage. Früher war
das halt so. Wenn meine Mutter das gekocht hat, dann musste
120 das eben gegessen werden. Egal, ob ich Spinat gegessen habe,
oder nicht, oder Losewurst?, oder Eintöpfe. Und ich war ein
ganz schlechter Esser und das war für mich auch so ein (..)
Grauel. Dann habe ich da gegessen mit vollen Backen und
musste das dann doch irgendwann herunterschlucken. Und
125 das sind auch Sachen, die ich heute, die ich mitgenommen
habe. Das gibt es bei mir nicht. Ja? Wenn ich das nicht mag,
dann mag ich das nicht. Und ich muss auch nicht kosten. (..)
Also, (..) solche Dinge halt, ne? #00:08:24-9#
I: Wie würden Sie, würden Sie so die Stimmung zu Hause be-
130 schreiben? #00:08:30-7#
IP-3: Ja-/-, war aufgrund der Situation meiner Mutter wahr-
scheinlich immer ein bisschen angespannt. Also, war, wie ich
schon gesagt habe. Sie war auch überfordert manchmal mit
der Situation, ne? Zwei Kinder, alleinerziehend, Beruf, ähm,
135 mein Bruder hat, sage ich einmal so, funktioniert. Der war im-
mer so, wie gesagt, der Ersatzvater, der hat dann eigentlich
nicht mehr so viel Kindheit gehabt, das Gefühl. Ähm (.), ich war
dann so mehr die Verwöhnte. Also, die dann immer alles
durfte, Bruder aber nicht. Alles durfte auch nicht, aber (.), wie
140 gesagt, es gab nicht wirklich Grenzen, die mir da gesetzt wur-
den. Also-/- (..), weiß nicht wie ich das beschreiben soll. (...) Hm
(überlegend) (5sec.), na ja, wie gesagt, die Konsequenzen dar-
aus, die habe ich eben nie erleben müssen. Die wurden nur (..)

verbal geäußert, aber (..) nie (.) wirklich durchgesetzt.

145

#00:09:43-2#

I: Und wenn Ihnen einmal so etwas auf der Seele brannte? Hat-
ten Sie da irgendwie Möglichkeiten das zu artikulieren?

#00:09:54-1#

150

IP-3: Nein. Das habe ich mit mir selber ausgemacht. Auch spä-
ter als, als Jugendliche/- (.) war ich (.) sehr rebellisch. Aber
Dinge, die mich, äh, ich sage einmal, beschäftigt haben, oder
aus der Schule Dinge, die habe ich eigentlich alle mit mir selber
ausgemacht. Oder mit Freunden, oder deren Eltern. Also, ei-
gentlich war das traurig, aber es war so. Ich, äh, hatte Freundin

155

und die ihre Mama hat sich immer für mich interessiert. Hat
mich, hat das auch hinterfragt, wenn irgendwas war: „Was war
denn da los, *Elli.“ „Ah, ja, so und so.“. Ich bin es erst einmal
losgeworden. Es hat sich nicht geändert. Also, sie hat sich jetzt
nicht eingesetzt, äh (..), aber sie hatte ein offenes Ohr und das
war für mich wichtig. Aber das habe ich nicht gemacht, weil es

160

sich meine Mutter nicht angehört, hä-/tte-/. Ich wollte sie
einfach nicht damit auch noch belasten. Das war, glaube ich,
eher mein Problem. Das ich jetzt nicht das, was ich jetzt noch
hatte auch noch auf ihren Schultern ablege. Das war für mich

165

schon als Jugendliche solche Sachen. Irgendwie bin ich da im-
mer allein durchgekommen, ob das in der Schule war, oder in
der Ausbildung nachher später. Habe mir auch alles allein ge-
sucht, da kam auch keine (..) Unterstützung irgendwo-/. Zwi-
schenzeitlich hatte meine Mutter ja dann einen neuen Partner.

170

Da kam noch ein Bruder. Äh, (..), da (.), wurde es eigentlich im-
mer schlimmer, weil der Kleine dann da war. Der war auch
noch einmal sieben Jahre jünger. Und ich war dann so dieses
Sandwich-Kind. Mein Bruder ist dann ausgezogen. Der hatte
dann sein zukü-, seine, seine heutige Frau kennengelernt, mit
vierzehn, fünfzehn, waren die, glaube ich. Mit der ist er heute
noch zusammen. Ähm, (.) war dann weg. Für mich war das

175

auch ganz schlimm, als der weg war. Da war gar keiner da, dem
ich einmal was erzählen konnte. Äh, und ich war dann, ja, die
*Elli, die immer alles für den kleinen Bruder aufheben musste.

180 Also, für mich war das schlimm. Die Zeit, also (...). Das war
denn, meine Mutter hat sich dann nur so konzentriert auf den
neuen Partner, dass das dann alles irgendwie funktioniert. ich
mi-, mi-, mi-, mi-, bin mit dem aber eigentlich gar nicht zu-
rechtgekommen, weil der hat dann studiert. Der war dann fünf
185 Jahre weg. Dann kam er irgendwann wie-/de-/r, also, für mich
(lauteres Ausatmen), mit achtzehn habe ich dann gesagt (.):
„Tschüssi!“. Bin dann weg. Bin mit achtzehn ausgezogen. Hab
mei-, mei-, meinen Mann, meinen heutigen Mann, kennenge-
lernt damals und bin dann weg nach Berlin (..) und habe dann
190 mein eigenes Ding gemacht. Und bin immer irgendwie durch
das Leben gekommen. Also, habe immer alles geschafft. Wo
ich dann auch denke: Kann man eigentlich auch stolz als Mut-
ter sei-/n. Meine Mama lebt leider nicht mehr. Äh, (.) war sie
auch im Nachhinein, sicherlich, aber sie konnte das nicht so(.)
195 zeigen, dass sie trotz der ganzen Schwierigkeiten, die sie hatte,
ob das finanziell war damals, oder, ähm, ihre drei Kinder ja ei-
gentlich gut. Also, sie sind nicht auf die schiefe Bahn geraten.
Das war für sie ganz wichtig, oder haben ihre Schulausbildung
gemacht, ihre Lehr-, ihre Lehre, ihr Studium. Ja, eigentlich war
200 sie stolz darauf, aber sie hatte selbst keine schöne Kindheit und
denke einmal, sie konnte das auch nicht vermitteln, besser.
Besser hat sie es einfach nicht gewusst. So habe ich mich im-
mer damit beru-/higt. Oder habe es sie dafür entschuldigt.
Keine Ahnung, wie ich das ausdrücken soll (schnieft).

205 #00:13:42-5#
I: Gab es denn aber Situationen, die Ihnen im Gedächtnis sind,
wo Sie sich, ähm, von Ihrer Familie auch angenommen gefühlt
haben? #00:13:54-2#
IP-3: (4sec.) (tiefes Einatmen) (.). Also, angenommen, in dem
210 (.), dass ich willkommen war? Dass ich geliebt wurde, oder,
dass ich? #00:14:05-9#
I: Ja, wertgeschätzt, als Person. Also, dass es okay ist, dass Sie
sind, wie Sie sind. #00:14:12-9#
IP-3: Also, das denke ich schon. #00:14:15-0#
215 I: Hm (bejahend). #00:14:15-8#

IP-3: Also, da hat sie (..), ja. Würde ich sagen, ja. Also, ob das
jetzt mein Vater. Da kann ich da jetzt nichts zu sagen. Der war,
der war für mich nicht relevant. Also, der (.), kann ich jetzt gar
keine Äußerung zu machen, weil ich weiß nicht, ob der mich
geschätzt hat, oder, ob er (...) weiß ich nicht. Aber Mama
schon. Die war schon so, dass sie gesagt hat: „Ach, meine *Elli-
maus. Komme einmal her. Das hast Du toll gemacht in der
Schule.“ Aber dafür getan? Das war meine, meine eigene Leis-
tung, ohne Unterstützung, sage ich jetzt einmal. Sie war schon
stolz und hat mir das auch gesa-/-gt, wenn ich dann in der
Schule so toll war und Klassensprecher und so in den ersten
Grundschuljahren. Ähm, wahrscheinlich aber auch eher, weil
sie das nicht erwartet hätte. Also, vielleicht hätte sie uns mehr
gegeben und mehr unterstützt, was aber irgendwie nicht
konnte. Keine Ahnung. Kann sie leider nicht mehr fragen. Ähm,
hat mir aber jahrelang auf der Seele gebrannt. Das einfach ein-
mal anzusprechen und aber ist leider zu spät. Nachher war sie
dann so krank und dann wollte man sie damit auch nicht noch.
Klar. Ja. #00:15:40-2#

I: Aber gab es so, für Sie ganz klare (..) Momente, in denen Sie
wussten, dass Sie etwas nicht dürfen und das aber dennoch
gemacht haben? (...) Sie nicken. (lachen beide). Was ist dann
passiert? #00:16:05-0#

IP-3: Also, eine Situation weiß ich noch, da war ich so vierzehn.
(..) Ja, oder fünfzehn, ich weiß es gar nicht mehr, wann hatte
man denn ISB-Unterricht und PM? Ist ja auch egal. Jedenfalls
sollte ich zu Hause sein, um achtzehn Uhr. War ich aber nicht,
weil ich war noch bei meiner Freundin. Und wir haben noch ein
bisschen rumgeschwoft und (..) ich kam dann nach Hause-/-
und meine Mutter da völlig ausgeflippt: „Ja-/-, ich habe ge-
sagt, Du sollst nach Hause kommen. Du solltest noch einkau-
fen.“ Das hat sie mir aber nicht gesagt vorher. Ich soll noch
zum Konsum und Wurst holen und zu DDR-Zeiten war schlecht
dann, nach Achtzehn Uhr da irgendwo in den Konsum zu gehen
und Wurst zu holen. Da gab es nichts mehr. Äh, sagt sie: „Du
kannst jetzt Deine Sachen nehmen und gehen.“ Okay. Ich war

dann aber auch so und bin dann auch gegangen. Also, ich haben dann nicht gesagt: „Ach, Mama, tut mir leid.“ Oder. Ich bin dann gegangen und wollte meine Jacke nehmen, habe ich dann
255 später aber dann noch einmal erzählt, wollte meine Jacke nehmen und da sagt sie: „Nein, die Jacke bleibt hier.“ So, ohne Jacke musste ich gehen, weil sie dachte, wenn ich die Jacke nicht mitnehme, dann komme ich eh zurück. Bin aber nicht zurückgekommen. Habe mich in die Straßenbahn gesetzt und bin zu
260 meiner Freundin gefahren, die besagte Freundin mit der Mutter, (Zunge schnalzen) da sagt sie: „Nein *Elli, das geht nicht. Du musst wieder nach Hause. Mutti macht sich bestimmt Sorgen.“ „Nein,“ sage ich, „die hat gesagt ich soll gehen und dann gehe ich jetzt.“ Und dann hat sie mich Widerwillens, ähm dann
265 dortbehalten. Was jetzt auch nicht richtig war. Sicherlich, für sie war das auch schwer, aber sie konnte mich auch nicht gehen lassen. Und das war so eine Situation, die habe ich nie vergessen. Wo ich gesagt habe: „Wie kann man so etwas machen?“ Also, wie kann man das (4sec.)? Na ja, dann hat sie immer geantwortet: „Ich war eben so wütend auf Dich.“ „Ja, aber da hätte man ja auch etwas sagen können, sage ich, Mutti. Mensch, *Elli, das war jetzt nicht in Ordnung, oder.“ Nein, das konnte sie dann auch nicht. Da wollte sie sich einmal sich durchsetzen und hat das dann auf so eine Art gemacht. (unv.)
270 Hm (bejahend). Ja, am nächsten Tag war wieder ganz normal alles. #00:18:05-4#
I: Also, Sie sind dann zurück? #00:18:09-7#
IP-3: Na, nach der Schule dann, nächsten Tag. War dann wieder zu Hause und dann wurde da auch nie wieder darüber gesprochen. (...) Also, meine Mutter hat dann noch Anmecker
280 von meinem Vater gekriegt, von meinem zweiten, wie sie mich rausschmeißen kann. Da hat sie nur gesagt: „Na ja, wenn sie sich nicht daranhält, wenn ich ihr sage „Sie soll um achtzehn Uhr zu Hause sein“, dann muss ich jetzt einmal was machen.“
285 Dann hat sie noch Anmecker gekriegt von ihm und also, (..) damit war das Thema erledigt. Für mich war das nie erledigt, sonst würde mir das heute nicht noch im Kopf

herumschwirren. Das war für mich eine Situation, die ich nicht
verstanden habe. Also, ich wäre schon zurück gegangen, aber
290 ohne, dass man mich versucht, irgendwie, zurückzuholen,
oder. Habe ich gesagt: „Nein, da bin ich auch stur und gehe.“
Und dann mit vierzehn, oder fünfzehn, ist man ja sowieso, sage
ich einmal, auf so einem Trip, wo man denkt: „Ja, pf, (lacht) ja-
/-, dann bin eben jetzt weg und dann?“ #00:19:11-6#

295 I: Hm (bejahend). (4sec.) Also, nur damit, damit ich weiß, ob
ich das so richtig verstanden habe, es wirkt auf mich, als haben
Sie auf der einen Seite ganz viel Grenzenloses erlebt und auf
der anderen Seite gab es dann aber schon doch sehr strikte
Regeln, ähm, die Ihre Mutter, ja, an die Sie sich halten sollten,
300 also so etwas wie aufessen und eben so etwas wie: „Du musst,
dann und dann zu Hause sein, wenn ich das sage, weil sonst
droht Dir evtl. doch eine Konsequenz. Also, es war nicht //klar
wohin//,“
#00:20:06-6#

305 IP-3: //Nein//. #00:20:06-6#
(Kinder schauen durch das Fenster und nehmen Kontakt zu der
IP-3 auf)
I: Bewegen Sie sich (lachen). #00:20:13-0#
IP-3: (unv. zu den Kindern) #00:20:13-0#

310 I: Alles gut, habe ich das richtig verstanden? #00:20:16-6#
IP-3: Genau #00:20:17-2#
I: Genau (lacht). Das kam, //das kam zeitlich// #00:20:23-8#
IP-3: //Ja, ist aber so.// #00:20:23-8#
I: Hm (bejahend). Und das war, das war auch schon so, Sie kön-
315 nen sich also, nur an diese Art von Erziehung erinnern, wenn
Sie so auch an Ihre wirklich junge Kindheit zurückdenken?
#00:20:39-2#

320 IP-3: Da war ich ganz oft bei meiner Oma. Die war immer lieb
zu uns. Aber meine Oma war nicht gut zu meiner Mutter, sonst
wäre meine Mutter nicht in das Heim gekommen. Das waren
alles so Dinge, die mich heute ja auch noch beschäftigen. Und
meine Oma wollte das wahrscheinlich an uns, an ihren Enkel-
kindern, irgendwie besser machen, als sie das konnte bei ihrer

eigenen Tochter. Und demzufolge war ich ganz oft bei meiner
325 Oma-/- und ähm (..), aber auch die junge Kindheit war nicht.
Ich glaube, ich verdränge das auch eher. Also, vieles. Das sage
ich auch zu meinem Mann. Ich sage: „Warum kann ich mich
denn an so viele Sachen nicht mehr erinnern? Das ärgert mich
eigentlich. Du erzählst immer: „Ach, das war so und so und das
330 war so und so.“ Und ich sitze dann immer da, ja ich kann mich
eigentlich nur an negative Sachen erinnern.“ Also, eigentlich
nur an die schlechten Sachen. Die mir so im Kopf hängen ge-
blieben sind. Auch mit meinem ersten-, also mi-, mit meinem
Erzeuger, sage ich jetzt einmal, äh, gab es jetzt eigentlich nu-/-r
335 Streitereien zwischen unseren Eltern. Und das war für uns Kin-
der immer, so-. Ich hatte dann immer ganz viele Haustiere, die,
an die ich mich, ja-/- das war-, ich hatte dann meine Meer-
schweinchen und meine Schildkröte und so, obwohl sie auch
immer Angst hatte, davor, aber das hat sie dann erlaubt. Ähm,
340 ich kann mich an gar nicht so Dinge erinnern, deshalb hoffe ich
immer, dass sich mein Kind daran erinnert und auch meine En-
kelkinder. Ähm, dass sie mich so in Erinnerung behalten, was
ich ihnen mitgegeben habe, ne? In, in so jungen Jahr-, in junger
Kindheit, also, sage ich einmal, so zwischen drei und sechs Jah-
345 ren. Dass man denkt: „Hoffentlich erinnern die sich einmal spä-
ter.“ Also, so eine Angst ist das irgendwie, ne? Weil ich kann
mich nicht erinnern. Und ich weiß nicht, ob man, wenn man
das noch aufarbeitet, Erinnerungen wiederkommen, oder, ob
da wieder ein Stübchen aufgemacht wird, wo das wieder her-
350 auskommt. Ich denke, ich verdränge irgendwas. Also, ich kann
es mir nicht anders vorstellen, oder hat man da noch nicht so
Erinnerungen in der Kindheit? Also, wenn ich meine Freundin-
nen höre und so, oder, die können sich alle irgendwie erinnern.
Und meine Tochter erzählt mir manchmal Dinge, da sage ich:
355 „Na, sage einmal. Da kann ich mich gar nicht mehr daran erin-
nern, dass Du das noch weißt.“ Also, so, ne? Dass, ich glaube,
ich habe es verdrängt, weil ich wollte mit dem alles nichts zu
tun haben mit den ganzen Streitereien. Und dann ist er wieder
da und dann ist er wieder weg und dann kommt ein Neue-/-r(.)

360 Vater und dann muss ich den akzeptieren. Und für mich waren
das alles Dinge, die ich nicht mochte. Also, wahrscheinlich, ja.
#00:23:24-9#

I: Auch wenn Sie sagen, dass Sie ganz viel verdrängt haben, ha-
ben Sie mir ja trotzdem schon total viel erzählt. Und ich habe
365 ein ganz wunderbares Bild davon bekommen, also, wunderbar
in Anführungszeichen, ich will Ihnen Ihre Wahrnehmung nicht
nehmen, sondern für mich ein wunderbares Bild bekommen, in
was Sie da, ähm, gelebt haben, auch in was für einer Familie.
Und ich konnte mir das-, Sie haben das so, ähm, so schön be-
370 schrieben, dass ich mir das wirklich vorstellen konnte und äh.
Das schön wieder in Anführungszeichen, schön für mich, weil
ich das Gefühl habe, ich war jetzt gerade so ein Teil davon und
da bin ich Ihnen sehr dankbar, dass ich da so Teil von sein
durfte. Und ich würde den ersten Teil des Interviews so ein
375 bisschen verlassen wollen und erst einmal wieder in so eine
allgemeine Frage gehen wollen. Ganz überraschend. Und
würde Sie darum bitten mir einmal zu sagen, was Sie unter Bil-
dung verstehen. (11 sec.). Sie dürfen überlegen. Nehmen Sie
sich Zeit. #00:24:40-5#

380 IP-3: Bildung, ähnelt sich dem der Erziehung, würde ich sagen.
Also, die sind nicht weit voneinander entfernt. Ähm, die gehö-
ren einfach einmal zusammen. Ähm, ohne eine gute Erziehung,
bzw., ähm, findet auch nicht wirklich Bildung statt. Also findet
Bildung statt, aber die sich selbst irgendwie, also, wie dann so
385 ein Selbstläufer. Entweder geht man in die Schiene, oder in die
Richtung, ähm, wenn man dann reif genug ist zu sagen: Ok, äh,
das reicht mir nicht, was ich jetzt hier in der Welt gesehen
habe, oder was ich denke, äh, noch wissen möchte, oder kön-
nen muss, oder wie auch immer, huh, glaube, das hat viel da-
390 mit zu tun aus was für Verhältnissen man kommt, ne? Also, wie
die Bildung stattfindet. Also, hm (überlegend), sind wir wieder
bei der kulturellen Bildung, bei der musikalischen Bildung, bei
der geschichtlichen Bildung, also, das sind alles Dinge, die für
mich auch irgendwie mit der Erziehung zu tun haben. Also
395 ohne die (..), also, ist meine Meinung. #00:26:01-7#

I: Wozu ist die Ihrer Meinung nach da? Bildung. #00:26:05-4#

IP-3: Um überhaupt an der Gesellschaft teilhaben zu können, bzw., äh, ich sage einmal, überhaupt ein Teil der Gesellschaft zu sein, ne? Wenn man dann ohne Bild-, sicherlich gibt es auch

400 Menschen, die keine Bildung haben, die sind auch ein Teil der Gesellschaft, aber wo sind die in unserer Gesellschaft? Das ist ja das schlimme daran, ne? Dass die Menschen, die nicht so

405 anerkannt sind in unserer Gesellschaft da irgendwo ganz herunterfallen und keiner weiß eigentlich, warum das so passiert ist. Weil sie keine Erziehung hatten, weil sie es nicht bes-, oder weil sie in irgendeine Lage geraten sind, äh, wo sie vielleicht

nicht alleine herauskommen, ne? Ich gucke, ich interessiere mich auch so für Drogenabhängige und so etwas alles, wo ich auch immer denke, finde ich auch ganz schrecklich und würde

410 viel mehr für die Menschen tun wollen und (.) das hat aber nichts damit zu tun, dass die keine Bildung haben. Die hatten auch Bildung, aber die sind trotzdem irgendwann am, am Rand der Gesellschaft getrieben worden, ne? Was ja die Gesellschaft macht. Wir leben es ja. Wir leben es ja alle irgendwie, ne?

415 Mich, ich sage mal, mich nicht ausgenommen. Ja, jeder (.), würde ich sagen, dass das viel damit zu tun hat, bzw. wir leben ja in einer Gesellschaft (..) wie soll ich sagen, nichtexistierend.

(..) Einfach ein Teil der Gesellschaft bist, ohne Bildung bist Du das eigentlich nicht, hier bei uns. Und in jedem anderen Land

420 auch. Also, ich sage einmal, wenn ich jetzt in Afrika lebe und mich nich- keine Bildung habe, dann kann ich auch nicht überleben. Oder weiß ich auch nicht wie man das Wasser herholt, oder Futter fü-, für die Tiere, oder wie soll ich das jetzt beschreiben? Ja? Also. #00:28:00-8#

425 I: (4sec.) Welche, glauben, also, welche Grenzen hat denn Bildung vielleicht auch? #00:28:09-6#

IP-3: Nach den Fähigkeiten der Menschen, oder? Also, ich sage einmal, wenn ich die Fähigkeit nicht habe Sprachen zu lernen.

Bsp., dann ist da die Grenze für mich gesetzt. Also, es gibt einfach Menschen, die können einfach keine Sprachen. Ich bin

430 jetzt auch nicht sprachlich begabt. Ein bisschen Englisch, was

man so beherrscht. Aber mehr, würde ich bei mir sagen, ist bei mir eine Grenze. Bei mir würde es nicht mehr, so, so verstehe ich das jetzt. Also, die Frage verstehe ich jetzt so. #00:28:38-7#

435

I: Ja, ja. #00:28:39-3#

IP-3: Welche Grenze, ne? #00:28:41-0#

(Der IP-3 bekannte Kinder schauen am Fenster und versuchen Kontakt aufzunehmen. Der Teil wird ausgespart) #00:28:47-4#

440

I: Sie haben ja eben schon einmal gesagt, dass, dass Erziehung und Bildung irgendwie etwas miteinander zu tun haben, ne?

Gefühlt, so. Haben Sie auch eine Idee davon worin die sich unterscheiden? (11 sec.) Sie dürfen ruhig sagen, was, was Sie gerade denken, auch wenn die, wenn die beiden Kinder dort am Fenster Sie gerade ablenken. Dann machen wir kurz eine Pause und ich stoppe die Aufnahme. Das ist total in Ordnung.

445

#00:29:21-4#

IP-3: Worin die sich unterscheiden? (unv.) (..) Weiß ich jetzt nicht. #00:29:31-2#

I: Hm (bejahend). #00:29:32-1#

450

IP-3: Komme ich jetzt gerade nicht darauf klar auf die Frage.

#00:29:34-4#

I: Hm (bejahend). Brauchen Sie noch einmal einen //anderen Hinweis?// #00:29:37-2#

IP-3: //Hm (bejahend).// #00:29:37-2#

455

I: Also, was meine Idee dabei ist: es gibt ja nicht ohne Grund diese zwei Begriffe, ne? Wenn es, wenn es beides das gleiche wäre- #00:29:48-2#

IP-3: Dann würde es nur ein Be- #00:29:49-9#

460

I: Genau und in anderen Sprachen gibt es diese Unterscheidung ja nicht. Ähm, aber im Deutschen haben wir die.

#00:29:57-5#

IP-3: Hm (bejahend). #00:29:58-2#

I: Und es wäre für mich einfach noch einmal interessant zu sehen, was, also sie gehen ja auch tagtäglich als frühpädagogische Fachkraft mit diesen Begrifflichkeiten um, ne? #00:30:10-9#

465

IP-3: Hm (bejahend). #00:30:11-5#

I: Ähm, ähm, und wo- worin liegt da eigentlich der Unterschied? #00:30:15-8#

470 IP-3: Na ja, verschieden Erziehungsstile, sage ich jetzt einmal,
ne? Tragen ja dazu bei, dass die Bildung auch auf eine andere
Ebene läuft. Also, würde ich jetzt sagen, ne? Wenn, wenn eine
Familie, wo die Eltern jetzt Akademiker sind, geht die Bildung,
also, ist die Erziehung, glaube ich, eine andere. Also glaube ich
475 nicht nur, das wird so sein. Äh, als einer, der im Supermarkt an
der Kasse sitzt und der Mann auf dem Bau irgendwo arbeitet,
ist der, fängt der Erziehungsstil schon anders an und die Bil-
dung geht dann in eine andere Richtung. Und ich denke mir,
dass dieses Normen und Werte, die jeder vermittelt, nachher
480 damit zu tun haben in welche Sch- Richtung das einmal irgend-
wie läuft. Also. #00:31:02-9#

I: Hm (bejahend). Ist total verständlich was Sie sagen für mich.
#00:31:06-6#

485 IP-3: Würde ich, also sehe ich da die Unterschiede, zwischen.
Welche Erziehung man genießt (..) (lautes Ausatmen). Wie soll
ich das erklären? Hm (bejahend). #00:31:17-3#

I: Ist schon sehr verständlich was Sie da gerade gesagt haben.
#00:31:22-3#

490 IP-3: Ähm, ja und da liegt der Unterschied, ne? Aus solcher Ge-
sellschaftsschicht man kommt (4sec.). Um Bildung (lacht)
#00:31:41-0#

I: Alles gut. #00:31:43-3#

495 IP-3: So um die Bildung, ja, ich sage einmal da ist der Unter-
schied zwischen Erziehung und Bildung (..). Da ist ja ein Unter-
schied, aber ich weiß nicht, wie ich den erklären soll.
#00:31:55-6#

I: Aber Sie haben den eben ganz wunderbar erklärt. #00:31:58-
5#

IP-3: Also, so, so sind jetzt meine Gedanken. #00:32:01-2#

500 I: Ja, das ist auch total in Ordnung. Ähm, also, ich konnte das
total gut verstehen was Sie gerade gesagt haben und dann
würde ich Sie nämlich im Anschluss daran gern fragen wollen,

wo Sie denn Bildung in Ihrer Familie erlebt haben? #00:32:13-8#

505 IP-3: Hm (bejahend) (Langes, tiefes Ausatmen). Schlecht, ja.
#00:32:19-6#

I: Heißt? #00:32:20-8#

510 IP-3: Habe ich, ähm, glaube das war eigentlich nur in der Kita
und in der Schule. Die Vorbildung, sage ich jetzt einmal, also
für mich. Wie gesagt, ich kann mich nicht daran erinnern, dass
mir irgendwie (..) Sachen (...) beigebracht. Würde ich jetzt nicht
sagen, aber vermittelt wurden (..), oder nahegelegt wurden,
die für mich später ausschlaggebend waren und mein, meine
schulische Laufbahn zu absolvieren, oder meine Ausbildung,
515 oder später auch noch einmal mein Fachschulstudium, wo ich
lange mit mir gehadert habe, das überhaupt zu machen. Ähm,
denke so die Vorboten meiner Bildung war so die Kita.

#00:33:17-5#

I: Können Sie sich an Ihre Kita erinnern? #00:33:19-6#

520 IP-3: Ja-/. Ich hatte eine ganz tolle Erzieherin. Meine Frau
(Name). Das war schon eine ältere Erzieherin. Die war immer
für mich, ähm, wie eine Oma würde ich nicht sagen. Aber die
war für mich, meine Tante. Ich habe immer gesagt: „Du bist
Tante (Name).“ Also, früher hat man die Erzieher ja nicht mit
dem Vornamen angesprochen. Für mich war die auch immer
525 so eine Respektsperson auch. Ich wusste, die konnte Gitarre
spielen, die konnte Flöte spielen. Das waren für mich so Sa-
chen, die habe ich in der Kindheit. Meine Mutter konnte auch
Akkordeon spielen, aber das hat sie mir dann immer nur er-
zählt. Die hat es uns nie vorgespielt. Wo ich immer gedacht
530 habe: „Mensch, man hätte so viel machen können.“ Also, im
Nachhinein, ne? Wenn man so ein tolles Musikinstrument spie-
len kann, hätte man das ja einmal seinen Kindern vermitteln
können, oder kochen. Keine Ahnung. Ich wusste nie, wie man
535 kocht. Also, als ich meinen Mann kennengelernt habe, da weiß
ich noch, da musste ich einmal einen Bohnensalat machen. Ich
dachte: „Um Gottes Willen, wer sagt mir jetzt wie man einen
Bohnensalat macht.“ Solche Kleinigkeiten, die haben mir

540 einfach gefehlt in meiner Kindheit. Einfach einmal danebenzu-
stehen, am Kochtopf und zu sagen: „Pass auf, so macht man
Gulasch, so macht man Eintöpfe. Oder möchtest Du mir einmal
zu gucken? Willst Du mir helfen?“ Also, ich durfte da nie ir-
gendwas, mich da ausprobieren, oder vielleicht war es aber
auch der Zeit geschuldet. Denke ich einmal. Weil- #00:34:42-9#

545 I: Also, gemeinsames Essen fand aber statt bei Ihnen?
#00:34:45-1#
IP-3: Fand statt, ja. Das fand statt. //Das kam dann//
#00:34:48-4#
I: Wie war dann so die, die Atmosphäre? #00:34:50-9#

550 IP-3. Wir saßen da am Abendbrottisch. Jeder musste essen, wir
durften nicht reden, wir durften nicht lachen. Das weiß ich
noch. Mein Bruder und ich waren ziemlich albern. Sind wir
heute noch. Obwohl es ging dann so: „Wenn einer von euch
jetzt noch einmal lacht, dann geht einer von euch in das Kin-
555 derzimmer essen.“ War dann so eine Aussage. Also, daran
kann ich mich auch noch erinnern. #00:35:10-2#
I: Aber das „Nicht-Sprechen-Dürfen“ galt nur für Sie, als Kinder,
oder //galt das für alle//? #00:35:16-3#
IP-3: //Nein//, nein, da hat keiner gesprochen am Tisch. Viel-
560 leicht hat mein Vater einmal was gesagt? Aber nein, nein, bei
uns wurde nicht geredet am Tisch. (...) Wir waren vielleicht
auch solche (..) keine Ahnung. Ich kann mich nicht daran erin-
nern, dass wir einfach einmal so gegessen haben, so wie das
heute mit meiner Familie mache, oder auch hier in, in der Kita-
565 /-. Wir können reden, aber wir müssen auch aufpassen, dass
wir uns nicht verschlucken, ne? Das sind so Dinge, die möchte
ich einfach. Das ist ja das einzige am Tag, wo man mit der Fa-
milie zusammen ist, gemeinsames Essen einnimmt und einfach
einmal den Tag re-, Revue passieren lassen kann, ne? Und sich
570 einfach einmal austauschen kann, weil mehr Zeit blieb ja in der
Woche gar nicht. Für meine Eltern nicht und für uns als Kinder
ja auch nicht. Wir kamen dann irgendwann aus dem Hort dann
nachmittags, oder aus der Kita. Bin ich auch allein gegangen,

575 übrigen. Nach der Kita nach Hause. Heute gar nicht mehr vor-
stellbar. #00:36:26-2#

I: Wie war das? Wenn Sie das so alleine machen durften?
#00:36:29-3#

580 IP-3: Also, das fand ich gut. Außer, bis auf den Tag, wo ich mei-
nen Schlüssel verloren habe, im Schnee. (..) Habe ihn auch
nicht wiedergefunden. Musste warten, bis meine Mutter von
der Arbeit kam. Mein Vater war Schichtarbeiter, der war meist
irgendwo. Da waren sie aber schon getrennt, hat aber noch bei
uns zu Hause gewohnt. Ja, das fand ich ganz gut. Aber war für
585 mich ganz schlimm, dass mich nie ein Papa abgeholt hat. Dann
hat mich immer meiner Mutters Freundin, der Vater manchmal
mitgenommen aus der Kita. Dann habe ich immer so getan, als
ob das mein Papa ist. Also war ich immer ganz stolz. Also, ich
war da auch so ein bisschen zwiegespalten. Einerseits durfte
ich viel allein machen, allein zur Kita gehen, allein von der Kita
590 kommen, nach oben aufschließen, Schlüsselkind. Mit meiner
Brottasche und andererseits hätte ich mir auch gewünscht,
dass mich ein Papa abholt. Das weiß ich auch noch. #00:37:33-
2#

I: Sie haben ja eben gerade von so, von so Abendessen erzählt,
595 wie das war. Ähm, so vorlesen oder so etwas. Gab es so etwas
bei Ihnen? #00:37:43-1#

IP-3: Ich kann es nicht mit hundertprozentiger Sicherheit sa-
gen. Also, ich kann mich nicht daran erinnern. Wenn gelesen
wurde, dann war es mein Bruder. Also, wir waren ja zusammen
600 in einem Zimmer, aber ich glaube nicht, dass er mir vorgelesen
hat. #00:37:59-8#

I: Also, so an Bücher bei Ihnen zu Hause, oder so etwas können
Sie sich nich- #00:38:04-0#

605 IP-3: Kann ich mich nicht erinnern. Also, erst als ich selber le-
sen konnte. Dann hatte ich Bücher und habe sie auch gelesen.
Aber, wie gesagt, kann ich mich nicht daran erinnern, oder.
#00:38:16-9#

I: Nein, ist doch total in Ordnung. Manche Familien haben halt
keine Bücher, ne? Also, kein Angriff, oder so etwas. Ist halt in

610 bestimmten Familien einfach so und deswegen sind sie nicht
besser oder schlechter als Familien, die Bücher haben. Also,
das würde ich jetzt gar nicht bewerten, so. Ähm, aber Sie ha-
ben ja auch gesagt, dass Ihre Mutter Akkordeon gespielt hat,
ne? So zusammen gesungen dann, oder so? Auch nicht? Sie
615 schütteln nur den Kopf. Nein. #00:38:51-4#
IP-3: Nein. #00:38:52-8#
I: So Kinderlieder, die Ihnen vorgesungen wurden? #00:38:58-
4#
IP-3: Kenne ich alle nur aus der Kita und aus der Schule. Die
620 Lieder kenne ich heute noch, aber dass meine Mutter, oder in
der Familie gesungen wurde (Zunge schnalzen) (.) gar nicht.
#00:39:09-6#
I: Und wenn Sie so bei Ihrer Oma waren, ähm, so kleine Abzähl-
verschen, oder Reime, hat die so etwas mit Ihnen gemacht?
625 Oder mit Ihnen gesungen? Auch nicht. #00:39:20-6#
IP-3: Kann ich mich nicht daran erinnern. Aber Oma hat mit uns
gebacken. Da wusste ich wie man Käsekuchen bäckt. Und sie
wusste, wie man Zuckerstullen macht und wie man den Herd
in der Küche anmacht. Und so, also, solche Dinge. Das hatte ich
630 auch nur da irgendwie. War für mich, fand ich toll, dass man,
was man da so machen muss beim Kuchen backen. Und, dass
Herd gar nicht funktioniert, wenn da gar kein Feuer drinnen ist.
Oder der Badeofen geheizt werden musste, ne? Und dann alle
Mann darin gebadet haben. Gar nicht mehr vorstellbar heute.
635 Nein, vor allem, dass man die Wanne anheizen musste. Das ist
nicht vorstellbar. Der Herd auch. Heute drückst Du überall
drauf und bist (..) fertig. Früher hat das erst einmal eine halbe
Stunde gedauert, bis der Ofen überhaupt an war und die Koch-
platten heiß waren. Also kann mich bei meiner Mutter eigent-
640 lich nur erinnern: Wäsche, Wäsche, Wäsche. In der Waschkü-
che. Wurde der große Kessel angemacht und dann hat sie mit
ihrem Holzstab die Kochwäsche heruntergedrückt. Das war es.
Singen, oder, nein. Kann ich mich nicht daran erinnern.
#00:40:40-4#

645 I: Und so Gespräch, die stattfanden in der Familie? Haben Sie
so eine Situation im Kopf, die Sie noch erinnern, durch die ich
mir vorstellen kann, wie so mit Ihnen in der Familie gesprochen
wurde? #00:40:58-4#

IP-3: (10 sec.) Hm (überlegen) (5 sec.) (tiefes Ein- und Ausat-
men) (.). Nein, kann ich nicht. #00:41:19-0#

650 I: Hm (bejahend). Ja, ist total in Ordnung. Sie haben auch ganz
klar gesagt, ich wollte bestimmte Dinge für meine eigenen Kin-
der nicht, oder so, ne? Ähm, ich würde da ganz gern den Blick
drauf lenken und so ein bisschen weg von der Vergangenheit
655 und eher so in das Heute gehen. Weil mich das schon interes-
sieren würde. Was hat denn Ihre damalig erlebte Erziehung
und Bildung in der Familie, wie gehen Sie heute mit der um?
#00:42:23-9#

IP-3: Also, wie ich das selber vermittelt habe, oder wie ich das
660 empfunden habe später selber weiterzugeben, oder nicht wei-
terzugeben. Also, sage jetzt einmal als ich (Jahreszahl) meine
Tochter zur Welt gebracht habe, war der Gedanke, muss ich
jetzt wirklich einmal sagen, dass ich alles anders machen
werde. Also, dass ich vieles anders machen werde, als ich das
665 selber in meiner Kindheit erlebt habe. Dass ich auch nun ein
Kind haben werde. Was auch dabeigeblichen ist. Und, äh, (..)
dass dieses (..) mein Kind einmal eine bessere Bildung erleben
wird, als ich es erlebt habe. Also, bei mir war das so, dass, äh,
ich immer gelesen habe, immer gesungen habe. Mein Mann,
670 also wir beide, ne? Die Erziehung auch so gestaltet haben,
dass, äh, sicher waren wir nicht immer einer Meinung, aber wir
haben immer irgendwie einen gemeinsamen Nenner gefunden
und Du wärst da vielleicht ein bisschen lockerer und ich bin
eher konsequenter. Ich war sehr konsequent in meiner Erzie-
675 hung, nicht zu sagen, streng. Ich war nicht streng. Das hat mir
meine Schwiegermutter immer bestätigt: Du, *Elli, Du bist
nicht streng. Bei Dir folgt nur eine Konsequenz aus einer Sache.
Und das ist nicht schlimm. Das behalte bei, ne?“ Und meine
Schwiegermutter war mich eigentlich so ein, so ein ganz, ganz
680 doller Rückhalt für mich. Also, die hat mir ganz viel

beigebracht. Die hat mir dann das Nähen beigebracht. Die hat mir, da war ich achtzehn Jahre alt, aber das war für mich noch einmal so. Ich habe einfach meine Kindheit noch einmal erlebt. Ähm, oder das was ich in der Kindheit vielleicht gebraucht hätte. Denke ich und sie war da auch sehr feinfühlig und sehr Mutter und ähm, ja. Und so habe ich eigentlich mein eigenes Kind erzogen. Also mit viel, viel Konsequenz. Aber es hat auch funktioniert, komischerweise. Also, ich, meine Tochter hat sich nie beschwert, dass ich zu streng erzogen habe, sondern sie sagt immer: „Mama, Du hast das doch richtig gemacht. War doch gut so wie es war.“ Und wenn ich gesagt habe: „Du bist um sieben heute aber neunzehn Uhr, weißt Du Bescheid. Morgen ist Schule.“ Und ja, die kam nie zu spät. Also, das erzähle ich auch immer meinen Kollegen hier, wenn die jetzt etwas von ihren Kindern erzählen. „Nein, die kam nicht zu spät und wenn sie pünktlich kam“, habe ich gesagt „morgen darfst du bis neunzehn Uhr dreißig einmal bleiben.“ Und so hat das immer funktioniert. Unser Zusammenleben. Wir haben immer gelesen abends, oder dann gab es ja dann irgendwann CDs auf Hörspiel und: „Ach, nein Mama, lies mal lieber vor.“ Sie fand es immer schöner, wenn vorgelesen wurde und ich konnte das auch nachvollziehen, weil da ist noch jemand da. Nicht diese blöde Kassette vom Band. Die mir da irgendwas erzählt. Und wir haben heute, sie ist heute (Alter), ein ganz in-
niges Verhältnis. Also ohne, nicht, äh, ich sage jetzt einmal, nicht diese Helikoptereltern, die jetzt da alles. Nie, sie hat ihre eigene Familie. Sie hat auch ihre eigenen beiden Kinder und einen tollen Mann. Hat ihr Abitur gemacht. Hat studiert und wo ich dann immer denke, hey, wie toll ich das gemacht habe, wirklich. Da war ich selber stolz auf mich, weil das ist ja eine Sache. Na klar, muss das Kind ja auch bereit sein dafür, ne? Sicher, ich habe sie nie in eine Schiene gedrängt. Sie ist auch Erzieherin. Also, Integrationserzieherin und äh, sie hat ihren Weg (..) allein gefunden. Ich konnte sie ja gar nicht in die Schiene drängen, weil, ich es selber gar nicht war. Ich habe das erst in späteren Jahren, erst vor drei Jahren habe ich erst meine

Ausbildung angefangen, bin jetzt im Juni fertig geworden, mit
der Erzieherausbildung und habe das noch einmal gemacht,
weil das, äh, hat mir schon immer am Herzen gelegen, was mit
720 Kindern zu machen. Wahrscheinlich, weil man das selber nicht
erleben durfte. Ähm (.), wollte ich immer Erzieher werden. Und
dann gab es irgendwann die Möglichkeit in der berufsbeglei-
tenden Ausbildung das zu machen. Was mir auch anfangs sehr
schwergefallen ist. Muss ich wirklich sagen. Also, da noch ein-
725 mal in der Schule zu sitzen und zu pauken und alles auch so
wirklich durchziehen, war für mich, das durchziehen wäre für
mich nicht schwer gewesen, aber diese Fach-, Fachsprache, die
ist mir dann irgendwann gedacht habe: „Hä, was erzählen die
denn da vorn?“ Wirklich, also, zum Beginn der Ausbildung
730 (lacht), aber da ging es nicht nur mir so. Wir haben vierund-
zwanzig Schüler gehabt, also die Hälfte der Klasse war so: „Uh,
um was geht es denn da jetzt eigentlich.“ ne? War schon
schwer. Ich meine hat ja auch dem geschuldet, dass ich mit
sechzehn, oder mit siebzehn aus der Schule kam und nie wie-
735 der irgendetwas mit Schule zu tun hatte und dann mit (Alter),
oder (Alter) war ich, noch einmal auf die Schulbank gesetzt
habe und das durchgezogen habe. #00:47:51-3#
I: Also, Sie haben dann praktisch mit (Alter) die Integrations-
aus- #00:47:56-2#
740 IP-3: //Nein. Die Erzieherausbildung.// #00:47:59-0#
I: //Die Erzieherausbildung tatsächlich//. #00:47:59-0#
IP-3. Hm (bejahend), hm (bejahend). #00:48:00-7#
I: Mich würde noch einmal eine Sache interessieren. Und zwar
haben Sie ja gerade gesagt: „Ich wusste von Anfang an, dass
745 ich meine Tochter anders erziehen möchte.“ Können Sie sich
an einen Moment erinnern, in dem Ihnen das klar wurde?
#00:48:17-6#
IP-3: Hm (bejahend). Das war mit dem Essen. Meine Tochter
war ein ganz schlechter Esser. War aber nie unterernährt. Also,
750 sie hatte immer genug. Und dann war ich einmal bei einer
Mütterberatung. Da saß eine Mutti neben mit. „Oah, der isst
so schlecht. Ich weiß nicht, was ich machen soll.“ Dann habe

ich einmal zu ihr gesagt: „Wissen Sie, ich verstehe gar nicht warum alle Mütter so dicke Babys haben wollen.“ Ich meine das Kind sah ganz normal aus. Das sah ganz normal aus, das Baby. Also, das war jetzt weder dünn noch, äh. Da hat sie mich angeguckt und: „Ja, aber das Kind isst nur so viel wie es möchte.“ Und wenn das Kind zu dünn ist, ok, dann muss man sich vielleicht Gedanken machen, dass man vielleicht irgendetwas zu füttert, aber doch nicht, wenn das Baby nicht mehr trinken will, dann will es einfach nicht mehr trinken. Das holt sich das schon, was es will.“ Und da hat sie, wir sind heute noch Freundinnen. Wir haben uns bei der Mütterberatung kennengelernt und äh, auch wenn später meine Tochter dann allein gegessen hat. Ich habe nie gesagt: „Es wird jetzt aufgegessen, oder wir machen-, du isst nur das, was ich jetzt koche.“, sondern bei uns wurde immer gesagt: „Was wollen wir essen?“ Wir haben das zusammen entschieden. Ich habe nie gesagt, sie muss diesen Teller jetzt da aufessen. #00:49:33-2#

755
760
765

I: Aber wie sind Sie dazu gekommen? Gab es für Sie irgendeinen Auslöser, dass Sie dazu gekommen sind (.) „Ich mache das nicht so wie meine Mutter?“ #00:49:45-1#

770

IP-3: Na, weil mich das geekelt hat. Dieses Aufessenmüssen. #00:49:49-7#

775

I: Also, als //Kind schon?// #00:49:51-9#

IP-3: //Als Kind schon.// Ja-/. Oder auf der Wurst, auf der Stulle waren, war eine Wurst drauf, die ich noch nie gegessen habe. Brockenleberwurst habe ich das immer genannt. Die habe ich in der Kita unter den Tisch geschmiert. Weil ich wollte so eine Wurst ja nicht essen und warum macht Mama mir da diese Wurst da auf die Stulle. Oder Harzer Käse. Solche Dinge und wenn ich es nicht aufgegessen habe, dann habe ich sie eben unterwegs weggeschmissen, weil ich bin ja allein von der Kita gekommen. Also, Essen war für mich so eine Sache, äh, das musste bei mir keiner. Ich hatte das hier auch in der Kita, dass ich einmal auseinandergesetzt habe. „Nein, bei mir braucht keiner einen Kosteklecks.“ Also, wenn ihr das macht,

780
785

dann macht das, aber bei mir muss das keiner machen.

#00:50:40-3#

790 I: Also, das hätte ich Sie jetzt noch gern als Letztes gefragt. Was die erlebte Erziehung eigentlich mit Ihrer täglichen Arbeit macht? Aber da haben Sie mir ja gerade ein wunderbares Beispiel gebracht. „Also, bei mir muss jetzt hier keiner kosten.“

795 Oder irgendwie so etwas. Das gibt es bei mir nicht. Gibt es da noch andere Sachen, wo Sie merken, da hat meine Erziehung etwas gemacht, was mir in der täglichen Arbeit wichtig, unwichtig, den Umgang so(..) geprägt hat? #00:51:13-1#

800 IP-3: Meine Konsequenz. Ich meine, ich habe die ja nicht erlebt als Kind. Also, dass mir einmal eine Konsequenz aus irgendetwas gefolgt ist, weil ich das und das jetzt nicht so gemacht habe, wie das jetzt von mir verlangt wurde. Weil Konsequenzen waren, dann eher, äh, die haben dann eher nicht dazu gepasst zu dem, was ich jetzt angestellt habe, sage ich jetzt einmal, ne? Ähm, dann meine Erziehung da war ich so konsequent, was heißt konsequent, wenn ich gesagt habe: „Nein,

805 das funktioniert jetzt nicht so, weil das und das und das, äh, äh, passieren würde.“ zu meiner Tochter bspw., dann hat sie das verstanden und sie hat zu mir gesagt: „Ok, Du hast es mir erklärt, warum das jetzt gerade nicht stattfinden kann.“ Und so bin ich eigentlich auch bei den Kindern. Ich rede mit den Kindern. Ich sage nicht: „NEIN.“ „Nein, wir gehen da jetzt nicht heran, weil wir haben die Bücher jetzt sortiert und das große Buch steht hinten und die kleinen stehen jetzt vorne, okay?“

810 „Okay, *Elli.“ Also, Dinge die man erklären kann, ab ein gewisses Alter. Die gehören, mein, mein, ähm (.), mein Handeln folgt immer mit einem Kommentar, sage ich jetzt einmal. Also, wenn das Kind, das jetzt nicht versteht, warum es das jetzt nicht darf, dann versuche ich das irgendwie zu erklären. Ich sage dann: „Pass auf, wir machen das heute so und so und

820 wenn das und das.“ Also, Sie wissen bestimmt schon, was ich meine, ne? #00:52:52-6#

I: //Ja, ich weiß was Sie meinen, klar. Das wirkt sehr eindrücklich// #00:52:56-0#

825 IP-3: //(unv.), dass man irgendwie//Es ist immer eine Erklärung dahinter und ich sage nicht, das konnte ich auch nicht leiden: „Nein, weil es jetzt so ist.“ Das ist jetzt so wie es ist und damit musst Du Dich jetzt zufriedenstellen. Diesen Spruch mag ich schon einmal nicht. Also, das ist wahrscheinlich auch aus meiner Kindheit, ne? Wurde nicht weiter erläutert. Ist so, war schon immer so, hört man heute manchmal noch. Und das mache ich eigentlich auch nicht. Also. (...) hm (überlegend). Was ist noch (...), hm (überlegend). #00:53:34-3#

I: Aber #00:53:34-8#

830 IP-3: Es gibt bestimmt ganz viele Dinge, aber, ähm. #00:53:40-7#

835 I: Das #00:53:40-9#

IP-3: Ich verbinde das immer. Ich mache das selber ja auch ganz oft und denke mir: „Warum mache ich das jetzt eigentlich. Warum bin ich jetzt gerade in dem Moment so?“ Ne? Wie soll ich sagen. #00:53:54-5#

840 I: Also, ich würde das einmal paraphrasieren. Oder versuchen (lacht). Ähm, dann können Sie mir auch sagen, ob ich das richtig verstanden habe. Ich habe schon das Gefühl, dass in Momenten, in denen Sie zufrieden oder unzufrieden mit Situationen in Ihrer Pädagogik sind, dass Sie reflexive Momente haben. Wo Sie in sich gehen und sich fragen: „Warum habe ich das jetzt eigentlich so gemacht und nicht anders. Und wie finde ich das eigentlich und woher kommt das?“ Sie setzen sich ganz viel mit Ihrer Person und Vergangenheit auseinander. So würde ich das verstehen. Habe ich das, habe ich das richtig verstanden?

845 #00:54:36-0#

850 IP-3: Ja, ja, am Tagesende, wenn ich nach Hause fahre, also, reflektiere ich jeden Tag. Jeden Tag versuche ich irgendwie, äh, den Tag für mich, für die Kinder, für meine Kollegen, äh (...), wie gesagt ich reflektiere mich jeden Tag. Dann denke ich: „Nein, das hättest Du anders machen können und das hättest Du vielleicht so machen können.“ Ja, manchmal ist es anstrengend.

855 #00:55:09-2#

860 I: Ja, also, kann ich mir durchaus vorstellen. Ich finde aber,
also, das hat mir total, äh, geholfen, was Sie mir, Sie mir erzählt
haben und ja einen schönen Einblick zu bekommen. Einmal in
Ihre persönlichen Erlebnisse, aber auch wie Sie dann in der Ar-
beit damit umgehen und was so Ihre Ideen von Dingen sind.
Also, meinerseits wäre es das auch mit dem Gespräch an der
865 Stelle. Wenn Sie jetzt hier nicht noch etwas haben? Das
möchte ich hier noch einmal klarstellen, oder richtigstellen,
oder da fehlt mir noch etwas, das will ich irgendwie noch er-
zählen, dann dürfen Sie das jetzt gerne tun. Ähm. #00:55:55-1#
IP-3: Doch kann ich noch etwas erzählen. #00:55:57-1#
870 I: Ja? #00:55:57-6#
IP-3: Jetzt kann ich ja beobachten, wie meine Tochter mit ihren
eigenen Kindern so agiert, ne? Und dann denke ich mir, es ist
schön zu sehen, dass das, was ich ihr vermittelt habe irgend-
wann, ne? Als sie selber noch kleine war, in dem Alter ihrer
875 Kinder jetzt, äh, dass das irgendwie ja doch. Ich habe es so ver-
mittelt gekriegt, ich vermittele es so und irgendwie ja den Bo-
gen, sage mal, ich bin den Weg anders gegangen, als meine
Mutter ihn gegangen ist und es funktioniert einfach. Es hat ein-
fach damit zu tun, wie man, also mein, wenn manche sagen:
880 „Na, der hat bestimmt eine schlechte Kindheit gehabt, der, der
hat bestimmt eine schlechte Erziehung genossen.“ Ja, aber
fragt euch doch einmal, ob es so gewesen ist. Warum er jetzt
so ist, oder warum ist das und das passiert. Und das ist wirklich
so, wenn ich meine Tochter heute sehe, dann denke ich:
885 „Denke einmal schon, dass ich das Alles schon ganz gut ge-
macht hast.“ Also, da kann man dann auch auf sich selber, ich
sage einmal, schauen und denken, dass hast Du gut gemacht,
*Elli. Wenn auch nicht alles nicht immer richtig war, aber ich
denke, ich habe es ganz gut hingekriegt, mit meinem Mann zu-
890 sammen. #00:57:12-1#
I: Das ist doch ein wunderbarer Abschluss #00:57:13-3#
IP-3: Ja, ja #00:57:14-3#
I: Also, das feststellen zu können für sich und das ist dann doch
auch eine Genugtuung. //Ganz wunderbar// #00:57:22-6#

IP-3: //Ja, Stolz auch, auf meine Tochter// #00:57:22-6#

I: Hört sich ganz wunderbar an. Ich würde die Aufnahme jetzt stoppen #00:57:31-7#

I = Interviewerin; IP-3 = Interviewpartner*in

Transkriptionsregeln nach [Dresing und Pehl \(2018, S. 21ff.\)](#).

- Unverständliche Wörter werden mit "(unv.)" markiert
- Wortabbrüche werden mit einem Schrägstrich "/" markiert
- Pausen ab einer Sekunde werden markiert (.), Punkte in der Klammer zeigen die Pausenlänge an, mehr als 3 Sekunden, Zahl notiert
- Nach dem Wort "hm" wird eine Beschreibung der Betonung festgehalten
- Sprecherüberlappungen werden mit einem doppelten Schrägstrich "//" markiert
- Dehnungen von Vokalen werden mit „-/-" markiert

Transkript Interview 4

[18.11.2021, Berlin]

Interview Code-Nr. LPeEI04

I: Die Aufnahme starten. #00:00:01-4#

5 IP-4: Mo//ment.// #00:00:02-1#

I: //Also, Sie// sehen jetzt ja auch es läuft. Ja, alles, gut.

#00:00:03-4#

IP-4: (IP-4 lacht) Ich hole nur //(unv.)// #00:00:04-7#

10 I: Gießen, gießen Sie sich gern ein. Und ich würde tatsächlich mit einer allgemeinen Frage #00:00:09-2#

IP-4: Hm (bejahend). #00:00:09-3#

I: Anfangen. Und zwar würde mich interessieren, was für Sie Erziehung ist? #00:00:13-7#

15 IP-4: (..) Erziehung. (..) Erziehung ist für mich ein Kind zu begleiten. Von klein auf bis es weit genug ist, sozusagen, bis zur Schule. Wobei natürlich andere, ähm, Faktoren da eine Rolle spielt. Aber dann ist es, sozusagen, hier auf meine Arbeit bezogen, ist es ja so, dass ich Kinder betreue von eins bis sechs. U-/und danach habe ich manchmal noch, sehe ich das, sozusagen,
20 die Kinder, aber in der Zeit ist für mich hier als Erzieherin Erziehung. Und das erfasst das ganze Kind. Also, ä-/h, in seiner ganze Fassion eigentlich, ne. Also, es ist nicht nur, Erziehung heißt für mich nicht: „Du darfst das und das.“ Sondern ich begleite das Kind ein Stück und zeigen ihm bisschen den Weg, mit dem Kind zusammen. (..) So (.), so ein bisschen. #00:01:05-1#

25 I: Hm (bejahend). #00:01:05-7#

IP-4: Ja, versuche so ein bisschen den Weg zu zeigen, aber mit ihm zusammen, Also für mich ist das immer wichtig. Äh, nicht ich stehe da und sage: „Was hat das Kind zu tun“, oder ist ja
30 nicht nur, ähm, ich allein, Erziehung heißt ja auch nicht der Erzieher erzieht das Kind, oder die Eltern erziehen das Kind, oder so. Das sind ja viele Einflüsse, die da zusammenkommen. Und ähm, das ist ja eine kleine Persönlichkeit, die, sozusagen, in die Welt gesetzt wird und dann ist Erziehung: auf dem Weg begleiten.
35 #00:01:31-6#

I: Und wozu dient sie ihrer Ansicht nach? Können Sie das noch ein bisschen genauer beschreiben? #00:01:37-0#

40 IP-4: Wozu sie dient. (.) Ich finde Erziehung auch ein bisschen schwierig, den Begriff eigentlich, muss ich ganz ehrlich sagen, weil Erziehung, früher wurde immer gesagt: „Ein Kind wird erzogen und dann muss es bestimmte Richtlinien erfüllen.“ Und das finde ich eigentlich heute nicht mehr, weil es eigentlich nur ein Wegbegleiten ist. Deswegen Erziehung ist eigentlich vielleicht nur ein Nachahmen, könnte man auch sagen. Aber jede,
45 jeder muss ja auch selbst, oder jede Persönlichkeit muss ja auch selber dann entscheiden. Also, eigentlich ist es für mich ein Stück zu begleiten. #00:02:02-8#

I: Hm (bejahend). #00:02:03-2#

IP-4: So würde ich das sehen. #00:02:05-7#

50 I: Gibt es etwas, Ihrer Ansicht nach, was Erziehung nicht darf? #00:02:10-4#

IP-4: Erziehung darf keine körperliche Gewalt ausdrücken. Nicht unterdrücken. Also die ganzen, also zum Schutz des Kindes. Gibt ja da auch klare Gesetze zu, was Kinderschutz bedeutet. Das sind klare Richtlinien, das als Erziehung. Ähm, ich finde schon, Kinder sollten bestimmte Richtlinien, also bestimmte Sachen eben erlernen, aber Erziehung finde ich da bisschen falsch, also. Man hat z.B. so, fällt mir jetzt spontan ein, auch so Kunsterziehung, was, was ist das für ein Wort? Kunsterziehung.
55 Ich erziehe jetzt ein Kind zum Kunst, genauso. Also, ich glaube, das ist auch ein sehr alter Begriff inzwischen. #00:02:47-4#

60 I: Hm (bejahend). Welchen Begriff würden Sie dann eher wählen? #00:02:49-7#

IP-4: (..) Na Begleitung trifft es jetzt vielleicht nicht so, aber Erziehung. Wegbegleiter würde ich eigentlich besser, oder, ist jetzt so spontan, nicht (lacht). #00:03:00-7#

65 I: Hm (bejahend). #00:03:01-3#

IP-4: Kann ich vielleicht nachher nochmal. Vielleicht fällt mir dazu noch etwas ein, aber, der Begriff, den finde ich ein bisschen schwierig. #00:03:08-5#

70 I: Hm (bejahend). #00:03:08-9#

IP-4: Ja. Weil viele Menschen verstehen das auch anders, den Begriff Erziehung und deswegen, ähm, der Begriff finde ich, an sich ein bisschen schwierig, ja. (l lacht). #00:03:19-9#

75 I: Darf er ja durchaus sein. #00:03:21-7#

IP-4: Ja. #00:03:22-5#

I: Das ist ja, ähm, ist ja total in Ordnung. Ich würde mich jetzt aber, ich würde den Begriff jetzt aber trotzdem noch einmal verwenden (beide lachen), //auch wenn Sie sich daran// stören. #00:03:31-0#

80 IP-4: //Alles gu-/t.// War jetzt auch spontan. Ich habe vorher gar nicht so darüber nachgedacht, wo Sie sagen was ist Erziehung, ja. Also, früher, ich sage mal so in meiner Kindheit und so, war das ganz ausgeprägt, äh, äh, der //Begriff.// #00:03:39-0#

85 I: //Ja.// #00:03:39-0#

IP-4: Und auch, äh, ich sage jetzt selber, man ist ja Erzieherin, ja. Ist ja auch, äh, eigentlich auch ein komisches Wort für, ja, ne? Sollte man vielleicht wirklich einmal überdenken (lacht).

90 Man sagt ja auch Pädagoge. Das wird es ja auch dann genannt, aber ja. Finde ich zu engstirnig, eigentlich. #00:03:55-0#

I: Hm (bejahend). #00:03:55-4#

IP-4: Ja. #00:03:56-4#

I: Wenn Sie jetzt gerade sagen, dass das früher bei Ihnen in der Kindheit doch noch ein bisschen anders war, wer bei Ihnen an der Erziehung beteiligt? #00:04:06-4#

95 IP-4: Meine Eltern und, ähm, Kindergarten, aber ich bin auch noch aus einer Zeit sozusagen, kann ich ja auch sagen. #00:04:13-4#

100 I: Ja, klar. #00:04:13-6#

IP-4: Ich bin ja, äh, ähm, in der DDR groß geworden und damit ist, glaube ich, alles relativ gesagt. Habe da eine, äh, sehr strenge Erziehung gehabt. Das weiß ich bis heute noch. Also, da ist vieles eben stecken geblieben und ähm, das fand ich sehr, sehr streng. Ja. Ja, so deshalb, ja, hat mich das sehr geprägt. Meine Eltern haben das, glaube ich, so ein bisschen, das

105

war eben früher so und so hat man es gemacht, ähm, ja, aber ich habe sehr strenge Erziehung erlebt (lacht). #00:04:43-8#

I: Wenn Sie jetzt gerade sagen: „Ich habe eine sehr strenge Erziehung erlebt.“ Dann würde ich da direkt reingehen wollen. Also, gar nicht in die Strenge, sondern, dass ich mir noch ein besseres Bild davon machen kann, was, was für eine Erziehung Sie erlebt haben als Kind. Und ich glaube, ich könnte das ganz gut, wenn Sie mir eine exemplarische Situation schildern, wie Sie in Ihrer Familie erzogen wurden. #00:05:07-4#

IP-4: Ja, z.B., ist ein ganz gravierendes Beispiel, bei uns war das eben so, ähm, was gekocht wurde, wurde gegessen und musste aufgegessen werden. Nun war ich selber aber ein Kind, was, äh, was sicherlich sehr, sehr dünn war. Und, ähm, aber das nicht wollte, das Essen. Und dann wurde mir das eben vorgesetzt und ich musste das essen. Und da musste ich so lange warten, bis ich das wirklich aufgegessen habe. Ich konnte nicht schlafen gehen, nix weiter, sondern ich musste dieses Essen essen. Und das ist für mich ewig so/- (lacht) weitergegangen und das war für mich sehr streng. Da wurde nicht gefragt: „Was isst Du gern gerne?“ Oder was es-, so eben als Beispiel, sondern das kam auf den Tisch und das wurde, das war, also z.B. im Kindergarten damals war das genauso. Es gab, so ein Beispiel: Es gab Milchreis und dann wurde der auf den Tisch gestellt und dann musste man diesen Milchbrei (lacht) essen, ob man wollte, oder nicht (lacht). Auch wenn einem da übel wurde. Das spielte keine Rolle und beim Tisch gab es bestimmte Tischmanieren, ne? Das ist richtig, ich finde Tischmanieren, Umgang mit Kindern auch gut, aber, ähm, das ist immer so sehr so widersprüchlich. Also, so starr, so geradeaus. Das ist jetzt so ein Beispiel, ja. Also, man hat wenig mitentscheiden können. Im Gegensatz zu heute. #00:06:12-3#

I: Ja. #00:06:13-3#

IP-4: Ja, das war so sehr strukturiert. #00:06:15-8#

I: Wenn, also, das, das wirkt auf mich so als gäbe es eine klare //Regel.// #00:06:22-2#

IP-4: //Ja.// #00:06:22-2#

I: Können Sie diese Regel, äh, noch einmal ganz deutlich machen für mich? Also, es gab Essen- #00:06:29-4#

145 IP-4: Ja. #00:06:29-5#

I: Und dann? #00:06:30-5#

IP-4: Ja, also, es wurde gegessen. Also, ich habe zwei Geschwister noch gehabt und ähm, dann saßen wir am Tisch und es fing auch damit an, man musste, da war ich vielleicht schon zehn

150 oder zwölf, und alle mussten um neunzehn Uhr z.B. zu Hause sein und mussten an diesem Abendbrotstisch sitzen. Und dann gab es eben Essen. Da gab es eben Brot und Wurst und Käse und das habe ich aber alles eben nicht gegessen, ne. Und dann saßen wir eben am Tisch und dann wurde da eine Stunde,

155 eben Abendbrot, bzw. Mittagessen gegessen, ähm und ich saß da, wollte das nicht essen, ne. Und habe da gegessen und gegessen und dann z.B. Brot auseinandergenommen, untern runtergeschmissen (lacht). Und es gab nur Ärger natürlich, ja (lacht). Aber ich habe da manchmal Glück gehabt, dass ich ei-

160 nen Bruder hatte, der sehr gern gegessen hat und ihm das dann geben konnte, ja? Dadurch habe ich dann natürlich nicht viel gegessen und alle haben sich gewundert warum ich so dünn gewor-(lacht), weil ich einfach nicht gegessen habe, ja.

Aber das war für mich auch dieses, ähm, so dieses sture um neunzehn Uhr zu Hause zu sein. Das war für mich ganz schwierig. Auch, wenn man einmal auf dem Weg, gar nicht so, also gar nicht, ähm, so, so, fixiert, also, einfach, wenn man einmal gestolpert ist. Man ist hingefallen, oder so. Man musste um

165 neunzehn Uhr an diesen Tisch, sonst gab es großen Ärger. Also, dann wurde da getobt und laut. Also ich habe keine körperliche Gewalt erlebt. Das nicht, aber eine sehr strukturierte, ja? Und ich habe dann wirklich Angst gehabt, wenn ich dann fünf nach neunzehn Uhr nach Hause gekommen bin und dann nicht am Tisch saß, weil es dann wirklich Ärger gab. #00:07:47-3#

170 I: Und, und Ärger heißt dann, wenn Sie sagen keine körperliche Gewalt, //wie //sah das aus, wenn Sie da die Regel verletzt haben// #00:07:53-5#

180 IP-4: //Äh, äh, äh, laut geschrien.// Äh, äh, laut geschrien, oder
ich sollte dann in mein Zimmer. Dann war ich aber schon froh,
wenn ich in das Zimmer konnte. Und ich habe mit meiner
Schwester auch ein Zimmer geteilt, die war sieben Jahre älter
als ich. Das war dann auch ein bisschen schwierig, weil die war
dann in der Pubertät. Da war also auch ein bisschen schwierig,
aber, ähm, ja, ich habe mich irgendwie allein gefühlt und und,
185 ähm, ja. #00:08:10-9#
I: Konnten Sie mit irgendwem darüber sprechen, #00:08:10-9#
IP-4: Nein. #00:08:15-1#
I: Wenn Ihnen etwas auf der Seele brannte? #00:08:16-9#
IP-4: Nein, nein, gar nicht, gar nicht. Das war so. Und manch-
190 mal denke ich aus heutiger Sicht, dass es auch so, das war so.
Und ich hatte auch so das Gefühl okay und es ist so und das
sollte auch in der Schule so sein und das sollte auch im Kinder-
garten. Wir wollen nicht aus dem Bild fallen. So hatte ich
manchmal so, in meiner Erziehung, ne. #00:08:31-7#
195 I: Hm (bejahend). #00:08:32-5#
IP-4. Also, das ist die Linie und das ist richtig und z.B., äh, für
meine Eltern war es ganz wichtig, dass immer sauber und or-
dentlich war. Also, es musste immer alles ordentlich sein. Also,
es war schon so paradox, ich sage einmal, äh, die Haare waren
200 hier und dann wurden die bis, bis hier oben zur Stirn geschnit-
ten. Und es durfte nicht schmutzig und es durfte kein Loch.
Also immer dieses nach außen hin, musste alles perfekt sein. Ja
und dann waren die Knie aufgeschunden, oder irgendwas, weil
ich hingefallen bin. Und dann wurden die so lange geputzt bis
205 wirklich nichts mehr zu sehen war. Also, dieses übertriebene
starre. Und das hat mich sehr geprägt. Ja. #00:09:04-1#
I: Hm (bejahend). Und wie war das nach Innen hin? Sie haben
jetzt gerade nach außen hin mus//ste, musste immer alles per-
fekt sein//. #00:09:11-4#
210 IP-4: //Ja/-, nach Innen war ich immer sehr ruhig.// Ich war ein
sehr ruhiges Kind. Und habe mir das eigentlich nicht-. Ich habe
mir meine eigene Welt, ich habe mir dann so Freunde gesucht
und so. Aber ich war sehr, sehr ruhig. Wenn ich heute so

215 darüber nachdenke, ich war sehr, sehr ruhig und zurückgezo-
gen. Ja? Aber ich haben eben das in der Familie so gehabt und
konnte nach Draußen, da konnte ich mich natürlich super ver-
halten, weil ich das gar nicht anders kannte. Ich habe dann, ich
bin da nicht aufgefallen, ne. Ich habe bei allem mitgemacht. Ich
habe alles gemacht, ne, um nur nicht aufzufallen, um nicht zu-
220 rückzusenden?, ja. Was noch schwierig war, ich war jetzt kein
Superschüler, sondern Durchschnitt, ne. Das war dann auch so
eine, so eine, so eine Sache, wenn ich nach Hause gekommen
bin und dann war eben eine drei nur, ja, da hat man nicht die
drei gesehen, sondern hat dann gesagt, so ein typischer
225 Spruch, den die Eltern heute immer noch machen: „Na, eine
Eins wäre besser gewesen.“ Aber das ist so, so immer, ne. Also,
das war, äh, Schule, ich musste eben alles allein machen, ha-
ben ich da nicht groß unterstützt. Aber ich, manchmal denke
ich dann auch, dass war auch einfach die Gesellschaft, die dann
230 einfach so war. Das war (tiefes Einatmen) einfach, so in diesem
(..) ja. Meine Mama ist selber Erzieherin gewesen. Also, das
war so, so sehr, sehr strukturiert, ja. #00:10:14-4#
I: Gab es Momente und wenn ja, können Sie mir einen erzäh-
len, in dem Sie sich Wert geschätzt gefühlt haben in Ihrer Fami-
235 lie? #00:10:23-4#
IP-4: (..) (tiefes Einatmen) Manchmal habe ich eine Oma, also,
ich habe eine Oma gehabt, die hat aber ein bisschen weiter
weg gewohnt und dann bin ich dorthin. Und das war für mein
ein bisschen Freiheit, weil die hat für mich dann, äh, wir haben
240 dann stundenlang Karten gespielt und das war so der einzige
Fluchtweg letztendlich. Eine andere Person, die war aber schon
sehr alt, als ich auf die Welt gekommen bin. Da war sie schon,
wo ich sie erlebt habe, war sie dann schon achtzig, sechsend-
achtzig, aber die hat dann so ein bisschen, das war mein einzi-
245 ger Ausweg. Ich bin da immer hingefahren. Die hat ein biss-
chen weiter weg gewohnt, mit der S-Bahn, aus heutiger Sicht,
bin dann allein, war noch ganz klein, mit der S-Bahn gefahren.
Vielleicht waren damals auch die Verhältnisse noch anders,
aber ich bin da fast eine Stunde allein hingefahren und wenn

250 ich das heute so vergleiche, ich habe selber eine Tochter, ich
würde die nie-, in dem Alter hätte ich die niemals so weit fah-
ren lassen, aber für mich war das selbstverständlich und ich
war einfach glücklich, ja. Und zu der hatte ich ein sehr, sehr
gutes Verhältnis. Und die hat mich auch aufgenommen dann
255 eben, eine bestimmte Zeit, ne? ein, zwei Stunden und dann
haben wir eben stundenlang Rommé gespielt und ja, bis in das
hohe Alter. (beide lachen) Ist erhalten geblieben. Ist ja erst mit
vierundneunzig gestorben. Das war für mich wirklich sehr prä-
gend. Da war ich auch sehr dankbar und konnte mich auch da
260 zurückziehen. Aber sonst nicht, nein. Was halt noch, eben
Schule und Kita, was halt schon eben ein anderes System halt
auch war. Heute ist das alles ein bisschen anders, aber (lacht)
damals war das so. #00:11:45-7#
I: Hatten Sie bei Ihrer Großmutter dann einen Ort, wenn Sie
265 sagen: „Ich konnte mich da zurückziehen. Ich konnte da flüch-
ten.“ #00:11:58-4#
IP-4: Ja. #00:11:59-3#
I: War sie Ansprechpartnerin für Sie, wenn Sie etwas auf der
Seele hatten, oder? #00:12:05-4#
270 IP-4: Na, sagen wir, ich bin hingefahren. Ich habe eine Stunde
gebraucht, aber sie war, ich konnte auch nicht jeden Tag, nicht.
Es war eine Entfernung von einer Stunde und es gab kein Tele-
fon. Das muss man auch einmal so sagen. Das ist nicht so, wie
es heute ist und ich habe mich einfach, ja und dann hat sie, ä-/-
275 äh bin ich zu ihr hin. Aber wie gesagt, die war ja auch schon
älter. Das war begrenzt, aber, aber da habe ich mich halt wohl-
geföhlt und habe auch mit ihr darüber gesprochen und ähm,
ja. (..) Es war eine ganz andere Situation noch, deswegen hat
sie so ganz andere Sachen eben auch gesehen, ne. War viel,
280 viel einfühlsamer als meine Eltern z.B., komischerweise, ja, ja.
#00:12:42-2#
I: Wie würden Sie denn die Atmosphäre oder Stimmung bei
Ihnen zu Hause beschreiben? Damit ich mir so- #00:12:48-7#
IP-4: Stimmung, ähm, Einblick- #00:12:51-4#

285 I: Also, Sie können das auch wieder an einem Beispiel festma-
chen, wenn Ihnen das einfacher //ist.// #00:12:55-3#
IP-4: //Stimmung.// Also, ich kann mich eigentlich nur erin-
nern, dass Stimmung angenehm war, wenn Besuch da war,
dann fand ich die Stimmung immer sehr angenehm. Also,
290 wenn jetzt Cousine z.B., oder so zu Besuch waren, weil ja da
wieder gezeigt wurde: „Ach, wir haben alles da und wir, wir
sind glücklich und wir sind eine Familie“ So, so das fand ich im-
mer schön. Also so Weihnachten, an solcher Sachen kann ich
mich gut erinnern. Das war aber auch so ein bisschen Vorführ-
effekt auch, ja. Aber ansonsten war es immer so ein bisschen
295 schwierig. Meine Geschwister waren fünf und sieben Jahre äl-
ter gewesen. Da hatte ich jetzt auch nicht so-/- die Beziehung.
Das Alter war einfach zu weit auseinander. Ich muss auch sa-
gen, ich bin also, also meine Eltern waren jeweils ein Kind mit
300 in die Ehe gebracht und ich bin das gemeinsame Kind gewesen.
Was auch schon schwierig war, weil, weil die anderen Ge-
schwister, na ja, ich war eben das Nesthäkchen, was ich eigent-
lich nicht war, aber es wurde so dargestellt. Das war auch so
eine heikle Disoation? Deswegen war das alles ein bisschen
305 schwieriger (lacht). Ja, aber deswegen war, glaube ich, auch
das gemeinsame Essen, aus heutiger Sicht, habe mich ja lange
damit beschäftigt, dieses gemeinsame, wir sind eine Familie,
wir sitzen am Tisch, wir haben eigentlich nicht viel miteinander
zu tun, aber, aber dieses ein-, einzige Mal müssen wir am Tisch
310 sitzen, egal wie. Was so ein bisschen wie Vorschrift ist, aber
geborgen? Ich weiß es nicht. War es nicht wirklich. Habe aber
lange gebraucht. Ich habe das erst so richtig zur Kenntnis ge-
nommen, als ich erwachsen geworden bin und eigene Kinder,
also ei-, eine Tochter, das ist mir-, also, ich habe das noch ein-
315 mal aufgearbeitet und dadurch ist mir das auch nochmal so ein
bisschen-, habe ich ganz gut abgeschlossen letztendlich.
#00:14:29-5#
I: Können Sie noch ein bisschen konkreter beschreiben, wenn
Sie sagen, schwierig. „Das war irgendwie schwierig.“
320 #00:14:36-2#

IP-4: Früher zu Hause #00:14:38-0#

I: Hm (bejahend). #00:14:38-3#

IP-4: Meinten-schwierig (.). Ich weiß es nicht, schwierig, ich
fand es irgendwie, die Umstände einfach. Meine Eltern sind
auch arbeiten gegangen. Waren beide, ähm, also, volltags weg.
Da war ich auch so ein bisschen auf mich allein gestellt, was ich
auch ganz angenehm dann fand. Aber ich habe mir im Nach-
hinein überlegt, warum war ich denn nicht zu Hause. Also, ich
habe eine sehr gute Freundin gefunden und habe mich bei den
Eltern sehr wohlfühlt und bei meiner Freundin und bin da
auch oft hingegangen. Also, deswegen war ich auch gar nicht
so viel, äh, äh, zu Hause, aber wenn ich zu Hause war, dann
war es irgendwie immer Stress für mich. #00:15:11-9#

I: Das heißt, das war dann aber schon ein Moment, in dem Sie dann
mitentscheiden durften, also, Sie hatten dann sozusagen eine Wahl-
möglichkeit: „Ich kann jetzt zu meiner Freundin gehen.“, oder?

#00:15:21-7#

IP-4: Ja, das haben sie, haben sie gelassen. Aber, wie gesagt, bis kurz
vor neunzehn Uhr, dass ich den Weg nach Hause-, dass ist für mich
heute noch so drin, dieses, diese Uhrzeit. Ja, also, dieses, ähm, ja,
diesen Druck einfach. Das fand ich ganz, ganz schlimm. Aber BIS
neunzehn Uhr. Also, ich musste, sozusagen, äh, äh, also, ich kann na-
türlich auch früher nach Hause, aber das habe ich in der Regel nicht
gemacht, sondern die Freundin hat zehn Minuten entfernt gewohnt,
ne? Und dann bin ich um zehn vor losgegangen, aber man ist ja dann
auch in dem Alter, man verguckt sich dann, ja. Und dann ist es so,
musste ich immer genau los und bin dann immer, das weiß ich och
wie heute, den Weg gerannt, damit ich rechtzeitig zu Hause bin und
es keinen Ärger gibt, ja? #00:15:59-5#

I: Aber gab es irgendetwas, woran Sie sich erinnern können, wo Sie
Dinge mitentscheiden konnten? #00:16:06-1#

IP-4: Mitentscheiden. (...) Das was ich mir zum Geburtstag wünsche.
Das durchaus. #00:16:12-2#

I: Hm (bejahend). #00:16:12-2#

IP-4: Also, das ist eigentlich das Einzige, was ich mich erinnern kann.
(lacht) Aber da konnte ich, da hatte ich einen Wunsch und dann,

ähm. Kleidung war auch schwierig, da wollte ich auch immer andere Sachen habe, aber das war auch alles irgendwie schwierig. Es geht gar nicht um Marken Sachen. Die Zeit war gar nicht. #00:16:25-0#

360 I: Ja, ja. #00:16:25-5#

IP-4: Wie es heute ist, sondern, äh, dann, aber irgendwie war das so. Ja. Aber mitentschieden konnte ich nicht wirklich. #00:16:32-6#

I: Hm (bejahend). #00:16:33-1#

365 IP-4: Hm (bejahend). Das fing an vom Weihnachtsbaum schmücken über das nichts, also, das wurde einfach entschieden. #00:16:39-3#

I: Hm (bejahend). #00:16:39-7#

IP-4: Das war sehr, sehr strikt. Die Eltern haben das zu entscheiden und dann wird das auch so gemacht. Also, mehr so Vorgaben, ne. #00:16:45-4#

370 I: Wie würden Sie Ihre Eltern dann in der Erziehung beschreiben?

#00:16:49-6#

IP-4: Beschreiben (.), stre-/ng, würde ich sagen. Streng, strukturiert, sehr strukturiert (..) ähm, ich glaube, sie wollten alles richtig machen, dass es keinen Ärger von außen gab. Dass sie nicht irgendwelchen

375 Ärger bekommen, weil ich glaube, das war für sie sehr schwierig. (...)

Also, wie gesagt, ich kann mich da ganz irren #00:17:19-8#

I: Also ich hab-, also bei mir entsteht gerade so ein Bild, von, dass Ihre Eltern, dass Ihre Eltern auch irgendwie so, so etwas Gemeinsames waren. Ähm, oder gab es, gab es da auch Unterschiede (.) zwischen?

380 #00:17:32-6#

IP-4: Na ja #00:17:33-5#

I: Also, würden Sie Ihren Vater, als Ihre Mutter und wenn ja, wie?

#00:17:37-8#

385 IP-4: Ja, ganz interessant, ist es so, früher, ähm, wurde mir immer gesagt: „Ich bin ein Papakind.“ Und alles wurde fixiert.

Ähm, ich sehe aus wie mein Papa. Das ist auch ganz interessant eigentlich, ich sehe aus und er würde alles mit mir machen.

Später, also, als Kind hört man das ja auch und ja, ja, das ist so und er macht das und Papa und wir gehen. Aber das klingt jetzt

390 nicht so gut, aber er ist mir in die Kneipe gegangen, so war die Zeit. Ich habe dann eine Limo getrunken und er hat da ein Bier getrunken und dann sind wir wieder nach Hause. Das ist für

mich keine Zeit miteinander verbringen. Aus heutiger Sicht
muss ich jetzt einmal so sagen und ähm, meine Mama, äh, die
395 war so ein bisschen ruhiger und so und ist mit mir aber auch in
den (Ort) gefahren, oder einmal in das (Ort), oder was damals
war. Das war für mich, aber das habe ich erst viel, viel später,
weil das so fuchs-, äh, äh, fuchsiert wurde. Das habe ich auch
später erst erkannt, eigentlich, dass ich gesehen habe, mein
400 Vater wurde immer so als Vordergrund. Er macht, er tut, aber
wenn man genau und einer anderen Perspektive, das sieht,
weil eigentlich meine Mama, die versucht hat, immer so ein
bisschen das noch aufzulockern und mit mir einmal in den (Ort)
zu gehen und damit alle anderen Ruhe hatten, damit ich dann,
405 weil ich mochte Tiere. Das haben sie mit mir dann gemacht. Da
sind wir dann fast jedes Wochenende dahingefahren. Ja, das
war kostenloser Eintritt, ja. Wir hatten immer nicht viel Geld
gehabt. Das war auch noch so eine Sache. Das, das kann ich
mich erinnern. Das habe ich aber erst später, äh, äh, herausge-
410 funden. Das hat mir dann auch sehr leidgetan, weil als Kind ich
immer nur auf meinen Papa fixiert wurde, was aber gar nicht
der Wahrheit entsprach. Mir immer so erzählt wurde, man sagt
ja auch, wenn man einem nur oft genug irgendetwas erzählt,
dann glaubt man das irgendwann und so war es auch tatsäch-
415 lich. Ja, so ein bisschen. Also, da war ich so eher auf meiner
Mama, die hat sich da eher so ein bisschen um mich geküm-
mert. Ja, aber das Verhältnis zwischen meinen Eltern und mir
war so ein bisschen, ich war, ich war eigentlich ein ruhiges
Kind, aber (.) ja. War eigentlich auch so ein, ein, ein Ping-Pong-
420 Ball, weil ich ein gemeinsames Kind war, dadurch war ich so ein
bisschen-zu meinen Geschwes-, Geschwistern war so ein biss-
chen Eifersucht da und und das war schwierig eben. Ja, aber
das habe ich erst-, das habe ich damals nicht so empfunden.
Ich habe das erst im Laufe der Zeit erst eigentlich erkannt. Ja.

425 #00:19:46-8#

I: Kann man davon sprechen, Sie können mich gern korrigieren,
wenn da jetzt ein falsches Bild habe, d.h. sie haben da, also wie
funktioniert? #00:19:58-2#

IP-4: Ja. #00:19:58-3#

430 I: In diesem System Familie und auch in diesem staatlichen System? #00:20:03-8#

IP-4: Ja. #00:20:03-9#

I: Und das wirkt auf mich sehr unauffällig erst einmal.

#00:20:09-5#

435 IP-4: Richtig. Ist richtig. Genauso kann man es zusammenfassen. Ja. Ich war auch immer ruhig, ich mache es immer an so einem Bsp., es gab immer diese Zeugnisse in der Schule, ne? Und, ähm, dann gab es immer so Betragen, Mitarbeit, Fleiß und Ordnung. Ich war immer Ordnung, Fleiß war ich auch, äh,
440 Betragen war ich auch und dann Mitarbeit war ich überhaupt nicht. Ich hab-, war einfach unauffällig. Ich war einfach ruhig und unauffällig. #00:20:35-1#

I: Es schließt sich irgendwie so ein Bild #00:20:41-4#

IP-4: Ja-/. #00:20:41-5#

445 I: Ähm- #00:20:41-8#

IP-4: Schließt sich auch noch weiter. Bin einmal gespannt, was schließt sich nachher bis weiter. Also, es geht auch wirklich weiter dann. #00:20:48-7#

I: Also, ich finde es ganz spannend, weil für mich hat sich jetzt,
450 so, äh, wie so ein Bild hat sich mir aufgemacht. Das war sehr, sehr stark. #00:20:57-8#

IP-4: Ja. #00:20:58-3#

I: So, ich würde das jetzt gern bei der Erziehung, die Sie erlebt haben, in dem Bereich jetzt erst einmal lassen. #00:21:04-3#

455 IP-4: Ja #00:21:04-7#

I: Und jetzt erst einmal gern in den nächsten #00:21:06-6#

IP-4: Ja, ok. #00:21:04-6#

I: In den nächsten Block übergehen. Wir haben nachher auch noch Zeit, wenn Ihnen noch etwas einfällt, dass Sie da auch
460 noch einmal Sachen ergänzen können, ähm, und zwar würde ich jetzt den nächsten Begriff ins Spiel bringen (lacht), einmal gucken, wie Sie den finden (beide lachen). Was ist für Sie Bildung? #00:21:22-1#

465 IP-4: Bildung. Bildung fängt für mich auch von klein auf an, ja.
Letztendlich das Kind kommt auf die Welt, äh, ist erst einmal
da und Bildung fängt ja nicht im Kindergarten, oder s-, fängt
von klein auf. Bildung eigentlich ist für mich überall. Ja? So dass
man es, wenn die (unv.) Kinder größer werden, sozusagen, na-
türlich noch ein bisschen mehr wird, ne. Kinder fangen ja zu
470 sprechen, zu reden und interessieren sich ja, stellen Fragen,
äh, äh. Bei Kita denke ich sofort an Bildungsbereiche, die da
alle abgedeckt ist. Aber für mich ist Bildung von Anfang an. Es
kommt auf die Welt und lernt alles kennen. (...) Ja. #00:22:04-
2#

475 I: Glauben Sie, dass Bildung Grenzen hat? #00:22:06-9#
IP-4: Ja, denke ich schon. Es kommt darauf an, wie weit, also
für das Kind, ne. Es kommt immer darauf an, wie weit schließt
sich das Kind das auf. Jedes Kind ist ja individuell, aber ich er-
lebe eben auch oft Grenzen dann. Dass Kinder eben nicht wei-
480 terkommen. Ne? Also gibt ja auch, Bildung ist ja vielfältig, sa-
gen wir einmal, der eine kann gut malen, der interessiert sich
dann für malen, aber so aus-, für Künstler. Und der andere in-
teressiert es nicht, dafür kann der andere Bereiche besser, ja,
und und und, ist sehr, sehr umfassend. Und für jeden der Halt
485 ist, der eine wird ä-/h arbeitet irgendwo, als, als Professor und
der andere sagt: „Okay, ich arbeitet nur, ich sage einmal böse,
oder so bei der Müllabfuhr.“ Und macht das, aber deswegen
bin ich aber kein dummer Mensch, weil ich jetzt bei der Müll-
abfuhr, so war es nicht gemeint jetzt (lacht), sondern jeder hat
490 seine Facetten und wie weit er sich bilden will. Letztendlich
sich selbst überlassen. ich weiß, viele schaffen das auch nicht,
weil man sagt ja immer so die Generation, die nicht so geför-
dert sind, dass sie hätten weiterkommen können, hätte man
sie gefördert. Das steht ja, also, immer so ein bisschen im
495 Raum und durch Studien, die ich auch gelesen habe, weisen ja
daraufhin, dass äh Kinder, die unterstützt werden, äh, es wei-
ter schaffen als die Kinder, die eben leider nicht unterstützt
werden. Das finde ich ganz interessant. Ist schade, ist traurig,
ja. Aber Bildung ist für mich vielfältig. Also kann man nicht

500 sagen: das ist Bildung, sondern Bildung ist eigentlich alles, ne.
Das was ich lern-, was ich lernen möchte. Ist vielleicht auch
noch ein Punkt. Was ich lernen möchte, inwieweit. Was inte-
ressiert mich, was möchte ich lernen und das kann man bis ins
505 hohe Alter (beide lachen). Also hat mich immer schon faszi-
niert. Also meine Oma ist ja sehr alt geworden, äh, was sie
dann später noch gelernt hat und äh, dann hat sie dann immer
noch so Phönix Sendungen und so geguckt und hat sich da
noch weitergebildet. Das fand ich einfach toll, obwohl sie viele
Sachen einfach auch wieder vergessen hat. Aber sich dann
510 trotzdem noch dafür zu interessieren, fand ich toll. Obwohl in
einem so hohen Alter, also, deswegen also Bildung fängt von
klein bis-, für mich (lacht). #00:24:12-5#
I: Also, so lebenslang //eigentlich// #00:24:15-5#
IP-4: //Lebenslang, ja.// Hm (bejahend). Genau. Man sagt ja
515 auch, dass sie ja z.B. im Babybauch auch schon lernen, also
fängt es ja eigentlich noch früher an. Man sagt ja auch, Geräu-
sche ne, das gehört ja auch dazu. Wie nehme ich meine Welt
wahr? Wie bin ich da? Ja. #00:24:36-0#
I: (4 sec.) Wo haben Sie in Ihrer Familie Bildung erfahren?
520 #00:24:42-6#
IP-4: Bildung. Ich glaube, dass man Bildung, ja Bildung auch mit
erlernt. Das heißt ja nicht einer macht Bildung und sagt so geht
es lang, sondern, durch, durch, durch äh, zuschauen. Durch ab-
gucken, so ein bisschen. Bildung. ja. Ich kann mich nur, das
525 klingt jetzt traurig, aber auch sehr politische Bildung, das hat
mich einfach auch geprägt. (unv.) Da mussten wir so eine da
Wandzeit machen, da über irgendwelche Politiker damals, ah,
weiß ich damals wie heute, musste ich da immer die gleiche
Wei-, Wandzeitung da bekleben für die Schule. Also, politisch
530 wurde ich sehr ge-, geprägt. Zu doll. Ähm, ja, aber ansonsten,
also, sie haben mich unterstützt. Ich bin in die Kita, in die
Schule gegangen, obwohl das System, das auch vorgeschrieben
hat, muss man jetzt ja auch einmal sagen. Sie haben versucht
mir äh, Flötenunterricht zu-, zugeben. Was aber auch Pflicht
535 war. Da habe ich auch eine Blockflöte bekommen, das fand ich

auch toll. Ja, ja. So, so Kleinigkeiten. Also, ich denke schon,
dass sie mich gebildet haben und weit gebildet, so dass ich mit
anderen mithalten konnte. Dass ich nicht aus der Rolle falle, so
würde ich Das beschreiben. #00:26:00-6#

540 I: Wurde Ihnen vorgelesen? Zu Hause? #00:26:04-5#

IP-4: Das ist eine ganz interessante Frage. Ich konnte, äh, mir
wurde nicht vorgelesen. Aber, äh, mein Papa war so, dass er
nicht gern gelesen hat, aber unheimlich gern Bücher besessen
hat. Und ich bin seinem Bsp. so ein bisschen gefolgt und ich
545 konnte immer in den Buchladen und dann konnte ich mir ein
Buch, äh, äh, äh aussuchen, habe aber immer gedacht man
sucht sich ein Buch aus, man guckt sich das aber nicht an und
stellt es ins Bücherregal (lacht). Weil ich das bei ihm gesehen
habe, also ein Nachmachen sozusagen, aber vorgelesen wurde
550 mir nicht. Das habe ich viel, viel später für mich erkannt. Dieses
selber lesen. Nicht nur Bücher zu besitzen, etwas zu haben,
sondern es auch zu nutzen und es auch zu lesen, aber vorlesen
gar nicht. (unv.) #00:26:45-5#

I: Ist ja interessant. #00:26:46-2#

555 IP-4: Ja. #00:26:46-8#

I: Das heißt Ihren Vater, haben Sie den lesen gesehen, oder?
#00:26:51-2#

IP-4: Immer so vielleicht einmal eine Seite, aber er, äh, äh, äh,
also, es ist für mich ein gebildeter Mann. Also, der hatte später
560 wirklich auch, Job und alles war okay. Aber ähm, ich halte ihn
für sehr gebildet, aber mit den Büchern war immer so: Haupt-
sache besitzen und nicht lesen. (lacht) #00:27:10-4#

I: Interessant. #00:27:11-1#

IP-4: Ja, das war wirklich und wir haben, für meine Mama war
565 es ganz schwierig, weil in einem Zimmer war alles voller Bücher
und kein Mensch hat die Bücher gelesen, weil alle gedacht ha-
ben. Ja, ok, Buch kaufen und in den Schrank (lacht). Also, ir-
gendwie war das so, ja. Das habe ich viel, viel später für mich
entdeckt (lacht) dieses Lesen (lacht), ja, war komisch, aber war
570 so. #00:27:30-8#

I: Und so gesungen, oder so? Hat man das mit Ihnen?

#00:27:32-8#

IP-4. Das einzige, an was ich mich erinnern kann. Ich habe ja im
(Monat) Geburtstag und ähm, da war das so, dass meine

575 Mama selber äh, Erzieherin war. Und dann ähm, ha- habe ich,
Kindergeburtstag haben wir gemacht, weil das auch so ein biss-

chen Vorschrift war. Und dann sind wir mit der Laterne gelau-

580 fen. Und da haben wir ein Laternenlied gesungen. Das weiß
ich. Das fand ich total schön. Dann konnte ich da die Kinder

einladen, die ich wollte und dann sind wir da mit der Laterne
gelaufen und dann haben wir da gesungen. Dieses Laternenlied

(lacht). Aber sonst singen oder vorlesen war gar nicht. War

nicht schlimm, aber war nicht. Ja, so ein bisschen. #00:28:11-

585 I: Wie kann ich mir das vorstellen? Zu ihrem Geburtstag La-
terne laufen und singen? Können Sie das noch so ein bisschen
konkreter machen? #00:28:16-9#

IP-4: Ja, das war für mich so, ähm, da gab es Laternen, dann
haben wir eine Laterne gekauft und ähm, dann durfte ich zwei

590 oder drei Kinder einladen, dann haben die Laternen mitge-
bracht. Das weiß ich heute nicht mehr und dann war es dunkel.

Und dann haben wir die Kinder sozusagen nach Hause ge-
bracht. Also, dann gab es irgendwie etwas zu essen und dann

595 vielleicht ein Spiel. Daran kann ich mich aber nicht mehr erin-
nern, ob es Spiel gab, oder nicht. Ich weiß bloß noch, dass wir

am Tisch gegessen haben, das weiß ich noch und dann haben
wir die Kinder immer nach Hause gebracht. Und irgendwie war

es für mich immer so ein bisschen traurig, die Kinder nach
Hause zu bringen, weil die waren bei mir eigentlich nicht zu

600 Besuch, deshalb waren sie dann einmal zum Geburtstag da und
ich war irgendwie traurig, weil mit dieser Laterne, diese Kinder

nach Hause. Ich fand es toll mit dieser Laterne zu laufen, aber,
ähm, ja, war das, das irgendwie so traurig (lacht), äh, mit dieser

Laterne zu laufen, weil ich ja wusste, ah, der Tag, der Abend ist
jetzt vorbei. Wir bringen jetzt die Kinder nach Hause und ha-

605 ben dann dieses Lied gesungen. #00:29:06-9#

I: Und an dieses Lied können Sie sich auch noch erinnern?

#00:29:09-6#

IP-4: Ich gehe mit meiner Laterne. #00:29:11-8#

610 I: Ach so, okay. #00:29:11-6#

IP-4: Ganz einfache Lied. (lacht) Ja, genau. das wurde gesungen und dann waren die Kinder (atmet tief aus), das hat aber alles dann meine Mama mit mir gemacht. Das war dann, ja, es ist heute sehr schade, aus heutiger Sicht ist vieles anders, aber das hat lange gebraucht. Wie gesagt, als Erwachsener beschäftigt man sich lange damit und dann war das ein bisschen schwierig, ja. #00:29:36-3#

615 I: Ich kann mir noch nicht so richtig vorstellen, merke ich gerade, weil Sie gesagt haben, Ihnen wurde nicht vorgelesen und ähm, weil Sie auch gerade von der Essenssituation gesprochen haben, da ging es eher um so einen, so einen funktionalen Zweck, so kam mir das vor. #00:29:49-9#

620 IP-4: Ja. Genau. #00:29:50-1#

625 I: Sie können mich auch gern berichtigen, wenn ich das irgendwie verkehrt paraphrasiere. Aber, ähm, wie wurde so mit Ihnen gesprochen? #00:30:01-8#

IP-4: //tiefes Ausatmen// #00:30:03-7#

630 I: //Haben Sie// da seine Situation, an die Sie sich erinnern? Wie das für mich so ein bisschen griffiger macht, weil ich mir noch nicht so richtig vorstellen kann. #00:30:11-1#

IP-4: Also, ich glaube, dass mit mir so teilweise wie mit einer Erwachsenen gesprochen wurde, gar nicht wie ein Kind.

#00:30:14-9#

I: Hm (bejahend). #00:30:15-4#

635 IP-4: Sondern ganz neutral, ganz, ganz, ähm, z.B auch keine Kosennamen, oder irgendwie, so gar nicht. So, sondern mehr wie so ein Erwachsener und wir müssen eben essen und danach gehst du dann in das Bett. Also, dann ist gut. Also, das, das war kein Ritual, sondern eben Ritual war dann eben, dann, ja.

640 #00:30:37-7#

I: Und so beim Aufstehen, oder so im Alltag, am Wochenende?

#00:30:40-5#

IP-4: Musste ich alles selber machen. Musste ich alles selber
machen. Ich habe einen Wecker dann gestellt bekommen. Das
645 musste ich alles selber machen. Ich war sehr eigenständig
dann, sehr selbstständig und habe das alles selber gemacht,
aber, dass wa-, für mich war das auch normal, für mich war das
nicht schlimm. Das war einfach so, ja. Ich hab, dann habe dann,
was ich gekriegt habe, wo ich lange für gekämpft habe, war ein
650 Meerschweinchen, das habe ich-. Das hat mich sehr glücklich
gemacht. Ja? Dann hatte ich das zum Reden. Das war für mich
sehr, sehr, ja. Das war mir aber schwierig. Das sauber zu ma-
chen alles. Aber das, das war so eine Sache, die, äh, die habe
ich mir einfach im Tierladen gekauft, sozusagen (lacht). Eine
655 angeschleppt, ja. Dann war dieses wieder zurückbringen
schwierig, ne. Da muss man ja wieder nach Außen, da muss
man ja sagen mein Kind hat das und das gemacht, ich muss das
wieder zurückbringen. Deswegen durfte ich es dann behalten
(lacht). Ja. #00:31:27-8#

660 I: Und dann habe Sie praktisch mit dem Mee-, Meerschwein-
chen geredet. #00:31:31-4#

IP-4: Genau. Das war dann das Meerschweinchen dann. Das
war kaum im Käfig drin, das war wirklich die ganze Zeit (unv.)
bei mir, ja. Konnte die alle möglichen Sachen (unv.), ja. Also, es
665 war endlich mein Begleiter, ja. Das war natürlich schlimm, als
es dann gestorben ist, ne. Das war für mich sehr, sehr schlimm.
Ja. So ist es halt. Ja. Ja. #00:31:50-3#

I. Und das war, also, dieses Allein-Aufstehen und dann den Tag,
also für mich gefühlt jetzt nochmal, gerne korrigieren, eher
670 sehr allein und //frei gestalten//. #00:32:06-9#

IP-4: //Na ja.// Also, als ich noch kleiner. Da gab es diese, diese
Regelung, da war ich ja noch kleiner und da mussten sie mich
ja irgendwie. Aber da war es halt auch so, ähm, da hatten die
Einrichtungen, also die Kita hatte von sechs bis achtzehn Uhr
675 geöffnet. Und dann war es, äh, weil meine Mama selber in der
Kita gearbeitet hat, ähm, konnte sie mich, sozusagen, wenn sie
Frühdienst hatte, um sechs schon in der anderen Kita abgeben
und hat mich dann meistens wieder abgeholt. Deshalb war ich

680 dann den ganzen Tag betreut und das schon nach sechs Wochen. Das waren ja andere Zeiten. Also, ich kenne eigentlich diesen Kitaalltag und dann bin ich nach Hause. Dann wurde ich ja auch größer, dann war nur noch schlafen. Und so gestaltet sich das die ganze Zeit. Wir sind auch, aber wir in den Urlaub gefahren. Das haben wir gemacht, aber das war auch schwierig, weil es dann immer auch Streit gab mit den größeren Geschwistern und und da war ich dann auch ja auch allein irgendwie. #00:32:55-9#

I: Zwischen Ihnen und den Geschwistern, oder? #00:32:58-2#

685 IP-4: Auch aber nicht so schlimm. Aber meine Eltern und den Geschwistern, so ein bisschen. Da war das dann so ein bisschen, weil die eben schon älter waren und die wollten natürlich ihren Freiraum haben. Das war so ein bisschen. Das durfte ja alles nicht nach außen. Wir sind so eine Familie und da läuft alles gut und alle verstehen sich gut und alle lieben sich, mussten dann alle ganz (unv.). Und ja, ich war dann lieber froh, wenn wir nicht weggefahren sind. Und dann später konnte ich ja dann auch zu meiner Freundin. Und dann war ich da sehr glücklich. Ja. #00:33:24-4#

690 I: (4sec.) Total spannend. Was Sie so (IP-4 lacht), was Sie so erzählen, äh. #00:33:32-2#

695 IP-4: Aber wie gesagt, ich könnte da jetzt nicht so drüber sprechen, wenn ich das nicht selber aufarbeitet habe. Ich habe lange Zeit gebraucht, das selber aufzuarbeiten. #00:33:40-4#

700 I: Wie haben Sie das aufgearbeitet? #00:33:41-4#

705 IP-4: Ähm, die Umstände in der Familie wurden immer schwieriger, um das einmal so zu formulieren. Gab merkwürdige Umstände, alles Mögliche. Ich kann aus heutiger Sicht dann nur sagen, meine Mama ist dann leider sehr früh gestorben, aber sie ist, also, sie hat noch gearbeitet bis sechzig und ist dann schwer krank geworden, Umstände, wollen wir jetzt nicht weiter darüber reden, ganz, ganz schwierig, Situationen. Familie total eskaliert u-/nd, ähm, ist dann gestorben, damit ist die ganze Familie zusammengebrochen. Also, sie war für mich dann, dann habe ich eigentlich angefangen, der Anker, ja? Und

710

715 habe dann angefangen zu beschäftigen und habe dann selber
auch eine Tochter und durch diese Kindheit, letztendlich. Also,
dass sie, sie ist ja heute schon, jetzt ist sie gerade (Alter) ge-
worden. Ist groß, aber damals war das eben noch nicht so und
und äh, wo man dann auch sieht, und man hört ja auch, wenn
720 man, war ja dann auch groß, bin dann relativ früh mit siebzehn
ausgezogen und habe mir meine eigene Welt dann. Und habe
es irgendwie geschafft. Also, bin dann, ähm, bin dann selber
aufgetaut. Habe mir das alles selber irgendwie, irgendwie gut
geschafft. Also, sie müssen mir ja irgendwas auf den Weg gege-
725 ben haben, dass ich das auch gut geschafft haben. Also, damals
mit siebzehn ausziehen, war eine Wohnung von meiner
Schwester damals. Aber allein so mit siebzehn, also meine
Tochter ist heute (Alter), also allein in der Wohnung (lacht) will
ich sie so nicht lassen, aber irgendwie war das-. Ich habe meine
730 Ausbildung damals gemacht als Erzieherin. Ich war einfach
glücklich, ja. Ich war raus. Ich habe viele Freunde dann gehabt
und bin dann einfach, ja. Und habe das dadurch, ähm, einfach
geschafft. Also, aber ich denke, dieses Geradlinige hat mir aber
auch geholfen. Also, es war nicht nur negativ. Es hat mir gehol-
735 fen und mich geprägt und ich kann mich heute, glaube ich, im-
mer noch gut unterordnen. Aber ich kann auch gut etwas sa-
gen (lacht), inzwischen. Das habe ich mir dann aber selber bei-
gebracht. Ja. (5sec.) Ich glaube, durch meine Tochter ist das
auch noch einmal so richtig hochgekommen, ja. Sind so Sa-
740 chen, wo ich dann sage: „Kleiner Wurm und so.“ Und auch
durch die Erzieherausbildung und dann habe ich ja, ich arbeite
hier jetzt ja schon vierundzwanzig Jahre. Das ist eine sehr, sehr
lange Zeit. Da lernt man ja auch. Ich habe ja angefangen mit
sechzehn, siebzehn, neunzehn, zwanzig, ein-, einundzwanzig.
745 Ja, also, bin hier herein und und wollte den Beruf immer ma-
chen und und ja. Und dadurch hat sich das so ein bisschen, ja.
#00:35:59-7#
I: Also, Sie sind vor allem durch den, also ich nenne es jetzt ein-
mal durch den Tod Ihrer Mutter und die Geburt Ihrer Tochter,
750 aber auch durch Prozesse in der Arbeit. #00:36:10-4#

IP-4: Richtig. #00:36:10-9#

I: In so eine Art Reflexion. #00:36:14-0#

IP-4: Genau. Verarbeitung. #00:36:15-2#

I: Verarbeitung //gekommen// #00:36:15-9#

755

IP-4: //Ich konnte vieles//, vieles eben anders sehen und für mich, ja. #00:36:19-8#

I: Können Sie sich da eventuell an einen Moment erinnern, der Sie evtl. irgendwie irritiert hat? Und wo Sie danach gemerkt habe: „Hm (überlegend), was mache ich da eigentlich, oder wie mache ich das?“ #00:36:31-1#

760

IP-4: Das Verarbeiten jetzt, oder an sich die ganze Situation? #00:36:34-1#

I: Die ganze Situation. #00:36:36-4#

IP-4: Die ganze Situation. Ähm, (..) das ist ein bisschen schwierig. Also, ich habe das ganz oft mit meiner Tochter damals, wo sie so klein war und, und ich finde eben auch wichtig diese Nähe, ne? Wenn ich sie in das Bett gebracht habe und wir haben dann zusammengelegt und ich habe ihr dann stundenlang denn vorgelesen und diese Nähe, das hat mich manchmal dann so ein bisschen traurig gemacht, weil die Nähe habe ich mit ihr gehabt. Ich habe die Nähe aber nie selbst gespürt. Und den Moment, da gibt es oft so Fragen: „Na, warum eigentlich nicht? Was war so falsch, ne? Oder was war falsch an MIR? Oder, warum kann man nicht dieses Glück eigentlich genießen?“ So dieses, dieses, das, das war ein bisschen oft auch der

765

770

Auslöser, so ein, so ein, ja. Auch wenn man die Kinder eben hier. Ich habe ja auch erst ein paar Jahre erst hier gearbeitet, so, so kleine Würmer, wie kann man die, so, so eigentlich kalt, ne. Also, ja. Wie kann man also gefühlsmäßig, das, das, ist also, so emotiona-/-l. Wie kann man da stehen und so kalt sein? Wie geht das? Ja? Das habe ich durch meine Tochter eben viel näher noch erfahren. Weil das kommt ja auch zurück. Das ist ja ein Geben und Nehmen, ja. (.) Ja. (.) Ja. #00:37:48-9#

775

780

I: Aber Sie hätten in den Situationen auch genauso wie Ihrer Eltern reagieren können, rein theoretisch. #00:37:54-9#

785

IP-4: Ja, hätte ich. Habe ich aber nicht gemacht, weil ich das falsch fand, //weil ich das einfach falsch fand.// #00:37:58-5#
I: //Können Sie// sich erklären, wie Sie das geschafft haben anders zu //reagieren//? #00:38:03-7#

790 IP-4: //Ja-/ -//, ich glaube schon. Weil interessant ist, ähm, ich habe ja damals geheiratet, weil ich meinen Mann kennengelernt habe und der hatte auch eine ganz kuriose Kindheit, ganz, ganz streng, interessant im Westteil, ich im Ostteil, beide ganz, ganz streng, war sicher ja auch eine Eskalation, Ost und West
795 und dann gemeinsames Kind, Katastrophe. Also, es siehst, baut sich alles auf, ne? Es ist es jetzt so, so von klein, aber es baut sich bis heute (lacht). Ja, beide, ähm, letztendlich nicht unbedingt eine gute Kindheit gehabt, ganz, ganz schwierig und gesagt: „Wir machen etwas Gemeinsames und machen es gemeinsam.“ Ja? Ist, glaube ich, für meine Tochter nicht immer ganz so einfach, weil wir sehr ängstlich sind. Also, wir versuchen es, aber wir wollen ihr eben viel geben und es hat nicht immer Vorteile, äh, immer zu geben und ja, das ist so ein bisschen. Aber ihr das Beste zu machen. Wir wissen beide nicht
800 schön. Wir wollen es beide nicht so haben und wir versuchen ihr das zu vermitteln. Aber ihr (unv.) wie es bei uns war, damit sie auch sieht. „Ah, so ist es.“ Nicht immer alles Friede, Freude, Eierkuchen (lacht), ja. #00:39:02-6#

805 I: Aber es hört sich für mich wie nach einer bewussten Entscheidung zwischen Ihnen//und Ihrem Mann an // #00:39:08-4#

810 IP-4: //Ja. Ganz Klare.// Ganz klare Entscheidung, ganz klar. Das war für uns sehr, sehr wichtig. Sehr wichtig, weil wir es einfach nicht schön fanden. Aber wir tauschen uns auch oft aus, wenn dann so Situationen sind, wenn wir dann so sagen: „Ach, also das hätte ich ja nie, ja? Also, nie hätten wie jetzt hier gesessen vor dem Fernseher, oder hätten uns das angeguckt. Oder über irgendwelche Sachen gesprochen, nie.“ Also, so manchmal auch die Themen, die manchmal auch so hochkommen. Nie,
815 ja? Ja. Oder, oder dieses Widersprechen, ne, dass man auch, manchmal ist natürlich, wenn sie jetzt, äh, äh irgendetwas
820

sagt, ja? Dann ist man so ein bisschen schockiert, aber auf der
anderen Seite, wir haben sie aber auch offen erzogen, sie soll
ihre Meinung sagen. Da müssen wir sie auch akzeptieren,
825 wenn sie so ist. Ja? Hätten wir uns damals nicht gewa-/gt. Ja,
also und so, also, ist immer so ein Geben und Nehmen (lacht),
ne. Immer alles auf die richtige Linie zu bringen. Ja, man, man,
kann nicht, also, man weiß es nicht, ja. Ja. #00:39:56-6#
I: Ja, es ist total spannend. (IP-4 lacht). Ja, also, ich finde es hat
830 mir einen totalen Einblick gegeben. Das wäre dann auch so ein
bisschen der Abschluss meinerseits, wenn sie da nicht noch
etwas hätten. Wie äußert sich Ihre erlebte Erziehung so in der
Arbeit? In der täglichen? #00:40:21-3#
IP-4: Also, ich muss sagen, für mich ist immer etwas anderes,
835 was ich nicht wusste, also, Arbeit ist Arbeit. Also, ich, äh, ich
glaube, ich kann das, glaube ich, ganz gut trennen. Aber ich bin
zu Hause anders, als ich es jetzt hier z.B. bin. Also, ich mag Kin-
der unheimlich und und mach, aber manchmal ist es hier ganz
anders als zu Hause. Ich glaube zu Hause würde ich viel mehr
840 durchgehen lassen als manchmal hier, weil hier ist es auch eine
Gemeinschaft. Ja, ähm, so ein bisschen, ja so zu, zu formulie-
ren. #00:40:49-4#
I: Können Sie das „Anders“ noch ein bisschen konkreter ma-
chen? #00:40:49-4#
845 IP-4: So, ist jetzt schlecht, hier, hier ist eine Gemeinschaft, hier
ist, also, Kinder, also, hier ist auch Partizipatio-/-n und und al-
les. Aber hier ist eine Gemeinschaft, manche Sachen gehen
hier nicht, die zu Hause gehen. Ja und hier gibt es andere Li-
nien, weil man muss ja auch irgendwie gemeinsam auch irgen-
850 detwas erreichen. #00:41:13-0#
I: Haben Sie ein Beispiel dafür? Was darf hier anders sein, oder
was darf zu Hause anders sein? #00:41:15-8#
IP-4: Also, zu Hause ist z.B. eine ganz andere emotionale Bin-
dung, ja? Also, ähm, hier war früher ein bisschen anders, wir
855 haben z.B. früher war das so: eine Erzieherin, eine Gruppe, so.
Das fand ich toll, also, weil man dann halt die Kinder hatte und
dann hatte man eine Gruppe und dann hat man wirklich von A

bis Z alles gemacht mit den Kindern, also Ausflüge gemacht,
ach so das war immer noch (unv.) geholt und dann begleitet
860 und geholfen haben, aber es hat so von, von eins bis, sage ich
einmal jetzt, fünf, sechs gesehen, die Entwicklung und das war
so ein Stück, ne, einfach teilhaben. Das fand ich total schön.
Jetzt ist es leider so, dass es seit letztem Jahr hier offenes Kon-
zept ist und hier gruppenoffene Arbeit. Und das macht es alles
865 ein bisschen schwieriger, man hat Bezugskinder und das ist al-
les so ein bisschen, hat alles Vorteile, will ich nicht streiten,
aber es ist für mich sehr, sehr schwierig, weil es hat mir halt
großen Spaß gemacht, die Kinder zu begleiten. Ähm, ein gan-
zes Stück. Das mache ich jetzt auch noch, aber es sind halt, vie-
870 /-le Kinder. Und so waren es, auch wenn es jetzt viel klingt,
sechzehn Kinder, aber man hat noch einmal eine ganz, ganz
andere Beziehung gehabt als jetzt dieser Riesenhaufen. Finde
ich, also, dass so ein bisschen, also, Bezugskinder. Jetzt habe
ich eben nur zehn Bezugskinder, die sind aber überall und ich
875 kann sie nicht immer erreichen und ich kann nicht immer mit
ihnen, ja. Hat alles vor und alles Nachteile, weiß ich, aber das
fällt mir jetzt zurzeit total schwer. #00:42:39-8#
I: Ist auf jeden Fall etwas anderes als zu Hause. #00:42:44-0#
IP-4: Ja, ist es. Und eine offene Konzeption ist natürlich auch
880 noch etwas ganz, ganz anderes als zu Hause. Es ist ein bisschen
offener, ein bisschen freier, ja (..), so ein bisschen. #00:42:58-
3#
I: Wie lässt sich das aushalten? #00:43:00-8#
IP-4: Wie aushalten? Dieses Offene jetzt, //oder?// #00:43:05-
885 0#
I: //Ja.// #00:43:05-0#
IP-4: Ich, ich, ich bin nicht so ein Typ, ich stecke nicht den Sand
in Kopf und denke, ich kann noch etwas lernen. Also, es fällt
mir schwer, ich habe wirklich auch schwere Nächte dann, weil
890 ich mich wirklich damit beschäftige und aber auf der anderen
Seite bin ich dann wieder offen und denke: Okay, ist jetzt so.
Gut die Alternative wäre, ich suche mir eine andere Einrich-
tung, oder ich befasse mich, mache das Beste daraus. Wie

895 kann ich mich da weiterbilden, was kann ich machen? Viel-
leicht ist das ja auch das Nontreplusultra, aber die Erfahrung
zeigt eigentlich so in der ganzen, in den ganzen Jahren zeigt ja,
erst hat man das so als Themen und dann das und das ist wie-
der so gut. Also, das ist ja auch so eine Sache. Man kann ja
auch nicht sagen, ist bis heute nicht nachgewiesen, das fällt
900 mir so ein bisschen schwer, dass dieses Gruppen besser ist als
dieses Offene, es ist die gleiche Waage. Deswegen finde ich
immer schlecht zu sagen, dass ist besser und das ist schlechter,
ja, also. Bei dem Offenen fehlt mir einfach zu viel. Da fehlt mir
diese Individuelle zu viel, das ist mir zu, zu wenig. Dieses Ge-
905 meinsame. Ja, die großen Gruppen. Das finde ich halt schade.
So hat man, einmal jetzt als Beispiel, sitzt man so am Tisch und
hat gemeinsam gegessen und dann hat man sich eben auch
viel erzählt am Tisch, jetzt, ne, hat man ebenso seine Kinder-
garten, man hat so Ritua-/-le und dann war es immer unheim-
910 lich schön mit den Kindern zu sprechen. Das war so ein Aus-
tausch. Das war wirklich, wirklich schön. Und jetzt ist es so, äh,
die Kinder essen, wann sie Lust haben. Da ist jetzt zwar einmal
ein Gespräch, aber nicht mehr diese Einheit. Und das finde ich
halt total schade. Und das sind so Sachen, die finde ich einfach
915 schade. Und das finde ich, das fehlt. Das, das ist halt, ja.

#00:44:39-5#

I: Ja, total nachvollziehbar. #00:44:40-3#

920 IP-4: Ja, es gibt sicherlich andere Sachen, die können sich aus-
probieren und äh, was ich halt ganz schwierig finde, es fängt
hier an im Kindergarten, diese offene Konzeption, sie können
Partizipation, ich finde das super. Das ist kein- und sie kommen
in die Schule und müssen sich hinsetzen und müssen das ma-
chen, das ist, das sind, das ist ein Welten. Wir machen das so,
dann müsste auch da etwas passieren. Ich finde das für Kinder
925 schwierig, hier so, sie kommen und wie sollen sie da zurecht-
kommen? Wenn sie sagen, sie wollen das jetzt aber nicht ma-
chen. Das ist (.) der Weg ist einfach, etwas aufgebaut, was spä-
ter dann nicht funktioniert. Ist schlecht, ja. #00:45:20-4#

930 I: Ja, ist für mich total nachvollziehbar, äh, (...) und meinerseits,
äh, also, ich habe jetzt keine weiteren Fragen, //also//
#00:45:34-1#
IP-4: //Gu-/-t, hä.// #00:45:34-1#
I: Weil es //für mich wirklich eindrücklich war// #00:45:37-1#
IP-4: //Na, das ist ja schön. Ja// #00:45:37-1#

935 I: Wenn sie wollen, dann können sie jetzt ganz gern noch etwas
ergänzen, wenn Sie sagen: „Ach hier will noch einmal irgend-
wie etwas richtigstellen, oder hier habe ich das und das gesagt
und es fehlt mir irgendwie noch das.“ Können Sie einfach kurz
überlegen, ob Sie noch was #00:45:51-9#

940 IP-4: Immer, wenn so Interview ist, dann fragt man immer so
bisschen, auch den Beruf, warum, also, ich, ich, das ist ja auch
ganz interessant, außer meine Mama ist ja selber Erzieherin
gewesen, hat zwar in einem anderen System, hat aber dann
trotzdem noch, also sozusagen in diesem System dann, gear-
beitet und wollte halt immer Erzieherin werden und das ist

945 heute noch, wenn man mich fragt, das ist mein Leben, ja. Und
ich hoffe, dass es so bleibt, aber das ist auch interessant, ja.
Also, bis heute und meine Tochter z.B. möchte Erzieherin wer-
den, oder Jura studieren, daran will ich gar nicht denken, aber

950 wenn sie will (lacht), ist es so, ja? Ja. Aber ansonsten, ja.
#00:46:29-1#
I: Ja, ist schön, wenn es, wenn es Leute gibt, die, äh, so mit
Herz an der Arbeit sind #00:46:33-4#
IP-4: Ja, ja, das hat man aber leider nicht immer. Ist auch trau-
rig. #00:46:36-6#

955 I: Ja, hat man wahrscheinlich nicht immer. #00:46:44-0#
IP-4: Das ist schon anstrengend. #00:46:45-6#
I: Ja. #00:46:46-4#
IP-4: Also, das muss man wirklich können. Ja, nein, sonst (la-
chen) war es das. #00:46:53-1#

960 I: Super, dann würde ich die Aufnahme einfach einmal stop-
pen. #00:46:55-8#
IP-4: Gu-/-t. #00:46:57-3#

I = Interviewerin; IP-4 = Interviewpartner*in

Transkriptionsregeln nach [Dresing und Pehl \(2018, S. 21ff.\)](#).

- Unverständliche Wörter werden mit "(unv.)" markiert
- Wortabbrüche werden mit einem Schrägstrich "/" markiert
- Pausen ab einer Sekunde werden markiert (.), Punkte in der Klammer zeigen die Pausenlänge an, mehr als 3 Sekunden, Zahl notiert
- Nach dem Wort "hm" wird eine Beschreibung der Betonung festgehalten
- Sprecherüberlappungen werden mit einem doppelten Schrägstrich "//" markiert
- Dehnungen von Vokalen werden mit „-/-“ markiert

Transkript Interview 5

[19.11.2021, Berlin]

Interview Code-Nr. LPeEI05

5 I: Und dann würden wir mit dem Interview beginnen. Und als
Erstes würde ich ganz gern wissen wollen, was Sie unter Erzie-
hung verstehen? #00:00:08-0#

10 IP-5: Aha, unter Erziehung. Äh, (..), ja (.), das dem Kind helfen
sich in der Welt zu orientieren, weil das wird immer komple-
xer. Ich persönlich nehme auch immer mehr Gefahren wahr
(lacht), vielleicht als Mutter, keine Ahnung. Und, äh, sich zu
orientieren, sich zurecht zu finden, wahrscheinlich das, obwohl
hätten Sie mich vor zehn Jahren gefragt, würde ich sagen:
„Werte, richtig, oder falsch.“ Heute denke ich, sich zurecht zu
finden, weil ich selbst bin, manchmal total überfordert mit der
15 Realität und deswegen, denke ich, für mich würde ich das jetzt
so definieren. #00:01:01-4#

I: Hm (bejahend). Hm (bejahend). Können Sie vielleicht noch
ein bisschen konkreter sagen, wozu die eigentlich dient, Erzie-
hung? #00:01:08-3#

20 IP-5: Wozu Erziehung dient (..), ähm (..), hm (überlegend) (..),
eigentlich, dass, ähm, der Mensch funktioniert, ist so jetzt grob
gesagt, salopp gesagt, ja? Ähm, (..), dass, dass man irgendwie
nicht untergeht, dass man es schafft, sich um sich selbst zu sor-
gen, aber dass man auch ähm, ähm, (Zunge schnalzen) Freunde
25 findet, äh, nicht allein ist, nicht einsam ist, genau, das ist dann
Erziehung, weil man, man lernt durch Erziehung Konflikte zu
lösen, oder Kontakte, Beziehungen aufzubauen. #00:01:56-4#

I: Hm (bejahend). #00:01:57-3#

30 IP-5: Und deswegen, ähm, ist das eine Hilfestellung, um dann
das Leben zu organisieren, aber grob zusagen, grob gesagt, ja
auch um zu funktionieren. Das ist ein bisschen traurig (lacht),
wenn man sich manche Schule, oder Ki-, Ki, äh, manche Kitas
anschaut, oder das Ar-, Berufsfeld von den Eltern, dass die Kin-
der funktionieren müssen und ja. Also in dem Sinne ganz prak-
35 tisch (..) funktionieren (lacht). #00:02:33-2#

I: Und was soll Erziehung? #00:02:34-5#

IP-5: Bitte? #00:02:35-5#

I: Was soll Erziehung? #00:02:37-0#

40 IP-5: Was soll Erziehung. Hm (überlegend), (Zunge schnalzen),
was (...), äh, schon ähm ein soziales Miteinander beibringen,
dass man rücksichtsvoll ist, dass man nicht rücksichtslos ist und
ähm (...) auch so anderen gegenüber tolerant, dass man akzep-
tiert, aber auch weiß wer ei-, wo für mich, ähm, persönlich die
Grenze ist und auch „Stopp“ sagen, das soll Erziehung auch.

45 Sich zu wehren, oder, ähm, ja. Würde ich jetzt so sagen.
#00:03:23-8#

I: Sie können auch ruhig noch überlegen, ob Ihnen noch etwas
einfällt. Das ist total in Ordnung. #00:03:28-5#

50 IP-5: (...) Was soll Erziehung? (...) Ja, nein, würde ich jetzt erst
einmal dabeibleiben (beide lachen) #00:03:36-4#

I: Was darf Erziehung denn nicht? #00:03:38-6#

IP-5: Was kann Erz- #00:03:41-0#

I: Was da-/rf Erziehung nicht? Oder, ja #00:03:43-8#

55 IP-5: (...) Erziehung darf nicht. Eigentlich kann Erziehung alles
(unv.), ähm, das ist sehr, das ist genau die große Rolle der Er-
ziehung, dass man, wenn ein Kind vielleicht aus irgendwelchen,
ähm (...), Gründen, aus physiologischen Gründen zu etwas nicht
fähig ist, trotzdem kann Erziehung, äh, äh, dieses Kind integrie-
ren, inkludieren. Erziehung kann alles, wenn es gute Erziehung
60 ist, wenn es liebevoll, viel Zuwendung und viel Verständnis und
Respekt, dann kann es alles. Das, äh, man kann egal aus wel-
chem Umfeld, aus welchen Umständen ein Kind kommt, kann,
denke ich, kann das Kind dann sehr gut schaffen, äh, sich fin-
den, seine Interessen, sich entwickeln. #00:04:51-8#

65 I: Und was da-/rf Erziehung nicht? #00:04:54-9#

IP-5: Was d//a-/rf// nicht? #00:04:56-2#

I: //Ja.// #00:04:56-2#

70 IP-5: Hm (bejahend). Ähm, also, ähm, all die schlimmen Dinge
darf Erziehung nicht, aber das wäre mich dann keine Erzie-
hung, wenn es irgendwelche schlimmen Dinge dürfen würde.
So wie früher z.B. Schwarze Pädagogik, ja? Also, ähm, nicht

demütigen, nicht bloßstellen, nicht flanieren?, nicht erniedrigen, nicht ausschließen, das darf Erziehung nicht, aber wie gesagt, dass wäre dann auch etwas Anderes. Das ist für mich
75 dann keine Erziehung mehr. (.) Ja. Bevormunden, belehren (.)
auch nicht, für mich auch nicht gut, sollte auch nicht sein, von,
von oben herab darf Erziehung nicht sein, sondern auf Augenhöhe, egal welche Alter, auch wenn es ein kleines Kind ist, ja.
#00:05:54-9#

80 I: Wer war denn an Ihrer Erziehung beteiligt? #00:05:58-4#
IP-5: An meiner? #00:05:59-4#
I: Ja. #00:05:59-7#
IP-5: An meiner Erziehung, meine Eltern und meine Großeltern,
ähm, von der mutt-, mütterlichen Seite und dann äh, die Oma
85 von der väter-, väterlichen Seite.
#00:06:14-1#
I: Hm (bejahend). #00:06:13-9#
IP-5: Manchmal fehlt-, ich, äh, bin nicht Muttersprachlerin,
//wissen Sie?// #00:06:18-5#

90 I: //Ja, ist okay.// #00:06:18-5#
IP-5: (beide lachen) Genau. #00:06:22-5#
I: Sonst noch- #00:06:22-8#
IP-5: Und, äh, nein, ähm, (Zunge schnalzen), dann die, äh, die
95 Lehrer in der Schule und die Erzieher in der Kita. Ich war auch
in einer Kita, damals war es noch Sowjetunion, ähm, dann Tanten,
meine Tanten und (unv.) hatte ich nicht, ähm, ja und ähm,
meine Cousine, zwei sogar, zwei Cousinsen (.) ja, genau. Vielleicht,
Nach-, doch Nachbarn. Eine sehr wichtige Rolle haben
auch Nachbarn gespielt. #00:06:55-4#

100 I: Interessant. #00:06:56-2#
IP-5: Ja. #00:06:57-9#
I: Und mich würde jetzt, jetzt werden wir ein bisschen, kommen wir weg von dem allgemeinen Begriff und gehen ein bisschen
105 in Ihre persönlichen Erlebnisse. Mich würde jetzt einmal
eine Situation interessieren, an der ich mir vorstellen kann, wie
Sie in Ihrer Familie erzogen wurden, ob Ihnen irgendeine

Situation einfällt, die als Beispiel dafür dient, so dass ich mir vorstellen kann wie Ihrer Erziehung zu Hause (.) war.

#00:07:26-5#

110 IP-5: (4 sec.) Oh, das ist jetzt schwierig, weil, ähm, soweit ich mich erinnern kann, ähm, meine Eltern haben ga-/nz viel gearbeitet, dann mussten wir-, Sowjetunion, ich weiß nicht, ob Sie ein bisschen vorstellen können? Der DDR, //ehemaligen DDR//

#00:07:45-3#

115 I: //Ja. Ja// #00:07:45-3#

IP-5: Genau und und das war dann so, dass die Eltern sehr spät, ähm uns abgeholt haben. Ich habe noch einen jüngeren Bruder. Oah, aber wir hatten doch Wochenenden, ja. (...) Hm

(überlegend) (5 sec.), oah, es ist jetzt schwierig, weil mir fallen unterschiedliche Situationen //ein.// #00:08:10-9#

120

I: //Hm (bejahend).// #00:08:10-9#

IP-5: Ähm, meine Mama hat gesagt, ich muss nach der Schule etwas kochen, etwas vorzubereiten. Das ist auch schon Erziehung, ja. In der Familie mitzuhelfen. Oder mein Papa hat mich mit, ähm, auf einen Spaziergang mitgenommen und wir haben

125

uns unterhalten über ein Buch, oder über die Schule, ja. Oder es gab auch sehr unangenehme Situationen, auch Erziehung z.B.. Also, wo ich schon trocken war und schon älter, ja? Aber, ähm, ich habe manchmal, äh, äh, nachts in das Bett gemacht

130

und da gab es eine Situation, die ich nicht vergessen habe, obwohl ich, obwohl eigentlich in dem Alter noch diese Amnesie, äh, die Rolle gespielt hat, aber trotzdem hat es mich so geprägt

und ich habe das so gut in Erinnerung und das war auch so Erziehung für meine Eltern. Sie haben es so verstanden. Sie haben mich bestraft, einmal, auf den Balkon hingestellt und ab-

135

gestellt und äh, irgendwie unan-, unangezogen. Ich glaube, ich war komplett unangezogen. Das habe ich sehr gut in Erinnerung. Das ist auch Erziehung, aber es, ähm, oder jetzt fällt mir ganz anderes, äh, meine Mama hat einmal an einem Tag ganz

140

viele neue Bücher, Kinderbücher mitgebracht und ich war so glücklich, und das ist auch so ein sehr schönes, sehr schöner Moment aus meiner Kindheit, wo ich dann all diese Bücher,

eines nach dem anderen, durchgeblättert habe und ich war einfach, wie im Siebten Himmel: „Oh, toll, wie schön ist das denn?“ Ähm, oder das ist auch Erziehung. Wir sind auf dem Urlaub mit meinem Papa, meine Mama ist in Russland geblieben und die Eltern von meinem Papa, seine ganze Familie sind in der Ukraine, aber früher war das alles Sowjetunion. Und ich und mein Bruder und mein Papa sind hin, zu der Familie von meinem Papa und ähm, eine Schwester von ihm hatte einen Hund, eine kleinen Hund, so einen (unv.) ähm. Wir fanden den so süß und er hatte irgendwie nicht so gut bei dieser, äh, Tante (lacht). Und, ähm, ich und mein Bruder wir haben uns voll verliebt in den Hund und mein Papa hat angeboten, dass wir den mitnehmen. Und die Tante hat ihn sofort freigeben. Und dann haben wir den Hund, äh, durch, äh Flugzeug, äh durch den Flughafen geschmuggelt quasi, im, im, in der Tasche und das war für mich auch so ein Erlebnis und das war auch so ein erzieherischer Moment, ja. Dass mein Papa aktiv wurde, um ein Lebewesen zu helfen und äh, auch etwas riskiert hat. Wir waren total aufgeregt alle, ob das klappt, weil sonst musste man, die Tante hat am Flughafen gewartet für den Fall, dass es nicht funktionierte, der Hund zurückmuss. Und ähm, der Hund hat mitgemacht und war ganz still (lacht) und wir waren auch wieder glücklich. Das Gefühl glücklich zu sein und etwas bewirkt, etwas Schönes bewirkt zu haben. Und der Hund hatte ein sehr schönes, langes Leben bei uns zu Hause, wo wir dann zurück waren. Also, ja, es war so, so und so, ähm, ja. Je nachdem welche Zeiten es waren. #00:11:54-6#

170 I: Wie würden Sie Ihren Vater denn in der Erziehung beschreiben, wenn Sie jetzt gerade von diesem Beispiel erzählt haben? Wie würden Sie ihn beschreiben?

#00:12:04-1#

IP-5: Meinen Vater? #00:12:05-2#

175 I: Ja #00:12:05-1#

IP-5: In der Erziehung? #00:12:06-0#

I: Ihren Vater in der Erziehung, ja. #00:12:07-3#

180 IP-5: Ähm (.) für meinen Vater war auf jeden Fall von Anfang an
sehr wichtig, Bildung. Und er hat ganz viel, äh, mit Büchern
ständig. Uns Bücher gekauft, dann, äh, hat er immer so zuge-
hört, wofür wir uns gerade interessieren. Irgendwann hatte ich
Interesse am äh, Tippen, so äh, diese Schreibmaschine, ja.
Dann hat er mir so eine Schreibmaschine gekauft. Man muss
auch bedenken, das war in der Sowjetunion, nach dem Zerfall,
185 nach dem, nach den ganzen Sachen mit Gorbatschow und
ähm, es gab viel Arbeitslosigkeit, aber irgendwie hat mein Va-
ter immer Mittel gefunden und uns Etwas geleistet. Oder, er
hat dann immer auch gefunden?, wo wir uns für verschiedene
Tieren interessiert haben, ja. Und dann hatten wir ein Aqua-
190 rium und ähm, ähm, Papageien und dann einen Hund und eine
Katze und wir haben uns natürlich darum gekümmert, ich und
mein Bruder, aber da hat uns unser Vater ganz gut unterstützt
darin. Ähm, ja, genau. Also, Bildung war ihm ganz wichtig. Das
hat sich wie ein roter Faden durch die ganze, ganzen Schuljah-
195 ren und auch Kitajahren gezogen und auch Hobbys, dass er uns
darin unterstütz hat. #00:13:37-4#
I: Hm (bejahend). Und Ihre Mutter? #00:13:40-6#
IP-5: Meine Mutter, na ja meine Mutter, die war, die ist (la-
chen), die, ähm, ja. Aber damals als Krankenschwester tätig
200 und sie war ähm, schichten im Betrieb. Und sie war auch oft
ähm, müde und musste sich ausruhen, aber generell, äh, nein,
doch, jetzt fällt mir ein, meine Mama, im Vergleich zu meinem
Papa, die ist schon mehr autoritär. Mein Papa, der war nie, der
wurde nie übergriffig, aber meine Mama schon. Das war so
205 (lacht) äh, mit dem Gürtel (lacht). Äh, ich und mein Bruder, wir
hatten schon Angst, in manchen Situationen, ihr etwas zu sa-
gen, ihr etwas zu erzählen. Es war ein paar Mal. Es war jetzt
nicht so, dass da jetzt so mega Gewalt, obwohl ich will es jetzt
nicht kleinreden. Ähm, na ja, aus meiner Sicht, ich würde das
210 nie meinem Kind antun, oder einem anderen, ja. Aber für sie
damals war das normal. Ich glaube, sie wurde auch durch ihre
Erziehung geprägt, ja. Sie hat uns dann so gedroht. Sie war
eher so ein, oder ist eine (lacht), eine autoritäre, was Erziehung

215 angeht, wobei mein Papa ähm, war ganz anders. Der ist auch
als Kind, hat er Erfahrungen gemacht in einem Kinderheim zu
sein, obwohl er beide Eltern, seine beiden Eltern waren am Le-
ben und waren da und gesund und so. Aber sie waren irgend-
wann überfordert. Und das war kurz nach dem Krieg, nach
dem Zweiten Weltkrieg und äh, sie waren auch sehr arm. Es
220 gab Nichts zu essen, sechs Kinder in der Familie und der war
dann im Kinderheim. Und ähm, er hat auch sehr gelitten dort.
Und äh, ich glaube, dass hat ihn dann auch geprägt, dass er das
auf keinen Fall seinen Kindern mitgeben würde. Er war ganz
anders. Also nie war er übergriffig. Er war eher so ein lockerer
225 Typ. Jetzt nicht laissez-faire, ähm, der war nie so (.). ja-/-: „So
jetzt passt auf, jetzt kriegt ihr was von mir“ so etwas gab es
nicht. #00:15:57-9#

I: Wie kann ich mir so die Atmosphäre bei Ihnen zu Hause vor-
stellen? #00:16:02-3#

230 IP-5: Ähm #00:16:03-9#

I: Können Sie mir die beschreiben? #00:16:04-8#

IP-5: Ich muss sagen, es hat sich im Laufe der Jahre, weil es hat
auch mit der ganzen Geschichte des Landes zu tun. Es hat sich
immer wieder gewandelt und immer wieder geändert. Und
235 deswegen würde ich jetzt präzisieren, meinen Sie insgesamt,
generell, oder meinen Sie frühe Kindheit, oder meinen Sie?
Weil, ich habe das für mich auch, ähm, selbst ähm, getrennt so
nach Phasen, z.B. frühe Kindheit da waren irgendwie so super-
schöne Erinnerungen. Es war alles so. Das war Sowjetunion.

240 Und dann kurz vor dieser Wende, wo Sowjetunion zerfiel, und
dann war sehr ungewiss und sehr unruhig. Und mein Papa
wurde dann arbeitslos und dann hatte er ein Arbeit. Und dann
hatten wir noch äh, eine Weile meine Großmutter, die Mutter
des Vaters bei uns lebte sie, mit ihrem Enkelkind, also meinem
245 Cousin. Und das war auch eine nicht schöne Erfahrung, weil es
gab mit ihm Schwierigkeiten, ähm, ja von daher. Die Atmo-
sphäre, also es gab sehr schöne Jahre, wo ich richtig glücklich
war. Und ich dachte, das war, ich hatte eine schöne Kindheit.
Und später, schon Schulzeit das war dann eher unruhig und

250 auch ungewiss, ähm, mit vielen Sorgen, ja, äh und dann auch
die Eltern, ähm, äh, es gab Tage und Wochen mit schlechter
Stimmung, oder auch zwischen den Eltern Konflikte, ja.
#00:18:05-6#

I: Können Sie mir noch ein bisschen konkreter besch- (räuspert
255 sich). Entschuldigung, meine Stimme war gerade weg. Könnten
Sie mir noch ein bisschen konkreter beschreiben, was für Sie
schön bedeutet. #00:18:16-4#

IP-5: Ja, was für mich schön bedeutet. #00:18:18-6#

I: Also, Sie haben gerade gesagt, das war eine schöne Kindheit
260 #00:18:22-2#

IP-5: Ja, hm (bejahend). Ja, genau, wenn ich zurückdenke, äh,
nein, das war noch Sowjetunion. Ich war noch in der Kita. Ich
war noch Kita Kind. Und ich weiß z.B. mein Vater, der war Bus-
fahrer und der hat einmal von seiner Schicht einen Hund mit-
265 genommen. Und äh, dieser Hund fand, den haben wir dann
adoptiert. Das war noch vor dem anderen (lacht). Und, ähm,
ich weiß noch wie der Hund bei uns im Haus, ähm, neben mei-
nem Bett auf dem Boden schlief. Und das war für mich so
schön und das war so harmonisch. Und meine Eltern, sie waren
270 glücklich miteinander. Und sie haben sich nie gestritten und
ähm, ich konnte mit meinem Bruder spielen und draußen, wir
hatten keine Angst, draußen zu sein. Eigentlich war es wie ein,
eigentlich war es eine Stadt, am Rande der Stadt, aber wie ein
kleiner Dorf, jeder kannte sich. Die Nachbarn und ähm, wir
275 konnten bis spät in die Nacht hinein im Sommer, bei schönem
Wetter überall herumlaufen und äh, sehr sorgenlos. Schön,
also sorgenlos und zu sehen, die Eltern sind glücklich. Den El-
tern geht es gut und dann dieses Gefühl mit dem Hund. Ich war
sehr glücklich. Also, das war für mich schön. Ohne Sorgen und
280 dass es allen gut geht. Hm (bejahend). #00:19:55-0#

I: Und wenn Ihnen einmal irgendetwas auf der Seele brannte,
dass Sie vielleicht irgendetwas erlebt haben, oder so. Wem
konnten Sie sich da widmen? #00:20:07-9#

IP-5: Ähm, das ist interessant. Obwohl meine Mama so, äh, äh,
285 so wie ich es geschildert habe, ja und äh, ich hatte solche

Erfahrungen mit ihr, ähm, eher in der frühen Kindheit, ja.
Trotzdem später hat es sich bei uns so entwickelt, dass wir uns,
äh, gut vertrauen konnten. Und ich konnte ihr alles anver-
trauen. Und ich habe mit ihr sehr viel, habe mich mit ihr sehr
290 viel unterhalten und mich dann eher von Papa distanziert mit
den Jahren. Aber ich weiß nicht, vielleicht ist das auch normal,
weil ich, ich ein Mädchen bin, irgendwann will das Mädchen
eher mit Mama etwas zu tun haben, ja, ganz logisch, wenn
man dann in die Pubertät kommt, ja. Und ich konnte dann sehr
295 gut mit Mama und entscheidend war auch, dass, äh, wir dann
ja auch jeden Tag abends, jahrelang, gemeinsam mit unserem
Hund Gassi gegangen sind. Und wir hatten auch unsere Clique,
die Anderen, die mit Hunden draußen waren. Und wir haben
uns alle sehr gut verstanden. Und ich habe meiner Mama im-
300 mer viel erzählt und konnte mich ihr anvertrauen. #00:21:24-
3#

I: Also, wenn ich das jetzt für mich so interpretiere und das ein-
mal so paraphrasiere, dann kommt für mich so ein Gefühl von,
dass Sie sich von Ihrer Familie, oder von Ihrer Mutter und Ih-
rem Vater, schon auch angenommen gefühlt haben. Ist das
305 richtig? Oder, Oder gab es auch Momente, nein da. #00:21:43-
5#

IP-5: Wir hatten kritische Situationen, Konflikte, aber das war
alles, äh, sehr kurz und jetzt aus heutiger Sicht verstehe ich die
310 Sorgen meiner Eltern. Aber generell, nein, also ich denke,
meine Eltern haben mich und meinen Bruder lieb. Also (unv.).
Ich denke einmal, die haben, sie konnten wahrscheinlich nicht
anders in manchen Situationen, weil sie das selbst so gelernt
haben. Und sie haben jetzt nicht Pädagogik studiert. Und sie
315 wussten nur das, was sie von ihren Eltern vorgelebt bekommen
haben, ja oder durch ihrer Umgebung und Sie haben daraus
das Beste gemacht. Und sie wurden schon tausendmal besser
als ihre eigene Eltern mit uns. Und im Grunde genommen, ja,
ähm, ich fühle mich heute noch sehr geliebt und äh, ich würde
320 sagen, ich bin auch resilient. Das habe ich mich im Übrigen
schon oft gefragt, wo ich als Erwachsene schwierige Lagen in

meinem Leben hatte, und ich dachte: „Ach, meine Eltern haben mich so lieb, mein Bruder hat mich so lieb. Das ist doch alles in Ordnung.“ #00:23:04-4#

325 I: Und gab es so bestimmte Regeln, die Ihren Eltern wichtig waren, an die Sie sich erinnern können? #00:23:09-0#

IP-5: Ähm (tiefes Ausatmen), hm (überlegend)

#00:23:12-3#

330 I: Und wenn ja, welche waren das, wenn Sie sich erinnern können? #00:23:14-9#

IP-5: Also, ähm, irgendwann war es z.B. meinem Vater sehr wichtig, dass wir vor einem bestimmten Zeitpunkt zu Hause sind. Aber man muss bedenken, wir lebten auch, oder meine Eltern sind immer noch dort und meinem Vater, mein Bruder

335 auch. Das ist so eine Stadt, in Sibirien, hinter Ural und äh, äh, da gibt es auch ein Gefängnis und ähm, es ist auch ganz logisch, dass die Eltern sich Sorgen machen, wenn es abends, wenn man abends unterwegs ist. Und früher war das noch, ähm, nach dem Zerfall der Sowjetunion, ja, äh, das war alles auch sehr chaotisch und es gab viele, ähm, Kriminelle, Auseinandersetzungen, also in ganzem Russland, aber bei uns dann auch (unv.) und das war meinem Vater wichtig. Meiner Mutter

340 auch. Ja und äh, ab und zu haben sie mit uns auch über Drogenkonsum gesprochen, weil es gab auch so eine Art Welle, die

345 durch das ganze Russland rollte, das mit den Rauschmitteln und äh, die Stadt, aus der ich komme, äh, hat es auch, ähm, sehr getroffen und ich denke manchmal, ja ich und mein Bruder wir sind die Überlebenden (lacht). Also, jetzt grob, übertrieben. Es gibt natürlich viele, aber es gab viele, die es nicht geschafft haben und äh, ja. Das war meinem Vater wichtig.

350 Meiner Mutter auch. Aber so Regeln, ähm, wie z.B. jetzt „am Tisch sitzen“, das kennt man. Nein, da waren wir irgendwie von allein. Ich würde, würde sogar sagen, ich habe mehr als, äh, Teenager im Haushalt (lacht), Ordnung gebracht als meine Eltern, ja. Aber allein schon, weil sie spät nach Hause kamen.

355 #00:25:12-0#

I: Aber woher wussten Sie, dass Sie das Bett machen sollen?

#00:25:16-4#

IP-5: Ähm, ja.//gute Frage// #00:25:18-9#

360 I: //Kam das von Ihnen,// oder kam das eventuell. #00:25:21-4#

IP-5: Ich glaube, wahrscheinlich vorgelebt. Wahrscheinlich hat meine Mama das gemacht. Ich weiß imm-, irgendwann als Kind fand ich das sehr cool und sehr toll, dass ich das allein machen kann und aufräumen und seitdem ging es dann so. Und irgendwann hat das dann meine Mama ganz auf mich abgeschoben. Ich habe dann alles überall geputzt. Und das hat sich so ein bisschen zu meinem Markenzeichen entwickelt (lacht). Ja, aber wahrscheinlich am Anfang vorgelebt. Ich kann mich wirklich nicht erinnern, aber man, meinem Papa war es schon immer wichtig, dass es ordentlich ist und sauber.

365

370

#00:26:04-5#

I: Gab es auch Momente, wo Sie Dinge mitentscheiden durften? #00:26:10-3#

375 IP-5: Hm (bejahend). Mitentscheiden (.). Ja, also das waren z.B.: die Sachen mit Haustieren. Manchmal wundere ich mich, dass unsere Eltern das alles mitgemacht haben, weil das war schon immer so ein großer Aufwand. Aber ich glaube, sie haben beim ersten Mal einfach Erfahrungen, dass wir uns kümmern um die Tiere. Und wahrscheinlich, äh, haben sie uns dann vertraut. Ich finde schon, das ist, ähm, ähm, eine Mitentscheidung von uns war, von meinem Bruder und von mir. Weil ich kenne, kannte ganz viele Freunde von mir, oder Klassenkameraden, da wurde ganz strikt gesagt: „Nein, auf keinen Fall. Du kriegst hier keinen Hund rein“ oder so etwas. Ja. Ansonsten, wir, äh, durften natürlich mitentscheiden, was wir oder, ob wir studieren wollen. Was wir studieren, also welche Richtung, also, es gab schon, dass sie uns ein bisschen gelenkt haben, ja. Und äh, äh, mitgeholfen, aber es würde keiner sagen:

380

385

390 „Nein, Du machst jetzt dies, Du machst jetzt das.“ Ähm, doch ja schon, ähm, ach so, in Russland war es damals so, vielleicht ist es heute noch so, dass viele Menschen diese Datscha haben,

diesen Garten, äh, ja, außerhalb der Stadt. Und das war, dass wir uns selbst mit Kartoffeln versorgt haben für das ganze Jahr.

395 Und das war dann immer so, äh, Herbst. Man musste dann diese Kartoffeln ausbuddeln, ja. Und da durfte man nicht mitentscheiden (lacht). Da musste einfach die ganze Familie mitanpacken. Ähm, und wie gesagt, für meinen Vater stand es fest, die Schule ganz zum Schluss, also Bildung war ganz wichtig. Und mein Bruder war so ein Wackelkandidat in den älteren Klassen. Und da hat sich mein Vater durchgesetzt und hat dann doch darauf bestanden: „Nein, Du machst die Schule bis zum Schluss.“ Und dann irgendwann hat mein Bruder selbst, ähm, Bruder Staat?, oder ähm, keine Ahnung, auf jeden Fall hat er dann studiert, ähm, ja. Das. #00:28:28-6#

I: Weil Sie das jetzt gerade so schön angesprochen haben, dann würde ich glatt ein bisschen von der Erziehung weggehen.

#00:28:33-9#

IP-5: Hm (bejahend). #00:28:34-5#

410 I: Und in den nächsten Themenblock //kom//men. #00:28:37-9#

IP-5: Ja. #00:28:39-7#

I: Ähm, was ist denn für Sie Bildung? #00:28:40-7#

IP-5: Bildung. #00:28:41-9#

415 I: Ja. Was ist das für Sie? #00:28:43-5#

IP-5: Hm (überlegend). Also Bildung ist in erster Linie die Möglichkeit, ähm, nein, in der Perspektive selbstständig, sich selbstständig um sich selbst zu kümmern. Ähm, auch Geld, ganz einfach so. Das klingt so banal, ja? Aber, ja, Geld zu haben und sich, ähm, Miete zu leisten, oder eine Wohnung. Wie gesagt, ich komme ja aus Russland. In Russland ist das schon wichtig eine eigene Wohnung zu haben. Und ja, es ist auch kein Statussymbol, sondern es geht darum, äh, dass man nicht auf der Straße bleibt, ja. Und, ähm, ja. Das ist für mich Bildung.

425 Das sind so ganz banale Sachen, aber, äh, ich verstehe das so, weil ich wahrscheinlich durch die ganze rein historische so geprägt wurde. Ja. Hm (überlegend). (4sec.) Genau. (.) Frei, frei zu sein, äh, und ähm, frei in dem man seine Bedürfnisse selbst

430 befriedigen kann, nicht auf jemanden angewiesen ist, sondern
sich um sich selbst kümmern kann. Würde ich so sagen.
#00:30:09-3#

I: Gibt es etwas, was Bildung nicht kann? Für Sie? #00:30:14-7#

435 IP-5: Was Bildung nicht kann. Ähm, manchmal, denke ich,
wenn ein Mensch irgendwo abbiegt, ähm, z.B. mein Bruder hat
studiert, ist ein Akademiker, ja. Aber wäre er jetzt, er ist in
Russland, wäre er jetzt in Deutschland, ist er nicht, dann wäre
er für mich ein typischer Querdenker (lacht). Ähm, weil, ähm,
weil er ist, jetzt Impfskeptiker. Sein Kind ist nicht geimpft, ja.
Und bei solchen Sachen denke ich, oder auch, ähm, ja wie soll
440 ich das formulieren, Bildung kann nicht. Hm (überlegend). (..).
Von, Bildung kann nicht vor bestimmten Überzeugungen im-
mun machen. Würde ich so ausdrücken. #00:31:09-2#

I: Hm (bejahend). Interessant. #00:31:12-0#

445 IP-5: Ansonsten kann Bildung sehr viel, glaube ich. #00:31:16-
8#

I: Wo haben Sie denn in Ihrer Familie Bildung erlebt?
#00:31:21-5#

450 IP-5: Ähm, meine Familienbildung, also meine Familie eigent-
lich. #00:31:25-9#

I: Ja, also in Ihrer Familie. Sie haben ja vorher gesagt, wer zu
Ihrer Familie dazu gehörte, ähm #00:31:34-5#

455 IP-5: Ach so-/. Ist eine interessante Frage, weil mein Bruder
und ich sind die ersten in der Familie, die studiert haben. Das
heißt, also mein Papa, der wollte, aber der konnte nicht, aus
gesundheitlichen Gründen. Der wollte nämlich, ähm, Sport, mit
Sport und sportliche Fakultät, oder wie sage ich jetzt. Auf jeden
Fall hatte er da gesundheitliche Probleme und wurde nicht an-
genommen. Meine Mutter, die wollte nie und die war zufrie-
den damit, dass sie Krankenschwester, sich als Krankenschwes-
460 ter ausgebildet hat. Und es waren auch sehr gute Berufe, da-
mals in der Sowjetunion. Man hat auch sehr gut verdient. Und,
äh, man konnte gut, ein gutes Leben führen. Wir konnten in
den Urlaub fahren. Wir waren nie hungrig und wie gesagt, ich
hatte eine schöne Kindheit (lacht). Genau. Und äh, meine

465 Großeltern, äh, glaube ich nu-, nur Schule. Das war kurz nach
dem Krieg. Einige Klassen Schule und meine Tanten, doch eine
von meinen Tanten hat studiert, Physik, aber zu der hatte ich
so ein schlechtes Verhältnis, die war für mich auch kein Vor-
470 bild. Dann meine ältere Cousine hat studiert und die wohnte
sogar bei uns eine Weile, paar Jahre als sie studiert hat, dann.
Die lebte in unserer Wohnung, ja. Aber das war jetzt auch nicht
so, dass ich sie als Vorbild erlebt habe und wollte unbedingt so
wie sie sein. So nicht, eigentlich. Das waren dann die Lehrer
eher, ja. #00:33:24-0#

475 I: Aber gab es so Situationen, oder Momente, an den, an die
Sie sich erinnern können, wo Sie in Ihrer Familie, also in Inter-
aktion mit Ihrem Vater, oder Ihrer Mutter, ähm, Bildung erfah-
ren haben? #00:33:40-6#

480 IP-5: Ähm, in Interaktion mit Eltern Bildung. (..). Da fällt mir
jetzt sofort ein, diese Sache mit Büchern. Mein Vater hat das
regelmäßig gemacht und ich habe das noch in Erinnerung, eine
große Tasche und er nimmt mich zu einem Buchladen, ja. Das
war immer so ein Erlebnis und ich habe es so genossen. Das
war so angenehm, die Bücher sich anzuschauen. dann fällt mir
485 ein. Irgendwann, also es kam diese Öffnung in Russland, Öff-
nung nach außen, für Amerika, für England so. Und es war so
ein Hype. Riesenhype auf einmal Fremdsprache zu lernen und
es gab dann ganz, ganz viele Filialen von einer Kette, eine
Sprachschule, dass man spielerisch, auf spielerische Art und
490 Weise, nicht so wie in der Schule, so mit dem Pauken und eine
böse Lehrerin und die konnte Grammatik überhaupt nicht er-
klären, ja, da-, ja, weiß ich noch aus meiner Schule als ich
Deutsch in der Schule gelernt habe, sondern man konnte in
kleinen Gruppen, auf spielerische Art und Weise, mit Liedern
495 irgendwie, mit irgendwelchen Spielen konnte man eine Fremd-
sprache erlernen. Und ich weiß noch, dann hat mein Vater ir-
gendwo ein, ein ganz tolles Buch gekauft zum Selbstlernen,
Englisch zum Selbstlernen. Also, ich wurde als Kind, ich wollte
unbedingt Englisch, aber man hat, dass man in Deutschland,
500 das so macht, glaube ich nicht, aber bei uns war das so, die

Hälfte der Klasse ging, äh, in die deutsche Gruppe und die andere Hälfte- und keiner wurde gefragt. Und ich wurde einfach zugeordnet zu der deutschen Gruppe. Jetzt bin ich froh darüber, aber damals war ich sehr unglücklich und mein Vater, ein paar Jahre später, hat er mir dieses Buch gekauft. Und ich habe dann zu Hause selbst so nachmittags gesessen und da gelernt. Und das hat mir so Spaß gemacht. Ich würde sagen, dass war dieser Moment Bildung habe ich in Interaktion erlebt.

505 #00:35:50-6#

510 I: Sie haben gerade so einen, für mich, sehr eindrücklichen Moment erzählt, dass Ihr Vater mit einer großen Tasche kam.

#00:35:57-8#

IP-5: Hm (bejahend). #00:35:57-8#

515 I: Und dann sind Sie in den Bücherladen. Wie kann ich mir das vorstellen? #00:36:01-4#

IP-5: Es war so, dass er mich, genau, mitgenommen hat und er hat, äh, ein, äh, eine, so eine Art Reisetasche und dann hat er gesagt: „So, *Susi, wir gehen jetzt, äh, wir gehen jetzt in einen Bücherladen und kaufen Bücher. Ich habe jetzt mein Gehalt bekommen.“ So ja, geben wir jetzt aus (lacht). Und dann sind wir in diesen Bücherladen und das war so ein riesiges Zimmer, oder vielleicht kam es mir so vor, weil ich noch ein Schulkind war. Auf jeden Fall ganz, ganz viele Regale und bis zur Decke.

520 Und ähm, mein Vater läuft da durch den Raum und ich ihm hinterher. Und er hat immer Klassiker sich ausgesucht und äh, russische Klassiker und ich weiß noch, da war Evgenij Krasov und Tolstoi und Puschkin und so etwas und dann hat er, so wie er Geld hatte. Das waren noch mehrere Bücher, die hat er dann gekauft, bezahlt und ich dann ganz stolz und mit Vor-

525 freude nach Hause. Und dann habe ich da drin geblättert. Oh, jetzt fällt mir noch eine Erinnerung ein (beide lachen). Habe ich ganz vergessen, aber das gehört auch zu der Bildung in Interaktion. Als ich die Grundschule abgeschlossen habe, in Russland war das damals die Drittklasse, es ist dann Ende und es war so

530 ein Abend mit so einem-, Abschlussabend und meine Eltern als Einzige, jetzt denke ich: „Oh, das ist ein bisschen peinlich, dass

535

sie sich das so herausgemacht.“ So, vielleicht so ein angeberisch, aber sie waren die Einzigen. Die haben für mich ein ganz großes dickes Buch gekauft, wieder mein Papa und äh, das ist ein, äh, das geht um, äh, in altslawischer Sprache diese, dieser Mythos über irgendwelche Fürsten, alt-russische Fürsten und das sehr schön gemacht. So ein schönes Buch, so als Geschenkausgabe, so eine Edition, ja. Und ähm, in so einem, in so einer Schachtel, so rie-/sig und ich so ein kleines Mädchen.

540

545 Und sie haben das an meine Lehrerin überreicht. Und sie hat dann mich gelobt, äh, und hat dann die Schüler genannt, die sehr gute äh, äh, äh, mit guten Noten abgeschlossen haben und mir dann zum Schluss dieses Buch geschenkt, ja. Und ähm, ja ich war dann so stolz. Heute sehe ich das ein bisschen anders: „Oh, Gott, was haben denn die anderen gedacht.“ Wahrscheinlich: „Was war das für eine Familie.“ Aber damals war ich sehr stolz und ich denke, das war auch so ein Moment Bildung.

550

#00:38:50-0#

I: Hm (bejahend). #00:38:50-9#

555 IP-5: Ja. #00:38:51-4#

I: Wurde, wurde Ihnen, als noch jüngeres Kind, als Sie noch nicht selber lesen konnten, wenn ihr Vater so gern Bücher mochte. #00:38:59-9#

IP-5: Ja. #00:38:59-4#

560 I: Ähm, wie wurde Ihnen da zu Hause vorgelesen? #00:39:02-1#

IP-5: Ja, genau. Es gab immer Kinderbücher. Sehr schöne. Ich glaube, manche hatten wir von meinen Tanten. Äh, aus der Ukraine bekommen. Mit sehr schönen Illustrationen. Und das habe ich mir so gut gemerkt, die Bilder auch, dass ich jetzt als Erwachsene, als ich selbst Mutter wurde, das war mir dann so wichtig. Ich habe, wie verrückt immer im Internet recherchiert, was waren das für Künstler, die illustriert haben. Und dann habe ich gefunden, dass man das heute noch kaufen kann,

565

570 aber schon neu und ich habe das für meine Tochter sogar gekauft. Und das war so ein Erlebnis wieder diese Bilder zu haben, weil ähm, meine Bücher von damals sind alle verschollen

575 im Laufe der Jahre, irgendwie verschenkt, oder wir sind auch
einfach einmal umgezogen, deswegen hatte ich, ein paar Bü-
cher sind doch noch erhalten geblieben. Ich habe sie sogar hier
mit nach, ähm, nach Deutschland genommen, aber die meisten
verschollen. Und dann habe ich sie neu gekauft für meine
Tochter. Ich habe mich selbst mehr gefreut (lacht), also, als
meine Tochter. Ich glaube, der war das egal, aber diese Bilder
580 wiederzusehen und wieder in dieses Gefühl von damals, dieses
märchenhafte, genau, ähm, was war die Frage? #00:40:29-2#
I: Ja, wie ich mir das vorstellen kann, wie Ihnen zu Hause vor-
gelesen wurde. #00:40:32-9#
IP-5: Ach so, vorgelesen. #00:40:33-7#

585 I: Damit ich vielleicht so eine Situation, die Ihnen im Kopf ist,
damit ich so ein inneres Bild für mich habe. #00:40:41-7#
IP-5: Da muss ich ehrlich sagen, da kann ich schlecht mich da-
ran erinnern. Das ist schon so verschwommen. Ich weiß, dass
es mir vorgelesen wurde, weil sonst würde ich das nicht aus-
wendig kennen, ja. Aber ich weiß, doch, mein Papa, der hat
590 meinem Bruder vorgelesen. Daran kann ich mich erinnern. Und
mein Bruder hat das dann auswendig in der Kita auch erzählt,
so. Seitenlang. Und dann hat er auch auswendig Gedichte er-
zählt, außer von Klassikern. Ich glaube, das war eher mein Va-
ter. Ich glaube, meine Mama eher nicht. Ich habe sie sehr in
595 Erinnerung, dass sie müde von der Arbeit, weil diese Schichtar-
beit im Krankenhaus. Ja, aber mein Vater, aber das ist so/-
weit weg und so verschwommen. Ich kann-, habe das selbst
nicht mehr so im Kopf. Ich habe nur diese Beweise, dass es das
600 gab, weil wir es auswendig dann konnten. Nein, da würde ich
jetzt sagen, weiß ich nicht (lacht). #00:41:50-0#
I: Ja, aber ich kriege ja trotzdem schon ein sehr deutliches Bild
für mich. Ich habe einfach nur gedacht, saß er auf der Couch
und dann erzählt, oder war es vielleicht, es ist so ein, ähm,
605 #00:42:01-5#
IP-5: Wahrscheinlich #00:42:01-9#
I: Ein Ritual zum Beispiel. #00:42:03-7#
IP-5: Vor dem Einschlafen #00:42:05-1#

610 I: Ja. Genau, so etwas. Oder zum Mittag. Oder, aber das ist total okay, wenn Sie sich nicht erinnern können. #00:42:11-0#
IP-5: Jetzt fällt mir noch ein, das war auch so eine Art Bildung, ja, Moment. Ähm, wir hatten so ein ganz kleines Gerät, wo man so einen Film hineinsteckt, vielleicht kenne Sie so etwas. Und dann dreht man das (lacht). Ja, genau und wir hatten
615 denn irgendwelche Märchen, russische Märchen meistens und man dreht die ganze Zeit und nach einem Dreh kommt dann ein Bild an der Wand (lacht)-projektion und man liest die Geschichte. Das war so ma-/-gische, ähm, also. Es gab schon Fernseher in meiner Kindheit und es gab Kino. Übrigens Kino, in das
620 Kino gehen, das war auch so Bildungsmomente meiner Eltern haben mich sogar schon als Baby mit ins Kino mitgenommen. So, genau und dann dieses Ding, dieses, äh, dieses Projektor, oder das. Und dann wollte ich auch als Erwachsene dieses Gerät unbedingt finden, weil die Filme blieben noch erhalten, ja?
625 Aber leider konnte ich kein Gerät finden (lacht). Ja und ja, jetzt, heutzutage haben die Kinder alles Mögliche zum Computer und Fernseher. #00:43:25-3#
I: Über das Gerät können wir im Anschluss gerne noch einmal reden, da kann ich Ihnen einen Tipp geben, wo Sie das vielleicht bekommen. #00:43:32-5#
630 IP-5: Ah, okay. Danke. #00:43:32-2#
I: Ähm, aber jetzt ganz kurz, äh, ich habe mich gefragt, jetzt gerade, weil Sie von Ihrem Vater so als, ein bisschen als Geschichtenerzähler und ähm auch erzählt haben. Hat er auch
635 gesungen?
#00:43:48-5#
IP-5: Ähm, (...) nein, eigentlich nicht. #00:43:53-5#
I: Nein? Ihre Mutter? #00:43:53-5#
IP-5: Meine Mutter auch nicht. Also nur, nur äh, so diese ganz
640 einfache Schlaf-, Ein-, Lieder zum Einschlafen und wenn ein Feiertag und wir zu Besuch bei Familie, Freunden und wenn sie dann alle so ein bisschen unter Alkohol (lacht), so dann wurde vielleicht, aber zu Hause nein. Aber es wurde viel Musik gehört. Und schon wieder mein Vater. Meine Mama war da nicht

645 so. Ich glaube, meine Mama war eher immer so, dass sie sich
durch meinen Papa entwickelt hat, so, äh und etwas Neues er-
fahren hat, weil sie kam aus ganz einfachen Verhältnissen. Und
bei meinem Papa waren die älteren Geschwister, die haben
dann auch so, eine war Lehrerin, die andere war auch noch
650 was. Also, ich glaube, dass er dann durch sie noch ein bisschen
mehr, äh, äh, also im Geiste der Zeit war und er hat sich auch
für Politik interessiert, ja und für Geschichte. Und er hat dann
immer wieder, was zu Hause, wie hatten auch so ein Gerät, wo
diese zwei runden Dinger sich drehen, auch mit einem Film, ja.
655 Und dann waren da diese Balladen von diesem sowjetischen,
äh, Schauspieler, Wladimir Wyssoski, der war auch sehr poli-
tisch, sehr, äh, ja, wie soll ich das-, er war eine Art Oppositio-
neller. Genau. Oder mein Vater z.B. er hörte Led Zeppelin, ja.
Und irgendwann hat er das meinem Bruder beigebracht, sozu-
660 sagen und mein Bruder wurde ein, ein großer Fan und lernte
Schlagzeug dadurch, also. Ja, mein Papa, der hat sich für solche
Sachen interessiert. Irgendwo hat er durch Freunde, oder so,
etwas mitgebracht und das mit nach Hause gebracht. Und ir-
gendwo gekauft. Oa-/h, jetzt fällt mir noch etwas ein. Auch zu
665 Bildung. Was man alles so vergisst im Laufe der Zeit. Wir hat-
ten in der Nähe, wo ich noch in der Kita war, ja und mein Bru-
der auch. Wir hatten in der Nähe von unserem Haus einen
Schallplattenladen. Und da sind wir wirklich regelmäßig, ich
glaube, mindestens einmal die Wochen, auch mit meiner
670 Mama, auch mit meinem Papa immer hineingegangen und im-
mer ein oder zwei Schallplatten gekauft. Die haben so Lieder
für sich, so Lieder für Erwachsene, so Schlager und so etwas
und für uns immer wieder so Kinderschallplatten. Und dann
haben wir immer vor dem Einschlafen eine Schallplatte und
675 haben uns Geschichten angehört und eingeschlafen. Daran
kann ich mich erinnern. An das Vorlesen nicht, aber an die
Schallplatten, ja, genau. #00:47:11-2#
I: Schön. #00:47:11-7#
IP-5: Okay, gut. #00:47:13-9#

680 I: Ja, das klingt alles total, äh, also, ich kann mir das so richtig
vorstellen. Sie haben es wirklich geschafft mir so ein Bild zu
vermitteln. Das sie, durch meine Maske sehen Sie das jetzt
nicht, aber (IP-5 lacht), das freut mich sehr. Ich würde jetzt
gern von der Vergangenheit wegkommen und in die Gegen-
685 wart rutschen. Ähm und da würde mich eigentlich interessie-
ren, wie Sie mit der von Ihnen erlebten Erziehung und Bildung,
ähm, heutzutage umgehen? #00:47:51-6#

IP-5: Hm (bejahend) Erziehung und Bildung wie ich heutzutage.
Also, ich muss sagen, da-, ich habe dadurch, also ich habe Päd-
690 dagogik studiert in Russland, ja, aber das ist schon Jahre her
und das war, bevor ich Mutter wurde und, ähm, und ich muss
sagen, Vieles habe ich rückblickend, habe ich bei meinem Kind
falsch gemacht. Finde ich jetzt. Und dann als ich mich hier
dann noch zusätzlich umbilden ließ, ja, äh, als Erzieherin, ähm,
695 die Wissenschaft war, äh, schon oder ist auch in Deutschland
auf einer ganz anderen Lehre, oder Pädagogik, ja. Und viele
Sachen habe ich für mich neu entdeckt, oder anders entdeckt
und ähm, heute, äh, si- sind mit ganz wichtig solche Dinge, was
ich vorhin am Anfang schon genannt habe, ja. So diesen Res-
700 spekt, weil ich kann mich noch an ganz viele Sachen an meiner
Schulzeit erinnern, wo wir als Kinder so bloßgestellt, so gede-
mütigt waren, so respektlos. Und ähm, das ist für mich jetzt
enorm wichtig, dass ich das als Erzieherin äh, weitergeben
kann, anders mache. Das macht mich so froh, dass die Kinder,
705 die in meiner Obhut sind, dass sie anders erleben, nicht so, wie
ich das erlebt habe. Also, dieses, dass man, äh, dass man als
Kind stark ist und ja, das klingt jetzt nach dem Lehrbuch, aber
diese Selbstwirksamkeit erlebt, erkennen und erlernen. Das ist
mir sehr wichtig. Und ähm, äh, viele Sachen, so das Kind ma-
710 chen lassen, oh, das habe ich auch bei meiner Tochter viele
Sachen, mein Mann auch, der kommt aus der ehemaligen DDR.
Und ich würde sagen, fast logischerweise, hat auch viele Sa-
chen falsch gemacht. Ist unser Kind ist jetzt (Alter) und so rück-
blickend denke ich: „Schade (lacht), dass wir es so und nicht so
715 gemacht haben.“ Also, wir haben natürlich nicht, ähm,

irgendwie, also ich auf jeden Fall nicht, mein Mann, der ist sehr problematisch mit diesem Demütigen und Bloßstellen. Da ist bei ihm ganz viel in die Richtung leistungsorientiert, Leistungsdruck, äh, ich bin da viel lockerer, weil bei mir war es so: meine Eltern, die konnten ab der vierten Klasse ungefähr mich nicht mehr unterstützen, was Lernstoff angeht, ja, in der Schule. Ich war auf mich allein gestellt. Vor allem in solchen Fächern wie Physik, Mathe, Geometrie, Chemie und ähm, äh, ich war mir selbst überlassen und ähm, ja, hab und hatte irgendwie funktioniert. Ich habe mir dann bei den Lehrern Hilfe geholt und mein Mann, äh, der ist, äh sehr gut und er, er erwartet auch viel von seinem Kind. Und dann kommt dieses Wort auch wirklich oft: „Ich erwarte von (lacht), ich erwarte von Dir.“ Aber so generell haben wir, also, wie soll ich das sagen, also, für mich ist das sehr wichtig, wenn ich auf meine Schulzeit vor allem zurückblicke, dass jeder sein Gesicht bewahren kann und nicht, äh, nicht verletzt wird, ja. #00:51:43-3#

I: Sie haben ja gerade geschildert, dass Sie eigentlich andere Erfahrungen gemacht haben und aufgrund dieser Erfahrung gesagt haben, irgendwann, ich möchte das für Kinder nicht mehr. #00:51:55-3#

IP-5: Ja. #00:51:53-3#

I: Können Sie sich an den Moment erinnern, wo es plötzlich ein Umdenken gab? #00:52:01-6#

IP-5: Hm (bejahend), hm (bejahend). #00:52:02-3#

I: Für Sie. #00:52:02-9#

IP-5: Genau. Das war schon während meines Studiums. Wir hatten eine, also unterschiedliche Fächer und unterschiedliche Dozenten. Aber eine Dozentin, die war richtig gut, obwohl sie schon ältere Generation war und man konnte, denken: Ah so eine alte sowjetischen Schule und dann, auch so wie hier so Schwarze Pädagogik und so. Nein, aber sie war richtig revolutionär und das war, ich kann mich noch daran erinnern, für mich so ein Aha-Erlebnis, ich glaube auch, für viele meiner Studienkollegen, Kolleginnen, damals, dass sie gesagt hat: „Nein, wir sind alle aus der Kindheit, wir kommen alle mit unseren

755 Problemen, die wir später als Erwachsene hat, die kommen
alle aus der Kindheit, deswegen ist es sehr wichtig das Kind zu
respektieren.“ Also, ich glaube, in ihren Vorlesungen das hat
vorher noch nie jemand zu mir gesagt, oder ich habe das von
meinen Lehrern in der Schule nicht erlebt, sondern etwas ganz
anderes. Ja, oder habe etwas mitbekommen, gesehen was-,
wie sie mit anderen umgehen, deswegen das, daran kann ich
mich erinnern. Das war der Moment, wo ich dachte: „Ja, wow,
760 sie hat doch Recht. Ja, und sie ist so eine Gute und schön, dass
sie das sagt“ (lacht). #00:53:26-3#
I: Hm (bejahend), Frau (Name), ich danke Ihnen. Äh, ich hab-, i-
/-ch habe keine weiteren Fragen mehr an Sie. Äh, es hat mir
total gut gefallen, einfach weil ich, wie schon gesagt einfach
765 sehr gutes Bild machen konnte und mich ein bisschen in die
Zeit zurückversetzt gefühlt habe der äh, der ehemaligen Sow-
jetunion (IP-5 lacht). Das fand ich großartig. Ähm, war für mich
persönlich sehr schön und wenn Sie jetzt noch irgendetwas ha-
ben, was Sie, wo Sie sagen: „Ah, da habe ich noch etwas ver-
770 gessen. Das möchte ich noch einmal ergänzen“, dann können
Sie das jetzt machen und wenn nicht, dann wäre das, äh, Ge-
spräch dann zu Ende. #00:54:08-7#
IP-5: (..) Eigentlich, also jetzt mit Ihren Fragen, nein. #00:54:15-
7#
775 I: Also, es kann auch sein, dass Ihnen noch etwas einfällt, oder
„Da habe ich gerade das und das erzählt und jetzt fiel mir aber
noch das und das ein.“ Also, Sie können gern, äh, von sich aus
noch etwas (..) sagen. #00:54:31-4#
IP-5: Also, das Einzige was mir jetzt von, wo es um die Schule
780 ging, ja. Die ist, jetzt ist mir eingefallen, dass meine Eltern da-
mals, ich weiß nicht, wie es heute ist, oder doch, doch ich bin
ja selbst Mutter, meine Tochter ist noch in der Schule, aber au-
, auf jeden Fall, denke ich heutzutage Gott sei Dank, hinterfra-
gen die Eltern viel mehr als früher in meine Eltern, die waren
785 so etwas vo-, also die Lehrer, die waren eine große Autorität
und äh, man hat sie quasi angehimmelt und Ni-/chts, über-
haupt gar nichts angezweifelt. Nichts kritisiert, vielleicht so im

790 Inneren, vielleicht untereinander, aber ich habe das als Kind
nie mitbekommen, dass sie irgendwie etwas in Frage gestellt
haben von dem, was die Lehrer gemacht, oder gesagt haben.
Und manchmal schon, da wurde ich als Kind, oder als Schul-
kind, im Stich gelassen, aber, ähm, ja, man kann es so für sich
kleinreden, oder so schönreden. Es waren solche Zeiten, meine
Eltern konnten nichts dafür, obwohl doch, eigentlich, ähm, ver-
795 danke ich meinen Eltern, dass sie bei manchen Sachen ruhig
geblieben sind, nicht ausgeflippt und das nicht irgendwie auf-
gebauscht haben, z.B. ich hatte so eine Situation, ähm, wenn
Sie noch kurz Zeit haben? #00:56:09-8#
I: Ja, ja, klar. #00:56:10-7#

800 IP-5: Das war in der Grundschule noch und eine Schülerin, eine
Mitschülerin, die hat mich ganz doll genervt und mit dem Stift
immer gepiekt und äh, irgendwann war ich so verärgert, dass
ich ihr in das Heft auf einer Seite ein Hakenkreuz gemalt habe.
Und ich muss dazu sagen, die sowjetischen Kinder, die wussten
805 ganz genau, wie schlimm das ist, weil wir haben das durch,
ähm, äh, die Schule ganz viel mitbekommen, ja, der Zweite
Weltkrieg und äh, das mit Nazis und so. Und Hakenkreuz, das
war das Schlimmste überhaupt, ja, ist es auch. So und ich
wollte mich an ihr so rächen, dermaßen hat mich dieses Mäd-
810 chen (lacht) auf die Palme gebracht. Und ich habe das heimlich
gemacht und das war dann nachher nicht schön, weil die Leh-
rerin, also das Mädchen hat es entdeckt, hat sich beschwert
bei der Lehrerin und die Lehrerin: „Wuah, so jetzt machen wir
hier eine, äh, äh, jetzt mache wir hier so, ihr kommt hier nicht
815 raus aus dem Zimmer, bis wir finden, wer das gemacht hat.“
Und ich hatte auf einmal so eine Angst. Ich, äh, habe mich
nicht gemeldet, mich nicht getraut, habe einfach nur stillgeses-
sen und die Lehrerin hat dann bei allen die Stifte verglichen,
wer so ein (lacht), welche Farbe. Und das war dann nicht
820 schön, weil sie kurz überlegt hat, dass ein anderes Mädchen
sein könnte und äh, da war ich zu feige, um zu sagen: „Nein,
Du, ich war das“ daran kann ich mich immer noch erinnern, das
ist mir sehr peinlich. So und dann Gott sei Dank, ich war dann

825 im Flur, eine Andere, die das gesehen hat, die hat mich verraten, aber ich war froh, dass, Gott sei Dank musste die Andere nicht für mich leiden. Und die Lehrerin hat dann natürlich ein Elterngespräch und Dies und Das und meine Eltern, die waren so locker (lacht). Ich habe es Ihnen erklärt und sie haben es verstanden und haben dann gesagt: „Ja, okay, gut, aber Du

830 machst das nie wieder“ „Ja, klar“, nie wieder. Das war mir eine Lehre und an solchen Sachen, solche Sachen, wenn ich daran zurückdenke, denke ich, toll, dass sie so ruhig geblieben sind und jetzt daraus irgendetwas gemacht haben, sondern mich unterstützt und Verständnis hatten, genau. Ist mir jetzt erst

835 wieder eingefallen (lacht). #00:58:47-2#

I: Ja, haben Sie doch eine Antwort auf meine Frage von vor ein paar Minuten gefunden. #00:58:53-8#

IP-5: Hm (bejahend). #00:58:54-4#

I: Über Wert-, da geht es ja auch um Wertschätzung und

840 #00:58:57-3#

IP-5: Ja. #00:58:58-0#

I: Dass Sie da angenommen sind als, //als Person.// #00:59:01-7#

IP-5: //Ja, ja.// Stimmt, ja #00:59:03-9#

845 I: Frau (Name), dann stoppe ich die Aufnahme, wenn Sie nicht noch etwas haben. #00:59:10-9#

I = Interviewerin; IP-5 = Interviewpartner*in

Transkriptionsregeln nach [Dresing und Pehl \(2018, S. 21ff.\)](#).

- Unverständliche Wörter werden mit "(unv.)" markiert
- Wortabbrüche werden mit einem Schrägstrich "/" markiert
- Pausen ab einer Sekunde werden markiert (.), Punkte in der Klammer zeigen die Pausenlänge an, mehr als 3 Sekunden, Zahl notiert
- Nach dem Wort "hm" wird eine Beschreibung der Betonung festgehalten
- Sprecherüberlappungen werden mit einem doppelten Schrägstrich "//" markiert
- Dehnungen von Vokalen werden mit „-/-“ markiert

Anhang III Tabelle der Codes aus dem Lehrforschungsprojekt

Tabelle 7

Kategoriensystem der Interviews aus dem Lehrforschungsprojekt

Liste der Codes	Häufigkeit
Codesystem	1160
Bildungsbegriff	35
Bildungsbegriff/Nachahmung	1
Bildungsbegriff/ein Leben lang	3
Bildungsbegriff/Unterstützung	1
Bildungsbegriff/Förderung	1
Bildungsbegriff/beginnt pränatal	3
Bildungsbegriff/sichert gesellschaftliche Teilhabe	2
Bildungsbegriff/familiärer Ursprung	1
Bildungsbegriff/Welterkundung	1
Bildungsbegriff/ähnelt Erziehung	2
Bildungsbegriff/Leben meistern	1
Bildungsbegriff/Sachgebiete	1
Bildungsbegriff/individuelle Weiterentwicklung	1
Bildungsbegriff/Orientiert an individuellen Fähigkeiten/Interessen	3
Bildungsbegriff/Theorie und Praxis verknüpfen	1
Bildungsbegriff/Grenzen Bildung	12
Bildungsbegriff/Grenzen Bildung/fehlende Fähigkeiten	2
Bildungsbegriff/Grenzen Bildung/fehlende Angebote	1
Bildungsbegriff/Grenzen Bildung/soziale Isolation	1
Bildungsbegriff/Grenzen Bildung/fehlender Weltbezug	1
erlebte Bildung	55

Tabelle 7 Fortsetzung

erlebte Bildung/Bildung - außer-familiär	11
erlebte Bildung/Bildung - außerfamiliär/Kita	2
erlebte Bildung/Bildung - außerfamiliär/Kita/Singen	1
erlebte Bildung/Bildung - außerfamiliär/Kita/tolle Erzieherin	2
erlebte Bildung/Bildung - außerfamiliär/Kita/tolle Erzieherin/Instrumente spielen	1
erlebte Bildung/Bildung - außerfamiliär/Schule	4
erlebte Bildung/Bildung - außerfamiliär/Schule/Autoritäten	1
erlebte Bildung/Bildung - außerfamiliär/Schule/Autoritäten/Elterngespräch	2
erlebte Bildung/Bildung - außerfamiliär/Schule/Autoritäten/Kind fühlt sich im Stich gelassen	1
erlebte Bildung/Bildung - außerfamiliär/Schule/Autoritäten/Umgang	5
erlebte Bildung/Bildung - außerfamiliär/Schule/Autoritäten/werden nicht in Frage gestellt	1
erlebte Bildung/Bildung - außerfamiliär/Schule/Schleife	1

Tabelle 7 Fortsetzung

erlebte Bildung/Bildung - außerfamiliär/Schule/Schleife/Ungerechtigkeit	2
erlebte Bildung/Bildung - außerfamiliär/Schule/Singen	1
erlebte Bildung/Bildung - außerfamiliär/Schule/staatlicher Versuch des Lenkens	3
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär	58
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Bildung als gesellschaftliche Anpassungsstrategie	1
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Fotografie	1
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Gespräche	4
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Gespräche/funktional	1
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Kino	1
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Lesen/Schriftsprache	10
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Lesen/Schriftsprache/Art und Weise	2
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Lesen/Schriftsprache/Art und Weise/Ritual	2
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Lesen/Schriftsprache/Bücher	8

Tabelle 7 Fortsetzung

erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Lesen/Schriftsprache/Bücher/Erlebnis mit Vater	2
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Lesen/Schriftsprache/Bücher/Erlebnis mit Vater/als Belohnung	1
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Lesen/Schriftsprache/Bücher/Erlebnis mit Vater/große Tasche	1
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Lesen/Schriftsprache/Bücher/Erlebnis mit Vater/große Tasche/Genuss	5
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Lesen/Schriftsprache/Bücher/Lexikonreihe	1
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Lesen/Schriftsprache/Bücher/nicht existent	1
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Lesen/Schriftsprache/Hörspiele	2

Tabelle 7 Fortsetzung

erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Le- sen/Schriftsprache/Pro- jektor	1
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Le- sen/Schriftspra- che/Schreibmaschine	1
erlebte Bildung/Bildung - in- nerfamiliär/Musizieren	14
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Musizie- ren/Instrumente	3
erlebte Bildung/Bil- dung - innerfami- liär/Musizieren/In- strumente/erlernen als staatliche Auflage	1
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Musizie- ren/Kuschelecke	1
erlebte Bildung/Bil- dung - innerfami- liär/Musizieren/Ku- schelecke/eigenaktiv	2
erlebte Bil- dung/Bildung - innerfami- liär/Musizie- ren/Kuschel- ecke/eigenak- tiv/zusammen	1
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Musizie- ren/Schallplatten	1
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Musizie- ren/Tonbandgerät	1
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Musizie- ren/Übertragung	1
erlebte Bildung/Bildung - in- nerfamiliär/Oma	3

Tabelle 7 Fortsetzung

erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Oma/Reime/Abzählverse	6
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Oma/Reime/Abzählverse/Spaß/Witz	1
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Oma/kochen/backen	3
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Orientierung kindlicher Interessen	2
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Reisen	1
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/Spiele	1
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/eigenes Interesse	1
erlebte Bildung/Bildung - innerfamiliär/wichtig/roter Faden	1
Differenzierung Erziehung und Bildung	7
Differenzierung Erziehung und Bildung/Bildung=Bücher	1
Differenzierung Erziehung und Bildung/Erziehung=Praxis und Beziehung	1
Differenzierung Erziehung und Bildung/beides wichtig	1
Differenzierung Erziehung und Bildung/Erziehung formt Persönlichkeit	1
Differenzierung Erziehung und Bildung/Bildung körperliche-geistige Weiterentwicklung	1
Differenzierung Erziehung und Bildung/Erziehungsstil entscheidet über Bildungsverlauf	1

Tabelle 7 Fortsetzung

Erziehungsbegriff	42
Erziehungsbegriff/Normen-Werte	3
Erziehungsbegriff/Normen-Werte/Orientierung	4
Erziehungsbegriff/Liebe und Wärme	1
Erziehungsbegriff/soziales Verhalten	1
Erziehungsbegriff/funktionieren	4
Erziehungsbegriff/Selbstfürsorge	1
Erziehungsbegriff/Emanzipation	1
Erziehungsbegriff/Freie Entfaltung	1
Erziehungsbegriff/gesellschaftlich-kultureller Anspruch	4
Erziehungsbegriff/Individualität	1
Erziehungsbegriff/Fürsorge	1
Erziehungsbegriff/Begriff wird als schwierig empfunden	3
Erziehungsbegriff/Grenzen der Erziehung	17
Erziehungsbegriff/Grenzen der Erziehung/keine Projektion negativer Erlebnisse	1
Erziehungsbegriff/Grenzen der Erziehung/zu stark verändern	1
Erziehungsbegriff/Grenzen der Erziehung/von oben herab	1
Erziehungsbegriff/Grenzen der Erziehung/Schwarze Pädagogik	1
Erziehungsbegriff/Grenzen der Erziehung/Richtlinien erfüllen	1
Erziehungsbegriff/Grenzen der Erziehung/Kinderschutz	4

Tabelle 7 Fortsetzung

Erziehungsbegriff/Grenzen der Erziehung/Kinderschutz/Brechen	1
Erziehungsbegriff/Grenzen der Erziehung/Kinderschutz/Bloßstellen	1
Erziehungsbegriff/Grenzen der Erziehung/Kinderschutz/Gewalt	3
Erziehungsbegriff/Grenzen der Erziehung/Kinderschutz/Unterdrückung	1
Erziehungsbegriff/Begleitung	5
Erlebte Erziehung	59
Erlebte Erziehung/Eltern unterschiedlich	9
Erlebte Erziehung/Regeln	9
Erlebte Erziehung/Regeln/Essen	3
Erlebte Erziehung/Regeln/Essen/Frühstück	1
Erlebte Erziehung/Regeln/Essen/Frühstück/vorbereitet, aber allein	4
Erlebte Erziehung/Regeln/Essen/Mittagessen	5
Erlebte Erziehung/Regeln/Essen/Tischmanieren	6
Erlebte Erziehung/Regeln/Essen/aufessen	13
Erlebte Erziehung/Regeln/Haushalt	3
Erlebte Erziehung/Regeln/Haushalt/Freude	1
Erlebte Erziehung/Regeln/Ordnung und Sauberkeit	5

Tabelle 7 Fortsetzung

Erlebte Erziehung/Regeln/Ordnung und Sauberkeit/Übernahme von Verantwortung	3
Erlebte Erziehung/Regeln/Ordnung und Sauberkeit/Übernahme von Verantwortung/Kita-weg	2
Erlebte Erziehung/Regeln/Pünktlichkeit	6
Erlebte Erziehung/Regeln/Pünktlichkeit/Erklärung und Verständnis von und für Eltern	1
Erlebte Erziehung/Regeln/Pünktlichkeit/Erklärung und Verständnis von und für Eltern/Zerfall der SU	2
Erlebte Erziehung/Regeln/Selbstständigkeit/Autonomie	19
Erlebte Erziehung/Regeln/Selbstständigkeit/Autonomie/Anziehen	1
Erlebte Erziehung/Regeln/Selbstständigkeit/Autonomie/Freizeit-erleben	8
Erlebte Erziehung/Regeln/Selbstständigkeit/Autonomie/Freizeiterleben/Hof/Großfamilie	4
Erlebte Erziehung/Regeln/Selbstständigkeit/Autonomie/Freizeiterleben/frei	4

Tabelle 7 Fortsetzung

Erlebte Erziehung/Regeln/Selbstständigkeit/Autonomie/Freizeiterleben/geben und nehmen	2
Erlebte Erziehung/Regeln/Selbstständigkeit/Autonomie/Freizeiterleben/unter sich	3
Erlebte Erziehung/Regeln/Selbstständigkeit/Autonomie/Wecker	4
Erlebte Erziehung/Regeln/Selbstständigkeit/Autonomie/Zutrauen	7
Erlebte Erziehung/Regeln/Selbstständigkeit/Autonomie/allein fühlen-Ambivalenzerleben	7
Erlebte Erziehung/Regeln/Selbstständigkeit/Autonomie/allein fühlen-Ambivalenzerleben/Druck	3
Erlebte Erziehung/Regeln/Selbstständigkeit/Autonomie/allein fühlen-Ambivalenzerleben/eigene Welt	2
Erlebte Erziehung/Regeln/Selbstständigkeit/Autonomie/fehlende Unterstützung	1
Erlebte Erziehung/Regeln/Verhaltensregeln/-verstöße	18

Tabelle 7 Fortsetzung

Erlebte Erziehung/Regeln/Verhaltensregeln/-verstöße/starr	7
Erlebte Erziehung/Regeln/Verhaltensregeln/-verstöße/strikt/Vorgaben	2
Erlebte Erziehung/Regeln/empfundene Ungerechtigkeit	2
Erlebte Erziehung/Regeln/empfundene Ungerechtigkeit/elterliches Verhalten	1
Erlebte Erziehung/Wertschätzung/Akzeptanz	11
Erlebte Erziehung/Wertschätzung/Akzeptanz/Ansprechpartner*innen	15
Erlebte Erziehung/Wertschätzung/Akzeptanz/Ansprechpartner*innen/Meerschweinchen	3
Erlebte Erziehung/Wertschätzung/Akzeptanz/Ansprechpartner*innen/Annahme	1
Erlebte Erziehung/Wertschätzung/Akzeptanz/Ansprechpartner*innen/fehlende	4
Erlebte Erziehung/Wertschätzung/Akzeptanz/Ansprechpartner*innen/fehlende/Problembewätigung allein	2
Erlebte Erziehung/Wertschätzung/Akzeptanz/Ansprechpartner*innen/fehlende/sich	1

Tabelle 7 Fortsetzung

	selbst als Belastung erleben	
Erlebte Erziehung/Wert- schätzung/Akzeptanz/Anver- trauen		7
Erlebte Erziehung/Wert- schätzung/Akzep- tanz/Anvertrauen/ange- nommen fühlen		3
Erlebte Erzie- hung/Wertschät- zung/Akzeptanz/An- vertrauen/angenom- men fühlen/Liebe		1
Erlebte Erzie- hung/Wertschät- zung/Akzep- tanz/Anver- trauen/ange- nommen füh- len/Liebe/Rück- griff in Krisen		1
Erlebte Erzie- hung/Wertschät- zung/Akzep- tanz/Anver- trauen/ange- nommen füh- len/Liebe/wider- standsfähig		1
Erlebte Erziehung/Wert- schätzung/Akzep- tanz/Anvertrauen/viel unterhalten		2
Erlebte Erziehung/Wert- schätzung/Akzeptanz/Flucht		1
Erlebte Erziehung/Wert- schätzung/Akzeptanz/Frei- heit		2
Erlebte Erziehung/Wert- schätzung/Akzeptanz/Schutz vor Anderen		1

Tabelle 7 Fortsetzung

Erlebte Erziehung/Wertschätzung/Akzeptanz/Unterstützung	2
Erlebte Erziehung/Wertschätzung/Akzeptanz/fehlender Stolz	5
Erlebte Erziehung/eigener Wille/Autonomie	5
Erlebte Erziehung/eigener Wille/Autonomie/Partizipation	23
Erlebte Erziehung/liebvoll	1
Erlebte Erziehung/schöne Kindheit	6
Erlebte Erziehung/schöne Kindheit/Bücher	1
Erlebte Erziehung/schöne Kindheit/Spiele	2
Erlebte Erziehung/schöne Kindheit/gemeinsam	1
Erlebte Erziehung/schöne Kindheit/gemeinsame Erlebnisse	5
Erziehungsbeteiligte	19
Erziehungsbeteiligte/Beschreibung Eltern	4
Erziehungsbeteiligte/Beschreibung Eltern/Mutter	4
Erziehungsbeteiligte/Beschreibung Eltern/Vater	10
Erziehungsbeteiligte/Großeltern	3
Erziehungsbeteiligte/Großeltern/Großmutter	2
Erziehungsbeteiligte/Großeltern/lieb	2
Erziehungsbeteiligte/Großeltern/nicht lieb	1

Tabelle 7 Fortsetzung

Erziehungsbeteiligte/Großel- tern/wollte besser machen bei Enkelkindern	1
Erziehungsbeteiligte/Nachbar- schaft/Freunde	19
Erziehungsverhalten/Erziehungsstil	10
Erziehungsverhalten/Erziehungs- stil/autoritär	10
Erziehungsverhalten/Erzie- hungsstil/autoritär/Gewalter- fahrung/Strafen	10
Erziehungsverhalten/Er- ziehungsstil/autori- tär/Gewalterfah- rung/Strafen/Ge- walterleben	9
Erziehungsverhal- ten/Erziehungs- stil/autoritär/Ge- walterfahrung/Stra- fen/Gewalterrle- ben/Balkon	1
Erziehungsverhal- ten/Erziehungs- stil/autoritär/Ge- walterfahrung/Stra- fen/Gewalterrle- ben/Drachen	1
Erziehungsverhal- ten/Erziehungs- stil/autoritär/Ge- walterfahrung/Stra- fen/Gewalterrle- ben/Straßenbahn	1
Erziehungsverhal- ten/Erziehungs- stil/autoritär/Ge- walterfahrung/Stra- fen/Gewalterrle- ben/Struwelpeter	1

Tabelle 7 Fortsetzung

Erziehungsverhalten/Erziehungsstil/autoritär/Gewalterfahrung/Strafen/Gewalterleben/Struwelpeter/Unter dem Tisch	1
Erziehungsverhalten/Erziehungsstil/autoritär/Gewalterfahrung/Strafen/Gewalterleben/Zuckerbrot-Peitsche	1
Gesellschaftlich-politisch-historischer Kontext	18
Gesellschaftlich-politisch-historischer Kontext/Atmosphäre und Stimmung in der Familie	8
Gesellschaftlich-politisch-historischer Kontext/Atmosphäre und Stimmung in der Familie/Veränderung durch Zerfall des Landes	7
Gesellschaftlich-politisch-historischer Kontext/Atmosphäre und Stimmung in der Familie/angenehm, wenn Besuch da	2
Gesellschaftlich-politisch-historischer Kontext/Atmosphäre und Stimmung in der Familie/im Alltag	3
Gesellschaftlich-politisch-historischer Kontext/nicht aus dem Bild fallen	8
Gesellschaftlich-politisch-historischer Kontext/nicht aus dem Bild fallen/funktionieren	5
Heute: Umgang Bildung und Erziehung	5

Tabelle 7 Fortsetzung

Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Familie	2
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Familie/bewusste Entscheidungen	6
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Familie/bewusste Entscheidungen/Ambivalenz	3
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Familie/bewusste Entscheidungen/Belohnung	1
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Familie/bewusste Entscheidungen/Konsequentes Erziehungsverhalten	2
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Familie/bewusste Entscheidungen/Selbstanerkennung	1
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Familie/bewusste Entscheidungen/Verständnis für Eltern	2
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Familie/bewusste Entscheidungen/immer gelesen, immer gesungen	2
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Familie/bewusste Entscheidungen/inniges Verhältnis zu Kind	2
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Familie/bewusste Entscheidungen/inniges	1

Tabelle 7 Fortsetzung

	Verhältnis zu Kind/nicht gedrängt
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Kita/Beruf	7
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Kita/Beruf/Entscheidungen	3
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Kita/Beruf/Umgang	14
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Kita/Beruf/Umgang/Eltern	1
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Kita/Beruf/Umgang/essen	1
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Kita/Beruf/Umgang/Kolleg*innen	1
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Kita/Beruf/Umgang/Konsequenz (+)	3
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Kita/Beruf/Umgang/Regeln	3
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Kita/Beruf/Wandel Pädagogik	11
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Reflexion/Verarbeitung	30
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Reflexion/Verarbeitung/Erinnerung	2
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Reflexion/Verarbeitung/Erinnerung/negative Erlebnisse	8
Heute: Umgang Bildung und	4

Tabelle 7 Fortsetzung

Erziehung/Reflexion/Verarbeitung/Erinnerung/negative Erlebnisse/Es-sen	
Heute: Umgang Bil-dung und Erzie-hung/Reflexion/Ver-arbeitung/Erinne-rung/negative Erleb-nisse/Streitereien	2
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Reflexion/Verar-beitung/Geburt Kind	2
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Reflexion/Verar-beitung/Mann anders	1
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Reflexion/Verar-beitung/Studium	1
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Refle-xion/Verarbeitung/Stu-dium/Aha-Erlebnis	1
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Reflexion/Verar-beitung/Umstände schwierig	3
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Refle-xion/Verarbeitung/Um-stände schwierig/Ausbil-dung	1
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Refle-xion/Verarbeitung/Um-stände schwierig/Auszug	2
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Reflexion/Verar-beitung/Verständnis für El-tern	2
Heute: Umgang Bildung und Erziehung/Reflexion/Verar-beitung/anstrengend	1

Anhang IV Beobachtungsinstrumente

1. Elementarbereich

CIS (Arnett ,1989) – findet im Elementar- und Krippenbereich Anwendung

Es wird das Verhalten der Fachkraft gegenüber den Kindern anhand folgender Items eingeschätzt	Überhaupt nicht	Etwas	Ziemlich	Sehr
1. Spricht warmherzig mit den Kindern.				
2. Wirkt den Kindern gegenüber kritisch. *(-)				
3. Hört aufmerksam zu, wenn die Kinder etwas erzählen.				
4. Legt großen Wert auf Gehorsam.				
5. Wirkt distanziert gegenüber den Kindern. *(-)				
6. Scheint an den Kindern Spaß zu haben.				
7. Wenn Kinder gegen eine Regel verstoßen, erklärt sie ihnen den Grund für die Regel.				
8. Ermutigt die Kinder dazu, neue Erfahrungen zu machen.				
9. Vermeidet, starke Kontrolle über die Kinder auszuüben.				
10. Spricht verärgert oder gereizt zu den Kindern. *(-)				
11. Scheint begeistert über Aktivitäten und Bemühungen der Kinder				
12. Droht den Kindern, um sie unter Kontrolle zu halten. *(-)				
13. Verbringt beträchtliche Zeit mit Aktivitäten, ohne mit den Kindern zu interagieren *(-)				
14. Geht auf die Individualität der Kinder ein.				
15. Weist die Kinder nicht zurecht, wenn sie sich schlecht betragen. *(-)				
16. Spricht zu den Kindern, auf einer Ebene, die sie verstehen können.				
17. Bestraft die Kinder, ohne ihnen einer Erklärung zu geben. *(-)				
18. Zeigt Standfestigkeit, wenn es nötig ist.				
19. Regt die Kinder zu sozialem Verhalten an, z.B. zum Teilen, Helfen.				
20. Hat leicht etwas an den Kindern auszusetzen. *(-)				
21. Wirkt desinteressiert an den Aktivitäten der Kinder. *(-)				
22. Scheint viele Dinge zu unterbinden, die die Kinder machen möchten. *(-)				
23. Hat keinen genauen Überblick darüber, was die Kinder tun. *(-)				
24. Erwartet von den Kindern Selbstbeherrschung, z.B. von anderen ausgehenden Aktivitäten nicht zu stören, ruhig in einer Reihe zu stehen. *(-)				
25. Wenn sie zu den Kindern spricht, kniet sie sich, beugt sich herab oder setzt sich hin, um besseren Blickkontakt zu haben.				
26. Wirkt unnötig streng, wenn sie mit den Kindern schimpft oder ihnen etwas untersagt. *(-)				

Anmerkung. Übersetzung CIS (Arnett 1989) durch pädquis Stiftung gGmbH

*(-) werden für die Qualitätsanalyse auf Prozessebene umgepolt

Subskala 1. Vertrauen, Selbstvertrauen und Unabhängigkeit aufbauen

Item 1. Selbstregulation und soziale Entwicklung

Unzureichend 1	2	Minimal 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
<p>1.1 Die Fachkräfte scheinen nicht hinsichtlich Grenzen/ Regeln/Erwartungen übereinzustimmen oder sie konsistent anzuwenden.</p> <p>1.2 Manche Kinder werden allein gelassen, obwohl sie offensichtlich durcheinander oder verzweifelt sind.</p>		<p>3.1 Erwartungen und Grenzen werden deutlich gemacht und von allen Fachkräften anerkannt.</p> <p>3.2 Die Fachkräfte verhalten sich untereinander sowie gegenüber Kindern und Eltern/anderen Betreuungspersonen respektvoll und professionell.</p>		<p>5.1 Die Fachkräfte erklären den Kindern genau, was sie tun sollen und kommen damit Schwierigkeiten zuvor.</p> <p>5.2 Die Fachkräfte verhalten sich einfühlsam und verständnisvoll, wenn Kinder Regeln nicht befolgen wollen oder ärgerlich werden.</p> <p>5.3 Die Fachkräfte zeigen ein Bewusstsein für die einzelnen Kinder und ihre individuellen Bedürfnisse. Dabei geben sie zusätzliche Unterstützung und sind flexibel.</p>		<p>7.1 Die Fachkräfte loben Kinder, wenn sie sich an Regeln halten sie sagen z.B. „Ich habe gesehen, dass du gerade dabei geholfen hast, den Traktor aufzuräumen“ – und/oder die Kinder werden dazu ermuntert, den Fachkräften zu erzählen, wie sie die Regeln befolgen.</p> <p>7.2 Die Fachkräfte haben sich auf Prozesse geeinigt, denen sie im Falle von Konflikten folgen. Die Prozesse beinhalten, dass die Kinder an der Problem- und Konfliktlösung gemeinsam beteiligt werden.</p>

Subskala 1. Item 1
Fortsetzung

5.4 Die Fachkräfte leiten unerwünschtes Verhalten um, indem sie nicht äußern, was die Kinder nicht tun sollen, sondern stattdessen deutlich machen, was die Kinder tun sollen.

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen.

Subskala 1. Vertrauen, Selbstvertrauen und Unabhängigkeit aufbauen

Item 2. Kinder in ihren eigenen Entscheidungen und im eigenständigen Spiel unterstützen

Unzureichend 1	2	Minimal 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 Die Interessen der Kinder werden nicht in die Planung der Aktivitäten einbezogen.		3.1 Die Fachkräfte ziehen sich aus dem Spiel der Kinder zurück; sie greifen nicht unnötig ein. Thema, Anspruchsniveau, Ziel und Auswahl des Spiels werden akzeptiert.		5.1 Wenn sie dazu aufgefordert werden, beteiligen sich die Fachkräfte am Spiel der Kinder. Sie ermöglichen es den Kindern, das Spiel zu führen und respektieren die von den Kindern festgelegten Spielregeln und das Anspruchsniveau des Spiels.		7.1 Die Fachkräfte beziehen die Kinder in die Planung von Aktivitäten mit ein. Z.B. konsultieren sie Eltern/andere Betreuungspersonen, bestärken Kinder darin, Requisiten für Spielbereiche auszuwählen und diese zu gestalten, setzen gemeinsam Mindmaps ein oder sie entscheiden mit den Kindern darüber, ob ein Ausflug stattfinden soll oder Gäste zu Besuch kommen sollen.
1.2 Die Fachkräfte lassen die Kinder nicht eigenständig handeln.		3.2 Bücher, Spielzeug und Materialien sind für Kinder leicht zugänglich und Fachkräfte akzeptieren und begrüßen es, wenn Kinder das Equipment/die Materialien auch für einen anderen als den intendierten Zweck benutzen und Mobiliar umstellen. 3.3 Es wird akzeptiert, dass manche Kinder gerne einer anderen Aktivität nachgehen möchten als der Rest der Gruppe. 3.4 Der Tagesplan/die Routinen sind flexibel genug, um individuellen Interessen nachzugehen und es findet täglich freies Spiel statt.		5.2 Die Fachkräfte zeigen Freude und einen Sinn für Spaß, wenn sie das Spiel der Kinder beobachten oder sich daran beteiligen. Sie arrangieren neue Aktivitäten, wenn die Kinder sie darum bitten. 5.3 Obwohl das kindliche Spiel respektiert wird, wird von den Kindern erwartet, sich an die Grenzen und Regeln der Gruppe zu halten. 5.4 Die Fachkräfte stellen das nötige Material zur Verfügung, um das kindliche Spiel – unter Berücksichtigung der Vorschläge der Kinder – zu bereichern und zu unterstützen.		7.2 Die Fachkräfte beobachten Kinder im Anschluss an Erwachsenen-unterstützte Aktivitäten, um zu sehen, ob Ideen, Konzepte usw. daraus in das freie Spiel der Kinder aufgenommen werden.

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala 2. Soziales und emotionales Wohlbefinden

Item 4. Förderung des sozial-emotionalen Wohlbefindens

Unzureichend 1	2	Minimal 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 Von den Kindern ausgedrückte Gefühle werden heruntergespielt, ignoriert, abgelehnt oder ins Lächerliche gezogen.		3.1 Die Fachkräfte zeigen den Kindern gegenüber Empathie und helfen ihnen, mit den von ihnen ausgedrückten Gefühlen umzugehen.		5.1 Die Kinder werden dazu ermuntert, auszudrücken/zu sagen, was sie fühlen und brauchen.		7.1 Die Fachkräfte bieten den Kindern Möglichkeiten, um über Gefühle und Bedürfnisse zu sprechen – dabei greifen sie auf die Erfahrungen der Kinder zurück. Sie verwenden bspw. Geschichten oder Requisiten, z.B. „Die Puppe vermisst ihre Familie, wie könnten wir sie trösten?“
1.2 Die Fachkräfte zeigen den Kindern gegenüber keine herzliche und einladende Körpersprache.		3.2 Die Fachkräfte ermuntern Kinder dazu, miteinander zu spielen. Sie bieten zusätzliche Spielzeug/Requisiten an, um kontinuierliches Spielen zu fördern. Spielen die Kinder dann zusammen, unterstützen die Fachkräfte sie bei Bedarf beim gegenseitigen Helfen und Teilen.		5.2 In der Planung zeigen sich Belege für Lernintentionen, die dazu gedacht sind, soziale Interaktionen zu fördern. Dazu gehört auch das Ermuntern zum gemeinschaftlichen Arbeiten oder Spielen, wenn angemessen.		7.2 Kinder werden darum gebeten, zu sagen oder zu zeigen, wie sie nonverbale Ausdrucksformen anderer in der Gruppe oder aus Büchern, Fotos, DVDs etc. verstehen.
1.3 Die Fachkräfte gestalten das Setting nicht so, dass es zu sozialen Interaktionen anregt und organisieren auch keine entsprechenden Aktivitäten.		3.3 Den meisten Kindern wird zu irgendeinem Zeitpunkt des Tages einmal positive individuelle Aufmerksamkeit entgegengebracht.		5.3 Die Kinder werden dazu ermuntert, einen Erwachsenen um Unterstützung zu bitten, wenn es mit dem Teilen oder Spielen nicht klappt.		7.3 Die Fachkräfte unterstützen die Kinder dabei, mit anderen zu kommunizieren, die Gefühle anderer zu erkennen und auf sie zu reagieren. Sie helfen auch, wenn sie Schwierigkeiten haben, ihre Gefühle auszudrücken.
		3.4 Die Fachkräfte sind herzlich, freundlich und ruhig. Sie verwenden beruhigende Gesten, physische Nähe, Berührungen und Umarmungen, wenn es nötig und angemessen ist.		5.4 Die Fachkräfte gehen sensibel auf die kindlichen Bedürfnisse, Gefühle und Stimmungen ein. Z.B. spielen sie mit den Kindern, zeigen Aufgewecktheit und haben mit den Kindern Spaß, sodass sie positive Emotionen unterstützen.		7.4 Die Fachkräfte schauen hinter die Fassade der Kinder, um deren Gefühle auszudrücken. Falls nötig, nehmen sie Veränderungen an der Umgebung/den Routinen vor.

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala 3. Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation

Item 5. Kinder dazu ermuntern, mit anderen zu sprechen

Unzureichend 1	2	Minimal 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
<p>1.1 Die Kinder werden davon abgehalten, mehr als nötig zu sprechen.</p>		<p>3.1 Kinder dürfen sprechen, wann immer es möglich ist.</p>		<p>5.1 Die Kinder werden während der Aktivitäten und über den ganzen Tag hinweg dazu angeregt, miteinander zu sprechen. Die Fachkräfte moderieren und unterstützen dies.</p>		<p>7.1 Die Kinder werden dazu ermuntert, Interaktionen, Gespräche und/oder Spiele auszuwählen und anzuleiten.</p>
<p>1.2 Die Fachkräfte sprechen vorwiegend mit den Kindern, um deren Verhalten zu ändern und Routinen zu erledigen.</p>		<p>3.2 Die Fachkräfte versuchen, mit den meisten Kindern in der Gruppe ins Gespräch zu kommen.</p>		<p>5.2 Während Aktivitäten, die von Erwachsenen gelenkt werden, erhalten Kinder Material, das das Sprechen fördert und sie werden auch so gruppiert, dass das Sprechen angeregt wird.</p>		<p>7.2 Die Kinder werden dazu angeregt, in Interaktionen mehr Anteil zu haben, z.B. durch längere und komplexere Antworten. Die Erwachsenen ermöglichen dies, indem sie länger abwarten, Kommentare einwerfen und einfache Fragen stellen.</p>
<p>1.3 Der Lärmpegel in der Gruppe lässt keine Gespräche zu, z.B. läuft zu laute Musik.</p>				<p>5.3 Die Fachkräfte stellen sicher, dass jedes Kind, das sprechen möchte, dazu Gelegenheit hat. Sie interagieren mit einzelnen Kindern und Kleingruppen, um dies zu unterstützen.</p>		<p>7.3 Wenn Kinder in der Interaktion mit anderen zurückhaltend sind, spielen Fachkräfte an der Seite des Kindes, nehmen dabei deren Signale auf, folgen der von den Kindern vorgegebenen Richtung und warten darauf, zum Kommunizieren eingeladen zu werden.</p>
				<p>5.4 Wenn Kinder zurückhaltend sind, nicht sprechen können und/oder Deutsch als Zweitsprache haben, werden andere Methoden der Kommunikation verwendet, z.B. Fotos, Bilder, Symbole, Puppen, Gesten oder Tonaufnahmen von zu Hause.</p>		<p>7.4 Die Fachkräfte begleiten die Handlungen von einzelnen Kindern und/oder Kleingruppen sprachlich, um längeres Spielen und Interaktionen mit anderen Kindern zu fördern.</p>

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala 3. Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation

Item 6. Fachkräfte hören Kindern aktiv zu und ermuntern Kinder zum Zuhören

Unzureichend 1	2	Minimal 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 Die Fachkräfte unterdrücken Kommunikation z.B. dadurch, dass sie voreingenommen sind oder die Kinder demütigen, ignorieren oder schlecht machen.		3.1 Die verbalen Botschaften der Kinder werden verstanden.		5.1 Die Fachkräfte begeben sich auf Augenhöhe der Kinder, wenn sie mit ihnen sprechen oder ihnen zuhören.		7.1 Die Fachkräfte lassen lange Pausen zu, sodass die Kinder Zeit zum Nachdenken und Antworten haben. Sie zeigen auch, dass sie verschiedenen Pausen bei verschiedenen Kindern ermöglichen.
1.2 Wenn Kinder um Hilfe bitten (direkt oder auch indirekt, z.B. durch Weinen, Rückzug oder Inaktivität), wird dies ignoriert.		3.2 Die Fachkräfte reagieren auf verbale und non-verbale Zeichen von Kindern.		5.2 Die Fachkräfte formulieren Äußerungen und/oder wiederholen sie, um sicherzustellen, dass die Kinder verstanden wurden.		7.2 Die Fachkräfte ermuntern die Kinder zum Sprechen und gegenseitigen Zuhören, indem sie vorschlagen, etwas einer anderen Person zu sagen. Oder sie fordern andere Kinder auf herzukommen und zu hören, was ein Kind sagen oder zeigen möchte.
		3.3 Die Körpersprache der Fachkräfte zeigt, dass sie kommunizieren möchten (offene Arme, geneigter Kopf, Lächeln, Warten und Zuhören).		5.3 Wenn die Bedeutung oder Aussprache undeutlich sind, vermuten die Fachkräfte eher was das Kind meinen könnte als das Kind zu bitten, sich ständig zu wiederholen. Wenn die Vermutung falsch war, übernehmen die Fachkräfte dafür die Verantwortung.		

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala 3. Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation

Item 7. Fachkräfte unterstützen den Sprachgebrauch der Kinder

Unzureichend 1	2	Minimal 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 Mit den Kindern wird oft in ‚Baby-Sprache‘ gesprochen.		3.1 Die Fachkräfte sprechen in einfacher und korrekter Sprache mit korrektem Grammatikgebrauch und korrekter Aussprache.		5.1 Die Fachkräfte zeigen Sorgfalt bei der Auswahl richtiger und angemessener Begriffe.		7.1 Die Fachkräfte fördern die Sprachentwicklung auf individueller Ebene durch korrekatives Feedback.
1.2 Die Fachkräfte verwenden oft schlechte oder unangebrachte Sprache.		3.2 Die Fachkräfte verwenden einen Tonfall, der der Situation und dem Anlass angemessen ist.		5.2 Die Fachkräfte verwenden verschiedene Tonfälle, um Interesse zu wecken, Begeisterung zu zeigen, Kinder zu beruhigen und ihr Verständnis zu bekräftigen.		7.2 Die Fachkräfte wenden Scaffolding-Techniken an und nutzen individuell auf einzelne Kinder abgestimmte Sprache, die ein wenig über deren aktuellen Sprachniveau liegt.
1.3 Die Fachkräfte sprechen oft so, dass die Kinder sie nicht verstehen.		3.3 Das Sprachniveau ist an Alter und Fähigkeiten der Kinder angepasst.		5.3 Die Fachkräfte begleiten ihre Handlungen und Gedanken sprachlich, um den Gebrauch von Wörtern vorzumachen und um den Kindern ihre eigenen Gedankengänge beim Spielen offenzulegen.		

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala 3. Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation

Item 8. Fachkräfte gehen sensibel auf Kinder ein

Unzureichend 1	2	Minimal 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 Es gibt wenig Bemühen, sich mit den Kindern zu beschäftigen (z.B. in Gesprächen; Interesse für das zeigen, was die Kinder machen, etc.).		3.1 Die Fachkräfte achten auf kleine Kindergruppen und reagieren auf einzelne Kinder in der Gruppe.		5.1 Die Fachkräfte stellen sicher, dass die meisten Kinder umfangreiche individuelle Aufmerksamkeit mindestens einmal im Beobachtungszeitraum bekommen.		7.1 Den meisten Kindern wird mehr als einmal im Beobachtungszeitraum persönliche Aufmerksamkeit geschenkt.
1.2 Die Fachkräfte reden oft untereinander und ignorieren Kinder vor ihnen.		3.2 Die Fachkräfte achten und antworten auf jede Frage oder jeden Kommentar der Kinder in einer interessierten Art und Weise.		5.2 Hilfe wird bereitwillig angeboten, wenn die Fachkräfte das Gefühl haben, dass Kinder mit einer bestimmten Aufgabe Schwierigkeiten haben.		7.2 Auf jede Aussage bzw. jede Bitte der Kinder wird umgehend reagiert – wenn notwendig, unter Hinzuziehung einer weiteren Fachkraft um sicherzustellen, dass Kinder nicht wartend und verwundert zurückgelassen werden.
1.3 Es gibt wenig Bemühen, Kinder individuell zu behandeln. Stattdessen werden die Kinder zu jeder Zeit als geschlossene Gruppe angesprochen.		3.3 Lob wird verwendet, auch wenn nur willkürlich und allgemeingültig für die gesamte Gruppe.		5.3 Lob und Unterstützung werden jederzeit, sofern angemessen, einzelnen Kindern zugesprochen.		7.3 Auch wenn Fachkräfte sich an ein einzelnes Kind richten, fühlt sich kein anderes Kind der Gruppe ausgeschlossen.
1.4 Kinder werden in offensichtlichem Leid allein gelassen.						

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala 4. Unterstützung des Lernens und kritischen Denkens

Item 10. Förderung von Sustained Shared Thinking durch Erzählen von Geschichten, gemeinsame Buchbetrachtungen, Singen und Reimen

Unzureichend 1	2	Minimal 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 Sehr wenig individuelle Interaktion während Geschichten erzählt/Bücher betrachtet werden, gesungen oder gereimt wird.		3.1 Die Fachkräfte reagieren auf Kinder, die nach Geschichten, Büchern, Singen oder Reimen fragen, indem sie ihnen helfen, sich an Geschichten zu erinnern, Bücher zu finden und zu lesen, indem sie mit ihnen singen oder reimen oder sich an einem Wortspiel beteiligen, sofern angemessen.		5.1 Die Fachkräfte ermuntern die Kinder Bücher zu halten und zu „lesen“ oder bekannte Geschichten nachzuerzählen, inkl. ihrer eigenen „Geschichten“, Lieder zu singen oder sich an Reimen und Wortspielen zu beteiligen.		7.1 Die Fachkräfte nutzen Sachbücher, um das kindliche Verständnis von Begriffen/ Konzepten zu fördern.
1.2 Die Einbindung von Geschichten, Büchern, Singen oder Reimen durch die Fachkräfte ist begrenzt auf Zeiten in der Gesamtgruppe.		3.2 Die Fachkräfte laden Kinder (einzeln oder in Kleingruppen) dazu ein, gemeinsam zu Singen, sich an Wort- oder Reimspielen zu beteiligen, Geschichten zu erzählen oder Bücher zu lesen.		5.2 Die Fachkräfte verwenden Requisiten/Puppen/die Kinder selbst, um das Erzählen von Geschichten oder die Einbindung von Liedern und Reimen zu unterstützen.		7.2 Die Fachkräfte beteiligen Kinder an Geschichten, am Singen etc. Sie unterstützen das Antizipieren von vertrauten Wörtern, Handlungen etc., geben Hinweise, werten Geschichten/Lieder aus etc., und stellen ein paar einfache, offene Fragen.
		3.3 Die Fachkräfte beziehen Kinder in die Auswahl von Liedern, Reimen, Geschichten oder Büchern ein und fragen sie nach ihren Wünschen.		5.3 Die Kinder haben Zugang zu Requisiten und Puppen, um das Nacherzählen von Geschichten zu unterstützen und diese im Freispiel zu nutzen.		7.3 Die Fachkräfte regen die Kinder dazu an, Zusammenhänge zwischen einer Geschichte, einem Buch, Lied oder Reim und ihren vorangegangenen Erfahrungen herzustellen.
		3.4 Die Fachkräfte zeigen, dass sie die von den Kindern bevorzugten Bücher, Geschichten, Lieder oder Reime kennen.		5.4 Die Fachkräfte singen oder setzen Reim- und Wortspiele während des Spiels ein oder während sie mit Kindern in anderen Aktivitäten interagieren.		

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

KES-RZ (Tietze et al., 2017) - Wird ausgetauscht mit der KRIPS-RZ bei der Erhebung in Krippengruppen.

Subskala II. Pflege und Routinen

Item 9. Begrüßung und Verabschiedung

Unzureichend 1	2	Minimal 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 Begrüßung der Kinder wird häufig vernachlässigt.		3.1 Die meisten Kinder werden freundlich begrüßt (z.B. pädagogische Fachkraft zeigt Freude, die Kinder zu sehen; lächelt; spricht mit freundlicher Stimme).		5.1 Jedes Kind wird persönlich begrüßt (z.B. pädagogische Fachkraft sagt »Hallo«, »Guten Morgen« oder ähnliches und nennt den Namen des Kindes; begrüßt die Kinder in ihrer Muttersprache).		7.1 Ankommenden Kindern wird geholfen, eine Beschäftigung zu finden, falls es notwendig ist.
1.2 Verabschiedung ist nicht gut organisiert.		3.2 Verabschiedung ist gut organisiert (z.B. Sachen der Kinder liegen beim Abholen bereit).		5.2 Freundliche Verabschiedung (z.B. Kinder werden nicht zur Eile gedrängt; jedes Kind wird freundlich verabschiedet).		7.2 Kinder sind bis zur Verabschiedung beschäftigt (z.B. keine langen Wartezeiten ohne Aktivitäten vor dem Abholen; Kinder dürfen ihre Aktivitäten angemessen beenden).
1.3 Eltern dürfen die Kinder nicht in den Gruppenraum bringen.		3.3 Eltern dürfen die Kinder in den Gruppenraum bringen.		5.3 Die meisten Eltern werden freundlich begrüßt. NA möglich		7.3 Pädagogische Fachkräfte nutzen Begrüßung und Verabschiedung, um sich mit den Eltern auszutauschen.* NA möglich*

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala II. Pflege und Routinen

Item 10. Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten

Unzureichend 1	2	Minimal 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 Unangemessene Zeiten für Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten (z.B. Kinder müssen warten, auch wenn sie hungrig sind).		3.1 Angemessene Zeiten im Tagesablauf für Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten.		5.1 Die meisten pädagogischen Fachkräfte sitzen während der Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten bei den Kindern.		7.1 Kinder helfen während der Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten mit (z.B. decken den Tisch; bedienen sich selbst; wischen den Tisch ab).
1.2 Ernährungswert der Mahlzeiten ist unzureichend.		3.2 Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten sind ausgewogen.		5.2 Angenehme und entspannte Atmosphäre während der Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten.		7.2 Kinder werden zum selbstständigen Essen ermuntert und erhalten Unterstützung, wenn notwendig.
1.3 Hygienische Bedingungen werden nicht eingehalten (z.B. die meisten Kinder und/oder Erwachsenen waschen sich nicht die Hände vor dem Essen oder der Essenszubereitung; Esstische werden nicht gesäubert; Bereiche für Toilette/Wickeln und der Essenszubereitung sind nicht voneinander getrennt)		3.3 Hygienische Bedingungen werden üblicherweise eingehalten.		5.3 Hygienische Bedingungen werden meistens eingehalten.		7.3 Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten sind Zeiten für Gespräche zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften (z.B. pädagogische Fachkräfte regen die Kinder an, über Ereignisse des Tages und über Dinge, die die Kinder interessieren, zu sprechen; Kinder reden miteinander).
1.4 Unangenehme Atmosphäre während der Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten (z.B. pädagogische Fachkräfte weisen Kinder streng zurecht; Kinder werden gezwungen zu essen; chaotische Atmosphäre).		3.4 Die Atmosphäre bei den Mahlzeiten ist weder streng noch zurechtweisend.		5.4 Nutzung von kindgerechten Gegenständen erleichtert und fördert die Selbstständigkeit der Kinder (z.B. kindgerechtes Besteck; kleine Kannen für Getränke; kleine und stabile Schüsseln und Löffel; spezielle Löffel oder Becher für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf).		
1.5 Auf Lebensmittelallergien und Unverträglichkeiten wird keine Rücksicht genommen. NA möglich		3.5 Informationen zu Lebensmittelallergien sind für die pädagogischen Fachkräfte gut zugänglich und es gibt alternative Speisen bzw. Getränke (z.B. Tee). NA möglich		5.5 Ernährungsvorschriften der Familien werden berücksichtigt. NA möglich		
		3.6 Kinder mit erhöhtem Förderbedarf sitzen bei den Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten mit anderen Kindern zusammen. NA möglich		5.6 Speiseplan ist für die Eltern sichtbar aufgehängt. NA möglich		

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala II. Pflege und Routinen

Item 11. Ruhe- und Schlafzeiten

Unzureichend 1	2	Minimal 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 Ruhe- und Schlafzeiten sind für die meisten Kinder unangemessen.		3.1 Ruhe- und Schlafzeiten sind für die meisten Kinder angemessen.		5.1 Den Kindern wird geholfen, sich zu entspannen (z.B. Schmusetier; sanfte Musik; Rückenstreicheln).		7.1 Ruhe- und Schlafzeiten werden flexibel gehandhabt, um auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder einzugehen (z.B. Kinder, die müde sind, können sich während der Spielzeiten ausruhen).
1.2 Hygienische Mängel bei Ausstattung für Ruhe- und Schlafzeiten (z.B. Ruhe- und Schlafbereich ist überfüllt; schmutzige Decken; mehrere Kinder benutzen dasselbe Bettzeug).		3.2 Angemessene hygienische Bedingungen für Ruhe und Schlafen (z.B. Ruhe- und Schlafbereich ist nicht überfüllt; sauberes Bettzeug).		5. Angemessener Raum, um auszuruhen (z.B. gedämpftes Licht; ruhige Atmosphäre; Schlafmatten liegen so, dass die Privatsphäre eingehalten wird).		7.2 Es wird vorgesorgt für Kinder, die früher aufstehen oder nicht schlafen (z.B. Kinder, die aufstehen, dürfen leise spielen oder Bücher anschauen; spezieller Bereich und Aktivitäten für Kinder, die nicht schlafen).
1.3 Die Kinder werden kaum oder streng und zurechtweisend beaufsichtigt.		3.3 Die Kinder werden während der Ruhe- und Schlafzeit ausreichend beaufsichtigt.		5.3 Alle Betten/Schlafmatten sind mindestens 30 cm voneinander entfernt oder durch eine Trennwand separiert.		
		3.4 Ruhige, angenehme Beaufsichtigung, keine Strenge oder Zurechtweisung.				

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala II. Pflege und Routinen

Item 12. Toilette/Wickeln

Unzureichend 1	2	Minimal 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 Unzureichende hygienische Bedingungen in diesem Bereich (z.B. Toiletten/Waschbecken schmutzig; Wickeltisch/ Töpfchen nicht nach jeder Nutzung gereinigt; Toiletten nur selten gespült).		3.1 Ausreichende hygienische Bedingungen.		5.1 Hygienische Bedingungen sind leicht aufrechtzuerhalten (z.B. es werden keine Töpfchen benutzt; fließendes Wasser in der Nähe vom Wickeltisch und der Toilette; leicht zu reinigende Oberflächen).		7.1 Kindgerechte Toiletten und niedrige Waschbecken.
1.2 Unzureichende Grundausstattung beeinträchtigt die Pflege der Kinder (z.B. zu wenige Toiletten oder Waschbecken, kein Toilettenpapier, keine Seife; mehrere Kinder benutzen das selbe Handtuch; kein fließendes Wasser).		3.2 Grundausstattung für die Pflege der Kinder vorhanden.		5.2 Ausstattung ist für die Kinder bequem und zugänglich (z.B. Stufen an Waschbecken und Toiletten, falls notwendig; Haltegriffe für Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen; Toilettenbereich ist nahe am Gruppenraum).		7.2 Selbstständigkeit der Kinder wird entsprechend ihres Entwicklungsstandes und ihrer Fähigkeiten gefördert.
1.3 Pädagogische Fachkraft oder Kinder waschen sich nach Toilette/Wickeln nicht die Hände.		3.3 Pädagogische Fachkraft und Kinder waschen sich nach der Toilette/Wickeln üblicherweise die Hände.		5.3 Pädagogische Fachkraft und Kinder waschen sich nach Toilette/Wickeln meistens die Hände.		
1.4 Unangemessene oder unangenehme Beaufsichtigung der Kinder.		3.4 Zeiten für Toilette/Wickeln entsprechen den individuellen Bedürfnissen der Kinder. 3.5 Angemessene Beaufsichtigung entsprechend des Alters und der Fähigkeiten der Kinder.		5.4 Angenehme pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion.		

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch sie Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala II. Pflege und Routinen

Item 14. Sicherheit

Unzureichend 1	2	Minimal 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 Einige Sicherheitsmängel mit schwerwiegender Verletzungsgefahr im Innenbereich.		3.1 Keine schwerwiegenden Sicherheitsmängel im Innen- und Außenbereich.		5.1 Pädagogische Fachkräfte handeln vorausschauend, um Sicherheitsproblemen vorzubeugen (z.B. sie entfernen Gegenstände unter dem Klettergerüst; schließen gefährliche Bereiche ab; wischen Verschüttetes sofort auf, damit die Kinder nicht ausrutschen).		7.1 Spielbereiche sind so gestaltet, dass Sicherheitsprobleme vermieden werden (z.B. jüngeren Kindern steht draußen ein abgegrenzter Spielbereich oder ein bestimmter Zeitraum zur Verfügung; Ausstattung draußen ist angemessen in Größe und Schwierigkeitsgrad).
1.2 Einige Sicherheitsmängel mit schwerwiegender Verletzungsgefahr im Außenbereich. NA möglich		3.2 Angemessene Beaufsichtigung zum Schutz der Kinder im Innen- und Außenbereich.		5.2 Pädagogische Fachkräfte erklären den Kindern die Gründe für Sicherheitsregeln.		7.2 Kinder befolgen im Allgemeinen die Sicherheitsregeln (z.B. kein Gedränge auf der Rutsche, kein Klettern auf Schränke und Regale).
1.3 Beaufsichtigung ist nicht ausreichend, um die Sicherheit der Kinder im Innen- und Außenbereich zu gewährleisten (z.B. zu wenige pädagogische Fachkräfte; pädagogische Fachkräfte sind mit anderen Aufgaben beschäftigt; keine Beaufsichtigung in Bereichen mit potenziellen Gefahrenquellen; keine Regeln zum Betreten und Verlassen der Einrichtung).		3.3 Grundlegende Bedingungen für den Umgang mit Notfällen gegeben (z.B. Telefon; Notrufnummern; Vertretungskräfte; Erste-Hilfe-Ausrüstung; schriftliche Aufzeichnungen, was im Notfall zu tun ist).				

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala III. Sprachliche und kognitive Anregungen

Item 15. Nutzung von Büchern und Bildern

Unzureichend 1	2	Minimal 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 Sehr wenige Bücher zugänglich.		3.1 Einige Bücher für Kinder zugänglich (z.B. während des Freispiels ausreichend Bücher, damit Kinder sich nicht darum zu streiten brauchen).		5.1 Eine breite Auswahl an Büchern ist an einem wesentlichen Teil des Tages zugänglich.		7.1 Bücher und Materialien zur Sprachbildung werden regelmäßig ausgetauscht, um das Interesse der Kinder aufrechtzuerhalten.
1.2 Pädagogische Fachkraft initiiert selten Aktivitäten zur Unterstützung des Sprachverständnisses (z.B. kein tägliches Vorlesen bzw. Geschichten erzählen, wenig individuelles Vorlesen).		3.2 Täglich mindestens eine von der pädagogischen Fachkraft initiierte Aktivität zur Unterstützung des Sprachverständnisses eingeplant (z.B. Vorlesen, Geschichten erzählen, Bildergeschichten).		5.2 Einige zusätzliche Materialien zur Sprachbildung werden täglich genutzt.		7.2 Einige Bücher beziehen sich auf laufende Aktivitäten oder Themen in der Gruppe (z.B. Bücher zu jahreszeitlichen Themen werden aus der Bibliothek ausgeliehen).
				5.3 Bücher, Sprachmaterialien und Aktivitäten sind angemessen für die Kinder der Gruppe.		
				5.4 Pädagogische Fachkraft liest in verschiedenen Situationen Bücher vor (z.B. während des Freispiels, vor dem Schlafen, zur Erweiterung einer Aktivität).		

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala III. Sprachliche und kognitive Anregungen

Item 16. Anregung zur Kommunikation

1	2	3	4	5	6	7
Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet
1.1 Pädagogische Fachkraft schafft keine Anlässe, um die Kinder zur Kommunikation anzuregen (z.B. keine Gespräche über Zeichnungen; keine Aufforderungen, Geschichten zu erzählen, Ideen für den Stuhlkreis einzubringen; sich an Fingerspielen und am Singen zu beteiligen).	3.1 Pädagogische Fachkraft schafft einige Anlässe, um die Kinder zur Kommunikation anzuregen.			5.1 Anregungen zur Kommunikation finden während des Freispiels und bei geplanten Gruppenaktivitäten statt (z.B. Kinder beteiligen sich an Gesprächen über Zeichnungen; sie sprechen in kleinen Gruppen über Ausflüge).		7.1 Zuhören und Reden der pädagogischen Fachkraft stehen entsprechend des Alters und der Fähigkeiten der Kinder in angemessenem Verhältnis (z.B. sie lässt den Kindern Zeit zu antworten; formuliert für Kinder mit geringen Sprachfähigkeiten).
1.2 Sehr wenige Materialien zugänglich, welche die Kinder zur Kommunikation anregen.		3.2 Einige Materialien sind zugänglich, um die Kinder zur Kommunikation anzuregen.		5.2 Materialien zur Anregung der Kommunikation sind in verschiedenen Funktionsbereichen zugänglich (z.B. kleine Figuren und Tiere in der Bauecke; Handpuppen und Bildmaterial für Pinnwand in der Lesecke; Spielzeug für Rollenspiele im Innen- und Außenbereich).		7.2 Pädagogische Fachkraft verbindet von Kindern gesprochene mit geschriebener Sprache (z.B. schreibt sie auf, was Kinder sagen und liest es ihnen dann vor; hilft ihnen, etwas für die Eltern aufzuschreiben).
		3.3 Anregungen zur Kommunikation sind im Allgemeinen für die Kinder angemessen.				

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala III. Sprachliche und kognitive Anregungen

Item 17. Nutzung der Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten

Unzureichend 1	2	Minimal 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 Pädagogische Fachkraft spricht mit den Kindern nicht über Zusammenhänge (z.B. ignoriert die Fragen und die Neugier der Kinder, warum Dinge passieren; lenkt die Aufmerksamkeit nicht auf die Abfolge täglicher Ereignisse, auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Anzahl, Größe, Form, auf Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge).		3.1 Pädagogische Fachkraft spricht gelegentlich über logische Zusammenhänge oder Inhalte von Begriffen (z.B. erklärt, dass sie nach dem Essen rausgehen; weist auf Größen und Unterschiede der Bausteine hin, die ein Kind benutzt).		5.1 Pädagogische Fachkraft spricht über logische Zusammenhänge, während die Kinder mit Materialien zur Förderung ihrer kognitiven Fähigkeiten spielen (z.B. mit Karten, die in bestimmte Reihen gelegt werden müssen; bei Spielen zu Gleichheit/Un Gleichheit, zu Größen und Formen von Spielzeugen; bei Sortier-, Zahlen- und Rechenspielen).		7.1 Pädagogische Fachkraft unterstützt das kindliche Denken nicht nur punktuell, sondern während des gesamten Tagesablaufs, wobei sie aktuelle Ereignisse/Situationen/Erfahrungen zur Begriffsentwicklung nutzt (z.B. Kinder lernen logische Zusammenhänge, indem sie über ihre Erlebnisse im Tagesablauf sprechen oder sich den Handlungsablauf beim Kochen o.ä. vergegenwärtigen).
1.2 Begriffe werden nicht oder unangemessen vermittelt (z.B. für das Alter und die Fähigkeiten der Kinder zu schwer; unangemessene Vorgehensweisen werden angewandt; Arbeitsblätter ohne konkreten Bezug zu den Erfahrungen der Kinder; pädagogische Fachkraft gibt Antworten, ohne den Kindern zu helfen, Dinge selbst herauszufinden).		3.2 Einige Begriffe werden entsprechend des Alters und der Fähigkeiten der Kinder angemessen vermittelt, wobei Bezeichnungen und konkrete Erfahrungen der Kinder genutzt werden (z.B. pädagogische Fachkraft leitet Kinder mit Fragen und entsprechenden Bezeichnungen an, große und kleine Bausteine zu sortieren oder die Ursache für das Schmelzen von Eis herauszufinden).		5.2 Kinder werden angeregt, ihre Gedanken zu äußern, wenn sie einen Sachverhalt klären oder ein Problem lösen (z.B. warum sie die Gegenstände in unterschiedliche Kategorien sortiert haben; inwieweit zwei Bilder gleich oder unterschiedlich sind).		7.2 Begriffe werden eingeführt mit Bezug auf die Interessen der Kinder oder auf konkrete Probleme, welche die Kinder lösen müssen (z.B. mit den Kindern während des Ausbalancierens beim Bauen eines hohen Turmes sprechen; den Kindern dabei helfen herauszufinden, wie viele Löffel sie zum Tischdecken benötigen).

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala III. Sprachliche und kognitive Anregungen

Item 18. Allgemeiner Sprachgebrauch

Unzureichend	Minimal	Gut	Ausgezeichnet
1	3	5	7
1.1 Pädagogische Fachkraft nutzt Sprache vorwiegend, um das kindliche Verhalten zu kontrollieren und übliche Abläufe zu organisieren.	3.1 Gelegentliche Gespräche zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern (z.B. pädagogische Fachkraft stellt Fragen, auf welche die Kinder nur mit Ja/Nein oder mit kurzen Antworten reagieren können; gibt kurze Antworten auf Fragen der Kinder).	5.1 Viele Gespräche zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern während des Freispiels und täglicher Routinen.	7.1 Pädagogische Fachkraft führt mit den meisten Kindern individuelle Gespräche.
1.2 Pädagogische Fachkraft reagiert selten auf das, was die Kinder sagen.	3.2 Kinder dürfen sich die meiste Zeit des Tages unterhalten.	5.2 Pädagogische Fachkraft benutzt Sprache meistens zum Informationsaustausch mit den Kindern und zur sozialen Interaktion.	7.2 Pädagogische Fachkraft stellt Fragen, die längere und komplexere Antworten erfordern (z.B. jüngere Kinder werden gefragt »was« oder »wo«; ältere Kinder werden gefragt »warum« oder »wie«).
1.3 Kinder werden die meiste Zeit des Tages davon abgehalten bzw. daran gehindert, sich zu unterhalten.		5.3 Pädagogische Fachkraft fügt Informationen hinzu, um die Ideen der Kinder zu erweitern. 5.4 Pädagogische Fachkraft regt Gespräche zwischen den Kindern an, besonders auch mit Kindern mit erhöhtem Förderbedarf (z.B. sie regt die Kinder an, einander zuzuhören; vermittelt allen Kindern Beispiele der Gebärdensprache, wenn ein Kind in der Gruppe Gebärdensprache benutzt).	

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala V. Interaktionen

Item 30. Allgemeine Beaufsichtigung und Begleitung

1	2	3	4	5	6	7
Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet
1.1 Unzureichende Beaufsichtigung der Kinder (z.B. pädagogische Fachkraft lässt die Kinder unbeaufsichtigt; die Sicherheit der Kinder ist nicht gewährleistet; pädagogische Fachkraft richtet ihre Aufmerksamkeit hauptsächlich auf andere Aufgaben).		3.1 Ausreichende Beaufsichtigung, welche die Sicherheit der Kinder gewährleistet.		5.1 Sorgfältige Beaufsichtigung aller Kinder, die den Alters- und Entwicklungsunterschieden angemessen ist (z.B. jüngere bzw. impulsivere Kinder werden intensiver beaufsichtigt).		7.1 Pädagogische Fachkraft spricht mit den Kindern über ihre Spielideen, stellt Fragen und ergänzt Informationen, um das Denken der Kinder zu erweitern.
1.2 Beaufsichtigung und Begleitung ist oft strafend oder übermäßig kontrollierend (z.B. pädagogische Fachkraft schreit, maßregelt die Kinder, sagt immer wieder »nein«).		3.2 Pädagogische Fachkraft achtet auf Sauberkeit und verhindert ungeeignete Verwendung von Materialien (z.B. schmutzige Tische werden nach Naturexperimenten gereinigt; Kinder werden davon abgehalten, schädliche Substanzen zu sich zu nehmen).		5.2 Pädagogische Fachkraft gibt den Kindern bei Bedarf Unterstützung und Anregung (z.B. hilft sie, dass ein umherwanderndes Kind ins Spiel einbezogen wird; hilft einem Kind, ein Puzzle zu vollenden).		7.2 Balance zwischen den Bedürfnissen der Kinder nach selbstständigem Erkunden und Lernanregungen durch die pädagogische Fachkraft wird gewahrt (z.B. darf ein Kind eine Malarbeit beenden, bevor es angeregt wird, darüber zu erzählen; ein Kind darf herausfinden, dass ein Bauwerk umfällt, wenn es das Gleichgewicht verliert).
		3.3 Beaufsichtigung und Begleitung ist nicht strafend und Kontrolle wird in einer angemessenen Art und Weise ausgeübt.		5.3 Pädagogische Fachkraft zeigt Aufmerksamkeit gegenüber der ganzen Gruppe, auch wenn sie sich mit einzelnen Kindern oder einer kleinen Gruppe beschäftigt (z.B. sie überblickt häufig den Raum, wenn sie mit einem Kind arbeitet; wenn bestimmte Bereiche nicht überschaubar sind, werden sie von anderen pädagogischen Fachkräften beaufsichtigt).		
				5.4 Pädagogische Fachkraft zeigt Anerkennung für die Bemühungen und Fähigkeiten der Kinder.		

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala V. Interaktionen

Item 31. Verhaltensregeln/Disziplin

Unzureichend		Minimal	Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7
1.1 Kinder werden mit strengen Methoden kontrolliert (z.B. körperliche Strafen, Anschreien, Kinder für längere Zeit einsperren oder Vorenthalten von Essen).		3.1 Pädagogische Fachkraft wendet keine körperlichen Strafen oder strengen Methoden an.		5.1 Pädagogische Fachkraft nutzt in den meisten Fällen erfolgreich nicht-strafende Methoden zur Einhaltung der Verhaltensregeln (z.B. sie beachtet positives Verhalten; lenkt ein Kind von einer inakzeptablen zu einer alternativen und akzeptablen Aktivität).		7.1 Pädagogische Fachkraft bezieht die Kinder aktiv in die Lösung ihrer Konflikte und Probleme ein (z.B. hilft sie Kindern, über ihre Probleme zu sprechen und über Lösungen nachzudenken; sensibilisiert Kinder, mit anderen mitzufühlen).
1.2 Disziplin ist gering, da es kaum Ordnung oder Kontrolle gibt.		3.2 Pädagogische Fachkraft hat gewöhnlich genug Überblick, um zu verhindern, dass die Kinder einander wehtun.		5.2 Die pädagogische Fachkraft beugt in den meisten Fällen Konflikten vor und fördert altersangemessene Interaktionen (z.B. Spielzeuge sind mehrfach vorhanden; Kinder mit Lieblingsspielzeug bekommen einen geschützten Platz zum Spielen).		7.2 Pädagogische Fachkraft nutzt Aktivitäten, um Kindern zu helfen, soziale Situationen zu verstehen (z.B. sie nutzt Kinderbücher und Gruppendiskussionen mit Kindern, um gemeinsame Konflikte durchzusprechen).
1.3 Erwartungen an das Verhalten sind größtenteils dem Alter und dem Entwicklungsstand der Kinder unangemessen (z.B. müssen alle Kinder während der Mahlzeit still sein; Kinder müssen über eine längere Zeit still warten).		3.3 Die Erwartungen an das Verhalten sind größtenteils dem Alter und dem Entwicklungsstand der Kinder angemessen.		5.3 Pädagogische Fachkräfte reagieren in den meisten Fällen konsistent/ konsequent auf das Verhalten der Kinder (z.B. verschiedene pädagogische Fachkräfte wenden die gleichen Regeln und Methoden an; grundlegende Regeln gelten für alle Kinder; pädagogische Fachkraft reagiert in ähnlichen Situationen in ähnlicher Weise).		7.3 Pädagogische Fachkraft berät sich bei Verhaltensproblemen mit anderen Fachkräften.
				5.4 Pädagogische Fachkraft zeigt Anerkennung für die Bemühungen und Fähigkeiten der Kinder.		

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala V. Interaktionen

Item 32. Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion

Unzureichend 1	2	Minimal 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 Pädagogische Fachkraft ist unaufmerksam oder nicht in Kontakt mit Kindern (z.B. sie ignoriert Kinder; sie wirkt distanziert, desinteressiert oder teilnahmslos).		3.1 Pädagogische Fachkraft reagiert meistens in einer freundlichen, unterstützenden Art und Weise auf die Kinder (z.B. pädagogische Fachkraft und Kinder wirken entspannt; heitere Stimmen, häufiges Lächeln).		5.1 Pädagogische Fachkraft hat in den meisten Fällen angemessenen Körperkontakt (z.B. erwidert eine Umarmung des Kindes).		7.1 Pädagogische Fachkraft scheint Freude daran zu haben, mit den Kindern zusammen zu sein.
1.2 Interaktionen sind unangenehm (z.B. die Stimmen klingen angespannt und gereizt).		3.2 Wenn überhaupt, dann nur wenige unangenehme Interaktionen.		5.2 Pädagogische Fachkraft zeigt in den meisten Fällen den Kindern gegenüber Respekt (z.B. sie hört aufmerksam zu; stellt Blickkontakt her; behandelt Kinder fair, macht keine Unterschiede).		7.2 Pädagogische Fachkraft fördert die Entwicklung gegenseitigen Respekts zwischen Kindern und Erwachsenen (z.B. sie wartet mit ihrer Antwort so lange, bis die Kinder ihre Fragen zu Ende formuliert haben; sie regt Kinder in höflicher Art an, zuzuhören, wenn Erwachsene sprechen).
1.3 Körperkontakt wird hauptsächlich zur Kontrolle genutzt oder ist unangemessen (z.B. um die Kinder zur Eile anzutreiben; unerwünschtes Umarmen oder Kitzeln).				5.3 Pädagogische Fachkraft reagiert in den meisten Fällen teilnehmend, um Kindern zu helfen, die aufgebracht, verletzt oder wütend sind. 5.4 Verbale und nonverbale Botschaften der pädagogischen Fachkraft sind in sich stimmig (z.B. Mimik und Gestik stimmen mit den Inhalten ihrer Aussagen überein). 5.5 Durch Mimik, Gestik und Körpersprache zeigt die pädagogische Fachkraft Interesse und Anerkennung für die Bemühungen und Fähigkeiten der Kinder.		

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala V. Interaktionen

Item 34. Autonomie/Selbstständigkeit

Unzureichend 1	2	Minimal 3	4	Gut 5	6	Ausgezeichnet 7
1.1 Alle potenziell »gefährlichen« Gegenstände oder Aktivitäten sind für die Kinder verboten (z.B. Umgang mit Messern, Scheren, Werkzeugen).		3.1 Erfahrungen mit potenziell »gefährlichen« Gegenständen sind ausschließlich unter Beteiligung der pädagogischen Fachkraft möglich.		5.1 Die Kinder können im Rahmen verbindlicher und altersgerechter Regeln »gefährliche« Gegenstände selbstständig nutzen (z.B. Regeln im Umgang mit Scheren und Messern).		7.1 Die Kinder werden auf den kompetenten Umgang mit »gefährlichen« Gegenständen und Aktivitäten so vorbereitet, dass ihre Autonomie/ Selbstständigkeit systematisch größer wird (z.B. durch Werkstatt-Pass).
1.2 Pädagogische Fachkraft bietet den Kindern keinerlei Raum zum Ausprobieren und Erkunden ihrer Autonomie/Selbstständigkeit.		3.2 Pädagogische Fachkraft ermöglicht den Kindern gewissen Raum zum Ausprobieren ihrer Fertigkeiten (z.B. Klettern, Rad fahren).		5.2 Pädagogische Fachkraft stellt eine entwicklungsangemessene Umgebung bereit, welche die Autonomie/Selbstständigkeit der Kinder unterstützt und in der sie Herausforderungen eigenständig meistern können.*		7.2 Pädagogische Fachkraft bietet Kindern individuelle Herausforderungen zur Entwicklung ihrer Autonomie/ Selbstständigkeit (z.B. Üben von Verhaltensregeln im Straßenverkehr; Übernahme von Verantwortung für Aufgaben in der Gruppe/Kindertageseinrichtung; eigenständige Nutzung von Klettergeräten).
1.3 Pädagogische Fachkraft verbietet Kindern alle Aktivitäten, die mit Risiken einhergehen.		3.3 Pädagogische Fachkraft erlaubt den Kindern Aktivitäten, die mit gewissen Risiken einhergehen, kontrolliert diese aber sehr stark.		5.3 Pädagogische Fachkraft weiß, wo sich die Kinder aufhalten und womit sie sich befassen, ohne sie ständig im Blick zu haben.		7.3 Pädagogische Fachkraft fördert die Selbstkontrolle der Kinder (z.B. stellt eine Uhr für Zeitabsprachen zur Verfügung; Regeln für die Nutzung von Geräten, Materialien und Werkzeugen).
1.4 Kein Kind darf alleine den Raum verlassen (z.B. um alleine auf die Toilette zu gehen).						

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala VI. Strukturierung der pädagogischen Arbeit

Item 35. Tagesablauf

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Der Tagesablauf ist entweder zu starr und lässt keine Zeit für individuelle Interessen oder ist zu flexibel (chaotisch) und es fehlt eine verlässliche Abfolge von täglichen Ereignissen.		3.1 Es gibt einen grundlegenden Tagesablauf, der den Kindern bekannt ist (z.B. Routinen und Aktivitäten finden an den meisten Tagen etwa in der gleichen Abfolge statt).		5.1 Der Tagesablauf schafft eine Balance zwischen fester Struktur und Flexibilität (z.B. die regulär festgelegte Zeit für das Spiel im Freien kann bei schönem Wetter verlängert werden).		7.1 Fließende Übergänge zwischen täglichen Ereignissen (z.B. Material steht für die nächste Aktivität bereit, bevor die gerade laufende Aktivität beendet ist; Kinder wechseln Aktivitäten individuell oder in kleinen Gruppen).	
1.2 Keine Möglichkeiten für die Kinder im Tagesablauf, über die Art und Dauer ihrer Spielaktivitäten selbst zu entscheiden.		3.2 Es findet täglich mindestens eine Spielphase sowohl drinnen als auch draußen statt (soweit das Wetter es zulässt).		5.2 Täglich gibt es eine Vielfalt an Spielaktivitäten, einige von der pädagogischen Fachkraft angeleitete und einige von den Kindern initiierte.		7.2 Der Tagesablauf wird variiert, um die individuellen Bedürfnisse zu berücksichtigen (z.B. kürzere Erzählzeit für ein Kind mit einer geringeren Aufmerksamkeitsspanne; ein Kind kann seine begonnene Aktivität beenden, auch wenn das länger dauert als ursprünglich eingeplant; ein langsam essendes Kind darf nach seinem Tempo die Mahlzeit beenden).	
		3.3 Täglich gibt es sowohl Bewegungsaktivitäten als auch ruhigere Spielphasen		5.3 Ein wesentlicher Teil des Tages wird für Spielaktivitäten genutzt.			
		3.4 Gewisse Möglichkeiten für die Kinder im Tagesablauf, über die Art und Dauer ihrer Spielaktivitäten selbst zu entscheiden.		5.4 Es gibt keine langen Wartezeiten beim Übergang von einer Aktivität zur anderen.			
				5.5 Die Kinder können an einem wesentlichen Teil des Tages ihre Aktivitäten selbst bestimmen (z.B. was, wo, mit wem und wie lange).			

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala VI. Strukturierung der pädagogischen Arbeit

Item 36. Freispiel

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Entweder gibt es wenige Möglichkeiten für Freispiel oder der größte Teil des Tages wird in unbeaufsichtigtem Freispiel verbracht.		3.1 Gewisse Möglichkeiten für das Freispiel bestehen täglich drinnen und draußen, soweit das Wetter es zulässt.		5.1 Freispiel findet an einem wesentlichen Teil des Tages statt, sowohl drinnen als auch draußen (z.B. mehrere Zeitabschnitte für das Freispiel sind im Tagesablauf täglich vorgesehen).		7.1 Beaufsichtigung und Unterstützung werden für pädagogische Interaktionen genutzt (z.B. pädagogische Fachkraft hilft den Kindern, über Konfliktlösungen nachzudenken; sie regt die Kinder an, über Aktivitäten zu sprechen; führt Begriffe im Zusammenhang mit dem Spiel ein).	
1.2 Spielzeug, Spiele und Ausstattung sind für das Freispiel der Kinder ungeeignet.		3.2 Beaufsichtigung ist darauf ausgerichtet, die Gesundheit und Sicherheit der Kinder zu gewährleisten.		5.2 Beaufsichtigung und Unterstützung sind darauf gerichtet, das Spiel der Kinder zu unterstützen (z.B. pädagogische Fachkraft hilft den Kindern, die Materialien zu bekommen, die sie für ihr Spiel brauchen; sie hilft den Kindern bei Materialien, die schwer zu handhaben sind).		7.2 Neues Material/neue Erfahrungen für das Freispiel kommen regelmäßig hinzu (z.B. Materialien werden ausgetauscht; neue Aktivitäten entsprechend der Interessen der Kinder kommen hinzu).	
		3.3 Einige Spielzeuge, Spiele und Ausstattung sind den Kindern für das Freispiel zugänglich		5.3 Reichhaltiges und abwechslungsreiches Spielzeug, Spiele und Ausstattung für Freispiel sind vorhanden.			

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala VI. Strukturierung der pädagogischen Arbeit

Item 38. Vorkehrungen für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf

Unzureichend	Minimal	Gut	Ausgezeichnet
1	2	3	4
5	6	7	
<p>1.1 Kein Bemühen der pädagogischen Fachkraft, sich über die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf aus gutachterlichen Stellungnahmen und Einschätzungen zu informieren.</p> <p>1.2 Kein Bemühen den Bedürfnissen der Kinder mit erhöhtem Förderbedarf entgegenzukommen (z.B. keine Anpassungen in Interaktionen/Ausstattung/Aktivitäten/Tagesablauf).</p> <p>1.3 Kein Einbezug der Eltern, um die besonderen Bedürfnisse der Kinder mit erhöhtem Förderbedarf zu verstehen oder Ziele für diese festzulegen.</p> <p>1.4 Kinder mit erhöhtem Förderbedarf werden sehr wenig in laufende Aktivitäten einbezogen (z.B. essen nicht am gleichen Tisch, nehmen nicht an Aktivitäten teil).</p> <p>1.5 Keine fachlichen Treffen bzw. keine Helferkonferenzen für die beteiligten Erwachsenen vorgesehen. NA möglich</p>	<p>3.1 Pädagogische Fachkraft ist aus bereits vorhandenen gutachterlichen Stellungnahmen und Einschätzungen über die besonderen Bedürfnisse der Kinder mit erhöhtem Förderbedarf informiert.</p> <p>3.2 Gewisse Anpassungen in Interaktionen, Ausstattung, Aktivitäten oder Tagesablauf, um den besonderen Bedürfnissen der Kinder mit erhöhtem Förderbedarf gerecht zu werden.</p> <p>3.3 Gewisser Einbezug der Eltern und anderer pädagogischer Fachkräfte der Gruppe, um Ziele für die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf festzulegen.</p> <p>3.4 Gewisser Einbezug der Kinder mit erhöhtem Förderbedarf in laufende Aktivitäten mit anderen Kindern.</p> <p>3.5 Gelegentliche Treffen bzw. Helferkonferenzen unter Einbezug aller beteiligten Erwachsenen vorgesehen (u.a. Eltern, pädagogische Fachkräfte, Fachzieherinnen für Integration, Therapeuten). NA möglich*</p>	<p>5.1 Pädagogische Fachkraft berücksichtigt bei der Gestaltung von Aktivitäten und Interaktionen Vorschläge von Spezialisten, um festgelegte Ziele für die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf zu erreichen (z.B. von Ärzten, Logopäden, Sonder- oder Heilpädagogen).</p> <p>5.2 Anpassungen in Ausstattung, pädagogischer Arbeit und Tagesablauf, damit Kinder mit erhöhtem Förderbedarf an vielen Aktivitäten teilnehmen können.</p> <p>5.3 Zwischen Eltern und pädagogischer Fachkraft finden häufig Gespräche statt, in denen Ziele festgelegt und Erfahrungen über die Auswirkungen der pädagogischen Arbeit ausgetauscht werden.</p> <p>5.4 Für die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf ist vorrangig eine Bezugserzieherin zuständig.</p> <p>5.5 Helferkonferenzen finden häufig unter Einbezug der interdisziplinären Fachkräfte (u.a. Eltern, Jugendamt, Therapeuten, pädagogische Fachkräfte) statt. NA möglich*</p>	<p>7.1 Die Förderung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf wird überwiegend im regulären Tagesablauf der Gruppe durchgeführt (z.B. fördernde Angebote werden in Aktivitäten für die Gruppe integriert).</p> <p>7.2 Die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf sind in die Gruppe integriert und nehmen an den meisten Aktivitäten teil.</p> <p>7.3 Pädagogische Fachkraft ist an den individuellen Einschätzungen und an der Festlegung der Förderpläne durch die Therapeuten beteiligt bzw. erstellt eigene Dokumentationen und Förderpläne für die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf.</p> <p>7.4 Zwischen Eltern und pädagogischer Fachkraft finden regelmäßige Entwicklungsgespräche statt.</p> <p>7.5 Regelmäßige Helferkonferenzen unter Einbezug der interdisziplinären Fachkräfte. NA möglich*</p>

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch sie Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala VI. Strukturierung der pädagogischen Arbeit

Item 41. Vorkehrung für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Bei der pädagogischen Arbeit kommen nur Gruppenaktivitäten vor.		3.1 Individuelle Interessen und Bedürfnisse von Kindern werden bei der pädagogischen Planung und pädagogischen Arbeit in Einzelfällen berücksichtigt.		5.1 Bei der pädagogischen Planung und pädagogischen Arbeit werden häufig die Interessen und Bedürfnisse einzelner Kinder berücksichtigt.		7.1 Die Planung der pädagogischen Arbeit beruht auf sorgfältigen Auswertungen der Beobachtungen zu Interessen und Bedürfnissen einzelner Kinder.	
1.2 Kinder sind nicht bei der Planung und Durchführung von Angeboten/ Aktivitäten beteiligt.		3.2 Gruppenaktivitäten beziehen sich gelegentlich auf Kindergruppen mit ähnlichen Interessen.		5.2 Raumgestaltung und Materialausstattung berücksichtigen individuelle Themen und Interessen der Kinder.		7.2 Für jedes Kind wird ein Profil seiner Interessen oder Themen erstellt, das in der pädagogischen Planung Berücksichtigung findet (z.B. Portfolio).	
		3.3 Die Kinder sind gelegentlich bei der Planung und Durchführung von Angeboten/Aktivitäten beteiligt.		5.3 Die pädagogische Interaktion ist dialogisch strukturiert und bezieht Interessen der Kinder und die Erziehungsziele der Einrichtung ein.		7.3 Beobachtung, Dokumentation und individuelle Planung beruhen auf einem begründbaren pädagogischen Konzept (z.B. Bildungs- und Lerngeschichten, Infants-Konzept etc.).	
				5.4 Die pädagogische Fachkraft stellt sicher, dass sich die meisten Kinder aktiv bei Angeboten/Aktivitäten einbringen und mitwirken können.			

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

KES-E Roßbach et al. (2018) - findet im Krippenbereich keine Anwendung.

Subskala I. Sprache

Item 1. Schrift im Alltag: Buchstaben und Wörter

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Keine beschrifteten Bilder für die Kinder sichtbar.		3.1 Einige beschriftete Bilder sind vorhanden und für die Kinder sichtbar.		5.1. Viele beschrifteten Bilder sind für die Kinder deutlich sichtbar und weisen auf eine schriftliche Umgebung hin.		7.1 Gespräche über Schrift im Alltag, häufig ausgelöst durch Gegenstände, die für das Kind von persönlichem Interesse sind.	
1.2 Keine Schrift sichtbar, die für die Kinder bedeutsam ist.		3.2 Einige Gegenstände sind vorhanden und für die Kinder sichtbar (z.B. Beschriftung an den Regalen und Behältern; Namen der Kinder an der Garderobe, im Waschraum, an den Eigentumsfächern oder auf ihren Bildern).		5.2 Die Kinder werden angeregt, Wörter in ihrer Umgebung wieder zu erkennen (z.B. den eigenen Namen über dem Garderobenhaken, auf Lebensmittelverpackungen oder Tragetaschen)		7.2 Es finden Gespräche statt über den Zusammenhang zwischen gesprochenen und geschriebenen Wörtern (z.B. darüber, wie die auf einem T-Shirt aufgedruckten Wörter gelesen werden.	
		3.3 Wörter oder Beschriftungen sind für die Kinder deutlich sichtbar angebracht (z.B. Herzlich Willkommen an der Tür; Beschriftung für Funktionsbereiche wie Bauecke, Kunstbereich)		5.3 Die Kinder werden angeregt, Buchstaben in ihrer Umgebung wieder zu erkennen (z.B. pädagogische Fachkraft lenkt Aufmerksamkeit auf die einzelnen Buchstaben im Namen des Kindes oder in anderen Wörtern.)		7.3 Die Kinder werden angeregt, Buchstaben und Wörter in ihrer Umwelt wieder zu erkennen und nicht nur ihren eigenen Namen (z.B. auf Etiketten oder Wörter auf Postern)	

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala I. Sprache

Item 2. Bücher und Lesecke

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Bücher sind unattraktiv.		3.1 Einige verschiedenartige Bücher zugänglich.		5.1. Vielfalt an Büchern mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden ist zugänglich.		7.1 Die Lesecke ist bequem ausgestattet (z.B. mit Teppich, Kissen oder bequemen Sitzmöglichkeiten) und bietet ein breites und vielfältiges Spektrum an Büchern, was Art, Inhalt und Schwierigkeitsgrad angeht.	
1.2 Bücher sind nicht altersangemessen.		3.2 Es gibt eine gut zugängliche Lesecke.		5.2 Die Lesecke wird selbstständig von den Kindern genutzt (auch außerhalb von Vorlesezeiten).		7.2 Pädagogische Fachkraft lenkt das Interesse der Kinder auf die Lesecke und regt die Kinder an, Bücher zu nutzen.	
		3.3 In der Lesecke wird gelesen/vorgelesen.				7.3 Auch in anderen Funktions-/Lernbereichen sind Bücher vorhanden.	

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala I. Sprache

Item 3. Erwachsene lesen mit Kindern

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Pädagogische Fachkraft liest den Kindern selten vor.		3.1 Pädagogische Fachkraft liest den Kindern täglich vor.		5.1. Die Kinder übernehmen beim Vorlesen bzw. in Lesesituationen eine aktive Rolle in der Gruppe, und es finden in der Regel Gespräche über Begriffe oder die Geschichte statt.		7.1 Gespräche finden sowohl über das Gedruckte und über Buchstaben als auch über den Inhalt statt.	
		3.2 Gewisse Beteiligung der Kinder beim Vorlesen bzw. in Lesesituationen (z.B. pädagogische Fachkraft ermutigt die Kinder, sich bei bekannten Textpassagen zu beteiligen, wie Reime zu vollenden; vorgelesene Geschichten zu Ende zu erzählen; pädagogische Fachkraft zeigt Bilder aus dem Buch; stellt einfache Fragen zum Text).		5.2 Die Kinder werden angeregt, Vermutungen und Kommentare zum Text zu äußern oder einen Bezug zwischen dem Inhalt und anderen Erfahrungen herzustellen (z.B. >>Was meinst Du, wird die Person als nächstes tun?<<, >>Wer hat denn schon einen Bitz gesehen?>>).		7.2 Unterstützungsmaterialien für die Kinder sind vorhanden, um sich selbst mit der Geschichte auseinander zu setzen (z.B. CDs, interaktive Displays, Figuren, Computerspiele).	
						7.3 Pädagogische Fachkraft liest mit einzelnen Kindern.	

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala I. Sprache

Item 4. Klang in Wörtern

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Es werden keine oder wenige Kinderreime, Fingerspiele oder Gedichte gesprochen oder gesungen.		3.1 Pädagogische Fachkraft spricht oder singt Kindern oft Reime vor.		5.1. Kinder werden in Liedern und Kinderreimen auf den Reim aufmerksam gemacht.		7.1 Es wird Aufmerksamkeit auf Silben in Wörtern gelenkt (z.B. durch Klatschspiele, Hüpfen).	
		3.2 Kinder werden angeregt, Reime zu sprechen und/oder zu singen.		5.2 Die Kinder werden auf die Anfangslaute bei Alliterationen in Wörtern und/oder Sätzen aufmerksam gemacht (z.B. <<Fischers Fritze fischt frische Fische>>).		7.2 Auf die Verbindung von Klang und Buchstaben wird gewisse Aufmerksamkeit gelegt.	

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala I. Sprache

Item 5. Vorstufen des Schreibens

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Keine Materialien zur Vorbereitung des Schreibens vorhanden.		3.1 Kindern sind Schreibgeräte zugänglich (z.B. Bleistifte und Filzstifte).		5.1. In der Einrichtung ist ein Bereich für vorbereitende Aktivitäten zum Schreiben lernen vorhanden.		7.1 Bereich für vorbereitende Aktivitäten zum Schreiben lernen ist thematisch gestaltet (z.B. >>Postamt<<, >>Büro<<)	
1.2 Kinder haben keine Gelegenheit zu beobachten, dass die pädagogische Fachkraft aufschreibt, was sie gesagt haben.		3.2 Kinder ist zum Schreiben geeignetes Papier zugänglich (z.B. A4-Blätter, Notizzettel).		5.2 Kinder können oft beobachten, dass die pädagogische Fachkraft aufschreibt, was sie sagen (z.B. Bezeichnungen einzelner Personen auf einem Familienbild; Glückwünsche zum Geburtstag, Muttertag).		7.2 Der Sinn des Schreibens wird betont (z.B. Kinder werden zum >>Schreiben<< und >>Lesen<< angeregt; sie sprechen darüber, was sie gemacht haben).	
		3.3 Kinder beobachten manchmal, dass die pädagogische Fachkraft aufschreibt, was sie sagen.		5.3 Kinder werden angeregt, mit anderen durch Geschriebenes zu kommunizieren (z.B. selbst hergestellter Bücher, schriftliche Speisekarte im >>Restaurant<<, Kommentare auf Bildern)		7.3 Geschriebenes der Kinder ist sichtbar ausgestellt.	

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala I. Sprache

Item 6. Sprechen und Zuhören

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Sehr wenig Anregung und Gelegenheit für Kinder, mit der pädagogischen Fachkraft zu sprechen.		3.1 Einige Gespräche zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern (z.B. pädagogische Fachkraft spricht mit einzelnen Kindern oder der Gruppe über ihr Spiel; sie stellt Fragen; antwortet auf Äußerungen der Kinder).		5.1 Pädagogische Fachkraft plant und ermöglicht interessante Erfahrungen, um die Kinder zum Sprechen und Ideenaustausch anzuregen.		7.1 Pädagogische Fachkraft vermittelt den Kindern im Gespräch ein >>Sprachgerüst<<.	
1.2 Pädagogische Fachkraft benutzt Sprache hauptsächlich zur Beaufsichtigung		3.2 Die Kinder dürfen sich miteinander unterhalten bei begrenzter sprachlicher Anregung durch die pädagogische Fachkraft (z.B. pädagogische Fachkraft stellt geschlossene Fragen. Die mit nur einem Wort zu beantworten sind).		5.2 Kinder werden angeregt, Fragen in einer weiterführenden Art und Weise zu beantworten (mehr als nur Ein-Wort-Antworten).		7.2 Pädagogische Fachkraft regt Kinder in kleinen Gruppen an, miteinander zu sprechen und sich gegenseitig zuzuhören.	
				5.3 Pädagogische Fachkraft initiiert individuelle Gespräche mit einzelnen Kindern.		7.3 Pädagogische Fachkraft nutzt regelmäßig offene Fragen, um die kindliche Sprache in Gesprächen zu erweitern (z.B. >>Was meinst Du, wird passieren, wenn...<<, >>Wie hast Du ... gemacht?<<)	
						7.4 Kinder werden angeregt, Fragen zu stellen.	

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala IV. Individuelle Förderung

Item 16. Vielfalt: Berücksichtigung individueller Lernbedürfnisse bei der Planung

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Aktivitäten und Materialien sind nicht angemessen im Hinblick auf die verschiedenen Altersgruppen, Fähigkeiten oder Interessen der Kinder.		3.1 Einige zusätzliche Angebote, bezogen auf den Entwicklungsstand für einzelne Kinder oder Gruppen finden statt (z.B. Lernunterstützung oder Unterstützung beim Erlernen der deutschen Sprache).		5.1. Die Auswahl der angebotenen Aktivitäten ermöglicht es Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Erfahrungen, in einer befriedigenden und kognitiv anregenden Art und Weise teilzunehmen.		7.1 Die Organisation ermöglicht, dass alle Kinder auf einem ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Erfahrungen angemessenen Niveau an sozialen Kontakten teilhaben. Dies gilt sowohl für individuelle Aufgaben als auch für Aufgaben für die Gesamtgruppe.	
1.2 Keine schriftliche Planung vorhanden		3.2 Einige schriftliche Planungsunterlagen machen Differenzierung für einzelne Kinder oder Gruppen deutlich (z.B. leichtere und komplexe Puzzles, verschiedene Pinsel und Farben).		5.2 Es werden täglich Pläne entwickelt mit dem speziellen Schwerpunkt auf Aktivitäten, die die Bedürfnisse jedes Kindes abdecken, sei es als einzelnes Kind oder als Gruppe.		7.2 Die Planung sieht die Beteiligung der pädagogischen Fachkraft an Aktivitäten oder Aufgaben für einzelne Kinder, 2er-Gruppen oder die Gesamtgruppe vor sowie einen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad.	
1.3 Wenn es eine schriftliche Planung gibt, bezieht sich diese nicht auf einzelne Kinder oder Gruppen		3.3 Schriftliche Dokumentation beinhaltet in gewissen Umfang Aussagen darüber, wie einzelne Kinder mit Aktivitäten zurechtgekommen sind, oder darüber, wie geeignet die Aktivitäten waren (z.B. Kind benötigt bilinguale Unterstützung; kann nur bis drei zählen).		5.3 Die Kinder werden regelmäßig beobachtet und individuelle Ergebnisse für einzelne Entwicklungsbereiche festgehalten.		7.3 Ergebnisse von regelmäßigen Beobachtungen der Kinder und Aufzeichnen über ihre Entwicklung werden als Planungsgrundlage genutzt.	
1.4 Keine schriftliche Dokumentation oder wenn Ergebnisse festgehalten werden, dann beschreiben diese eher die Aktivitäten selbst als die Reaktionen der Kinder und ihren Erfolg bei dieser Aktivität (z.B. Checklisten oder Beispiele für Arbeiten der Kinder)		3.4 Die Mitarbeiter zeigen etwas Bewusstsein dafür, wieviel Unterstützung ein Kind braucht, und nehmen die Unterschiede der Kinder wahr, indem sie sie loben und ihre Bemühungen vor den anderen anerkennen.		5.4 Pädagogische Fachkraft lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder regelmäßig in positiver Art und Weise auf individuelle Besonderheiten der Menschen.		7.4 Pädagogische Fachkraft plant spezielle Aktivitäten, die die Aufmerksamkeit der gesamten Gruppe in positiver Art und Weise auf Besonderheiten und unterschiedliche Fähigkeiten lenkt (z.B. stellt sie Kinder mit erhöhtem Förderbedarf in positiver Weise dar, zeigt Wertschätzung für Zweisprachigkeit).	

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

2. Krippenbereich, siehe Elementarbereich CIS, SSTEW

KRIPS-RZ (Tietze et al., 2019) – ausgetauscht mit KES-RZ im Elementarbereich

Subskala II. Individuelle Pflege und Routine

Item 6. Begrüßung und Verabschiedung

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Begrüßung wird häufig vernachlässigt.	3.1 Die meisten Kinder werden freundlich und herzlich begrüßt (z.B. pädagogische Fachkraft zeigt Freude, die Kinder zu sehen; lächelt; spricht mit freundlicher Stimme)	5.1. Die pädagogische Fachkraft begrüßt jedes Kind und dessen Eltern freundlich und sorgt für eine angenehme Verabschiedung (z. B. Gespräche bei Ankunft; Kleidung liegt bei Abholung bereit).	7.1 Freundliche, entspannte Atmosphäre, die Eltern einlädt, bei der Begrüßung und Verabschiedung Zeit im Gruppenraum zu verbringen (z. B. Eltern und pädagogische Fachkraft unterhalten sich, während das Kind in der Gruppe ankommt; Eltern lesen dem Kind vor).	1.2 Verabschiedung ist nicht gut organisiert.	3.2 Verabschiedung ist gut organisiert (z.B. Sachen der Kinder liegen beim Abholen bereit; Wechsel der Windel liegt nicht lange zurück)	5.2 Trennungsprobleme bei Begrüßung und Verabschiedung werden einfühlsam behandelt (z. B. weinende Kinder werden getröstet; geduldiger Umgang mit Kindern, die ihr Spiel noch nicht beenden möchten).	7.2 Die pädagogische Fachkraft informiert Eltern über Pflegeroutinen und berichtet ihnen, was ihr Kind während des Tages getan hat (z. B. über Spielaktivitäten, die dem Kind Freude gemacht haben; neue Fähigkeiten, die das Kind entwickelt hat).
1.3 Eltern dürfen die Kinder nicht in den Gruppenraum bringen.	3.3 Eltern dürfen die Kinder selbstverständlich in den Gruppenraum bringen.	5.3 Schriftliche Aufzeichnungen über die täglichen Pflegeroutinen, wie Mahlzeiten, Ruhen/Schlafen und Wickeln/ Toilette, sind für Eltern von Säuglingen einsehbar. NA möglich	7.3 Individuelle schriftliche Aufzeichnungen über den Verlauf des gesamten Tages werden den Eltern von Säuglingen ausgehändigt. NA möglich*		3.4 Eltern und pädagogische Fachkraft tauschen Informationen über die Gesundheit und/oder Sicherheit des jeweiligen Kindes aus (z.B. ob das Kind gut geschlafen hat; Krankheiten in der Kindergruppe; kleine Verletzungen oder Unfälle).		

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala II. Individuelle Pflege und Routinen

Item 7. Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Essenszeiten entsprechen nicht den individuellen Bedürfnissen der Kinder.		3.1 Essenszeiten entsprechen den individuellen kindlichen Bedürfnissen jedes Kindes.		5.1. Die Kinder essen individuell oder in kleinen Gruppen.		7.1 Die pädagogische Fachkraft sitzt bei den Kindern und nutzt die Essenssituation als Lern- und Interaktionssituation (z.B. pädagogische Fachkraft hält Blickkontakt und redet mit Säuglingen; benennt das Essen; ermutigt die Kinder sich miteinander zu unterhalten und Selbstständigkeit zu entwickeln).	
1.2 Ernährungswert der Mahlzeiten ist unzureichend oder nicht angemessen.		3.2 Ausgewogene, altersangemessene Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten.		5.2 Die Atmosphäre bei Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten ist entspannt und angenehm (z. B. pädagogische Fachkraft ist geduldig bei Unsauberkeiten oder wenn Kinder langsam essen; die Gesichter der Kinder werden sanft gesäubert).		7.2 Die pädagogische Fachkraft kooperiert mit den Eltern, um gute Ernährungsgewohnheiten zu etablieren (z. B. wenn es um die Planung des Absetzens des Fläschchens oder um die Einführung neuer Lebensmittel geht).	
1.3 Grundlegende hygienische Bedingungen werden nicht eingehalten.		3.3 Grundlegende hygienische Bedingungen werden üblicherweise eingehalten.		5.3 Hygienische Bedingungen sind meistens gegeben.		7.3 Ergebnisse von regelmäßigen Beobachtungen der Kinder und Aufzeichnen über ihre Entwicklung werden als Planungsgrundlage genutzt.	
1.4 Unangemessene Methoden zur Reichung des Essens (z. B. Säuglinge werden nicht im Arm gehalten, wenn sie ihr Fläschchen bekommen; Kinder essen oder trinken während sie in Bewegung sind, spielen oder sich ausruhen; Kinder werden zum Essen gezwungen; Lätzchen werden unter die Teller gelegt; unhandliches, zu großes Besteck).		3.4 Altersangemessene und kindgerechte Beaufsichtigung (z. B. die pädagogische Fachkraft befindet sich in der Nähe der Kinder, während diese essen).		5.4 Die pädagogische Fachkraft unterhält sich mit den Kindern und sorgt für eine angenehme soziale Situation.		7.4 Pädagogische Fachkraft plant spezielle Aktivitäten, die die Aufmerksamkeit der gesamten Gruppe in positiver Art und Weise auf Besonderheiten und unterschiedliche Fähigkeiten lenkt (z.B. stellt sie Kinder mit erhöhtem Förderbedarf in positiver Weise dar, zeigt Wertschätzung für Zweisprachigkeit).	

Subskala II Item 7 Fortsetzung

1.5 Unangenehme Atmosphäre während der Mahlzeiten und Zwischenmahlzeiten (z. B. pädagogische Fachkraft weist Kinder streng zurecht; Kinder werden gezwungen zu essen; chaotische/hektische Atmosphäre).

1.6 Auf Lebensmittelallergien und Unverträglichkeiten wird keine Rücksicht genommen. NA möglich

3.5 Die Atmosphäre bei den Mahlzeiten ist weder streng noch zurechtweisend.

3.6 Informationen zu Lebensmittelallergien sind gut zugänglich und es gibt alternative Speisen bzw. Getränke (z. B. Tee). NA möglich*

3.7 Ernährungsvorschriften der Familien werden berücksichtigt. NA möglich*

5.5 Speiseplan ist für Eltern sichtbar aufgehängt. NA möglich

5.6 Nutzung von angemessenen und kindgerechten Gegenständen erleichtert und fördert die Selbstständigkeit der Kinder (z. B. kindgerechtes Besteck; kleine Kannen für Getränke; kleine und stabile Schüsseln und Löffel; Behältnisse aus Glas oder Porzellan).

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala II. Individuelle Pflege und Routine

Item 8. Ruhe- und Schlafzeiten

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Vorkehrungen für Ruhe- und Schlafen der Kinder sind unangemessen (z. B. zu früh oder zu spät; Schlafräum ist überfüllt; schlafende Kinder werden von lauten Geräuschen, helles Licht oder anderen Kindern gestört; Säuglinge werden zum Schlafen auf den Bauch gelegt; Benutzung von Kopfkissen für Säuglinge).		3.1 Schlafzeiten sind für jedes Kind angemessen		5.1. Ruhe- und Schlafzeiten werden individuell und vertraut gestaltet (z. B. (Gitter-)Betten/Schlafmatten am gleichen Platz; vertraute Abläufe; spezielle Decken oder Schmusetiere für Kleinkinder)		7.1 Den Kindern wird geholfen, sich zu entspannen (z. B. sanfte Musik, Rücken streicheln).	
1.2 Wenig oder keine Beaufsichtigung der Kinder gegeben.		3.2 Angemessene hygienische Bedingungen für Ruhe- und Schlafen (z. B. (Gitter-) Betten/Schlafmatten sind voneinander getrennt; sauberes Bettzeug für jedes Kind).		5.2 Kleinkinder werden behutsam an Gruppenabläufe herangeführt (z. B. ruhiger Platz für müde Kleinkinder, die früher schlafen wollen). NA möglich		7.2 Es wird vorgesorgt für die Kinder, die nicht schlafen (z. B. Kinder, die früher aufstehen, dürfen leise spielen oder Bücher anschauen; spezieller Bereich für Kinder, die nicht schlafen; Säuglinge werden zum Spielen aus ihren (Gitter-)Betten genommen).	
1.3 Kinder bleiben unangemessen lange in den (Gitter-)Betten bzw. müssen auf den Schlafmatten liegen bleiben (z. B. für mehr als 15 Minuten, wenn sie wach sind und sich wohl fühlen oder für mehrere Minuten, wenn sie sich nicht wohl fühlen bzw. weinen; Kinder werden zur Strafe in (Gitter-) Betten gelegt).		3.3 Ausreichende Beaufsichtigung der Kinder während der Schlafzeiten.		5.3 Die Beaufsichtigung der Kinder ist angenehm, aufmerksam und warmherzig.			
1.4 Unangenehme Atmosphäre während der Ruhe- und Schlafzeiten (z. B. pädagogische Fachkraft weist Kinder streng zu recht; hektische/chaotische Atmosphäre).		3.4 Gitter-)Betten/Schlafmatten dienen ausschließlich zum Schlafen, nicht für Spielaktivitäten		5.4 Angenehme und entspannte Atmosphäre während der Ruhe- und Schlafzeiten.			
		3.5 Die Atmosphäre bei den Ruhe- und Schlafzeiten ist weder streng noch zu rechtweisend.					

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala II. Individuelle Pflege und Routinen

Item 9. Wickeln/Toilette

Unzureichend	Minimal	Gut	Ausgezeichnet
1	3	5	7
1.1 Hygienische Bedingungen werden selten eingehalten (z. B. Töpfchen werden nicht desinfiziert; Windeln werden nicht ordnungsgemäß entsorgt; der Wickelbereich wird nach der Benutzung nicht desinfiziert; Toiletten sind nicht gespült).	3.1 Hygienische Bedingungen werden üblicherweise eingehalten (z. B. Töpfchen werden nach jedem Gebrauch ausgeleert, desinfiziert und in einem eigenen Waschbecken ausgespült; der Wickelbereich wird desinfiziert oder die Wickelunterlage wird nach jedem Gebrauch gewechselt; die Toilette wird nach jeder Benutzung gespült).	5.1. Hygienische Bedingungen werden meistens eingehalten.	7.1 Hygienische Bedingungen werden immer eingehalten.
1.2 Größere Probleme beim Erfüllen der Wickel-/Toiletten-Bedürfnisse der Kinder (z. B. Windeln werden selten gewechselt, Kinder werden zu lange auf der Toilette sitzengelassen; Mängel in der Ausstattung, wie fehlende (Papier-) Handtücher, kein fließendes Wasser, keine Seife, keine Desinfektionslösung; keine Trennwände/Sichtschutz).	3.2 Wickel-/Toiletten-Bedürfnisse der Kinder werden meistens in angemessener Weise erfüllt (z. B. individuelle Zeiten, die eine Kontrolle der Windeln ca. alle 2 Stunden beinhalten; Ausstattung leicht zugänglich).	5.2 Hygienische Bedingungen sind leicht einzuhalten (z. B. es werden keine Töpfchen benutzt; fließend Wasser in der Nähe des Wickeltisches und der Toiletten; leicht zu reinigende Oberflächen).	7.2 Kindgerechte Toiletten und niedrige Waschbecken. NA möglich
1.3 Händewaschen wird von der pädagogischen Fachkraft oder den Kindern nach Wickel-/Toiletten-Situationen oft vernachlässigt.	3.3 Die pädagogische Fachkraft und die Kinder waschen sich meistens nach Wickel-/Toiletten-Situationen die Hände.	5.3 Ausstattung ist für die Kinder bequem und zugänglich (z. B. Stufen an Waschbecken und Toiletten; Haltegriffe für Kinder mit körperlichen Beeinträchtigungen; Toilettenbereich ist nahe am Gruppenraum; günstig gelegene Aufbewahrung des Wickelzubehörs am Wickeltisch; Wickeltisch ist bequem für die pädagogische Fachkraft zu nutzen).	7.3 Selbstständigkeit der Kinder wird entsprechend ihres Entwicklungsstandes und ihrer Fähigkeiten gefördert.
1.4 Unangemessene oder unangenehme Beaufsichtigung der Kinder.	3.4 Angemessene Beaufsichtigung entsprechend des Alters und der Fähigkeiten der Kinder.	5.4 Angenehme und entspannte pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion.	7.4 Die pädagogische Fachkraft beteiligt die Kinder an den Pflegehandlungen (z. B. Cremedose halten; beim An-/ Ausziehen helfen).

Subskala II Item 9 Fortsetzung

1.5 Unangenehme Atmosphäre während Wickeln/Toilette (z. B. pädagogische Fachkraft weist Kinder streng zurecht; ist ungeduldig oder hektisch; stellt die Kinder bloß; wahrt nicht die Intimsphäre der Kinder; keine sprachliche Begleitung).

3.5 Angenehme und entspannte Atmosphäre bei Wickeln/Toilette.

5.5 Wickel-/Toiletten-Situationen werden sprachlich begleitet und bewusst langsam gestaltet (z. B. keine abrupten Handlungen, einzelne Schritte werden vorher und währenddessen verbal kommuniziert).

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala II. Individuelle Pflege und Routinen

Item 11. Sicherheit

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Zwei oder mehr Sicherheitsmängel mit schwerwiegender Verletzungsgefahr im Innenbereich.		3.1 Nicht mehr als ein Sicherheitsmangel mit schwerwiegender Verletzungsgefahr im Innen- und Außenbereich.		5.1. Keine Sicherheitsmängel mit schwerwiegender Verletzungsgefahr im Innen- und Außenbereich.		7.1 Die pädagogische Fachkraft hilft den Kindern bei der Einhaltung von Sicherheitsregeln (z. B. pädagogische Fachkraft verhindert Gedränge auf der Rutsche; kein Klettern auf Möbeln, ohne Eingreifen der pädagogischen Fachkraft).	
1.2 Zwei oder mehr Sicherheitsmängel mit schwerwiegender Verletzungsgefahr im Außenbereich. NA möglich		3.2 Angemessene Beaufsichtigung, um die Sicherheit der Kinder im Innen- und Außenbereich zu gewährleisten.		5.2 Die pädagogische Fachkraft handelt vorausschauend, um Sicherheitsproblemen vorzubeugen (z. B. sie entfernt Gegenstände unter dem Klettergerüst; schließt gefährliche Bereiche ab; wischt Verschüttetes sofort auf, damit die Kinder nicht ausrutschen; benutzt keine zerbrechlichen Gegenstände mit den Kindern).		7.2 Die pädagogische Fachkraft erklärt den Kindern die Gründe für Sicherheitsregeln.	
1.3 Beaufsichtigung ist nicht ausreichend, um die Sicherheit der Kinder im Innen- und Außenbereich zu gewährleisten (z. B. zu wenige pädagogische Fachkräfte; pädagogische Fachkräfte sind mit anderen Aufgaben beschäftigt; keine Beaufsichtigung in Bereichen mit potenziellen Gefahrenquellen; keine An- oder Abmelde-regelungen).		3.3 Grundlegende Bedingungen für den Umgang mit Notfällen gegeben (z. B. Erste-Hilfe-Ausrüstung zugänglich; schriftliche Aufzeichnungen, was im Notfall zu tun ist; mindestens eine pädagogische Fachkraft mit aktueller Ausbildung in Erster Hilfe jederzeit anwesend).				7.3 Spielbereiche sind so gestaltet, dass Sicherheitsprobleme vermieden werden (z. B. den Krippenkindern steht im Außenbereich ein abgegrenzter Spielbereich oder ein bestimmter Zeitraum zur Nutzung zur Verfügung; Ausstattung im Außenbereich ist angemessen in Größe und Schwierigkeitsgrad).	
		3.4 Telefon mit Notfallnummern zugänglich und schnell erreichbar (z. B. auf derselben Etage).					

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala III. Zuhören und Sprechen

Item 12. Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen

Unzureichend		Minimal	Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7
1.1 Mit den Kindern wird wenig oder gar nicht gesprochen (z. B. pädagogische Fachkräfte sprechen mehr untereinander und selten mit den Kindern).		3.1 Mit den Kindern wird während des gesamten Tages gelegentlich gesprochen (z. B. »Möchtest Du etwas trinken?«; »Schau, da kommt Benni.«).		5.1. Die pädagogische Fachkraft redet während des gesamten Tages häufig mit den Kindern, sowohl in Pflegeroutinen als auch während des Spiels.		7.1 Die pädagogische Fachkraft verwendet eine Vielzahl/Vielfalt an einfachen und zutreffenden Wörtern in Gesprächen mit den Kindern (z. B. Benennung von vielen verschiedenen Gegenständen und Handlungen; Benutzung von beschreibenden Wörtern).
1.2 Ständiger Geräuschpegel, der es Kindern erschwert, Gesagtes zu hören (z. B. einen wesentlichen Teil des Tages läuft laute Musik; viel Schreien und Weinen während des gesamten Tages; schlechte oder keine Geräuschdämpfung im Raum).		3.2 Angemessene Lautstärke im Raum, so dass die Kinder die Möglichkeit haben, zu hören, was gesagt wird.		5.2 Das Gesagte der pädagogischen Fachkraft hat Bedeutung für die Kinder (z. B. Gespräche darüber, was die Kinder fühlen, was sie tun oder erleben; Benutzung einfacher Sätze, die Kinder verstehen können; Benutzung von Gesten, um Wörtern eine Bedeutung zu geben).		7.2 Die pädagogische Fachkraft beteiligt sich an Sprachspielen der Kinder (z. B. wiederholt Laute der Säuglinge; reimt Wörter auf spielerische Weise).
1.3 Die pädagogische Fachkraft redet häufig unfreundlich mit den Kindern (z. B. rauer Tonfall; häufige Drohungen; negative Aussagen).		3.3 Die pädagogische Fachkraft redet normalerweise in neutralem oder freundlichem Tonfall mit den Kindern.		5.3 Die Kommunikation ist auf das einzelne Kind abgestimmt (z. B. Augenkontakt mit dem Kind; Benutzung des Namens des Kindes; Sprechen in der Herkunftssprache des Kindes; Benutzung von Gebärdensprache oder anderer alternativer Kommunikation, wenn nötig).		7.3 Die pädagogische Fachkraft redet über viele verschiedene Themen mit den Kindern (z. B. über Gefühle; verbalisiert kindliche Absichten und fügt Namen von Gegenständen und Handlungen hinzu).
		3.4 Inhalt des Gesagten ist generell ermutigend und positiv.		5.4 Die pädagogische Fachkraft verwendet normalerweise einfache, beschreibende Wörter für Gegenstände und Handlungen in Gesprächen mit den Kindern (z. B. »Schau mal, da fährt ein roter Laster.«).		

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala III. Zuhören und Sprechen

Item 13. Unterstützung der Kinder beim Sprachgebrauch

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Keine oder nur wenige positive Reaktionen auf kindliche Versuche mit Gesten, Lauten oder Wörtern zu kommunizieren.		3.1 Gelegentlich finden während des gesamten Tages verbale oder nonverbale positive Reaktionen auf kindliche Versuche zu kommunizieren statt.		5.1. Die pädagogische Fachkraft reagiert generell prompt und in einer positiven Art und Weise auf die Versuche der Kinder zu kommunizieren (z. B. schnelles Reagieren auf Weinen; Eingehen auf Sprachversuche der Kinder; interessierte Reaktion auf Kommunikation der Kinder im Spiel).		7.1 Die pädagogische Fachkraft führt viele wechselseitige Gespräche mit den Kindern (z. B. imitiert Laute der Säuglinge und führt Gespräche in Babysprache; wiederholt, was Kleinkinder sagen und wartet dann ab, was sie antworten).	
1.2 Die pädagogische Fachkraft ignoriert oder reagiert unangemessen bzw. negativ auf kindliche Kommunikationsversuche.		3.2 Die pädagogische Fachkraft bemüht sich während des gesamten Tages richtig zu interpretieren, was das Kind versucht mitzuteilen (z. B. pädagogische Fachkraft strengt sich an, undeutliche Wörter von Kleinkindern zu verstehen).		5.2 Die pädagogische Fachkraft reagiert auf Bedürfnisse der Kinder und verbalisiert daraus resultierende Handlungen während des gesamten Tages (z. B. »Komm, ich wechsele deine Windel. Jetzt bist du wieder trocken! Fühlt sich das nicht besser an?«).		7.2 Die pädagogische Fachkraft fügt weitere Wörter und Ideen zu dem hinzu, was die Kinder sagen (z. B. wenn ein Kind »Saft« sagt, antwortet die pädagogische Fachkraft »Hier ist dein Orangensaft. Er ist in deinem Becher.«). NA möglich	
				5.3 Die pädagogische Fachkraft interpretiert geschickt kindliche Versuche zu kommunizieren und lässt häufig angemessene Handlungen folgen (z. B. »Ich weiß, dass du hungrig bist, ich hole dir etwas zu essen.«; »Hast du keine Lust mehr, mit Bausteinen zu spielen? Hier ist ein Buch . . ., das möchtest du nicht? Oh, du willst kuscheln!«).		7.3 Die pädagogische Fachkraft stellt einfache Fragen (z. B. stellt Säuglingen Fragen und beantwortet diese: »Was ist auf dem Bild? Es ist ein Hund mit einem Knochen.«; wartet bei Kleinkindern, bis diese antworten, bevor sie selbst antwortet).	
						7.4 Reden und Zuhören der pädagogischen Fachkraft stehen in einem angemessenen Verhältnis (z. B. pädagogische Fachkraft lässt den Kindern Zeit zu antworten; spricht häufig aktiv mit Säuglingen; gibt Kleinkindern mehr Möglichkeiten selbst zu reden).	

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala III. Zuhören und Sprechen

Item 14. Nutzung von Büchern

Unzureichend		Minimal	Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7
1.1 Weniger als sechs altersangemessene Bücher für Kinder täglich, für einen wesentlichen Teil des Tages zugänglich.		3.1 Mindestens sechs altersangemessene Bücher für Kinder (aber nicht weniger als ein Buch pro Kind in der Gruppe) täglich, für einen wesentlichen Teil des Tages zugänglich.		5.1. Mindestens zwölf altersangemessene Bücher für Kinder (aber nicht weniger als zwei Bücher pro Kind in der Gruppe) täglich, für einen wesentlichen Teil des Tages zugänglich.		7.1 Bücherecke für Kinder zur selbstständigen Nutzung zugänglich. NA möglich
1.2 Bücher sind generell in schlechtem Zustand (zerrissen oder unvollständig; zerfledderte Bilder; bekritzelte Bücher).		3.2 Fast alle Bücher sind in gutem Zustand		5.2 Eine breite Auswahl an Büchern ist zugänglich.		7.2 Die pädagogische Fachkraft ist während des gesamten Tages bei der Nutzung von Büchern mit den Kindern beteiligt.
1.3 Die pädagogische Fachkraft nutzt keine Bücher mit den Kindern.		3.3 Die pädagogische Fachkraft ist täglich bei der Nutzung von Büchern mit den Kindern beteiligt (entweder von der pädagogischen Fachkraft oder von den Kindern ausgehend).		5.3 Die pädagogische Fachkraft liest täglich einzelnen Kindern oder kleinen Gruppen von interessierten Kindern vor.		7.3 Bücher werden ergänzt oder ausgetauscht, um das Interesse der Kinder aufrecht zu erhalten.
		3.4 Die Kinder werden bei Interesse zur Nutzung von Büchern ermutigt, jedoch nicht gezwungen.		5.4 Vorlesen ist warmherzig und interaktiv (z. B. Säuglinge werden beim Vorlesen im Arm gehalten; Kleinkinder dürfen Seiten umblättern und auf Bilder zeigen).		7.4 Reden und Zuhören der pädagogischen Fachkraft stehen in einem angemessenen Verhältnis (z. B. pädagogische Fachkraft lässt den Kindern Zeit zu antworten; spricht häufig aktiv mit Säuglingen; gibt Kleinkindern mehr Möglichkeiten selbst zu reden).

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala V. Interaktionen

Item 25. Beaufsichtigung und Begleitung bei Spiel- und Lernaktivitäten

Unzureichend	Minimal	Gut	Ausgezeichnet			
1	2	3	4	5	6	7
1.1 Unzureichende Beaufsichtigung, um die Sicherheit der Kinder zu gewährleisten (z.B. pädagogische Fachkraft lässt die Kinder oft alleine und ist außer Sicht- und Hörweite der Kinder; Kinder sind unbeaufsichtigt in gefährlichen Situationen).	3.1 Die Kinder sind in Sicht- und Hörweite und leicht für die pädagogische Fachkraft zu erreichen, mit nur sehr wenigen, kurzzeitigen Ausnahmen (z.B. pädagogische Fachkraft holt schnell Materialien aus einem nahen gelegenen Raum).	5.1. Die pädagogische Fachkraft beaufsichtigt die gesamte Gruppe, während sie sich mit einem einzelnen Kind oder einer kleinen Gruppe beschäftigt.	7.1 Die pädagogische Fachkraft beaufsichtigt sorgfältig und greift in der Regel ein, um Probleme zu vermeiden, bevor diese auftreten (z.B. bietet Kindern doppelt vorhandenes Spielzeug an; verhindert die Störung ruhigen Spiels durch lebhaftere Kinder).			
	3.2 Aufmerksamkeit der pädagogischen Fachkraft ist auf die Betreuung der Kinder und nicht auf andere Aufgaben und Interessen gerichtet.	5.2 Die pädagogische Fachkraft reagiert schnell, um Probleme auf tröstende und unterstützende Art zu lösen.	7.2 Beaufsichtigung und Begleitung wird den individuellen Bedürfnissen der Kinder angepasst (z.B. Kinder, die sich nicht wohl fühlen, erhalten besondere Zuwendung; pädagogische Fachkraft bringt neue Spielmaterialien ein, wenn sie beobachtet, dass ein Kind neue Herausforderungen braucht).			
		5.3 Die pädagogische Fachkraft spielt mit den Kindern und zeigt Interesse oder Anerkennung für das, was sie tun.	7.3 Die pädagogische Fachkraft passt die Beaufsichtigung den wechselnden Anforderungen unterschiedlicher Aktivitäten an (z.B. künstlerische Aktivitäten und Materialien mit kleinen Teilen werden intensiver beaufsichtigt).			
		5.4 Die pädagogische Fachkraft hilft den Kindern und ermutigt sie, wenn nötig (z.B. hilft einem umherwandernden Kind, in ein Spiel integriert zu werden. Hilft einem Säugling, Zugang zu einem Spielzeug im Regal zu erhalten).				

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala V. Interaktionen

Item 27. Pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Interaktionen sind unpersönlich und negativ (z.B. pädagogische Fachkraft reagiert, lächelt, spricht selten oder hört den Kindern selten zu).		3.1 Die pädagogische Fachkraft lächelt, spricht oder wendet sich den Kindern gelegentlich zu.		5.1. Häufig positive Interaktionen zwischen der pädagogischen Fachkraft und den Kindern während des gesamten Tages (z.B. pädagogische Fachkraft initiiert Sprach- und Bewegungsspiele; reagiert, wenn ein Kind Interaktionen beginnt; zeigt Freude an den Aktivitäten der Kinder.		7.1 Interaktionen der pädagogischen Fachkraft entsprechen während des gesamten Tages den individuellen Stimmungen und Bedürfnissen der Kinder (z.B. pädagogische Fachkraft kümmert sich um ein müdes Kind; ist aktiver mit einem ausgelassenen Kind; wirkt beruhigend auf ein ängstliches Kind).	
1.2 Ungleiche Verteilung der positiven Aufmerksamkeit gegenüber den Kindern (z.B. pädagogische Fachkraft bevorzugt ein bestimmtes Kind, welches viel mehr Aufmerksamkeit erhält als alle anderen Kinder).		3.2 Die pädagogische Fachkraft reagiert einfühlsam, um den Kindern zu helfen, die verletzt, wütend oder traurig sind.		5.2 Die pädagogische Fachkraft und die Kinder sind in den meisten Fällen entspannt, Stimmen sind freundlich, häufiges Lächeln.		7.2 Die pädagogische Fachkraft ist durchgängig feinfühlig gegenüber den Gefühlen und Reaktionen der Kinder (z.B. pädagogische Fachkraft nimmt die Signale der Kinder wahr und reagiert prompt und angemessen; sie vermeidet plötzliche Unterbrechungen, signalisiert ihre Absicht, bevor sie einen Säugling hochhebt).	
1.3 Körperkontakt ist nicht warmherzig bzw. erwidern oder ist unsanft.		3.3 Keine unsanft verbale oder körperliche pädagogische Fachkraft-Kind-Interaktion.		5.3 Während des gesamten Tages zeigt die pädagogische Fachkraft Warmherzigkeit und Zuwendung (z.B. nimmt ein Kind, welches Zuwendung braucht, liebevoll in den Arm).			
		3.4 Einige warmherzige Zuwendungen während des gesamten Tages in Pflegeroutinen oder Spielaktivitäten (z.B. hält ein Kind sanft im Arm während des Vorlesens oder während es das Fläschchen bekommt).		5.4 Durch Mimik, Gestik und Körpersprache zeigt die pädagogische Fachkraft Interesse und Anerkennung für die Bemühungen und Fähigkeiten der Kinder.			
		3.5 Verbale und nonverbale Botschaften der pädagogischen Fachkraft sind in sich stimmig (z.B. Mimik und Gestik stimmen mit den Inhalten ihrer Aussagen überein).					

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala V. Interaktionen

Item 28. Verhaltensregeln/Disziplin

Unzureichend		Minimal	Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7
1.1 Es herrscht entweder eine so strenge Disziplin, dass die Kinder bestraft werden oder die Disziplin ist so gering, dass es kaum Regeln oder Kontrolle gibt.		3.1 Die pädagogische Fachkraft wendet keine körperlichen Strafen oder drastische Methoden an.		5.1. Die pädagogische Fachkraft beugt in den meisten Fällen Konflikten vor und fördert altersangemessene Interaktionen (z.B. Spielzeuge sind mehrfach vorhanden; Kinder bekommen einen geschützten Platz, um mit ihrem Lieblingsspielzeug zu spielen; pädagogische Fachkraft reagiert prompt bei Problemen; gleitende Übergänge)		7.1 Die pädagogische Fachkraft hilft den Kindern, die Folgen ihres Handelns gegenüber andern zu verstehen (z.B. pädagogische Fachkraft lenkt Aufmerksamkeit auf die Tränen eines anderen Kindes; erklärt Wut eines Kindes, dessen Bausteine umgeworfen wurden).
1.2 Kinder werden mit drastischen Methoden kontrolliert (z.B. Schlagen, Anschreien, Einsperren oder ihnen wird das Essen vorenthalten).		3.2 Die pädagogische Fachkraft hat in der Regel ausreichend Überblick, um Probleme zu vermeiden (z.B. Kinder verletzen einander nicht oder bringen sich nicht selbst in Gefahr; Kinder sind nicht zerstörerisch).		5.2 Die pädagogische Fachkraft und die Kinder sind in den meisten Fällen entspannt, Stimmen sind freundlich, häufiges Lächeln.		7.2 Die pädagogische Fachkraft hilft den Kindern, bei Problemen miteinander zu sprechen, anstatt aggressiv zu reagieren (z.B. unterstützt Kinder, die noch nicht sprechen können, durch eigene Verbalisierung; ermutigt Kinder Wörter zu nutzen, um Probleme zu lösen).
		3.3 Erwartungen sind größtenteils dem Alter und dem Entwicklungsstand der Kinder angemessen (z.B. Teilen wird nicht erzwungen, aber es wird darüber gesprochen; von Kindern wird nicht erwartet, dass sie über längere Zeiträume warten).		5.3 Es wird häufig Aufmerksamkeit auf positives Verhalten der Kinder gelenkt (z.B. pädagogische Fachkraft schaut dem Spielen der Kinder aufmerksam zu, lächelt oder beteiligt sich daran).		7.3 Die pädagogische Fachkraft berät sich bei Verhaltensproblemen mit anderen Fachkräften.
				5.4 Die pädagogische Fachkraft reagiert in den meisten Fällen konsistent/konsequent auf das Verhalten der Kinder (z.B. pädagogische Fachkraft reagiert in ähnlichen Situationen in ähnlicher Weise; verschiedene pädagogische Fachkräfte wenden die gleichen Regeln und Methoden an; grundlegende Regeln gelten für alle Kinder).		

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala V. Interaktionen

Item 29. Autonomie und Selbstständigkeit

Unzureichend		Minimal	Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7
1.1 Die Fachkraft bietet den Kindern keinerlei Raum und Zeit zum Entdecken und Ausprobieren ihrer Autonomie/Selbstständigkeit.		3.1 Die Fachkraft bietet den Kindern gewissen Raum und gewisse Zeit zum Entdecken und Ausprobieren ihrer Autonomie/Selbstständigkeit (z.B. pädagogische Fachkraft billigt den Kindern etwas Zeit zu, um einzelne Kleidungsstücke selbst anzuziehen oder selbstständig mit dem Löffel zu essen).		5.1. Die Fachkraft bietet den Kindern gegenüber genügend Raum und Zeit und ausreichend Zeit Entdecken und Ausprobieren ihrer Autonomie/Selbstständigkeit (z.B. pädagogische Fachkraft unterstützt die Kinder geduldig darin, sich selbst Essen aufzutun bzw. Getränke einzuschenken).		7.1 Die pädagogische Fachkraft bestärkt die Kinder in ihrem Tun und unterstützt das positive Erleben von Autonomie/Selbstständigkeit (z.B. pädagogische Fachkraft verhält sich geduldig und anerkennend, wenn Kinder sich mit Kleidung ausprobieren, wie Socken mehrfach an- und ausziehen).
1.2 Der Tagesablauf wird von der pädagogischen Fachkraft vorgegeben und berücksichtigt nicht die Interessen und Bedürfnisse der Kinder.		3.2 Die pädagogische Fachkraft berücksichtigt gelegentlich im Tagesablauf die Interessen und Bedürfnisse der Kinder (z.B. greift Interesse eines Kindes für Baufahrzeuge auf bzw. das Bedürfnis eines Kindes von einem Erlebnis zu erzählen).		5.2 Die pädagogische Fachkraft stellt eine entwicklungsangemessene Umgebung bereit, welche die Autonomie/Selbstständigkeit der Kinder unterstützt.		7.2 Die pädagogische Fachkraft bietet den Kindern individuelle Herausforderungen zur Entwicklung ihrer Autonomie/Selbstständigkeit).
1.3 Die pädagogische Fachkraft bietet den Kindern keine Möglichkeiten, Entscheidungen zu treffen (z.B. pädagogische Fachkraft entscheidet über Spielmaterialien und Aktivitäten; pädagogische Fachkraft entscheidet, wann die Mahlzeit beendet ist).		3.3 Die pädagogische Fachkraft bietet den Kindern einige Möglichkeiten, Entscheidungen selbst zu treffen (z.B. Kinder können ihre Aktivitäten, Spielmaterialien sowie Spielpartner*innen selbst wählen; Kinder können zwischen verschiedenen Einschlafritualen wählen).		5.3 Die pädagogische Fachkraft legt einen Orientierungsrahmen für den Tagesablauf fest, dessen einzelne Abschnitte sich flexibel nach den Interessen und Bedürfnissen der Kinder richten (z.B. Aktivitäten werden flexibel verlängert, wenn die Kinder noch Interesse zeigen; Kinder können weiterschlafen, wenn sie noch müde sind).		7.3 Die pädagogische Fachkraft beteiligt die Kinder regelmäßig an Entscheidungen, die die Gruppe betreffen (z.B. mit Hilfe von großen Abstimm-Murmeln oder Karten, Kinderkonferenzen).
				5.4 Die pädagogische Fachkraft ermutigt die Kinder, eigene Entscheidungen zu treffen (z.B. die pädagogische Fachkraft unterstützt das Kind darin zu entscheiden, was und wieviel es essen möchte).		

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala VI. Strukturierung der Arbeit

Item 30. Tagesablauf

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Der Tagesablauf ist entweder zu starr und lässt keine Zeit für individuelle Interessen oder ist zu flexibel (chaotisch) und es fehlt eine verlässliche Abfolge von täglichen Ereignissen.		3.1 Der Tagesablauf entspricht den Bedürfnissen der meisten Kinder.		5.1. Der Ablauf der täglichen Routinen ist flexibel und berücksichtigt die individuellen Bedürfnisse von jedem einzelnen Kind.		7.1 Die pädagogische Fachkraft passt den Ablauf der Spielaktivitäten während des gesamten Tages den wechselnden kindlichen Bedürfnissen an (z.B. wechselt Aktivität, wenn Kinder das Interesse verloren haben; verlängert Spielzeiten, wenn Kinder interessiert sind).	
1.2 Kindliche Bedürfnisse in Pflege- und Betreuungsroutinen werden nicht berücksichtigt (z.B. weinende Kinder werden nicht getröstet; Mahlzeiten werden in Eile eingenommen; Windeln werden selten gewechselt).		3.2 Die pädagogische Fachkraft ermöglicht Spielaktivitäten als Teil des täglichen Ablaufes.		5.2 Der Tagesablauf schafft eine Balance zwischen Innen- und Außenaktivitäten.		7.2 Fließende Übergänge zwischen täglichen Ereignissen (z.B. Materialien stehen für nächste Aktivität bereit, bevor diese beginnt; Kinder dürfen direkt nach dem Händewaschen essen; Übergänge werden sukzessive, mit nur wenigen Kindern gleichzeitig durchgeführt).	
1.3 Die pädagogische Fachkraft hat keine Zeit, die Kinder beim Spiel zu beaufsichtigen (z.B. die gesamte Zeit wird mit Pflegeroutinen verbracht).				5.3 Aktives und ruhiges Spiel wird entsprechend den kindlichen Bedürfnissen abgewechselt.			
				5.4 Es gibt keine langen Wartezeiten bei Übergängen zwischen täglichen Ereignissen			
				5.5 Der Tagesablauf wird den Kindern auf verständliche Weise vermittelt z.B. pädagogische Fachkraft nutzt Bildkarten oder Symbole; durch Gespräche im Morgenkreis).			

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala VI. Strukturierung der pädagogischen Arbeit

Item 31. Freispiel

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Entweder gibt es wenige Möglichkeiten für Freispiel oder der wesentliche Teil des Tages wird in unbeaufsichtigtem Freispiel verbracht.		3.1 Gewisse Möglichkeiten für das Freispiel bestehen täglich drinnen und draußen, soweit das Wetter es zulässt.		5.1 Freispiel findet an einem wesentlichen Teil des Tages statt, sowohl drinnen als auch draußen, soweit das Wetter es zulässt.		7.1 Beaufsichtigung und Unterstützung werden als pädagogische Interaktionen gestaltet (z.B. pädagogische Fachkraft fügt kindlichen Handlungen Wörter hinzu; weist auf interessante Eigenschaften von Spielmaterialien hin).	
1.2 Ausstattung und Spielmaterialien sind für das Freispiel der Kinder ungeeignet (z.B. sehr wenig Spielmaterialien oder generell in schlechtem Zustand)..		3.2 Gewisse Beaufsichtigung, um die Sicherheit der Kinder zu gewährleisten und um Spiel(e) zu ermöglichen.		5.2 Die pädagogische Fachkraft ist aktiv involviert, um den Kindern während des gesamten Tages Spiel€ zu ermöglichen (z.B. pädagogische Fachkraft hilft den Kindern, die Materialien zu bekommen, die sie für ihr Spiel brauchen; sie hilft Kindern bei Materialien, die schwer zu handhaben sind).		7.2 Die pädagogische Fachkraft fügt Materialien während des Freispiels hinzu, um Interessen der Kinder anzuregen (z.B. holt Spielmaterialien, die am Tag noch nicht benutzt wurden; tauscht Materialien aus; unternimmt neue Aktivitäten mit Kindern).	
		3.3 Einige angemessene Ausstattung und einige angemessene Spielmaterialien sind den Kindern für das Freispiel zugänglich		5.3 Reichhaltiges und abwechslungsreiche Ausstattung und Spielmaterialien für Freispiel zugänglich.			

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala VI. Strukturierung der pädagogischen Arbeit

Item 32. Spiel- und Lernangebote

Unzureichend		Minimal	Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7
1.1 Die Kinder müssen oft an den Spiel- und Lernangeboten teilnehmen, die von der pädagogischen Fachkraft angeleitet werden, selbst wenn sie nicht interessiert sind (z.B. alle müssen dieselbe künstlerische Aktivität zur selben Zeit machen oder müssen beim Vorlesen sitzen bleiben).		3.1 Die Kinder werden nie gezwungen, an Spiel- und Lernangeboten teilzunehmen (z.B. Kinder dürfen die Spiel- und Lernangebote verlassen, wenn sie etwas anderes tun möchten).		5.1. Die pädagogische Fachkraft ist flexibel und passt Spiel- und Lernangebote an, wenn Kinder hinzukommen oder die Gruppe verlassen (z.B. ausreichend Materialien für alle Kinder, die teilnehmen möchten; schafft Platz für Hinzukommende; beendet Angebote, wenn das Interesse der Kinder schwindet.		7.1 Spiel- und Lernangebote sind fördernd und anregend gestaltet, so dass die Kinder Erfolgserlebnisse erfahren (z.B. genug Platz für alle teilnehmenden Kinder; Kinder werden zur aktiven Teilnahme ermutigt; Buch ist groß genug, dass alle Kinder es leicht sehen können).
1.2 Spiel- und Lernangebote sind üblicherweise unangemessen für die Kinder (z.B. Schwierigkeitsgrad der Angebote zu hoch; Aktivitäten dauern zu lange).		3.2 Spiel- und Lernangeboten sind üblicherweise angemessen.		5.2 Gruppengröße bei Angeboten ist angemessen für Alter und Entwicklungsstand der Kinder (z.B. 2-3 Säuglinge; 2-5 Kleinstkinder; 2-6 Kleinkinder).		7.2 Die pädagogische Fachkraft berücksichtigt individuelle kindliche Bedürfnisse, um zu Teilnahme zu ermutigen (z.B. abgelenktes Kind sitzt auf dem Schoß der pädagogischen Fachkraft; Gebärdensprache für Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung).
1.3 Die pädagogische Fachkraft verhält sich oft negativ, wenn die Kinder sich nicht angemessen an Spiel- und Lernangeboten beteiligen (z.B. wird wütend; schickt Kinder in die >>Auszeit<<).		3.3 Die pädagogische Fachkraft verhält sich üblicherweise positiv und anerkennend gegenüber den Kindern bei Spiel- und Lernangeboten.		5.3 Alternative Aktivitäten sind für die Kinder zugänglich, die sich nicht an Spiel- und Lernangeboten beteiligen wollen.		

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala VI. Strukturierung der pädagogischen Arbeit

Item 33. Vorkehrungen für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf

Unzureichend	Minimal	Gut	Ausgezeichnet
1	2	3	4
5	6	7	8
<p>1.1 Kein Bemühen der pädagogischen Fachkraft, sich über die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf aus gutachterlichen Stellungnahmen und Einschätzungen zu informieren.</p> <p>1.2 Kein Bemühen den Bedürfnissen der Kinder mit erhöhtem Förderbedarf entgegenzukommen (z.B. keine Anpassungen in Interaktionen/Ausstattung/Aktivitäten/Tagesablauf).</p> <p>1.3 Kein Einbezug der Eltern, um die besonderen Bedürfnisse der Kinder mit erhöhtem Förderbedarf zu verstehen oder Ziele für diese festzulegen.</p> <p>1.4 Kinder mit erhöhtem Förderbedarf werden sehr wenig in laufende Aktivitäten einbezogen (z.B. essen nicht am gleichen Tisch, nehmen nicht an Aktivitäten teil).</p> <p>1.5 Keine fachlichen Treffen bzw. keine Helferkonferenzen für die beteiligten Erwachsenen vorgesehen. NA möglich</p>	<p>3.1 Pädagogische Fachkraft ist aus bereits vorhandenen gutachterlichen Stellungnahmen und Einschätzungen über die besonderen Bedürfnisse der Kinder mit erhöhtem Förderbedarf informiert.</p> <p>3.2 Gewisse Anpassungen in Interaktionen, Ausstattung, Aktivitäten oder Tagesablauf, um den besonderen Bedürfnissen der Kinder mit erhöhtem Förderbedarf gerecht zu werden.</p> <p>3.3 Gewisser Einbezug der Eltern und anderer pädagogischer Fachkräfte der Gruppe, um Ziele für die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf festzulegen.</p> <p>3.4 Gewisser Einbezug der Kinder mit erhöhtem Förderbedarf in laufende Aktivitäten mit anderen Kindern.</p> <p>3.5 Für die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf ist vorrangig eine Bezugserzieher*in zuständig.</p> <p>3.6 Gelegentliche Treffen bzw. Helferkonferenzen unter Einbezug aller beteiligten Erwachsenen vorgesehen (u.a.</p>	<p>5.1 Pädagogische Fachkraft berücksichtigt bei der Gestaltung von Aktivitäten und Interaktionen Vorschläge von Spezialisten, um festgelegte Ziele für die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf zu erreichen (z.B. von Ärzten, Logopäden, Sonder- oder Heilpädagogen).</p> <p>5.2 Anpassungen in Ausstattung, pädagogischer Arbeit und Tagesablauf, damit Kinder mit erhöhtem Förderbedarf an vielen Aktivitäten teilnehmen können.</p> <p>5.3 Zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften finden häufig Gespräche statt, in denen Ziele festgelegt und Erfahrungen über die Auswirkungen der pädagogischen Arbeit ausgetauscht werden.</p> <p>5.4 Die/Der Bezugserzieher*in wird kontinuierlich in der Gruppe eingesetzt Kinder mit erhöhtem Förderbedarf ist vorrangig eine zuständig.</p> <p>5.5 Fachliche Treffen Helferkonferenzen finden häufig unter Einbezug aller beteiligten Erwachsenen statt. NA möglich</p>	<p>7.1 Die Förderung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf wird überwiegend im regulären Tagesablauf der Gruppe durchgeführt (z.B. fördernde Angebote werden in Aktivitäten für die Gruppe integriert).</p> <p>7.2 Die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf sind in die Gruppe integriert und nehmen an den meisten Aktivitäten teil.</p> <p>7.3 Die pädagogischen Fachkräfte ist an den individuellen Einschätzungen und an der Festlegung der Förderpläne durch die Therapeuten beteiligt bzw. erstellt eigene Dokumentationen und Förderpläne für die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf.</p> <p>7.4 Zwischen Eltern und pädagogischer Fachkraft finden regelmäßige Entwicklungsgespräche statt.</p> <p>7.5 Regelmäßige fachliche Treffen bzw. Helferkonferenzen unter Einbezug aller beteiligten Erwachsenen. NA möglich</p>

Subskala VI. Item 33 Fortsetzung

Eltern, pädagogische Fachkräfte, Facherzieherinnen für Integration, Therapeuten). NA möglich*

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Subskala VI. Strukturierung der pädagogischen Arbeit

Item 36. Individualisierung der pädagogischen Arbeit

Unzureichend		Minimal		Gut		Ausgezeichnet	
1	2	3	4	5	6	7	
1.1 Die pädagogische Fachkraft berücksichtigt bei der Planung ihrer pädagogischen Arbeit nicht die individuellen Interessen der Kinder.		3.1 Die pädagogische Fachkraft berücksichtigt bei der Planung ihrer pädagogischen Arbeit in Einzelfällen die individuellen Interessen der Kinder.		5.1. Die pädagogische Fachkraft berücksichtigt bei der Planung ihrer pädagogischen Arbeit häufig die individuellen Interessen einzelner Kinder.		7.1 Die Planung der pädagogischen Fachkraft beruht auf sorgfältigen Auswertungen der Beobachtungsdokumentation zu Interessen einzelner Kinder.	
1.2 Kinder sind nicht bei der Planung von Angeboten/Aktivitäten beteiligt.		3.2 Bei Gruppenaktivitäten werden gelegentlich die Interessen einzelner bzw. mehrerer Kinder einbezogen.		5.2 Raumgestaltung und Materialausstattung berücksichtigen individuelle Themen und Interessen der Kinder.		7.2 Für jedes Kind wird eine Dokumentation seiner Interessen erstellt, die in der Planung der pädagogischen Arbeit berücksichtigt wird.	
		3.3 Die Kinder sind gelegentlich bei der Planung von Angeboten/Aktivitäten beteiligt (z.B. unter Nutzung von Bildkarten, großen Abstimm-Murmeln).		5.3 Die Kinder werden oft bei der Planung von Angeboten/Aktivitäten beteiligt.			

Anmerkung. Es existieren Merkmale, die durch die Sichtung von Dokumenten, oder weiterführende Fragen ergänzt werden. Dieser Instruktion wurde nicht nachgekommen und diese aus den Erhebungen ausgeschlossen

Anhang V Leitfaden der episodischen Interviews aus dem Lehrforschungsprojekt inkl. Zuordnung der Items der Beobachtungsskalen

Block 1: Leitfrage/Stimulus		Erziehung
<i>In Einleitung darauf hinweisen, dass es ihr eigenes Erleben ist und es keine richtig und keine falsche Antwort gibt</i>		
<i>Beschreiben Sie mir doch mal was ist für Sie Erziehung?</i>		
Inhaltliche Aspekte/Checkliste	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
Definition	Was soll sie/Erziehung für Sie?	Gibt es sonst noch etwas? Und sonst?
Auftrag	Wozu dient sie ihrer Meinung nach? Wozu ist sie da nach ihrer Ansicht?	Und weiter? Und dann? Können Sie das genauer beschreiben?
Grenzen	Was soll/darf sie nicht für Sie nicht?	Haben Sie ein Beispiel dafür, damit ich mir das konkreter vorstellen kann? Was meinen Sie damit? Wie meinen Sie das?
Zuständigkeit	Wer war an Ihrer Erziehung beteiligt?	Oder: immanente Nachfragen Als Erzählanstoß: Können Sie mir hierzu eine Situation erzählen?

Block 2: Leitfrage/Stimulus HINWEIS: ZU NAH, SIE BESTIMMEN WAS SIE PREISGEBEN MÖCHTEN erlebte Erziehung		
<i>Bitte erzählen Sie mir doch etwas über Ihre Kindheit in ihrer Familie – Schildern Sie mir doch eine Situation, die mir einen Einblick darüber gibt, wie Sie in Ihrer Familie erzogen wurden?</i>		
Inhaltliche Aspekte/Checkliste	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<p>Kategorie: Erwachsenen-Kind-Interaktion CIS Sensitivität</p> <p>Item 6 Scheint an den Kindern Spaß zu haben</p> <p>KES-RZ</p> <p>Subskala II Pflege und Routinen</p> <p>Merkmal 9 Begrüßung und Verabschiedung</p> <p>Merkmal 10 Mahlzeiten/Zwischenmahlzeiten</p> <p>Merkmal Ruhe- und Schlafzeiten</p> <p>Merkmal 12 Toilette und Wickeln</p> <p>Merkmal 14 Sicherheit</p> <p>Subskala V Interaktionen</p> <p>Merkmal 32 FK-K-Interaktion</p> <p>Subskala VI Strukturierung der päd. Arbeit</p> <p>Merkmal 35 Tagesablauf</p> <p>KRIPS-RZ</p> <p>Subskala II Individuelle Pflege und Routine</p> <p>Merkmal 6 Begrüßung und Verabschiedung</p> <p>Merkmal 7 Mahlzeiten/Zwischenmahlzeiten</p>	<p>Wie war es mit Ihren Eltern? Wie würden Sie Ihre Eltern in der Erziehung beschreiben?</p>	<p>siehe Block 1</p>

Leitfaden Fortsetzung

<p>Block 2 Fortsetzung</p> <p>Subskala 3 Unterstützung und Förderung Sprache und Kommunikation</p> <p>Item 8 FK gehen sensibel auf Kinder ein</p> <p>Item 13 Verbringt beträchtlich Zeit mit Aktivitäten, ohne mit den Kindern zu interagieren</p> <p>Item 21 Wirkt desinteressiert an den Aktivitäten der Kinder</p> <p>Subkategorie:</p> <p>Vertrauen</p> <p>CIS Sensitivität, Akzeptanz</p> <p>Item 12 Droht den Kindern, um sie unter Kontrolle zu halten</p> <p>Item 14 Geht auf Individualität der Kinder ein</p> <p>Item 17 Bestraft die Kinder, ohne ihnen eine Erklärung zu geben</p> <p>Item 22 Scheint viele Dinge zu unterbinden, die die Kinder machen möchten,</p> <p>SSTEW: Subskala 1 Vertrauen, Selbstvertrauen und Unabhängigkeit</p> <p>Item 2 Kinder in ihren eigenen Entscheidungen um im eigenständigen Spiel unterstützen</p>	<p>Mit wem konnten Sie da sprechen?</p>	
<p>Subkategorie:</p> <p>Wertschätzung</p> <p>CIS Akzeptanz, Sensitivität</p> <p>Item 2 Wirkt den Kindern gegenüber kritisch</p>	<p>Wie würden Sie eine Situation beschreiben, in dem Sie sich von Ihrer Familie angenommen gefühlt haben?</p>	

Leitfaden Fortsetzung

<p>Block 2 Fortsetzung</p> <p>Item 4 Legt großen Wert auf Gehorsam</p> <p>Item 20 Hat leicht etwas an den Kindern auszusetzen</p> <p>Item 11 Scheint begeistert über die Aktivitäten und Bemühungen der Kinder</p>		
<p>Kategorie:</p> <p>Regeln</p> <p>CIS Sensitivität, Akzeptanz, Nachgiebigkeit</p> <p>Item 7 Wenn Kinder gegen eine Regel verstoßen, erklärt sie ihnen den Grund für die Regel</p> <p>Item 22 Scheint viele Dinge zu unterbinden, die die Kinder machen möchten.</p> <p>Item 26 Wirkt unnötig streng, wenn sie mit den Kindern schimpft oder ihnen etwas untersagt</p> <p>SSTEW</p> <p>Subskala 1 Vertrauen, Selbstvertrauen und Unabhängigkeit aufbauen</p> <p>Item 1 Selbstregulation und soziale Entwicklung</p> <p>KES-RZ</p> <p>Subskala V Interaktionen</p> <p>Merkmal 31 Verhaltensregeln und Disziplin</p> <p>KRIPS-RZ</p> <p>Subskala V Interaktionen</p> <p>Merkmal 28 Verhaltensregeln und Disziplin</p>	<p>An welche Regeln können Sie sich noch erinnern, die Ihren Eltern wichtig waren?</p>	

Leitfaden Fortsetzung

<p>Block 2 Fortsetzung</p> <p>Einhaltung</p> <p>CIS</p> <p>Item 9 Vermeidet starke Kontrolle über die Kinder auszuüben</p> <p>Item 15 Weist die Kinder nicht zu recht, wenn sie sich schlecht benehmen</p> <p>Item 18 Zeigt Standfestigkeit, wenn es nötig ist</p> <p>Item 19 Regt die Kinder zu sozialem Verhalten an</p> <p>Item 24 Erwartet von den Kindern Selbstbeherrschung</p>	<p>Woher wussten Sie, dass Sie sich daranhalten sollten?</p>	
<p>Kategorie:</p> <p>Freiheit</p> <p>CIS</p> <p>Involviertheit/Beteiligung, Sensitivität</p> <p>Item 23 Hat keinen genauen Überblick, was die Kinder tun</p> <p>Item 8 Ermutigt Kinder dazu, neue Erfahrungen zu machen</p> <p>KES-RZ</p> <p>Subskala V Interaktionen</p> <p>Merkmal 30 Allgemeine Beaufsichtigung und Begleitung</p> <p>Subskala VI Strukturierung der pädagogischen Arbeit</p> <p>Merkmal 36 Freispiel</p> <p>KRIPS-RZ</p> <p>Subskala VI Interaktionen</p> <p>Merkmal 25 Beaufsichtigung und Begleitung bei Spiel- und Lernaktivitäten</p> <p>Subskala VI Strukturierung der pädagogischen Arbeit</p>	<p>Wenn Sie mal etwas nicht durften, dass sie aber sehr gern gemacht hätten, wie haben Sie das erlebt?</p>	

Leitfaden Fortsetzung

<p>Block 2 Fortsetzung</p> <p>Merkmal 31 Freispiel</p> <p>Merkmal 32 Spiel- und Lernangebote</p> <p>Kategorie Beteiligung</p> <p>KES-RZ Subskala VI Strukturierung der pädagogischen Arbeit</p> <p>Merkmal 41 Individualisierung der Arbeit</p> <p>KES-E Subskala IV Individuelle Förderung</p> <p>Merkmal 16 Vielfalt: Berücksichtigung individueller Lernbedürfnisse</p> <p>KRIPS-RZ Subskala VI Strukturierung der pädagogischen Arbeit</p> <p>Merkmal 36 Individualisierung der Arbeit</p> <p>Kategorie: Selbstbestimmung</p> <p>KES-RZ Subskala V Interaktionen</p> <p>Merkmal 34 Autonomie und Selbstständigkeit</p> <p>KRIPS-RZ Subskala VI Interaktionen</p> <p>Merkmal 29 Autonomie und Selbstständigkeit</p>	<p>In welchen Momenten hatten Sie das Gefühl mitentscheiden zu dürfen?</p> <p>Wie war das, wenn Sie merkten, da darf ich etwas ganz allein machen?</p>	
--	--	--

Block 3: Leitfrage/Stimulus		Bildung
<i>Was verstehen Sie unter Bildung? Was ist das für Sie?</i>		
Inhaltliche Aspekte/Checkliste	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<p>Verständnis von Bildung</p> <p>Auftrag</p> <p>Grenzen</p>	<p>Woran machen Sie das fest?</p> <p>Wozu dient Sie?</p> <p>Wozu ist sie da?</p> <p>Denken Sie, dass Bildung Grenzen hat?</p> <p>Wenn ja, welche sind das?</p> <p>Wenn nein, warum gibt es sie ihrer Meinung nach nicht?</p>	<p>siehe Block 1</p>

Block 4: Leitfrage/Stimulus		erlebte Bildung
<i>Wo haben Sie Bildung in Ihrer Familie erlebt?</i>		
Inhaltliche Aspekte/Checkliste	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
<p>Kategorie:</p> <p>Sprachliche Bildung</p> <p>Subkategorie:</p> <p>Schriftsprache</p> <p>KES-E Subskala I Sprache</p> <p>Item 1 Schrift im Alltag: Buchstaben und Wörter</p> <p>Item 2 Bücher und Lesecke</p> <p>Item 3 Erwachsene lesen mit Kindern</p> <p>KES-RZ Subskala III Sprachliche und kognitive Anregung</p> <p>Item 15 Nutzung von Büchern</p> <p>KRIPS-RZ Subskala III Zuhören und Sprechen</p> <p>Item 14 Nutzung von Büchern</p> <p>Subkategorie:</p> <p>Sprachmelodie/ Laute/Klang</p> <p>KES-E Subskala I Sprache</p> <p>Item 4 Klang in Wörtern</p> <p>Subskala 4 Unterstützendes Lernen und kritisches Denken</p> <p>Item 10 Förderung von SST durch Erzählen von Geschichten, gemeinsame Buchbetrachtung, singen und reimen</p> <p>Subkategorie:</p> <p>Ausbau von Sprache/Kommunikation</p>	<p>Mich würde insbesondere eine Situation interessieren, in der Ihnen vorgelesen wurde</p> <p>Haben Sie ein Beispiel dafür, an dem ich mir konkret vorstellen könnte wie bei Ihnen zu Hause gesungen wurde? An welche Reime oder Abzählverse aus Ihrer Kindheit erinnern Sie sich, die Sie zu Hause gelernt haben?</p> <p>Mich würde eine Situation interessieren, die Sie erinnern, durch die ich mir vorstellen kann wie bei</p>	<p>siehe Block 1</p>

Leitfaden Fortsetzung

<p>Block 4 Fortsetzung</p> <p>KES-E</p> <p>Item 5 Vorstufen des Schreibens</p> <p>Item 6 Sprechen und Zuhören</p> <p>KES-RZ Subskala III Sprachliche und kognitive Anregung</p> <p>Item 16 Anregung zur Kommunikation</p> <p>Item 17 Nutzung von Sprache zur Entwicklung kognitiver Fähigkeiten</p> <p>Merkmal 18 Allgemeiner Sprachgebrauch</p> <p>SSTEW: Subskala 3 Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation</p> <p>Item 5 Kinder dazu ermuntern, mit anderen zu sprechen</p> <p>Item 6 FK hören Kindern aktiv zu und ermuntern Kinder zum Zuhören</p> <p>Item 7 FK unterstützen den Sprachgebrauch der Kinder</p> <p>KRIPS-RZ Subskala III Zuhören und Sprechen</p> <p>Item 12 Unterstützung der Kinder beim Sprachverstehen</p> <p>Item 13 Unterstützung der Kinder bei Sprachgebrauch</p>	<p>Ihnen zu Hause miteinander gesprochen/geredet wurde</p> <p>(!!!)→ an Bsp., anknüpfen, wie essen</p>	
--	--	--

Block 5: Leitfrage/Stimulus und Bildung		Einfluss erlebter Erziehung
<i>Wie gehen Sie heute mit der von Ihnen erlebten, familiären Erziehung und Bildung um? (!!!)</i>		
Inhaltliche Aspekte/Checkliste	Konkrete Nachfragen	Aufrechterhaltungsfragen
Einfluss/Übernahme elterlichen Verhaltens Abgrenzung zu Eltern Profession	<p>Wo/wann verhalten Sie sich ähnlich?</p> <p>In welchen Momenten erkennen Sie, dass sie das Kind ihrer Eltern sind?</p> <p>Worin/Wie unterscheiden Sie sich?</p> <p>Was macht die erlebte, familiäre Erziehung mit ihrer tgl. Arbeit?</p>	Siehe Block 1

Anhang VI Tabellen der Deskriptiven Statistik der Daten auf Fachkräfteebene

Tabelle 8

Deskriptive Statistik Fachkräfteebene CIS

CIS	IP-1	IP-2	IP-3	IP-4	IP-5	Gesamtscore IP
Sensitivität						
Item 1	3.00	4.00	3.00	4.00	4.00	
Item 3	2.00	4.00	3.00	3.00	4.00	
Item 6	2.00	4.00	3.00	4.00	3.00	
Item 7	2.00	4.00	3.00	3.00	3.00	
Item 8	4.00	4.00	2.00	3.00	3.00	
Item 11	2.00	4.00	4.00	3.00	3.00	
Item 14	1.00	4.00	2.00	2.00	4.00	
Item 16	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	
Item 19 **	4.00	1.00	2.00	2.00	2.00	
Item 25	3.00	4.00	4.00	2.00	4.00	
Summe	27.00	37.00	30.00	30.00	34.00	
Min.	1.00	1.00	2.00	2.00	2.00	2.70
Max.	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.70
Range	3.00	3.00	2.00	2.00	2.00	1.00
M	2.70	3.70	3.00	3.00	3.40	3.16
SD	1.06	1.00	0.82	0.82	0.70	0.39
in Worten	etwas	ziemlich	ziemlich	ziemlich	ziemlich	ziemlich
Akzeptanz						
Item 2*	2.00	4.00	3.00	4.00	4.00	
Item 4*	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	
Item 10*	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	
Item 12*	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	
CCVI						

Tabelle 8
Fortsetzung

CIS	IP-1	IP-2	IP-3	IP-4	IP-5	Gesamtscore IP
Item 17*	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	
Item 20*	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	
Item 22*	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	
Item 26*	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	
Summe	21.00	32.00	31.00	32.00	32.00	
Min.	2.00	4.00	3.00	4.00	4.00	2.63
Max.	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
Range	2.00	0.00	1.00	0.00.00	0.00	1.37
M	2.63	4.00	3.88	4.00	4.00	3.70
SD	0.92	0.00	0.35	0.00	0.00	0.60
in Worten	etwas	sehr	ziemlich	sehr	sehr	ziemlich
Involviertheit						
Item 5*	1.00	4.00	4.00	3.00	4.00	
Item 13*	2.00	4.00	4.00	4.00	4.00	
Item 21*	3.00	4.00	4.00	3.00	4.00	
Item 23*	1.00	4.00	4.00	2.00	4.00	
Summe	7.00	16.00	16.00	12.00	16.00	
Min.	1.00	4.00	4.00	2.00	4.00	1.75
Max.	3.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
Range	2.00	0.00	0.00	2.00	0.00	2.25
M	1.75	4.00	4.00	3.00	4.00	3.35
SD	0.96	0.00	0.00	0.82	0.00	0.99
in Worten	überhaupt nicht	sehr	sehr	sehr	sehr	ziemlich

Tabelle 8
Fortsetzung

CIS	IP-1	IP-2	IP-3	IP-4	IP-5	Gesamtscore IP
Nachgiebigkeit						
Item 9	4.00	3.00	4.00	4.00	4.00	
Item 15*	4.00	1.00	2.00	2.00	4.00	
Item 18	4.00	4.00	2.00	2.00	4.00	
Item 24*	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	
Summe	16.00	12.00	12.00	12.00	16.00	
Min.	4.00	1.00	2.00	2.00	4.00	3.00
Max.	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00
Range	0.00	3.00	2.00	2.00	0.00	1.00
M	4.00	3.00	3.00	3.00	4.00	3.40
SD	0.00	1.41	1.15	1.15	0.00	0.55
in Worten	sehr	ziemlich	ziemlich	ziemlich	sehr	ziemlich
Gesamtscore IP						
Summe	71.00	97.00	89.00	86.00	98.00	441.00
Min.	1.00	1.00	2.00	2.00	2.00	3.16
Max.	4.00	4.00	4.00	4.00	4.00	3.70
Range	3.00	3.00	2.00	2.00	2.00	0.54
M	2.73	3.73	3.42	3.31	3.77	3.40
SD	1.08	0.83	0.81	0.84	0.51	0.22
in Worten	etwas	ziemlich	ziemlich	ziemlich	ziemlich	ziemlich

Anmerkung. Grenzen des Instrumentes bei Kindern mit erhöhtem Mehrförderbedarf

* Items wurden umgepolt

** Grenze des Instrumentes

Tabelle 9

Deskriptive Statistik Fachkräfteebene SSTEW

SSTEW	IP-1	IP-2	IP-3	IP-4	IP-5	Gesamtscore IP
Vertrauen, Selbstvertrauen und Unabhängigkeit auf- bauen						
Item 1 Selbstregulation und soziale Entwicklung	1.00	4.00	4.00	1.00	5.00	
Item 2 Kinder in ihren Entscheidungen und im eigenständigen Spiel unterstützen	1.00	6.00	1.00	7.00	1.00	
Summe	2.00	10.00	5.00	8.00	6.00	
Min.	1.00	4.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Max.	1.00	6.00	4.00	7.00	5.00	5.00
Range	0.00	2.00	3.00	6.00	4.00	4.00
M	1.00	5.00	2.50	4.00	3.00	3.10
SD	0.00	1.41	2.12	4.24	2.83	1.52
in Worten	unzureichend	gut	unzureichend/ minimal	minimal/gut	minimal	minimal

Tabelle 9 Fortsetzung

SSTEW	IP-1	IP-2	IP-3	IP-4	IP-5	Gesamtscore IP
Soziales und emotionales Wohlbefinden						
Item 4 Förderung des sozial-emotionalen Wohlbefindens	1.00	4.00	2.00	3.00	3.00	
Summe	1.00	4.00	2.00	3.00	3.00	
Min.	1.00	4.00	2.00	3.00	3.00	1.00
Max.	1.00	4.00	2.00	3.00	3.00	4.00
Range	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	3.00
M	1.00	4.00	2.00	3.00	3.00	2.60
SD	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.14
in Worten	unzureichend	minimal/ gut	unzureichend/ minimal	minimal	minimal	unzureichend/ minimal
Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation						
Item 5 Kinder dazu ermuntern, mit anderen zu sprechen	3.00	6.00	4.00	3.00	4.00	
Item 6 Fachkräfte hören Kindern aktiv zu und er- muntern Kinder zum Zuhören*	1.00	5.00	4.00	1.00	7.00	

Tabelle 9 Fortsetzung

SSTEW	IP-1	IP-2	IP-3	IP-4	IP-5	Gesamtscore IP
Item 7 Fachkräfte unterstützen den Sprachgebrauch der Kinder*	4.00	5.00	4.00	4.00	6.00	
Item 8 Fachkräfte gehen sensibel auf Kinder ein	1.00	7.00	3.00	2.00	6.00	
Summe	9.00	23.00	15.00	10.00	23.00	
Min.	1.00	5.00	3.00	1.00	4.00	5.75
Max.	4.00	7.00	4.00	4.00	7.00	2.25
Range	3.00	2.00	1.00	3.00	3.00	3.50
M	2.25	5.75	3.75	2.5	5.75	4.00
SD	1.50	0.96	0.5	1.29	1.26	1.70
in Worten	unzureichend/ minimal	gut	minimal	unzureichend/ minimal	gut	unzureichend/ minimal
Unterstützung des Lernens und kritischen Denkens						
Item 10 Förderung von SST	1.00	5.00	3.00	1.00	1.00	
				1.00	1.00	
Summe	1.00	5.00	3.00			

Tabelle 9 Fortsetzung

SSTEW	IP-1	IP-2	IP-3	IP-4	IP-5	Gesamtscore IP
Min.	1.00	5.00	3.00	1.00	1.00	1.00
Max.	1.00	5.00	3.00	1.00	1.00	5.00
Range	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	4.00
M	1.00	5.00	3.00	1.00	1.00	2.20
SD	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	1.79
in Worten	unzureichend	gut	minimal	unzureichend	unzureichend	unzureichend/ minimal
Gesamtscore IP						
Summe	13.00	42.00	25.00	22.00	33.00	135.00
Min.	1.00	4.00	1.00	1.00	1.00	2.20
Max.	4.00	7.00	4.00	7.00	7.00	4.00
Range	3.00	3.00	3.00	6.00	6.00	1.80
M	1,63	5,25	3,13	2.75	4.13	2.98
SD	1,19	1,04	1,13	2.05	2.30	0.78
in Worten	unzureichend	gut	minimal	unzureichend/ minimal	minimal/ gut	unzureichend

Anmerkung. Grenzen des Instrumentes bei Kindern mit erhöhtem Mehrförderbedarf

Tabelle 10

Deskriptive Statistik Fachkräfteebene KES-RZ

KES-RZ	IP-1	IP-2	IP-4	Gesamt- score IP
Pflege und Routinen				
Merkmal 9 Begrüßung/Verabschiedung	1.00	7.00	3.00	
Merkmal 10 Mahlzeiten	1.00	6.00	1.00	
Merkmal 11 Ruhen/Schlafen	NA	7.00	4.00	
Merkmal 12 Toiletten/Wickeln	7.00	7.00	1.00	
Merkmal 14 Sicherheit	1.00	7.00	1.00	
Summe	10.00	34.00	10.00	
Min.	1.00	6.00	1.00	2.00
Max.	7.00	7.00	4.00	6.80
Range	6.00	1.00	3.00	4.80
M	2.50	6.80	2.00	3.77
SD	3.00	0.45	1.41	2.64
in Worten	unzureichend/ minimal	gut/ ausgezeichnet	unzureichend/ minimal	minimal
Sprache/Kognition				
Merkmal 15 Nutzung Bücher und Bilder	1.00	3.00	3.00	
Merkmal 16 Anregung Sprache/ Kommunikation	6.00	6.00	6.00	
Merkmal 17 Nutzung Sprache/Kognition	1.00	7.00	2.00	

Tabelle 10 Fortsetzung

KES-RZ	IP-1	IP-2	IP-4	Gesamt- score IP
Merkmal 18 Sprachgebrauch	3.00	6.00	4.00	
Summe	11.00		15.00	
Min.	1.00	3.00	2.00	2.75
Max.	6.00	7.00	6.00	5.50
Range	5.00	4.00	4.00	2.75
M	2.75	5.50	3.75	4.00
SD	2.36	1.73	1.71	1.39
in Worten	unzureichend/ minimal	gut	minimal	minimal/ gut
Interaktionen				
Merkmal 30 Beaufsichtigung	1.00	7.00	1.00	
Merkmal 31 Verhaltensregeln/ Disziplin	1.00	6.00	2.00	
Merkmal 32 FK-K-Interaktion	2.00	7.00	6.00	
Merkmal 34 Autonomie/ Selbstständigkeit	4.00	NA	2.00	
Summe	8.00	20.00	11.00	
Min.	1.00	6.00	1.00	2.00
Max.	4.00	7.00	6.00	6.67
Range	3.00	1.00	5.00	4.67
M	2.00	6.67	2.75	3.81
SD	1.41	0.58	2.22	2.51

Tabelle 10 Fortsetzung

KES-RZ	IP-1	IP-2	IP-4	Gesamt- score IP
in Worten	unzureichend/ minimal	gut/ ausgezeichnet	unzureichend/ minimal	minimal
Strukturierung der Arbeit				
Merkmal 35 Tagesablauf	2.00	7.00	5.00	
Merkmal 36 Freispiel	1.00	7.00	2.00	
Merkmal 38 Mehrförderbedarf	3.00	6.00	2.00	
Merkmal 41 Individualisierung der Arbeit	3.00	4.00	3.00	
Summe	9.00	24.00	12.00	
Min.	1.00	4.00	2.00	2.25
Max.	3.00	7.00	5.00	6.00
Range	2.00	3.00	3.00	3.75
M	2.25	6.00	3.00	3.41
SD	0.96	1.41	1.41	1.98
in Worten	unzureichend/ minimal	gut	minimal	minimal
Gesamtscore Skala				
Summe	38.00	100.00	48.00	182.00
Min.	1.00	3.00	1.00	3.75
Max.	7.00	7.00	6.00	4.00
Range	6.00	4.00	5.00	0.25
M	2.38	6.25	2.82	3.83
SD	1.89	1.18	1.67	0.11

Tabelle 10 Fortsetzung

KES-RZ	IP-1	IP-2	IP-4	Gesamt- score IP
in Worten	unzureichend/ minimal	gut/ ausgezeichnet	minimal	minimal

Anmerkung. Grenzen des Instrumentes bei Kindern mit erhöhtem Mehrförderbedarf

Tabelle 11

Deskriptive Statistik Fachkräfteebene KES-E

KES-E	IP-1	IP-2	IP-4	Gesamtscore IP
Sprache				
Merkmal 1 Schrift	2.00	NA	2.00	
Merkmal 2 Bücher	1.00	2.00	2.00	
Merkmal 3 Erwachsene lesen mit Kindern	1.00	3.00	2.00	
Merkmal 4 Klang in Wörtern	1.00	3.00	1.00	
Merkmal 5 Vorstufe des Schreibens	1.00	NA	1.00	
Merkmal 6 Sprechen und Zuhören	3.00	4.00	4.00	
Summe	9.00	12.00	12.00	
Min.	1.00	2.00	1.00	1.50
Max.	3.00	4.00	4.00	3.00
Range	2.00	2.00	3.00	1.50
M	1.50	3.00	2.00	2.17
SD	0.84	0.82	1.10	0.76
in Worten	unzureichend/ minimal	minimal	unzureichend/ minimal	unzureichend/ minimal

Tabelle 11 Fortsetzung

KES-E	IP-1	IP-2	IP-4	Gesamtscore IP
Individuelle Förderung				
Merkmal 16				
Individuelle Lernbedürfnisse	1.00	7.00	1.00	
Summe	1.00	7.00	1.00	
Min.	1.00	7.00	1.00	1.00
Max.	1.00	7.00	1.00	7.00
Range	0.00	0.00	0.00	6.00
M	1.00	7.00	1.00	3.00
SD	0.00	0.00	0.00	3.46
in Worten	unzureichend	aus- gezeichnet	unzureichend	minimal
Gesamtscore Skala				
Summe	10.00	19.00	13.00	42.00
Min.	1.00	2.00	1.00	2.17
Max.	3.00	7.00	4.00	3.00
Range	2.00	5.00	3.00	0.83
M	1.43	3.8	1.86	2.59
SD	0.79	1.92	1.07	0.59
in Worten	unzureichend	minimal	unzureichend	unzureichend/ minimal

Anmerkung. Grenzen des Instrumentes bei Kindern mit erhöhtem Mehrförderbedarf

Tabelle 12

Deskriptive Statistik Fachkräfteebene KRIPS-RZ

KRIPS-RZ	IP-2	IP-3	IP-5	Gesamtscore IP
Individuelle Pflege und Routinen				

Tabelle 12 Fortsetzung

KRIPS-RZ	IP-2	IP-3	IP-5	Gesamtscore IP
Merkmal 6 Begrüßung/ Verabschiedung	6.00	2.00	4.00	
Merkmal 7 Mahlzeiten	6.00	4.00	5.00	
Merkmal 8 Ruhen/Schlafen	7.00	1.00	1.00	
Merkmal 9 Wickeln/Toiletten	7.00	1.00	6.00	
Merkmal 11 Sicherheit	7.00	2.00	2.00	
Summe	33.00	10.00	18.00	
Min.	6.00	1.00	1.00	2.00
Max.	7.00	4.00	6.00	6.60
Range	1.00	3.00	5.00	4.60
M	6.60	2.00	3,60	4.07
SD	0.55	1.22	2.07	2.34
in Worten	gut/ ausgezeichnet	unzureichend/ minimal	minimal	minimal/ gut
Zuhören und Sprechen				
Merkmal 12 Unterstützung Sprach- verstehen	7.00	5.00	5.00	
Merkmal 13 Unterstützung Sprachgebrauch	7.00	6.00	7.00	
Merkmal 14 Nutzung von Büchern	3.00	6.00	2.00	

Tabelle 12 Fortsetzung

KRIPS-RZ	IP-2	IP-3	IP-5	Gesamtscore IP
Summe	17.00	17.00	14.00	
Min.	3.00	5.00	2.00	5.67
Max.	7.00	6.00	7.00	4.70
M	5.67	5.67	4.67	5.34
SD	2.31	0.58	2.52	0.56
in Worten	gut	gut	minimal/ gut	gut
Interaktionen				
Merkmal 25 Beaufsichtigung	7.00	4.00	7.00	
Merkmal 27 FK-K-Interaktion	7.00	6.00	7.00	
Merkmal 28 Verhaltensregeln/ Disziplin	5.00	3.00	5.00	
Merkmal 29 Autonomie/ Selbstständigkeit	6.00	4.00	5.00	
Summe	25.00	17.00	24.00	
Min.	5.00	3.00	5.00	4.25
Max.	7.00	6.00	7.00	6.25
Range	2.00	3.00	2.00	2.00
M	6.25	4.25	6.00	5.50
SD	0.96	1.26	1.15	1.09
in Worten	gut/ ausgezeichnet	minimal/ gut	gut/ ausgezeichnet	gut

Strukturierung der
Arbeit

Tabelle 12 Fortsetzung

KRIPS-RZ	IP-2	IP-3	IP-5	Gesamtscore IP
Merkmal 30 Tagesablauf	7.00	3.00	7.00	
Merkmal 31 Freispiel	6.00	4.00	6.00	
Merkmal 32 Spiel-/ Lernangebote	7.00	2.00	7.00	
Merkmal 33 Mehrförderbedarf	6.00	6.00	NA	
Merkmal 36 Individualisierung der Arbeit	4.00	1.00	1.00	
Summe	30.00	16.00	21.00	
Min.	4.00	1.00	1.00	3.20
Max.	7.00	6.00	7.00	6.00
Range	3.00	5.00	6.00	2.80
M	6.00	3.20	5.25	4.82
SD	1.22	1.92	2.87	1.45
in Worten	gut/ ausgezeichnet	minimal	gut	minimal/ gut
Gesamtscore Skala				
Summe	105.00	60.00	77.00	242.00
Min.	3.00	1.00	1.00	4.07
Max.	7.00	6.00	7.00	5.50
Range	4.00	5.00	6.00	1.43
M	6.18	3.53	4.81	4.94
SD	1.19	1.84	2.20	1.33
in Worten	gut/ ausgezeichnet	minimal	minimal/ gut	minimal/ gut*

Anmerkung. Grenzen des Instrumentes bei Kindern mit erhöhtem Mehrförderbedarf *an der Grenze zu gut



Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

02.01.2023

.....

Datum und Unterschrift