



Forschungsbericht

**„Wohlbefinden von Kindern in flexibilisierter
Kindertagesbetreuung“**

Mühldorf am Inn, 30.09.2022



Vorwort

Der Bedarf an Kindertagesbetreuung nimmt kontinuierlich zu. Kindertagesbetreuung ist zum einen Teil der frühkindlichen Bildungsangebote, zum anderen ein wichtiger Faktor der Vereinbarkeit von Beruf und Familie und den frühen Wiedereinstieg von Müttern und Vätern nach der Elternzeit. Vor dem Hintergrund der Überlegung, dass eine Vollzeitwerbstätigkeit mindestens 38 Wochenstunden umfasst, liegt nahe, dass auch der Bedarf an Kindertagesbetreuung früh morgens oder am späten Nachmittag steigt. Das Projekt „Wohlbefinden von Kindern in flexibilisierter Kindertagesbetreuung“ geht der Frage nach, wie sich diese Betreuungszeiten für Kinder darstellen. Die vorliegende Ergebnisbroschüre gibt Einblicke in die Gestaltung des Wohlbefindens von Kindern in institutioneller Randzeitenbetreuung, als Teil flexibilisierter Kindertagesbetreuung. Damit soll ein systematischer Beitrag zum frühpädagogischen Fachdiskurs zu flexibler Kindertagesbetreuung geleistet werden.

Die Studie „Wohlbefinden von Kindern in flexibilisierter Kindertagesbetreuung“ wurde von Januar 2019 bis Juni 2022 an der Technischen Hochschule Rosenheim durchgeführt (Leitung Prof. Dr. Sabina Schutter). Ausgangspunkt des Projekts war die Frage: Was trägt zum Wohlbefinden von Kindern in flexibler Kindertagesbetreuung bei und wie lässt sich Wohlbefinden aus der Perspektive von Kindern beobachten? Zur Beantwortung dieser Fragen wurden teilnehmende Beobachtungen, ethnografische Gespräche, sowie leitfadengestützte Interviews in acht bayerischen Kindertageseinrichtungen mit flexiblen Betreuungsstrukturen durchgeführt.

Das Forschungsprojekt wurde im Rahmen des „Strukturimpuls Forschungseinstieg“ durch das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst gefördert. Die Autorinnen bedanken sich für diese Förderung von Herzen.

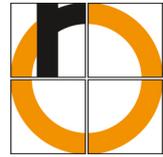
Die Durchführung der Studie wäre ohne die zahlreichen Akteur*innen im Feld nicht möglich gewesen. Daher möchten wir uns an dieser Stelle bei allen Kindern, pädagogischen Fachkräften, und Eltern für das große Vertrauen und das Gewähren von Einblicken in den pädagogischen Alltag zu Randzeiten bedanken. Ein ausdrücklicher Dank richtet sich auch an die Einrichtungsleitungen, die sich auch in unsicheren Zeiten und während der pandemiebedingten Kitaschließungen zu Interviews bereit erklärt und uns wichtige Informationen bereitgestellt haben.



Wir bedanken uns auch bei Angelika Bursch, die uns zunächst als Mitarbeiterin in der Datenerhebung und anschließend als wissenschaftliche Hilfskraft tatkräftig bei der Bewältigung des umfangreichen Studienaufbaus unterstützt hat. Danken möchten wir außerdem unseren studentischen Hilfskräften Diana Molter und Frauke Knall, die das Projekt an der Technischen Hochschule Rosenheim engagiert unterstützt haben. Das Team des Zentrums für Forschung, Entwicklung und Transfer der Technischen Hochschule Rosenheim hat durch seine kontinuierliche Begleitung und Unterstützung maßgeblich zum Erfolg des Projekts beigetragen. Auch diesen Kolleg*innen gilt unser Dank.

Mühldorf am Inn, im Juni 2022

Prof. Dr. Sabina Schutter und Dana Haring



Inhalt

Vorwort.....	2
Tabellenverzeichnis	4
Abbildungsverzeichnis	4
Zusammenfassung.....	5
1. Einleitung	1
2. Kinder in flexibler Kindertagesbetreuung - Forschungsstand	2
2.1. Wohlbefinden von Kindern in (flexibler) Kindertagesbetreuung	4
2.2. Wohlbefinden von Kindern	9
2.2.1. Wohlbefinden von Kindern in Kindertageseinrichtungen messen	13
2.3. Zwischenfazit: Wohlbefinden von Kindern in flexibler Kindertagesbetreuung.....	15
3. Studiendesign	15
3.1. Projektziel/ Forschungsfragen.....	15
3.2. Stichprobenbeschreibung.....	16
3.3. Datenerhebung.....	19
3.4. Datenauswertung	21
4. Herausforderungen bei der Beobachtung des Wohlbefindens von Kindern – Methodologische und theoretische Bezüge	22
4.1. Methodologischer Zugang zur Beobachtung des Wohlbefindens von Kindern.....	23
4.2. Theoretische Bezüge zur Erhebung des Wohlbefindens von Kindern.....	24
4.3. Exkurs: Zur Erhebung der Perspektiven von Kindern	24
5. Zwischen Kontinuität & Wandel – Zur Struktur von Randzeitenbetreuung.....	26
5.1. Der Morgen – gemeinsamer Start in den Kitatag	27
5.1.1. Ritualisierte Gestaltung des Morgens.....	28
Randzeiten abschließen – Gruppen bilden.....	31



Verhandlungsspielraum – Flexibilität von Kindern	33
5.1.2. Räume und Artefakte.....	35
5.1.3. Personen – Wer ist heute da?	40
5.2. Der Nachmittag – Kontinuierliche Zusammenlegung	43
5.2.1. Rituale	43
5.2.2. Räume und Artefakte.....	49
Randzeiten eröffnen Räume	52
5.2.3. Personen	53
5.3. Zwischenfazit: Flexibilität als Normalität.....	56
6. ‚Doing Wohlbefinden‘ in Randzeitenbetreuung.....	59
6.1. Doing Wohlbefinden – Individuelle Strategien zur Herstellung von Wohlbefinden von Kindern	60
Strategie 1: Autonomie	61
Strategie 2: Soziale Eingebundenheit.....	63
Strategie 3: Selbstwirksamkeitserleben	66
Strategie 4: Umgang mit Unwohlsein.....	67
6.2. Managing Wohlbefinden – Strategien zur Förderung kindlichen Wohlbefindens durch pädagogische Fachkräfte	69
6.3. Managing Wohlbefinden – Strategien zur Herstellung kindlichen Wohlbefindens durch Peers	73
Gegenseitiges Wohlbefinden aushandeln	73
6.4. Zwischenfazit: Doing Wohlbefinden in flexibler Kindertagesbetreuung.....	75
7. Wohlbefinden von Kindern empirisch beobachten	77
7.1. Triangulation ethnografische Rekonstruktionen & standardisierte Wohlbefindenserhebung.....	78
Zwischenfazit: Methodentriangulation.....	82



7.2. Beobachtung von Wohlbefinden: Reflexion der Forschungsmethode	83
8. Impulse für die frühpädagogische Praxis	84
(1) Gelingende Kommunikation	84
(2) Flexibilität als Ressource (anerkennen)	85
(3) Vertrautes schaffen	86
(4) Präferenzen (an)erkennen	86
(5) Ausnahmen schaffen Besonderheit- Chance für Selbsttätigkeit & Exploration	86
(6) Beziehungsaufbau fördern	87
9. Fazit & Ausblick	87
Literaturverzeichnis	91
Anhang 1	98
Indikatoren Well-being LIS	98



Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht flexible Betreuungsformen (Haug-Schnabel, Bensel, Stetten, Weber, & Schnabel, 2008; Schäfer, 2015).....	3
Tabelle 2.: Indikatoren für gelingende flexible Betreuung (Haug-Schnabel et al., 2008; Macha et al., 2018; Schallenberg-Diekmann & Macha, 2012).....	5
Tabelle 3 Übersicht Stichprobe (Quelle: eigene Darstellung)	19
Tabelle 4: Bewertung des Wohlbefindens. Quelle: Eigene Darstellung	79
Tabelle 5: Managing Wohlbefinden. Quelle: Eigene Darstellung.....	80
Tabelle 6: Managing-Strategien von Kindern.....	81

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Subjektives Wohlbefinden (eigene Darstellung nach (Ryan & Deci, 1993; Ryff & Singer, 1996)).....	12
Abbildung 2.: Ablauf der Feldphase (eigene Darstellung).....	21
Abbildung 3: Cluster der Handlungsstrategien entlang der psychologischen Grundbedürfnisse (Ryan & Deci, 1993), eigene Darstellung.....	60
Abbildung 4: Managing Wohlbefinden durch pädagogische Fachkräfte	69
Abbildung 5: Einflussfaktoren ‚Doing Wohlbefinden‘ (Quelle: eigene Darstellung).....	76



Zusammenfassung

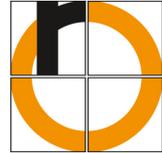
Der Diskurs um flexible Kindertagesbetreuung ist vorrangig von arbeitsmarktbezogenen Überlegungen geprägt: Die Flexibilisierung von Arbeitszeiten und Arbeitsorten sowie die Zunahme von Erwerbstätigen im Dienstleistungsbereich stellt eine Herausforderung für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie dar. Eine Flexibilisierung der Kindertagesbetreuung ist eine Möglichkeit dieser Herausforderung zu begegnen. Das Erleben der Kinder in flexibler Betreuung wird hingegen kritisch diskutiert. Fehlende Kontinuität in der Anwesenheit von Bezugspersonen (pädagogische Fachkräfte und Peers) wird dabei als zentraler Kritikpunkt angeführt.

Kindliches Wohlbefinden gehört zu den sowohl politisch als auch wissenschaftlich mit hohen Implikationen verbundenen Konzepten. Dabei wird aktuell das Wohlbefinden von Kindern überwiegend in groß angelegten quantitativen Studien erfasst.

Die Rezeption des deutschsprachigen sowie internationalen Forschungsstand offenbart eine Forschungslücke hinsichtlich des Einbezugs von Kindern in die Forschung zum Wohlbefinden in institutioneller frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung im Allgemeinen, sowie im Besonderen die Erhebung des Wohlbefindens in flexibilisierten Betreuungsstrukturen. Diese Forschungslücke ist bekannt, stellt jedoch gängige Erhebungsinstrumente kindlichen Wohlbefindens, insbesondere im Hinblick auf die Forderung, das subjektive Wohlbefinden von Kindern offen zu erfassen, vor Herausforderungen. Mit einem ethnografischen, handlungsorientierten Ansatz trägt das Forschungsprojekt „Wohlbefinden von Kindern in flexibler Kindertagesbetreuung“ dazu bei, diese Lücke zu schließen.

Auf der Basis der vorliegenden Befunde zum Wohlbefinden wurden anhand der Beobachtungsdaten die Bereiche Schutz, Förderung und Beteiligung im Sinne eines kinderrechtsbasierten Ansatzes einbezogen und zudem die bewährten Variablen für die vorliegende Untersuchungsgruppe geprüft. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Gesamtsituation der flexiblen Zeiten: Welche Strategien im Umgang mit flexiblen Betreuungsstrukturen, welche Routinen zeigen die Kinder? Welche Rückschlüsse können daraus auf ihr Wohlbefinden gezogen werden?

Den Kern der Datenerhebung bilden teilnehmende Beobachtungen in acht bayerischen Kindertageseinrichtungen mit verlängerten Öffnungs- und flexiblen Buchungszeiten unterschiedlicher Trägerschaft. Ergänzt wurden die teilnehmenden Beobachtungen durch



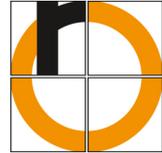
ethnographische Impulsgespräche, leitfadengestützte Interviews mit den Einrichtungsleitungen sowie feldspezifische Dokumente (z. B. die Einrichtungskonzeptionen). Die Darstellung der Ergebnisse ist in zwei aufeinander aufbauende Kapitel untergliedert. Zunächst wird die Struktur von Randzeitenbetreuung anhand der Faktoren Kontinuität und Flexibilität dargestellt und diskutiert. Anschließend werden Strategien der beteiligten Akteur*innen dargelegt, die der Herstellung und Aufrechterhaltung von Wohlbefinden innerhalb der Randzeiten dienen.

Die Analyse der Struktur flexibler Randzeitenbetreuung zeigt auf, dass Flexibilität in den teilnehmenden Einrichtungen innerhalb eines eng gesteckten institutionellen Rahmens stattfindet. Es ist somit eher von verschiedenen Buchungsmodellen, denn von individuell auf die familiären Bedürfnisse angepasster Kindertagesbetreuung zu sprechen. In der Zusammenschau der unterschiedlichen Buchungsmodelle entsteht somit eine Flexibilität in der Anwesenheit bzw. der Zusammensetzung der Gruppen im Wochenverlauf. Für das einzelne Kind hingegen sind die Anwesenheiten in der Einrichtung über den Beobachtungszeitraum hinweg weitestgehend stabil, im Sinne eines wiederkehrenden Anwesenheitsmusters.

Zudem ist die Flexibilität in den Buchungszeiten überwiegend für die Eltern, vor dem Hintergrund einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit, gegeben. Flexibilität für Fachkräfte ist in Einrichtungen mit verlängerten Öffnungszeiten in eingeschränktem Maße möglich. So besteht die Möglichkeit, Früh- oder Spätdienste zu übernehmen. Diese Wahlfreiheit ist jedoch, in Zeiten von Personalmangel sowie einer hohen Teilzeitquote, eher begrenzt. Flexibilität von Kindern hinsichtlich einer Mitbestimmung ihrer Anwesenheit in der Einrichtung ist in den beobachteten Einrichtungen kaum gegeben. Es konnte lediglich ein gewisser Grad an Flexibilität hinsichtlich ihres Aufenthaltsorts innerhalb der Einrichtung, sowie ein begrenzter Spielraum hinsichtlich des Abholzeitpunkts beobachtet werden.

Die beobachteten Abschnitte des Kitatages, die morgendliche und nachmittägliche Randzeit, sind über alle beobachteten Einrichtungen hinweg verlässlich und berechenbar durch drei stabilisierende Faktoren strukturiert: wiederkehrende Rituale, vertraute Räume & Artefakte, sowie stabile persönliche Beziehungen. Diese drei Faktoren sind nicht durchweg gleich stark vertreten, können sich jedoch mitunter gegenseitig ausgleichen.

Die Ergebnisse zeigen auf, dass sowohl Kinder als auch pädagogische Fachkräfte über Handlungsstrategien verfügen, Kontinuität bzw. Beständigkeit in flexiblen



Betreuungsstrukturen herzustellen. Darüber hinaus zeigt sich, dass innerhalb vertrauter Strukturen, insbesondere bei der Gestaltung von Übergängen, (zeitliche) Flexibilität von Kindern aktiv eingefordert wird.

Die Studienergebnisse zeigen auf, dass Stabilität und Kontinuität, und somit auch Sicherheit für die Kinder, in flexibler Kindertagesbetreuung nicht allein durch die Konstanz (erwachsener) Bezugspersonen hergestellt wird, sondern dass auch die Kenntnis von Räumen und Artefakte, von Routinen und Ritualen, sowie die Anwesenheit von Peers Kontinuität begünstigen.

Die Handlungsvollzüge der Akteur*innen in flexibler Kindertagesbetreuung werden als ‚Doing Wohlbefinden‘ konzeptualisieren und in drei Strategiebündel (Individuelle Handlungsstrategien, Managing Strategien der pädagogischen Fachkräfte sowie Managing Strategien der Peers). Weiterhin zeigt sich, dass die Handlungsstrategien nicht nur für die Herstellung bzw. Aufrechterhaltung des Wohlbefindens eines Kindes, sondern auch, in gegenseitiger Aushandlung, der Etablierung eines kollektiven Wohlbefindens aller beteiligten Akteur*innen.

Die Erkenntnisse verdeutlichen, dass Kindertagesbetreuung zu Randzeiten in einem Spannungsfeld zwischen Flexibilität und Kontinuität stattfindet. Beide Pole bieten Potenziale für die kindliche Entwicklung und das kindliche Erleben. Daraus ergeben sich für die Gestaltung gelingender flexibler (Randzeiten-)Betreuung unterschiedliche Bedarfe:

- Gelingende Kommunikation
- Flexibilität als Ressource (anerkennen)
- Vertrautes schaffen
- Präferenzen (an)erkennen
- Ausnahmen schaffen Besonderheit – Chance für Selbsttätigkeit & Exploration
- Beziehungsaufbau fördern

Für die Gestaltung von Randzeitenbetreuung sind die Ergebnisse insofern anschlussfähig, als dass sie Aufschluss über die Notwendigkeit des Wissens um individuelle Rituale gibt. Vor dem Hintergrund, dass in Randzeiten häufig wechselndes Personal anwesend ist, welches die Kinder möglicherweise nicht so gut kennt, liegt hier ein besonderes Augenmerk auf einer gelingenden Kommunikation zwischen Kind und Fachkraft, sowie unter den pädagogischen Fachkräften.



Weiterhin lässt sich beobachten, dass das Wohlbefinden des/der Einzelnen zu einer Art kollektivem Wohlbefinden der Kindergruppe, sowie der pädagogischen Fachkräfte beiträgt. Für die Etablierung eines solchen kollektiven Wohlbefindens steht die Anerkennung der individuellen Handlungsstrategien durch die relevante soziale Gruppe, sowie die gegenseitige soziale Integration an erster Stelle.



1. Einleitung

Kindertagesbetreuung zu Zeiten vor 8:00 Uhr und nach 16:00 Uhr sowie an Wochenenden gewinnt an Bedeutung. Dies liegt unter anderem an der Flexibilisierung von Arbeitszeiten und Arbeitsorten sowie an der Zunahme von erwerbstätigen Eltern im Dienstleistungsbereich und den damit verbundenen ausgeweiteten Angebotszeiten. Diese Entwicklungen erfordern für die Vereinbarkeit von Beruf und Familie eine Flexibilisierung der Kindertagesbetreuung. Vor diesem Hintergrund geben zunehmende Anteile von Eltern an, dass sie für ihr unter dreijähriges Kind Betreuungsbedarf zu so genannten Randzeiten haben oder dass ein Bedarf an flexibilisierten Betreuungszeiten besteht (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016). Die Höchstdauer der Betreuungszeiten für Kinder ist bundeslandspezifisch geregelt: Einzelne Bundesländer geben die tägliche Höchstdauer an, andere die wöchentliche und einige Bundesländer regulieren das zeitliche Ausmaß der Kinderbetreuung nicht. Dabei ist die Voraussetzung, dass das Kindeswohl bei der Betreuung geachtet wird, die übergreifende Norm. Über die Auswirkungen der flexiblen Betreuungszeiten auf das Wohlbefinden von Kindern gibt es bislang im deutschsprachigen Bereich keine belastbaren empirischen Befunde (Schäfer 2015). Angesichts des Ausbaus dieser Angebote sind gesicherte Befunde aber dringend notwendig, um eine fachlich qualifizierte Weiterentwicklung der zeitlichen Ausweitung von Betreuungszeiten zu unterstützen. Dies gilt auch vor dem Hintergrund, dass Eltern mit geringerer sozioökonomischer Ausstattung auch häufiger Kindertagesbetreuung mit geringerer Qualität in Anspruch nehmen. Gerade vor dem Hintergrund der bislang nur mangelhaften Qualität nach den NUBBEK-Daten (Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit) ist die Auswirkung längerer oder flexiblierter Betreuung ein bedeutsames Thema (Tietze et al. 2013). Forschungsmethodisch ist das Wohlbefinden von jungen Kindern ein noch unterbeleuchtetes Feld. Insbesondere bei Kindern unter drei Jahren werden entsprechende Daten meist mittelbar erhoben (über Eltern oder ErzieherInnen), selten erhält die Perspektive der Kinder eigenständig Gewicht. Das geplante Projekt stößt in diese empirischen und forschungsmethodischen Lücken, indem durch einen multimethodischen und multiperspektivischen Ansatz das Wohlbefinden von Kindern in der flexibilisierten Kindertagesbetreuung erforscht wird.



Ein Anteil von 48% der Eltern mit Kindern unter sechs Jahren gibt an, dass sie sich eine Kinderbetreuung von mehr als 35 Stunden wünschen, davon geben 12% an einen Betreuungsbedarf von mehr als 45 Wochenstunden zu haben. Diese Verteilung findet sich sowohl bei Krippenkindern (0-3 Jahre), als auch bei Kindergartenkindern (3-6 Jahre) (Anton, Hubert, & Kuger, 2021). Die flexibilisierte Kindertagesbetreuung ist also ein wichtiger Bedarf für Eltern mit Kindern unter drei Jahren und darüber hinaus. Berichte aus der Praxis zeigen, dass insbesondere in Flächenländern und in Regionen, die durch Tourismus geprägt sind, der Bedarf an Wochenenden oder zu Randzeiten erhöht ist. Auch alleinerziehende Eltern sind von atypischen Arbeitszeiten betroffen, die gegebenenfalls am Wochenende stattfinden (Schier und Jurczyk 2008). Flexible Betreuungsangebote erhalten damit eine wichtige armutspräventive Wirkung. Das Bundesprogramm „Kita plus: Weil gute Betreuung keine Frage der Uhrzeit ist“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) förderte bis 2019 erweiterte Öffnungszeiten an Modellstandorten und Netzwerkstellen, um die bedarfsgerechte Ausweitung von Öffnungszeiten zu fördern und in Kommunen zu verankern. Der fachwissenschaftliche Diskurs in Deutschland legt den Schwerpunkt auf die elterlichen Bedarfe, was vermutlich mit dem andauernden quantitativen Ausbau der Betreuungsangebote zusammenhängt. Die kindlichen Bedürfnisse finden demgegenüber nur untergeordnet Erwähnung (Fthenakis 2013).

Die Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Wohlbefinden von Kindern in flexibler Kindertagesbetreuung“ zeigen Handlungsstrategien von Kindern und pädagogischen Fachkräften auf, die das Wohlbefinden von Kindern innerhalb der Randzeitenbetreuung herstellen und aufrechterhalten können. Die daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen für eine gelingende Gestaltung von Randzeitenbetreuung sind als Ansatzpunkte für Reflexionen von pädagogischen Fachkräften und Trägern zu verstehen.

2. Kinder in flexibler Kindertagesbetreuung - Forschungsstand

Flexible Kindertagesbetreuung ist als Sammelbegriff zu verstehen, unter den Betreuungsstrukturen fallen, die nicht zu der institutionalisierten Kernzeitbetreuung zu zählen sind. Unter diesen Sammelbegriff fällt eine große Varianz an formellen und informellen Betreuungsarrangements. Im Diskurs findet sich häufig folgende Unterteilung:

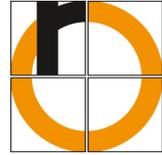


Übersicht flexible Kinderbetreuungsformen

Verlängerte Öffnungszeiten	Betreuung über mehr als 8 – 10 Stunden pro Tag. Ab welchem Stundenumfang von verlängerten Öffnungszeiten gesprochen wird variiert zwischen den deutschen Bundesländern. In den ostdeutschen Bundesländern sind Einrichtungen traditionell länger geöffnet. Verlängerte Öffnungszeiten gehen nicht zwangsläufig mit einer längeren Betreuungsdauer des einzelnen Kindes einher.
Atypische Öffnungszeiten	Betreuungsangebote am Wochenende, Übernachtbetreuung
Flexible Buchungszeiten	Individuelle Buchungszeiten an einzelnen Tagen, flexible Lage der Betreuungsstunden über den Tag (vormittags, nachmittags, kombiniert)
Notfallbetreuung	Spontane, punktuelle Betreuungsangebote
Betreuung während Schließzeiten bzw. Umgang mit Schließzeiten	Betreuungsangebote, die die Schließzeiten einer Kindertageseinrichtung abdecken
Betreuungsketten	Wechselnde Betreuungsarrangements über den Tag, Kombination aus formeller & informeller Betreuung

Tabelle 1: Übersicht flexible Betreuungsformen (Haug-Schnabel, Bensel, Stetten, Weber, & Schnabel, 2008; Schäfer, 2015).

Die häufigsten Formen flexibler, institutioneller Bildung sind verlängerte und/oder atypische Öffnungszeiten, sowie flexible Buchungszeiten (Haug-Schnabel et al., 2008; Schäfer, 2015).



2.1. Wohlbefinden von Kindern in (flexibler) Kindertagesbetreuung

Über die Auswirkungen der flexiblen Betreuungszeiten auf das subjektive Wohlbefinden von Kindern gibt es im deutschsprachigen Raum bislang keine belastbaren empirischen Befunde (Schäfer, 2015). Angesichts des Ausbaus, sowie dem politischen Interesse an flexibilisierter Betreuung sind gesicherte empirische Erkenntnisse jedoch dringend notwendig. Das Projekt „Wohlbefinden von Kindern in flexibilisierter Kindertagesbetreuung“ geht mittels eines multiperspektivischen und ethnografischen Ansatzes zum Wohlbefinden von Kindern während der Betreuung zu Randzeiten dieser Forschungslücke nach.

In jüngerer Zeit wurden drei Studien¹ mit Handlungsempfehlungen zur Gestaltung von flexiblen Betreuungseinrichtungen in Deutschland veröffentlicht. Die studienübergreifend identifizierten Indikatoren für gelingende flexible Betreuung sind in Tabelle 2 dargestellt.

Indikator	Ausprägungen
Stabilität	Stabilität der Bezugspersonen
	Gruppenstabilität, Peerbeziehungen ermöglichen
	Tagesablauf, Transparenz der Struktur
Aktive Gestaltung von Flexibilität	Eingewöhnung & Übergänge aktiv gestalten
	Aktive Gestaltung der Randzeiten
	Anregende Raumgestaltung

1

- Evaluation des Bundesprogramms „KitaPlus – weil gute Betreuung keine Frage der Uhrzeit ist“ (Laufzeit 2016 – 2019, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) Macha, Eichberg, Foelsch, and Schmidt (2018)
- Kita nach Bedarf: Qualität in Kitas mit familienfreundlichen Öffnungszeiten INA.Kinder.Garten (2012) mit der wissenschaftlichen Expertise „Kita rund um die Uhr“ Preissing and Macha (2012)
- Flexible Betreuung von Unterdreijährigen im Kontext von Geborgenheit, Kontinuität und Zugehörigkeit Haug-Schnabel et al. (2008)



Soziale Eingebundenheit	Partizipation
	Gruppengefühl herstellen
	Erziehungspartnerschaft, Elternarbeit
Einstellung der pädagogischen Fachkräfte	Anerkennung bedarfsgerechter Öffnungszeiten

Tabelle 2.: Indikatoren für gelingende flexible Betreuung (Haug-Schnabel et al., 2008; Macha et al., 2018; Schallenberg-Diekmann & Macha, 2012)

Dabei wird deutlich, dass die ausgesprochenen Handlungsempfehlungen nicht ausschließlich für Einrichtungen mit flexiblen Konzepten gelten. Partizipation, gelingende Elternarbeit, der Aufbau von vertrauensvollen Beziehungen und Freundschaften, sowie eine transparente, vorhersagbare, anregende Gestaltung des Alltags haben einen nicht minder großen Stellenwert in ‚traditioneller‘ institutioneller Kindertagesbetreuung.

Explizit werden die flexiblen Strukturen in den Punkten:

- Übergänge aktiv gestalten
- Eingewöhnung in flexible Zeiten
- Aktive Gestaltung der Randzeiten, sowie
- Anerkennung bedarfsgerechter Öffnungszeiten (durch Träger, Fachkräfte)

erwähnt.

Vertrauensvolle Beziehungen zu pädagogischen Fachkräften und kontinuierliche Beziehungen zu Peers sind eine wichtige Grundlage für Kinder in der Kindertagesbetreuung. Da sowohl die personelle Besetzung als auch ggf. die Zusammensetzung der betreuten Kinder bei langen Betreuungszeiten wechseln kann, können diese Wechsel das kindliche Wohlbefinden beeinflussen (Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter, 2014).

Der Faktor Stabilität, bei den Bezugspersonen, den Peers oder dem Tagesablauf, nimmt einen zentralen Stellenwert ein, gerade weil Stabilität scheinbar dem Anspruch einer flexiblen Gestaltung frühkindlicher Bildungs- und Betreuungsangebote widerspricht. De Schipper und Kolleg*innen (2003) konnten keinen Zusammenhang von flexibler Betreuung und negativem



sozial-emotionalem Verhalten von Kindern feststellen. Vielmehr zeigt wiederkehrende Instabilität im Tagesablauf zum Beispiel bei der Anwesenheit von Fachkräften und Peers, sowie ein inkonsistentes Tagesprogramm in (flexiblen) Betreuungseinrichtungen nachteilige Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder (Raes, Piessens, & Willockx, 2020; de Schipper, Tavecchio, & van Ijzendoorn, 2008; de Schipper, Tavecchio, van Ijzendoorn, & Linting, 2003). Das internationale PACE-Projekt weist dabei auf eine Paradoxie hin:

Continuity and regularity are important for children. A lot of research indicates that they ensure stability. Early years providers rightly take these findings into account. The problem, however, is that they have responded by creating a rigid system that focuses on stability on the outside – the form of stability that an outsider can recognize, such as advance reservations, fixed childcare schedules, fixed starting times and fixed groups. Parents who are unable to plan in advance in this way due to the demands of other areas of life are left out: they are forced to look for different childcare solutions, singly or in combination. Paradoxically, the childcare system in fact ends up creating more instability for these families. However, stability on the outside does not necessarily correspond to stability on the inside. That is, the stability that children experience in the structures and information presented to them, the relationships they build, and the stability that enables families to organise family life so that each family member experiences inner peace (Raes et al., 2020, p. 42).

Die Paradoxie liegt in der Unvereinbarkeit der elterlichen Bedarfe nach Kinderbetreuung und dem begründeten Streben nach Stabilität der Kindertageseinrichtung. Diese Situation führt dazu, dass Eltern auf so genannte Betreuungsketten, also verschiedene formelle und informelle Betreuungsarrangements zurückgreifen müssen, welche letztendlich zu einer höheren wahrgenommenen Instabilität des Alltags für das Kind und dessen Familie führen. Stabilität innerhalb flexibler Betreuungssettings ist somit ein Faktor für das Erleben von Kindern, bedingt jedoch gegebenenfalls zusätzliche Stressoren für das Kind in- und außerhalb der Einrichtung.

Internationale Forschungsergebnisse weisen auf Nachteile für Kinder unter drei Jahren bei Betreuungszeiten über 24 Wochenstunden hin (Anders, 2013). Anme & Segal (2004) haben

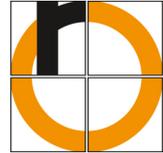


die Auswirkung langer Betreuungszeiten (>11h/Tag) auf potentielle Entwicklungsverzögerungen hin untersucht. Die Varianz konnte über familiäre Risikofaktoren erklärt werden. Somit kann angenommen werden, dass sich eine längere Betreuungsdauer nicht per se negativ auf die kindliche Entwicklung auswirkt (Anme & Segal, 2004).

Salonen und Kolleginnen (2016) beschreiben, basierend auf Beobachtungsdaten, Praktiken bei der Herstellung und Aushandlung von Zugehörigkeit als zentraler Aspekt der Ankommenssituation in flexiblen Betreuungsstrukturen, in diesem Fall Übernachtbetreuung. Das Konzept des „Belonging“ wird als zentral für die Herstellung kindlichen Wohlbefindens betrachtet. Aus den Ergebnissen werden zwei Implikationen für pädagogische Fachkräfte abgeleitet, die das kindliche Wohlbefinden unterstützen:

1. Sensitivität gegenüber kindlicher Initiativen
2. Angemessene & respektvolle Reaktion auf kindliche Initiativen (Salonen et al., 2016)

Eine Reihe internationaler Untersuchungen hat sich mit den Auswirkungen der Kindertagesbetreuung auf Kinder befasst. Allen voran steht die so genannte NICHD-Studie, die mittels Langzeitdaten die Auswirkungen der Kindertagesbetreuung auf Kinder in den USA untersucht hat. Darin wurden die negativen Auswirkungen von Kindertagesbetreuung geringer Qualität auf Verhaltensauffälligkeiten betont, diese verstärkten sich mit der Betreuungsdauer. Qualitativ hochwertige Betreuung wirkte sich demgegenüber positiv aus. Familienfaktoren wie elterliche Feinfühligkeit und das Einkommen der Familien übten insgesamt größere Effekte aus (NICHD 2006). Mayer et al. (2015) haben anhand der NUBBEK-Daten die hohe Bedeutung der Qualität der Beziehung zwischen Erzieherin und Kind für die kindliche Entwicklung belegt, allerdings wurde die Qualität der Beziehung nur seitens der Erzieherin erhoben. Die sichere Bindung ist vor allem für Kinder unter drei Jahren relevant, daher entfalten Pflegesituationen (Wickeln, Mahlzeiten, Schlafen) besondere Bedeutung. Auch eine angenehme Atmosphäre bei den Mahlzeiten und Begrüßungssituationen wirkt auf die Qualität der Erzieherin-Kind-Beziehungen. Die Autorinnen weisen allerdings auf die begrenzte Aussagekraft der NUBBEK-Erhebung hinsichtlich der Beziehungsqualität hin. In einer umfassenden Meta-Studie hat sich Anders (2013) sowohl den NICHD-Befunden als auch weiteren internationalen und nationalen Ergebnissen zur Auswirkung von Betreuungsdauer, Qualität und dem Zusammenwirken mit Eltern gewidmet. Demnach zeigen Kinder unter drei Jahren bei instabilen Betreuungssettings Auffälligkeiten (negative Effekte auf die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung). Dies verdeutlicht, wie relevant Beziehungsfaktoren und



alltägliche Interaktionen im Kita-Alltag sind, worauf auch die fachlichen Akteure hinweisen: Da sowohl die personelle Besetzung als auch ggf. die Zusammensetzung der betreuten Kinder bei langen Betreuungszeiten wechseln kann, können diese Wechsel das kindliche Wohlbefinden beeinflussen (Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 2014). In den ersten drei Lebensjahren deuten die von Anders (2013) rezipierten Studien auf Nachteile bei Betreuungszeiten über 24 Wochenstunden hin. Es finden sich aber keine eindeutigen Hinweise auf grundsätzlich schädliche Effekte der institutionellen Betreuung in den ersten drei Lebensjahren, da die Mehrzahl der Studien Nulleffekte für die sozio-emotionale Entwicklung zeigen. Befunde aus Großbritannien beschäftigen sich mit dem zunehmenden Bedarf an Kinderbetreuung zu atypischen Zeiten und betonen Probleme der Personalrekrutierung, der Finanzierung und der unterschiedlichen Bedarfslagen (Brannen, Statham, Mooney, & Brockmann, 2007). Studien zu flexibler Betreuung in Großbritannien aus dem Jahr 2011 zeigen, dass sowohl die Bedarfe als auch Forschungsdefizite weiterhin bestehen (Singler, 2011).

Mit Verweis auf internationale Befunde betont Anders (2013) auch für Deutschland Forschungslücken, insbesondere mit Blick auf Längsschnittdaten, das Zusammenwirken der Settings Familie und institutionelle Betreuung und die gleichzeitige Berücksichtigung unterschiedlicher Entwicklungsbereiche. Die National Education Panel Study (NEPS) verspricht für die Forschungslücke der Langzeitdaten über die Kohorte Neugeborene für Deutschland einen Informationszuwachs (Attig & Weinert, 2018; Burghardt, 2017). Zusammenfassend lässt sich zeigen, dass eine hohe Qualität der Kindertagesbetreuung positive Effekte auf Kinder in den verschiedenen Entwicklungsbereichen zeigt. Insbesondere bei Kindern unter drei Jahren deuten sich hinsichtlich langer Betreuungszeiten und instabiler Settings Anzeichen zur Vorsicht an. Forschungsmethodisch gibt es in Deutschland noch Lücken bezüglich der Erhebung des kindlichen Wohlbefindens in der Kindertagesbetreuung aus Kindersicht und generell mehrdimensionaler und multiperspektivischer Anlagen. Vor dem Hintergrund der mangelhaften Qualität insbesondere im Bereich der Betreuung und Pflege wird die Fragestellung nach der Auswirkung längerer Betreuungszeiten relevant. Insbesondere ist und bleibt die Perspektive von Kindern (vor allem von Kindern unter 3 Jahren) unberücksichtigt, nicht zuletzt aufgrund der erhebungstechnischen Komplexität.



2.2. Wohlbefinden von Kindern

Die Frage nach dem guten Aufwachsen von Kindern und damit auch dem Wohlbefinden von Kindern in institutioneller Kindertagesbetreuung ist sowohl für die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung als auch für Fachpolitik und -praxis zentral (Betz, Bischoff, & de Moll, 2020). Insbesondere im Rahmen von Beobachtungs- und Qualitätserhebungsinstrumenten spielt die Messung kindlichen Wohlbefindens in der pädagogischen Praxis eine wichtige Rolle (Eberlein & Schelle, 2018). Gleichzeitig bietet das Konzept ‚Wohlbefinden‘ in der Kindheitsforschung sowohl theoretisch als auch methodologisch Diskussionspunkte. Bisherige Verfahren arbeiten überwiegend mit festgesetzten Bewertungskriterien und sind dadurch einem adultistisch geprägten Normativitätsvorwurf ausgesetzt (Andresen & Schneekloth, 2014; Ben-Arieh, 2008; Kämpfe, 2019). Demgegenüber erfreuen sich ethnografische Zugänge für die Forschung mit Kindern unter sechs Jahren in der Kindheitsforschung sowie der Kindheitspädagogik wachsender Beliebtheit, sowohl hinsichtlich der Beforschung der Lebenswelten von Kindern (Fegter, 2014; Flämig, 2017) als auch pädagogischer Konzepte (Neumann, Kuhn, Hekel, Brandenburg, & Tinguely, 2019). Die ethnografische Beforschung und Rekonstruktion kindlichen Wohlbefindens in Kindertageseinrichtungen stellt bislang eine Leerstelle dar. Eine zentrale Fragestellung innerhalb des vorliegenden Projekts stellte daher die Erkundung des Potenzials eines ethnografischen Forschungszugangs für die Erhebung des Wohlbefindens von Kindern unter sechs Jahren unter Bezugnahme auf die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung.

Die Definition und Operationalisierung von (kindlichem) Wohlbefinden als Konzept stellt die Forschungslandschaft weiterhin vor Herausforderungen. Es handelt sich um ein normatives Konstrukt, das überwiegend quantitativ und entwicklungspsychologisch besetzt und gefüllt wird (Andresen & Betz, 2014; Schäfer, 2015). Für die qualitative Sozialforschung zeigen Betz und Andresen (2014) Forschungspotentiale auf, das Konzept kindlichen Wohlbefindens empirisch zu vertiefen und um die Perspektive der beteiligten Akteure, insbesondere jüngerer Kinder, zu erweitern.

Die Forschung zu kindlichem Wohlbefinden ist in das, zu Beginn der 1960er Jahre aufgekommene *Child Indicator Movement* einzuordnen (Ben-Arieh, 2008). Das dahinterstehende Ziel war die systematische Erfassung kindlichen Wohlbefindens, sowie die Nutzung der gewonnenen Erkenntnisse in Politik, Wissenschaft und Fachpraxis (Andresen & Betz, 2014).



Mit der 1990 in Kraft getretene, von fast allen Staaten ratifizierte Kinderrechtskonvention wurde ein grundlegendes normatives Konzept verabschiedet aus dem Dimensionen kindlichen Wohlbefindens über nationale Grenzen hinweg abgeleitet wurden. In Artikel 3 steht, dass

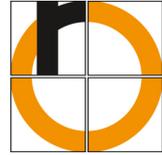
„bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist“ (*UN-Kinderrechtskonvention 1990, Art. 3*)

Grunddimensionen von Wohlbefinden, wie sie für die internationale Sozialberichterstattung nötig, und von internationalen Organisationen wie UNICEF, der OECD oder World Vision genutzt werden, umfassen Themen wie materieller Wohlstand², Gesundheit, Sicherheit, Bildung, Beziehungen, Wohnen und Umwelt (OECD 2009, Betz 2013).

Eine indikatorengestützte Definition und Erhebung des Konzepts stellt jedoch bis heute eine Schwierigkeit dar (Bertram, 2016). So verwundert nicht, dass die konzeptuellen Ansätze je nach Disziplin und Kontext teilweise stark variieren (Schäfer, 2015). Auch die kritische Auseinandersetzung der unterschiedlichen disziplinären Zugängen zu Wohlbefinden, und deren Verwertungszusammenhänge stellen bislang eine Forschungslücke dar (Betz, 2013). Die Erhebung des Wohlbefindens jüngerer Kinder über die Kinder selbst, nicht über stellvertretende Erwachsene, stellt eine weitere Forschungslücke dar (Fattore, Fegter, & Hunner-Kreisel, 2019).

Zentraler Kritikpunkt der internationalen Surveyforschung zu kindlichem Wohlbefinden stellt aus ungleichheitstheoretischer Perspektive die Homogenisierung der Angaben von Kindern dar (Betz, 2009). Paradoxerweise, geben Kinder trotz ihrer unterschiedlichen Lebenslagen in Kindersurveys überwiegend an, sich in ihrem Leben wohl zu fühlen, auch wenn die zuvor benannten Grunddimensionen von Wohlbefinden nicht (umfassend) erfüllt sind (Betz, 2009). Dieses Paradoxon deutet darauf hin, dass die subjektive Bewertung der vermeintlich objektiven Gegebenheiten eine immanente Rolle für das kindliche Wohlbefinden spielen.

² Materielles Wohlbefinden: traditionelles, von OECD weiterentwickeltes Konzept zur Messung von kindlichem Wohlbefinden. Erfasst Dimensionen, die die kindliche Entwicklung beeinflussen, darunter Bildung, Gesundheit, Sicherheit, materieller Wohlstand und Wohnverhältnisse (OECD 2009)



Fattore et al (2019) definieren drei Herausforderung bei der qualitativen Erforschung des Verständnisses von Wohlbefinden von Kindern: (1) die theoretische Definition von Wohlbefinden, (2) die methodologischen Herausforderungen bei der Befragung von Kindern und (3) der Einbezug globaler, nationaler und kultureller Kontexte und deren Einfluss auf das Wohlbefinden von Kindern (Fattore et al., 2019). Die vorliegende Studie setzt an der zweiten, methodologischen Herausforderung an, mit der Intention durch den gewählten Forschungszugang die theoretische Auseinandersetzung mit dem Wohlbefindenskonzept weiterzuführen.

In einer international ausgerichteten qualitativen Studie³ wurde das Verständnis und Erleben von Wohlbefinden von Kindern zwischen acht und 14 Jahren entlang verschiedener Dimensionen (Wohnen, Sicherheit, Umwelt, etc.) erhoben. Die Ausgangspunkt der Studie ist, dass Wohlbefinden als dynamisches und kontextgebundenes Konzept erachtet wird. Die Autorinnen betten das kindliche Verständnis von Wohlbefinden in die jeweils spezifischen historischen und gesellschaftlichen Kontexte ein (Fattore et al., 2019).

Die Forderung nach einer differenzierteren Auseinandersetzung mit der Lebensphase Kindheit schließt an die neuere sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung an. So rückt das subjektiv erlebte Wohlbefinden von Kindern in ihrer jeweiligen Lebenswelt stärker in den Fokus. Dieser Logik folgt auch die vorliegende Studie. Das Wohlbefinden von Kindern in Kindertageseinrichtungen mit flexiblen Konzepten wird als individuell verschieden, kontextabhängig, sowie als erstrebenswerten Zustand verstanden, der aktive Herstellungs- und Verhandlungsprozesse von Kindern, sowie weiteren beteiligten sozialen Akteuren erfordert und durch diese soziale Interaktion beobachtbar wird.

Ein differenziertes, sozialwissenschaftliches Modell objektiven und subjektiven Wohlbefindens stellt der *Having-Loving-Being-Ansatz* des finnischen Soziologen Erik Allardt (1993) dar. Die von ihm als zentral postulierten drei Komponenten having, loving und being stellen drei grundlegende Bedürfnisse (materiell, sozial & individuell/persönlich) dar, die das menschliche Wohlbefinden bestimmen (Allardt, 1993).

³ Children's Understandings of Wellbeing – Global and Local Contexts (<http://www.cuwb.org/publications/>)

Der Wohlbefindensbegriff in der Psychologie basiert hauptsächlich auf zwei Ansätzen: dem subjektiven (hedonistischen) und dem psychologischen (eudämonischen) Wohlbefinden (Ryan/Deci 2001).

Edward Diener zufolge basiert das subjektive Wohlbefinden auf zwei Säulen: der affektiven Reaktion auf Lebensereignisse, sowie der kognitiven Bewertung. Die positive Bewertung dieser beiden Säulen determiniert somit das Wohlbefinden (Diener, 1984). Das psychologische Wohlbefinden stützt sich auf sechs Dimensionen: Selbstakzeptanz, positive soziale Beziehungen, Autonomie, Bewältigung äußerer Umstände, Sinnhaftigkeit des Lebens sowie persönliche Entwicklung (Ryff & Singer, 1996). Diese beiden Konzepte bilden den Ausgangspunkt für die von Ryan und Deci entwickelte Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 1993). Kernpunkt der Theorie bilden drei menschliche Grundbedürfnisse (Autonomie, Kompetenzerfahrung und soziale Zugehörigkeit). Die Erfüllung dieser drei Grundbedürfnisse gilt als Grundlage für subjektives Wohlbefinden (Ryan & Deci, 1993).

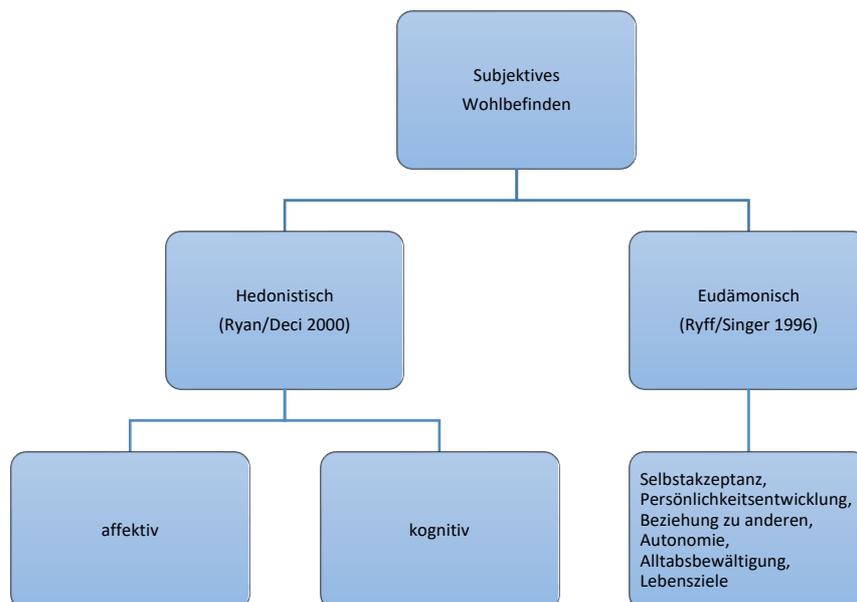


Abbildung 1: Subjektives Wohlbefinden (eigene Darstellung nach (Ryan & Deci, 1993; Ryff & Singer, 1996))

Asher Ben-Arieh (2005) weist auf die, bislang wenig prominente, Rolle von Kindern in der Erforschung ihres Wohlbefindens, mit dem Verweis auf die Kinderrechte, der Anerkennung von Kindern als sozialen Akteuren sowie die Akzeptanz des subjektiven Blicks auf Kindheit, hin. Adäquate Forschung zu kindlichem Wohlbefinden fokussieren Ben-Arieh zufolge sechs Kernfragen:



1. Was machen Kinder?
2. Was brauchen Kinder?
3. Was haben Kinder?
4. Was denken & fühlen Kinder?
5. Mit wem/was fühlen sich Kinder verbunden?
6. Was tragen Kinder (dazu) bei?

(Ben-Arieh, 2005, p. 577).

Die Verwendung vordefinierter, quantitativer Indikatoren zur Erfassung von Wohlbefinden scheinen für die Beantwortung dieser Fragen nicht geeignet zu sein. Die Erhebung kindlichen Wohlbefindens über StellvertreterInnen, wie Eltern oder pädagogische Fachkräfte gilt als unzureichend (Ben-Arieh, 2005).

Um dieser Leerstelle zu begegnen, wurde in der vorliegenden Studie ein exploratives Vorgehen mit dem Fokus auf das kindliche Erleben gewählt. Der Logik eines ethnographischen Forschungszugangs folgend, wurde den Beobachtungen kein operationalisiertes Wohlbefindenskonzept zugrunde gelegt. Vielmehr wurden die Beobachtungen aus dem Feld heraus und durch Sichtung des bereits vorhandenen Datenmaterials geleitet und im Laufe der Erhebung weiter zugespitzt (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff, & Nieswand, 2015).

2.2.1. Wohlbefinden von Kindern in Kindertageseinrichtungen messen

Im Kontext institutioneller Frühkindlicher Bildung Betreuung und Erziehung wird das Konstrukt kindliches Wohlbefinden zusätzlich auch als Indikator für pädagogische Qualität herangezogen (Eberlein & Schelle, 2018; Laevers, 2017). Ferre Laevers betont mit dem *Experiential Education Ansatz* die große Bedeutung pädagogischer Prozesse für das kindliche Erleben in institutioneller Betreuung. Diese Prozesse werden durch die gegebenen Rahmenbedingungen (Infrastruktur) beeinflusst und wirken sich wiederum auf die kindliche (Bildung- & Entwicklungs-)Outcomes aus. Zur Erhebung und Bewertung pädagogischer Prozesse identifiziert Laevers zwei zentrale Konzepte: Wohlbefinden (*Well-being*) und Engagiertheit (*Involvement*⁴).

⁴ Ausdrucksformen von Involvement:



Laevers (1994) beschreibt Wohlbefinden als „feeling like a fish in the water“ und definiert fünf (beobachtbare) Ausdrucksformen kindlichen Wohlbefindens:

1. Vergnügen (Spaß haben, Gefallen an der Interaktion mit anderen und an Aktivitäten): Die Kinder sehen fröhlich aus, lächeln oder lachen, unterhalten sich oder singen.
2. Entspannung und innerer Frieden (Entspannter Ausdruck). Die Kinder haben einen offenen Gesichtsausdruck, ohne Anzeichen von Stress oder Anspannung. Die Muskeln sind entspannt.
3. Vitalität. Die lässt sich häufig vom Gesicht des Kindes ablesen: Der Ausdruck ist lebendig und expressiv. Die Körperhaltung ist aufrecht und raumfüllend. Die Kinder sind nicht zusammengesunken oder lassen die Schultern hängen. Sie scheuen sich nicht den Raum einzunehmen, der ihnen zusteht.
4. Offenheit. Die Kinder sind ihrer Umwelt gegenüber offen. Sie sind ansprechbar und zugänglich für andere und zufrieden mit der Aufmerksamkeit, die sie erhalten (eine Umarmung, ein Kompliment, ein tröstendes Wort, Unterstützung oder Hilfe)
5. Selbstvertrauen. Auch Selbstvertrauen lässt sich an der Körperhaltung festmachen. Lavers beschreibt dies als die Verkörperung von Stolz, sich ‚groß‘ fühlen. Das positive Selbstbild bildet die Grundlage für Resilienz. Resiliente, selbstbewusste Kinder sind dementsprechend durchsetzungsfähig.

Es gilt dabei zu betonen, dass Wohlbefinden nicht erst bei Erfüllung aller fünf genannten Kriterien eintritt (Laevers, 2017). In diesem Fall ist eine holistische Operationalisierung des Konzepts von entscheidender Bedeutung, um dem multiperspektivischen, multidimensionalen Konzept ‚pädagogische Qualität‘ gerecht zu werden. Laevers Argumentation folgend, wird in der vorliegenden Studie kindliches Wohlbefinden als Basis für gute pädagogische Qualität in flexibler, institutioneller Kindertagesbetreuung betrachtet. Zur Ergänzung der explorativen ethnographischen Beobachtungsdaten wurde das Erleben der teilnehmenden Kinder mit dem

-
- „extreme Konzentration, ungeteilte Aufmerksamkeit, vollkommene Vertiefung, mangelnde Wahrnehmung der Zeit,
 - Hoher Grad an Motivation, Interesse, Begeisterung und Ausdauer,
 - Intensive geistige Aktivität, geschärfte Wahrnehmung, verinnerlichtes Gefühl der Sinnhaftigkeit tiefe, durch Verwirklichung des Forscherdrangs hervorgerufene Befriedigung,
 - Maximale Ausschöpfung des eigenen Lernpotenzials; Erreichung der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ Laevers (2017, p. 254)



von Laevers und Kollegen entwickelte Qualitätserhebungsinstrument (LIS) erhoben (Laevers, 2005).

Auch in der StimtS-Studie (Viernickel et al., 2018) wird Wohlbefinden von Kindern als Indikator für pädagogische Qualität diskutiert. Viernickel und Kolleginnen (2018) entwickelten ein videobasiertes Beobachtungsinstrument des psychosozialen Wohlbefindens von zwei- und dreijährigen Kindern. Das Wohlbefinden von Kindern wird hier „anhand von vier Merkmalsgruppen bestimmt [...]: a) dem emotionalen Ausdrucksverhalten, dem Erleben b) emotionaler Sicherheit und c) sozialer Teilhabe sowie d) der Aktivierung von Bildungspotenzialen. Parallel hierzu wurde der Cortisolgehalt im Speichel der Kinder erfasst“ (Viernickel et al. 2018, S. 18).

2.3. Zwischenfazit: Wohlbefinden von Kindern in flexibler Kindertagesbetreuung

Die Rezeption des deutschsprachigen sowie internationalen Forschungsstand offenbart eine Forschungslücke hinsichtlich des Einbezugs von Kindern in die Forschung zum Wohlbefinden in institutioneller frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung im Allgemeinen, sowie in die Erhebung des Wohlbefindens in flexibilisierten Betreuungsstrukturen im Allgemeinen. Diese Forschungslücke ist bekannt, stellt jedoch gängige Erhebungsinstrumente kindlichen Wohlbefindens, insbesondere im Hinblick auf die Forderung das subjektive Wohlbefinden von Kindern offen zu erfassen, vor Herausforderungen.

An dieser Schnittstelle methodologischen, sowie inhaltlichen Forschungsbedarfs setzt das Projekt „Wohlbefinden von Kindern in flexibilisierter Kindertagesbetreuung“ an. Nachfolgend wird zunächst der gewählte methodologische Zugang zur Erhebung kindlichen Wohlbefindens dargestellt. Daran anschließend zeigen wir anhand der so gewonnenen Erkenntnisse Handlungsoptionen für die Gestaltung flexibler Betreuungssettings zur Förderung kindlichen Wohlbefindens auf.

3. Studiendesign

3.1. Projektziel/ Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund der Fachdiskussion und dem aktuellen Stand der Forschung zu möglichen Vor- und Nachteilen flexibler Kindertagesbetreuung sowie bisheriger



erhebungsmethodischer Lücken in der Forschung mit Kleinstkindern widmet sich das Projekt zwei Fragestellungen:

- (1) Welche Faktoren innerhalb der Kindertageseinrichtung und innerhalb des familiären Umfeldes können das Wohlbefinden von Kindern in der Kindertageseinrichtung mit Blick auf flexible Kindertagesbetreuung beeinflussen?
- (2) Welche Handlungs- und Verhaltensweisen zeigen Kinder inner- und außerhalb flexibler Betreuungszeiten? Welche Hinweise lassen sich daraus für ihr Wohlbefinden ableiten?

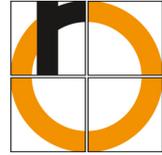
Neben den handlungspraktischen Erkenntnisinteressen wurde in dem Projekt zusätzlich der methodologischen Frage nach dem Potenzial eines ethnografischen Zugangs für die Erhebung des Wohlbefindens von Kindern unter sechs Jahren nachgegangen.

3.2. Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobe besteht aus insgesamt acht Kindertageseinrichtungen in Bayern, die Betreuung zu Randzeiten und (optional) flexible Buchungszeiten anbieten. Bei der Auswahl der Einrichtungen wurde, im Sinne eines *theoretical samplings* (Strübing, 2014), auf größtmöglichen Kontrast hinsichtlich der Konzepte, der Trägerschaft, der Größe und der regionalen Verteilung der Einrichtungen gesetzt.

Die Altersspanne der teilnehmenden Kinder umfasste ein bis sechs Jahre. Um diese Altersspanne abzubilden, wurden drei Krippen, zwei Kindergärten sowie drei altersgemischte Kindertageseinrichtungen in die Stichprobe aufgenommen. Kindertagespflege ist kein Bestandteil der Studie, bietet jedoch gegebenenfalls eine noch höhere Flexibilität in der Betreuung, und stellt somit einen interessanten, weiterzuverfolgenden Forschungsgegenstand dar.

Die Einrichtungen in unserer Stichprobe liegen überwiegend in freier Trägerschaft, darunter drei frei-gemeinnützige, zwei konfessionelle Einrichtungen sowie eine Elterninitiative. Weiterhin gehörten eine Betriebskita sowie eine kommunale Einrichtung zur Stichprobe. Die Größe der Einrichtungen reicht von 24 bis 160 betreuten Kindern, wobei jeweils drei Einrichtungen weniger als 50 bzw. mehr als 100 Kinder betreuen. Drei der Einrichtungen befinden sich im ländlichen Raum oder in Kleinstädten unter 20.000 Einwohnern, drei Kitas in Städten mit 20.000 bis 100.000 Einwohnern und zwei Einrichtungen in Großstädten mit mehr als 100.000 Einwohnern. Die Öffnungszeiten der Einrichtungen variieren zwischen 7:00 und



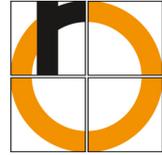
16:30 Uhr bis hin zu Öffnungszeiten zwischen 6:00 und 20:00 Uhr. Auch die flexiblen Buchungszeiten unterscheiden sich, so sind in der Stichprobe Einrichtungen mit Platzsharing⁵ vertreten, Einrichtungen, in denen die Kinder nur an drei oder vier Tagen pro Woche anwesend sind, sowie Einrichtungen, in denen die Möglichkeit besteht Vormittags- bzw. Nachmittagsplätze zu buchen. Die Mindestbuchungsdauer beträgt bei allen Einrichtungen 25 Stunden pro Woche. Die Maximalbuchungsdauer liegt bei zehn bzw. elf Stunden pro Tag, in Ausnahmefällen können in einigen Einrichtungen in Absprache mit der Einrichtungsleitung auch längere Betreuungszeiten (innerhalb der Öffnungszeiten) vereinbart werden.⁶

Zudem unterscheiden sich die Kindertageseinrichtungen nach angebotener Betreuungsform. So sind bei den an der Studie teilnehmenden Kindergärten teiloffene oder offene Konzepte vertreten, in welchen die Kinder die Räumlichkeiten nach Absprache mit dem Personal im Tagesverlauf wechseln können. Die altersgemischten Einrichtungen weisen verschiedentliche Strukturierungen hinsichtlich des Alters der betreuten Kinder auf. In zwei Kitas werden altersgemischte Gruppen gebildet, bestehend aus Kindergarten (3J. – 6J.) und Krippenkindern (0J.-3J.). In zwei Einrichtungen werden Krippen- und Kindergartenkinder in separaten Räumen betreut. Nachmittags werden innerhalb zweier altersgemischter Einrichtungen zudem Schulkinder (Hortkinder) betreut. Vier Einrichtungen bieten zudem Inklusionsplätze an. Diese Kindertagesstätten verfügen über einen höheren Betreuungsschlüssel sowie eine barrierefreie Gestaltung der Räumlichkeiten.

Es stehen je nach Einrichtung verschiedene Gruppenräume mit unterschiedlicher Ausstattung und zusätzliche Turnhallen, Brotzeiträume, Sanitärräume als auch Mehrzweckräume sowie Gärten zur Nutzung zur Verfügung. Die Öffnung der verschiedenen Räume und die Angebote durch das Personal im Tagesverlauf unterscheiden sich dabei nach Altersstruktur, dem Bedarf der Kinder und dem Personalschlüssel der Einrichtungen. Die konkreten Tagesverläufe sind je nach Einrichtung unterschiedlich gestaltet, orientieren sich aber an einer homogenen Grundstruktur. Alle acht Einrichtungen haben gemeinsam, dass die Früh- und Spätbetreuung, Gruppen- und/oder altersübergreifend in einem gemeinsamen Raum stattfinden. Im Anschluss an den Frühdienst findet die Aufteilung in jeweils zugeordneten Räumen und Gruppen statt,

⁵ Zwei Kinder teilen sich einen Vollzeitplatz, so dass ein Kind an zwei Tagen, das andere Kind an drei Tagen in der Einrichtung betreut wird.

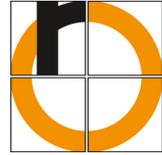
⁶ Alle Namen der Kindertageseinrichtungen sowie der beobachteten Kinder und pädagogischen Fachkräfte wurden voll anonymisiert.



die in der Regel nach einer gemeinsam verbrachten Kernzeit in Freispielzeit übergehen. Die Kinder haben während dieser Freispielzeit die Möglichkeit, Angebote zu nutzen und Räume zu wechseln. Hier treffen Kinder aus unterschiedlichen Gruppen und verschiedenste Altersklassen aufeinander, die gemeinsam an Aktivitäten teilnehmen. Brotzeit und Mittagessen finden entweder im Gruppenverband im Gruppenraum oder Gruppen- und/oder altersübergreifend und in separaten Räumlichkeiten statt. In Einrichtungen mit Krippenkindern werden zusätzlich Schlafangebote in den Tagesverlauf integriert.

Übersicht der teilnehmenden Einrichtungen				
Krippen	,Kita 1 ⁷ Kinderkrippe ,Findus' mit 2 Gruppen, Öffnungszeiten von 7:00 – 17:00 Uhr	,Kita 2' Kinderkrippe ,Zwergelhaus' mit 2 Gruppen, Öffnungszeite n von 7:00 bis 18:00	,Kita 4' Kinderkrippe ,Sonnenschein' mit 4 Gruppen, Öffnungszeiten von 7:00 – 16:30 Uhr	
Kindergarten	,Kita 6' Kindergarten ,Entdeckernasen' mit 4 Gruppen, Öffnungszeiten von 7.00 Uhr - 16.30 Uhr			
Kinderhäuser (altersgemischte Einrichtungen)	,Kita 3' Kinderhaus ,Kunterbunt' mit 3 Krippen-, 3	,Kita 5' Kinderhaus ,Bullerbü' mit 4 Kindergarten- & 2 Hortgruppen,	,Kita 7' Kinderhaus ,Grüffelo' mit teiloffenem Konzept für je 30	,Kita 8' Kinderhaus ,Tigerente' mit 3 Krippen- und 3 Kindergartengruppen

⁷ Die Nummerierung der Kitas dient der Zuordnung der Beobachtungsprotokolle zu den beschriebenen Einrichtungen.



	Kindergarten- & 1 Hortgruppe, Öffnungszeiten von 6:30 – 20:00 Uhr	Öffnungszeiten von 7:00 Uhr bis 18:00 Uhr	Krippen- und Kindergartenkinder, Öffnungszeiten von 6:00 – 20:00 Uhr	, Öffnungszeiten von 7:00 – 17:00 Uhr
--	---	---	--	---------------------------------------

Tabelle 3 Übersicht Stichprobe (Quelle: eigene Darstellung)

Da das Forschungsinteresse betreuten Kindern zu Randzeiten gilt, wurden solche Kinder in die Stichprobe aufgenommen, die zum Frühdienst oder zur späten Nachmittagszeit anwesend waren oder gegebenenfalls auch zu beiden Zeiten betreut wurden. Die Beobachtungszeiträume erstrecken sich dabei vorrangig auf die Früh- sowie Spätdienstzeiten. Um nicht nur Ausschnitte des Tagesverlaufs der Kinder abbilden zu können und unser Material weiter zu verdichten, wurden zusätzlich gesamte Betreuungstage in drei der acht Kitas erfasst. Hierdurch lassen sich vor allem Erkenntnisse über Brüche und Kontinuitäten im Wechsel von Früh- und Spätdienst zum Regelbetrieb gewinnen. Nach welchen Kriterien die Datenerhebung erfolgt, wird nachstehend ausführlich dargestellt.

3.3. Datenerhebung

Kindliches Wohlbefinden gehört zu den sowohl politisch als auch wissenschaftlich mit hohen Implikationen verbundenen Konzepten. Dabei wird aktuell überwiegend in groß angelegten quantitativen Studien das Wohlbefinden erfasst und, wenn die Kinderperspektive einbezogen wird, der Fokus auf 6-14-Jährige gelegt wie z. B. in der AID:A Studie des DJI oder den World Vision Studien (Andresen und Hurrelmann 2013; Rauschenbach und Bien 2012). Die Verknüpfung von Kinderrechten und Gerechtigkeit mit Wohlbefinden scheint vielversprechend (Andresen und Schneekloth 2014; Bertram 2016). Qualitative und ethnografische Zugänge werden weniger genutzt, bieten aber ein hohes Potenzial des Erkenntnisgewinns über Lebensrealitäten und Erfahrungswelten von Kindern (Fegter 2014; Flämig 2017). Auf der Basis der vorliegenden Befunde zum Wohlbefinden sollen anhand der Beobachtungsdaten die Bereiche Schutz, Förderung und Beteiligung im Sinne der Kinderrechte einbezogen und zudem die bewährten Variablen für die vorliegende Untersuchungsgruppe geprüft werden. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Gesamtsituation der flexiblen Zeiten: Welche Strategien im Umgang mit flexiblen Betreuungsstrukturen, welche Routinen zeigen die Kinder? Und welche Rückschlüsse können daraus auf ihr Wohlbefinden gezogen werden?



Den Kern der Datenerhebung bilden teilnehmende Beobachtungen in acht bayerischen Kindertageseinrichtungen mit verlängerten Öffnungs- und flexiblen Buchungszeiten unterschiedlicher Trägerschaft (eine detaillierte Beschreibung des Samples findet sich in Kapitel 2.4). Ergänzt wurden die teilnehmenden Beobachtungen durch ethnographische Impulsgespräche, leitfadengestützte Interviews mit den Einrichtungsleitungen sowie feldspezifische Dokumente (z. B. die Einrichtungskonzeptionen). Die Erhebung in acht Kindertageseinrichtungen im Sinne einer Multi-Sited Ethnography (Marcus, 1995) ermöglicht die Rekonstruktion der Verbreitung randzeitentypischer Charakteristika, Rituale, Objekte und Konflikte über den jeweils lokalen Kontext hinaus. Es ist dabei jedoch nicht die Absicht institutionelle Kindertagesbetreuung zu Randzeiten global und generalisierend beschreiben zu können (Marcus, 1995).

Pro Einrichtung wurden zwischen drei und einer einwöchigen Beobachtungswochen durchgeführt⁸. Während einer Beobachtungswoche nahm eine Forschungsmitarbeiterin an dem Geschehen in der Einrichtung während aller Randzeiten (von der Öffnung bis 8 Uhr sowie ab 16 Uhr bis zur Abholung des letzten Kindes) teil. Die getätigten Beobachtungen wurden im Feld als Feldnotizen festgehalten und anschließend in Beobachtungsprotokollen niedergeschrieben.

Durch den Ausbruch der Covid-19-Pandemie im März 2020 wurde die Feldphase erheblich eingeschränkt. Zum einen wurden Kindertageseinrichtungen über längere Zeiträume geschlossen, zum anderen haben strenge Zugangsbeschränkungen teilweise keine Beobachtungen mehr zugelassen. Die Kindertageseinrichtungen waren und sind mit der Etablierung beziehungsweise der Aufrechterhaltung eines Regelbetriebes so ausgelastet, dass sie weitere Beobachtungen abgelehnt haben. Durch die zeitliche Verschiebung ergibt sich die Problematik, dass ein Teil der teilnehmenden Kinder die Einrichtung altersbedingt (Richtung Kindergarten oder Schule) verlassen haben/werden, sodass die gewünschte längsschnittliche Begleitung teilweise nicht mehr möglich ist. Hinzu kommt eine insgesamt neue Situation in Kindertageseinrichtungen, die die bisherigen Beobachtungen verändert hat.

⁸ Das geplante Forschungsdesign, welches drei Beobachtungswochen pro Einrichtung vorgesehen hätte, konnte aufgrund der, durch die Covid-19 bedingten, Kitaschließungen, nicht in dem Ausmaß durchgeführt werden, wie ursprünglich geplant.

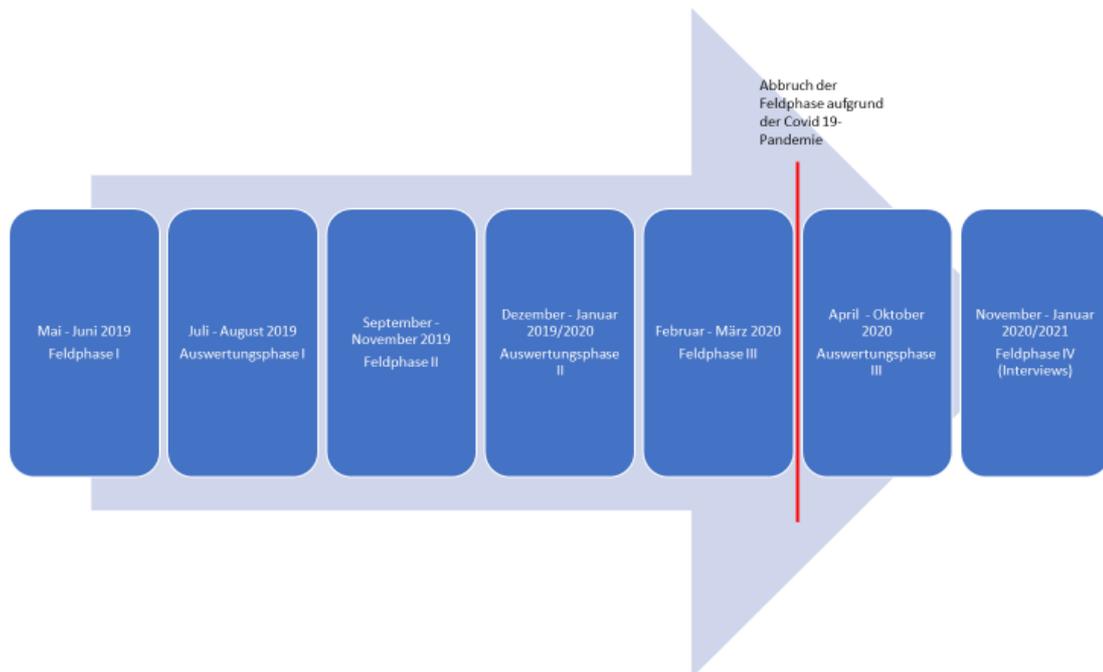
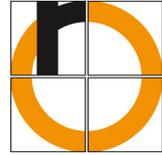


Abbildung 2.: Ablauf der Feldphase (eigene Darstellung)

3.4. Datenauswertung

Die Kategorienbildung erfolgte dabei induktiv entlang der oben genannten Forschungsfragen. Die Auswertung des breit angelegten Datenkörpers erfolgt in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018). Auf Grundlage der phasengeleiteten inhaltlichen Strukturierung wurde die Datenauswertung mit MAXQDA vorgenommen. Der Vorteil von Auswertungssoftware liegt in einer besseren Koordinierung und Zugänglichkeit von Arbeitsmaterial sowie in einer Effizienzsteigerung von Arbeitsabläufen und der Teamarbeit (Kuckartz 2018). Die kategorienbasierte Auswertung, erfolgt zunächst induktiv entlang der oben genannten Forschungsfragen. Die Explorativität der induktiven Herangehensweise ermöglicht neue Erkenntnisse anhand des zugrundeliegenden Materials zu generieren und erweist sich zudem als produktiv für den verfolgten iterativen, ethnographischen Forschungsprozess, bei dem sich Datenerhebung und -analyse abwechseln und das zu untersuchende Feld zunehmend fokussierter beschrieben und beobachtet werden kann (Breidenstein et al., 2015).

Zentral für die Kategorienbildung waren demnach kindliche Äußerungen, Handlungen und Interaktionen, die Rückschlüsse auf ihr Wohlbefinden zulassen. Dafür wurde zunächst ein



Drittel des vorliegenden Datenmaterials offen codiert. Aus den offenen Codes wurde ein Kategoriensystem entwickelt, welches im Anschluss erprobt und von den Projektmitarbeiterinnen in einem Workshop intersubjektiviert und angepasst wurde. Im Anschluss daran wurde das gesamte Material mit dem angepassten Kategoriensystem codiert.

Das Kategoriensystem ist unterteilt in beschreibende Kategorien (z. B. der Ankommens- und Aufteilen-Prozess), welche die Randzeitenbetreuung einrichtungsübergreifend charakterisieren, sowie in analytische Kategorien, die die Herstellungsstrategien von Wohlbefinden durch Kinder und pädagogische Fachkräfte clustern. Die entwickelten Kategorien mit den entsprechenden Ankerbeispielen wurden wiederum unter den Projektmitarbeiterinnen, sowie in externen Forschungswerkstätten diskutiert und intersubjektiv validiert. Die vorgenommene Systematisierung wurde rückbezüglich zur Forschungsfrage hinterfragt und theoretisch abgeglichen.

Ausgewählte Schlüsselsituationen wurden ergänzend mit der Leuener Engagiertheitsskala (LIS) (Laevers, 2005) ausgewertet (siehe Anhang I). Die daraus gewonnenen Erkenntnisse bezüglich des kindlichen Wohlbefindens wurden anschließend mit den Befunden aus der ethnografischen Rekonstruktion trianguliert und für die Beantwortung der grundlegenden methodologischen Frage des Projekts, nach dem Beitrag eines ethnografisch-praxeologisch informierten Forschungszugangs für die Child-Well-being-Forschung herangezogen.

Aus der Zusammensetzung der Stichprobe, sowie der erfolgten Analyse der Daten resultiert eine Zuspitzung des Erkenntnisinteresses auf die Randzeitenbetreuung als eine Ausprägung flexibler Betreuungsstrukturen. Die gewonnenen Erkenntnisse können jedoch teilweise auf weitere Formen flexibler Kindertagesbetreuung generalisiert werden (siehe Kapitel 6)

4. Herausforderungen bei der Beobachtung des Wohlbefindens von Kindern – Methodologische und theoretische Bezüge

Methodologisch wird in dem vorliegenden Forschungsprojekt der Frage nachgegangen, welchen Beitrag ein ethnografischer Zugang für die Child-Wellbeing-Forschung leisten kann. Nachfolgend werden die grundlegenden methodologischen und theoretischen Annahmen dargelegt, um diese dann im Anschluss anhand der empirischen Ergebnisse zu diskutieren.



4.1. Methodologischer Zugang zur Beobachtung des Wohlbefindens von Kindern⁹

Der gewählte Forschungszugang erweitert die in der Child Wellbeing-Forschung vorherrschende konzeptuelle und methodische Herangehensweise durch eine ethnografische, situative Perspektive, da anstatt der standardisierten Bewertung einer Situation (aus der Perspektive von Erwachsenen) der Fokus auf die Rekonstruktion situierter Handlungsvollzüge von Kindern als Herstellungsstrategien von Wohlbefinden gelegt wird. Methodologisch wird mit dem gewählten Vorgehen der Versuch unternommen vor dem Hintergrund der Kritik an einer adultistisch geprägten standardisierten Erhebungen von Wohlbefinden die Child-Wellbeing-Forschung um die Perspektive von Kindern¹⁰ zu erweitern (Ben-Arieh, 2008).

Durch die Standardisierung der Instrumente zur Erhebung kindlichen Wohlbefindens ist davon auszugehen, dass diese zunächst nur die Perspektive der Forschenden auf das Wohlbefinden von Kindern eröffnen. Der Anspruch, das Wohlbefinden von Kindern innerhalb der jeweiligen Betreuungssettings individuell und offen zu erheben, bedarf daher einer Erweiterung der Forschungsperspektive bzw. der Fragestellung (Neumann et al., 2019). Einen ähnlichen Ansatz verfolgt Susann Fegter (2014), indem sie die Rauman eignung von Kindern aus praxeologischer Perspektive betrachtet und damit zum Gegenstand der Child-Wellbeing-Forschung macht.

Wir verstehen Wohlbefinden nicht als Konzept der Bewertung der eigene Lebenszufriedenheit, sondern als handlungsleitendes Motiv. Anschließend an die Bedürfnispyramide nach Maslow (1943), sowie der Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci (2000) wird die Erfüllung der grundlegenden Bedürfnisse und somit das Streben nach der Herstellung, bzw. der Aufrechterhaltung von Wohlbefinden als Motivation menschlichen Handelns verstanden.

Vor diesem Hintergrund verändert sich die empirische Beobachtung des Wohlbefindens, da sich Praktiken rekonstruieren lassen, die der Herstellung von subjektivem Wohlbefinden dienen. Dies hebt die Situiertheit der jeweils verfolgten Handlungsvollzüge hervor und ermöglicht über adultistisch geprägte Indizes hinaus einen ganzheitlichen Blick auf kindliches Wohlbefinden. Daraus resultiert die in diesem Beitrag verfolgte erweiterte Fragestellung nach

⁹ Siehe dazu auch Haring und Schutter (2022)

¹⁰ Dass es sich hierbei letztlich auch um die Rekonstruktion des Verhaltens von Kindern aus der Perspektive der Forschenden handelt steht allerdings außer Frage.



einer praxeologisch informierten Rekonstruktion von Handlungsvollzügen, die in der Herstellung und Aufrechterhaltung kindlichen Wohlbefindens münden.

4.2. Theoretische Bezüge zur Erhebung des Wohlbefindens von Kindern

Die Erhebung kindlichen Wohlbefindens in (flexibler) Kindertagesbetreuung erfolgt aus der Perspektive sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung. Zentral ist hierbei insbesondere die Anerkennung von Kindern als kompetente Akteure innerhalb ihrer Lebenswelt (Prout & James, 1990), sowie die Berücksichtigung generationaler Ordnungen, innerhalb derer Kinder sich als Kinder bewegen und handeln (Alanen, 2005).

Das Konzept der kindlichen Akteurschaft (*Agency*) ist innerhalb der Kindheitsforschung theoretisch wenig ausdifferenziert, bietet empirisch jedoch großes Erkenntnispotential (Passoth, Peuker, & Schillmeier, 2014). Für die Bearbeitung der Forschungsfragen resultiert aus der Frage nach kindlicher Akteurschaft im Kontext flexibler Kindertagesbetreuung eine Fokussierung auf konkrete Situationen innerhalb derer Kinder sich in Interaktion mit weiteren Akteur*innen handlungsfähig in Bezug auf ihr individuelles Wohlbefinden zeigen. Die vorgenommene mikrosoziologische Betrachtung von Interaktionen, Routinen und Handlungsweisen, die den Ablauf für Kinder sowohl im täglichen als auch im wöchentlichen oder breiter gefassten Turnus strukturieren, steht im Mittelpunkt der Untersuchung. Wohlbefinden wird damit auch im Rahmen eines relationalen Agency-Konzepts (Bollig, 2018; Bollig & Kelle, 2014) als Ergebnis und Prozess relationaler Handlungsweisen angelegt.

Das zweite zentrale kindheitstheoretische Konzept generationale Ordnung (Alanen, 2005), ist für den Projektkontext insofern relevant, als dass die interessierenden Handlungsvollzüge von Kindern in Bezug auf die Herstellung bzw. Aufrechterhaltung ihres Wohlbefindens, jeweils situiert zu betrachten sind. Die Gestaltung (flexibler) Kindertagesbetreuung ist stark durch das Verhältnis von pädagogischen Fachkräften als machtvolle Erwachsene und Kindern als Kinder geprägt. Die generationale Machtasymmetrie ist gleichsam Voraussetzung und Effekt pädagogischer Interaktionen (Honig, 2018; Thole et al., 2012).

4.3. Exkurs: Zur Erhebung der Perspektiven von Kindern

Der Einbezug von Kindern in sie betreffende Forschung wird vielfach mit dem Anspruch gleichgesetzt Kindern eine Stimme zu geben, bzw. die Stimme von Kindern zu erheben (Betz & Eßer 2016). Dieses Vorhaben birgt zwei Problematiken, zum einen wird unterstellt, dass Kinder als Kinder über eine geteilte, gemeinschaftliche Sichtweise auf sie betreffende



Themenkomplexe haben. Zum anderen impliziert diese Annahme, dass es Erhebungsmethoden gibt, mit denen Forschende diese Perspektive sichtbar machen können. Das Vorhaben bestimmte Themen ‚aus der Perspektive von Kindern‘ zu erheben ist jedoch häufig methodologisch nicht umsetzbar (Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide 2010).

Matthew Speier skizziert bereits 1976 die Problematik erwachsenenzentrierter Sozialforschung mit und über Kinder (Speier, 1976). Der „adult ideological viewpoint“, also die ideologische Perspektive Erwachsener, präzisiert das Dilemma empirischer Kindheitsforschung: Forschung ist selbst eine soziale Praxis, „die ihren Gegenstand ebenso sehr vorfindet wie konstruiert“ (Honig, 2009, p. 31). Daraus folgt, dass die Perspektive von Kindern zwar als theoretisches Konstrukt existieren mag, diese jedoch nicht empirisch sichtbar gemacht werden kann, wenn erwachsene Forschende Methode und Methodologie des Gegenstands bestimmen und somit das beforschte Feld mitgestalten. Zudem ist auch die vermeintliche Perspektive von Kindern an den vorherrschenden (gesellschaftlichen) Kontext geknüpft.

Diese Problematik stellt sich jeder Ethnographie, da der Forschende sich selbst nicht von seiner Kultur, seinen Deutungsmustern und Normen lösen kann. Im Kontext ethnographischer Kindheitsforschung bedeutet dies, dass erkenntnistheoretische Einsichten in die Welt von Kindern begrenzt sind und vorwiegend die Aushandlungsprozesse zwischen der Kultur von Kindern und der von Erwachsenen bedienen kann (Honig, 2009; Speier, 1976).

Weiterhin ist die Befragung von Kindern aufgrund des sprachlichen und kognitiven Entwicklungsstands aufwendiger, da nicht die gleichen Erhebungsinstrumente eingesetzt werden können, wie bei der Forschung mit Erwachsenen. Kindheitsforschung birgt zudem das Risiko des Anspruchs „Kinder so darzustellen, wie sie ‚wirklich‘ sind“ (Betz & Eßer, 2016, S.307). Die Stimme der Kinder ist nicht als objektives Abbild der Kindheit zu betrachten. Vielmehr entsteht durch die Forschung mit und über Kinder ein gewisses Bild von Kindern und von Kindheit (Mason & Watson, 2013, S.2758). Somit bildet Forschung Kindheit nicht ab, sondern konstruiert sie.

Für die vorgenommenen Analysen ergibt sich aus diesem methodologischen Verständnis, eine reflexive Auseinandersetzung mit normativen, adultistischen Aspekten in der Beobachtung und Interpretation des Datenmaterials. Ziel kann es somit nicht sein, das Wohlbefinden von Kindern aus der Perspektive von Kindern abzubilden, sondern Handlungsvollzüge von Kindern



zu identifizieren, denen, aus fachlich-wissenschaftlicher Perspektive Potential für die Herstellung und Aufrechterhaltung von Wohlbefinden zugesprochen wird.

5. Zwischen Kontinuität & Wandel – Zur Struktur von Randzeitenbetreuung

Während Kontinuität und Verlässlichkeit in institutioneller Kindertagebetreuung als Qualitätsmerkmal diskutiert wird (Haug-Schnabel et al., 2008; de Schipper et al., 2003), stellen eine erhöhte Flexibilität, sowie vermehrte Abweichungen von Bekanntem eher zu vermeidende Zustände dar, für deren Bewältigung Kinder besonderer Unterstützung und Handlungsstrategien benötigen (de Schipper et al., 2003). Diese Annahme bildet den Ausgangspunkt für die angestellten Analysen in diesem Kapitel. Es soll rekonstruiert werden, wie Flexibilität und Kontinuität innerhalb der Randzeitenbetreuung hergestellt und relevant gemacht werden. Weiterhin werden die beobachteten Kontinuitäts- und Flexibilitätsfaktoren in einem zweiten Schritt in Beziehung zum kindlichen Wohlbefinden gesetzt (siehe Kapitel 7).

Innerhalb der Randzeitenbetreuung stellt Flexibilität den Normalzustand dar, da aufgrund unterschiedlicher Buchungszeiten der Kinder, sowie der Dienstpläne der pädagogischen Fachkräfte die Gruppenzusammensetzung in den frühen Morgen- und den Nachmittagsstunden einem hohen Grad an Varianz ausgesetzt ist. Bei den ersten Besuchen im Feld wurden die Forscherinnen schnell auf eine scheinbar offensichtliche Zweiteilung der morgendlichen und nachmittäglichen Randzeiten¹¹ aufmerksam. Die morgendliche Randzeit setzt sich einrichtungsübergreifend aus zwei zentralen Übergangsprozessen zusammen, dem Ankommen der Kinder im Randzeitenraum¹² (als Übergang zwischen Familie und Einrichtung), sowie dem Aufteilen der Randzeitengruppe auf die Kerngruppen (als intrainstitutioneller Übergang). Verbunden werden diese beiden zentralen Strukturelemente der morgendlichen Randzeit durch eine mehr oder weniger ausgeprägte Phase des Freispiels.

¹¹ Bereits der Begriff „Randzeit“, der aus dem Feld übernommen wurde, lässt eine Bewertung der Zeiträume am Anfang und Ende des Kitatages erahnen. Insbesondere im Kontrast zu den anschließenden Kernzeiten, suggeriert der Begriff ‚Randzeit‘ eine Geringschätzung, sowie eine Abwertung des pädagogischen Auftrags entgegen der pädagogisch stark aufgeladenen Kernzeiten.

¹² Tatsächlich fanden nur in einer Einrichtung die Randzeiten in den jeweiligen Gruppenräume der eintreffenden Kinder statt, wobei auch hier die räumliche und konzeptionelle Möglichkeit bestand zwischen den Gruppen zu wechseln.



Die nachmittägliche Randzeit scheint nach einem ähnlichen Muster abzulaufen. Zunächst werden die Kerngruppen zu einer (oder mehreren) Randzeitengruppen zusammengelegt, daran anschließend folgt eine mehr oder weniger ausgedehnte Phase des Freispiels, teilweise ergänzt um eine Zwischenmahlzeit, bis dann sukzessive alle Kinder abgeholt werden und die Einrichtung verlassen.

Diese Strukturierung der Randzeiten ließ sich auch bei den pädagogischen Fachkräften beobachten. Wie auch bei den Kindern verlief die Ankunft der Fachkräfte im Randzeitenraum kontinuierlich und auch sie verteilten sich entweder direkt nach ihrer Ankunft in der Einrichtung oder zu einem späteren Zeitpunkt auf ‚ihre‘ spezifischen Gruppenräume.

Durch die Analyse der Daten konnten drei Faktoren identifiziert werden, anhand derer nachfolgend die Herstellung und Aushandlung von Kontinuität und Flexibilität in Randzeiten (jeweils morgens und nachmittags) rekonstruiert und diskutiert wird:

- Rituale (individuell und institutionalisiert)
- Räume & Artefakte
- (An- und Abwesenheit von) Personen

Die gewählte Darstellung der Strukturierung der Randzeiten, und daran anschließend auch des Kapitels ist stark durch eine institutionelle, adultzentristische Perspektive geprägt. Wir haben uns für diese Form der Darstellung entschieden, da auch die anwesenden Kinder diese Strukturierung in den Einrichtungen vorfinden und sich dementsprechend verhalten müssen, ohne großen Einfluss auf die Grundstruktur des Tagesablaufs nehmen zu können.

5.1. Der Morgen – gemeinsamer Start in den Kitatag

Die morgendliche Randzeit beginnt mit der offiziellen Öffnung der Einrichtung, ab diesem festgelegten Zeitpunkt können Eltern ihre Kinder in die Einrichtung bringen. Gleichzeitig wird von Seiten der Einrichtung ab diesem Zeitpunkt pädagogische Betreuung gewährleistet. Der Beginn der Öffnungszeiten ist jedoch nicht automatisch mit der Ankunft des ersten zu betreuenden Kindes gleichzusetzen. Während die erste(n) pädagogischen Fachkräfte bereits vor, bzw. pünktlich zur institutionalisierten Öffnungszeit eintreffen, ist dies bei den Kindern anders gelagert. In unseren Beobachtungen wurde deutlich, dass sich der Ankommensprozess der Kinder teilweise über mehrere Stunden erstreckt, bis zum Beginn der Kernzeit, welche gleichzeitig das Ende der Bringzeit darstellt. So kommt es vor, dass Kinder und Eltern bereits vor der offiziellen Öffnungszeit vor der Einrichtung oder auf dem Parkplatz



warten und diese pünktlich mit Öffnung der Einrichtung betreten. Auf der anderen Seite konnte auch beobachtet werden, dass die anwesende pädagogische Fachkraft nach Öffnung eine halbe Stunde oder länger auf das erste Kind wartet.

Die körperliche Anwesenheit des Kindes in der Einrichtung spiegelt nicht den komplexen Prozess des Ankommens, bzw. des zu leistenden Übergangs zwischen Familie und Einrichtung wider. Dieser Übergang von der Familie in die institutionelle Kindertagesbetreuung wird als erste Mikrotransition des Tages verstanden (Gutknecht, 2018), welche es für das Kind zu bewältigen gilt. Nachfolgend werden habitualisierte Handlungsweisen beim Ankommen in der Einrichtung, sowie bei der später erfolgenden Aufteilung der Kinder auf die ‚Kerngruppen‘ näher beleuchtet und Rückschlüsse auf die gelingende Gestaltung dieser komplexen pädagogischen Situationen gezogen.

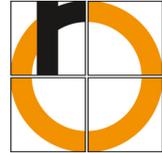
5.1.1. Ritualisierte Gestaltung des Morgens

Das alltägliche Ankommen von Kindern in der Kindertageseinrichtung von sind hochritualisiert. Die Verlässlichkeit der ritualisierten Abläufe ermöglicht dabei eine Konstanz in der Bewältigung der täglichen Transitionsanforderungen, in dem sie Kindern die Möglichkeit bieten Skripts anzulegen, um so Sicherheit im Kitaalltag zu erlangen (Gutknecht & Kramer, 2018). Bei den Ritualen kann es sich um individuelle (ein Kind spielt zu Beginn jedes Kitatages zunächst allein mit einem bestimmten Spielzeug oder es gibt ein bestimmtes Verabschiedungsritual von den Eltern) oder kollektive (in der Gruppe wird zu Beginn des Kitatages gemeinsam gefrühstückt oder ein Buch gelesen) Handlungsweisen handeln.

Die Verabschiedung der Eltern erfolgt in den teilnehmenden Einrichtungen hoch ritualisiert. So stellen sich die Kinder des Kinderhauses Bullerbü nach Betreten des Gruppenraums an das Fenster, bzw. auf den Balkon des Gruppenraums und winken ihren Eltern zu, wenn diese auf dem Gehweg vor der Einrichtung erscheinen.

Leon und Maria kommen in den Raum. Sie rufen „Hallo“ und verlassen das Zimmer gleich darauf. Ich schaue ihnen nach. Sie stehen am Fenster und gucken nach unten. Nach ein paar Minuten winken sie kräftig der unten auf der Straße vorbeilaufenden Mutter zu. Dann laufen sie zurück in den Raum. (Protokoll 6.1.6, Pos. 13)

Leon und Maria betreten in der Sequenz zunächst den Gruppenraum, in dem die Randzeit stattfindet und begrüßen die Anwesenden. Direkt im Anschluss verlassen sie den Raum



wieder und stellen sich vor das Fenster zur Straße. Als sie ihre Mutter dort unten erblicken winken sie ihr zu und kehren anschließend in den Gruppenraum zurück. Erst dann wenden sich die beiden Kinder dem Geschehen innerhalb des Gruppenraums zu.

Diese Szene verdeutlicht die Ritualisiertheit der morgendlichen Verabschiedung. Die Begrüßung der anwesenden pädagogischen Fachkräfte und Peers erfolgt flüchtig durch die beiden neu angekommenen Kinder und wird von den bereits Anwesenden nicht erwidert. Auch das daran anschließende Verlassen des Raumes löst keine Reaktion bei den pädagogischen Fachkräften aus, was auf eine Wiederholung der Situation hindeutet. Die pädagogischen Fachkräfte scheinen zu wissen wo die beiden Kinder hingehen und was sie dort tun.

Nach dem Winken durch das Fenster kehren beide Kinder ohne weitere Aufforderung in den Gruppenraum zurück und beginnen dort mit den Anwesenden zu interagieren. Der Verabschiedungsprozess ist abgeschlossen.

Die Beobachtungen zeigen, dass sowohl bestimmte Angebote wie das Vorlesen eines Bilderbuchs, oder eine konkrete, wiederkehrende Positionierung der anwesenden pädagogischen Fachkraft im Raum, z. B. auf einem Spielteppich Anknüpfungspunkte für das Handeln der ankommenden Kinder bietet und somit Sicherheit und Kontinuität hergestellt wird (siehe dazu auch 5.1.2).

Julian kommt als erstes Kind im Gruppenraum an, er hat seinen Stoffhasen im Arm und drückt diesen fest an sich. Anne (päd. Fachkraft) begrüßt ihn und fragt, ob er sich mit ihr ein Buch anschauen wolle. Julian nickt und sagt Anne, welches Buch aus dem Bücherregal er anschauen wolle. Frau Michel holt das Buch heraus. Währenddessen kommt Jenny im Gruppenraum an. Gemeinsam setzen sich die drei in die Lesecke. Die Erzieherin beginnt das Buch vorzulesen, Julian hört konzentriert zu. Jenny, die anfangs zwischen Anne und Julian gesessen hat, steht auf und setzt sich dicht neben mich. Als nächstes kommt Emil mit seiner Mutter in die Kita. Wir sehen sie von unserem Platz aus. Solange die beiden noch in der Garderobe beschäftigt sind, liest Anne weiter. Als Emil und seine Mutter den Raum betreten ist Emil weinerlich und möchte nicht dass seine Mutter geht. Die Mutter kommentiert: Also die gleiche Routine wie immer. Möchtest du dir ein Buch aussuchen?“ Emil nickt. Sie nimmt ihn auf den Arm und fragt: „Wieder den Trotzdrachen oder was anderes“. Emil sagt Grüffelo. Die beiden holen das Grüffelobuch aus dem Regal. Nun lässt sich Emil absetzen und klettert auf Annes



Schoß, das Buch in der Hand. Anne sagt: „Wir lesen erst das Buch zu Ende und schauen, dann dein Buch an“. Emil nickt. Gemeinsam liest Anne mit allen drei Kindern das Buch, Emil kommentiert genau wie Julian, die Bilder im Buch. (Protokoll 2.2.4, Pos. 4-5)

Die ausgewählte Sequenz verdeutlicht exemplarisch, wie durch wiederkehrende Interaktionsangebote von pädagogischen Fachkräften, Kinder die alltägliche Mikrotransition von der Familie in die Einrichtung bewältigen. Anne macht dem ersten anwesenden Kind an diesem Morgen ein konkretes Angebot, indem sie fragt, ob Julian ein Buch anschauen möchte. Julian steigt direkt darauf ein und benennt das Buch, welches er lesen bzw. vorgelesen bekommen möchte. Die pädagogische Fachkraft nimmt das entsprechende Buch aus dem Regal und setzt das Angebot, mit einem weiteren, in der Zwischenzeit eingetroffenen Kind, um. Die drei Anwesenden positionieren sich in der Lesecke, einem Ort für die Durchführung des gewählten Angebots gedacht ist, und somit wiederum Handlungssicherheit für die beteiligten Akteure bietet. Anne positioniert sich zum Vorlesen so, dass beide Kinder Körperkontakt zu ihr herstellen können und ungestört in das Buch hineinschauen können. Julian behält diesen Platz während des Vorlesens bei, während Jenny sich innerhalb des begrenzten Raumes der Lesecke bewegt und sich letztlich neben die Forscherin setzt. In dieser Situation sind sämtliche Anwesende sowohl räumlich und handelnd auf eine gemeinsame Tätigkeit (das Lesen eines Buches) beschränkt.

Die Ankunft von Julian und Jenny kann als unproblematisch gelesen werden. Die beiden Kinder zeigen weder Bestrebungen nicht in den Gruppenraum eintreten zu wollen, noch werden negative Emotionen bei der Verabschiedung der Eltern sichtbar. Beide Kinder nehmen direkt nach dem Betreten des Gruppenraums kompetent an den Angeboten der Kita teil.

Die ändert sich, als Emil mit seiner Mutter in den Gruppenraum kommt. Emil zeigt in dieser Situation sowohl mimisch/gestisch als auch verbal sein Unwohlsein; er weint und drückt aus, dass er nicht möchte, dass seine Mutter die Einrichtung wieder verlässt. Emils Mutter markiert dieses Verhalten als alltägliche Routine und greift das Ritual des Buch Lesens zum Ankommen, welches zuvor von der pädagogischen Fachkraft initiiert wurde, auf. Emil sucht, wie zuvor Julian, ein Buch aus dem Bücherregal der Einrichtung aus. Durch diese, von der Mutter als Routine markierte Handlung, scheint Emil beruhigt zu werden und bewegt sich von seiner Mutter weg in den Gruppenraum hinein und auf die anderen Anwesenden zu.



Die pädagogische Fachkraft integriert Emil nun in das bestehende Angebot, indem sie darauf verweist, dass sie zunächst das von Julian ausgewählte Buch fertiglesen und im Anschluss das von Emil gewählte Buch lesen würden.

Die kompetente Handlungsweise der Kinder, sowie von Emils Mutter verweist auf eine starke Ritualisiertheit des morgendlichen Vorlesens. Für Emil stellt die Vertrautheit des Ablaufs des Rituals, Buch aussuchen, in die Lesecke setzen und dem Vorlesen der pädagogischen Fachkraft zuhören, anscheinend eine Bewältigungsstrategie für die Ankommens- bzw. Übergangssituation dar.

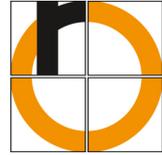
Gleichzeitig ermöglicht der Aufbau der Situation die Integration neuankommender Kinder in das bestehende Setting und trägt somit ebenfalls zur Kontinuitätsproduktion bei.

In anderen Situationen konnten ebenfalls individuelle Ankommensrituale im Sinne einer Interaktion mit Artefakten identifiziert werden. Bei den durch die Kinder relevant gemachten Artefakte handelt es sich um spezifische Merkmale der Einrichtung, wie Bilderbücher oder Spielzeuge, oder um von zuhause mitgebrachte Artefakte, wie Kuscheltiere oder Schnuller.

Etablierte Rituale bieten Kindern Sicherheit und Kontinuität innerhalb flexibler Betreuungsstrukturen. Die Kenntnis sowie die Anerkennung individueller (Ankommens-)Rituale durch Eltern und pädagogische Fachkräfte (insbesondere den Fachkräften die das Kind, aufgrund der flexiblen Betreuungsstrukturen, nicht regelmäßig sehen, kann somit ein Gelingensfaktor zur Gestaltung flexibler Kindertagesbetreuung sein. Das Wissen um und die Anerkennung der individuellen Ankommensgestaltung durch die pädagogischen Fachkräfte und die anderen anwesenden Kinder offenbart gleichsam eine Zugehörigkeit zur Institution, sowie das Erleben von Individualität in der Nutzung von Raum und Zeit der Kinder. Die individuelle Durchführung von (Ankommens-)Ritualen verweist auf eine kompetente Handlungsstrategie zur Herstellung von Wohlbefinden in Kindertageseinrichtungen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Anerkennung der individuellen Handlungsstrategien durch die anderen Anwesenden gleichsam entscheidend für das Gelingen dieser ist.

Randzeiten abschließen – Gruppen bilden

Neben den unterschiedlichen Ritualen zur Gestaltung des Beginns des morgendlichen Randzeit, findet der Abschluss dieser, ebenfalls ritualisiert statt. Den institutionellen Abschluss der morgendlichen Randzeit bildet das Aufteilen der Randzeitengruppe auf die Stammgruppen. Diese erste Mikrotransition innerhalb des Kitatages wird in den Einrichtungen

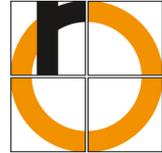


durch verschiedene Artefakte oder Raumnutzungen gekennzeichnet. So wird der Übergang von der Rand- in die Kernzeit und die damit verbundene Aufteilung auf die einzelnen Gruppen in einer Kita durch das Ertönen einer Triangel akustisch initiiert, welche entweder von der anwesenden Fachkraft im Randzeitenraum oder von einem Kind geschlagen wird.

In anderen Einrichtungen sammeln sich die Kinder an bestimmten Plätzen (z.B. dem Türrahmen) um dann bereits als von außen erkennbare Gruppe gemeinsam in den jeweiligen Gruppenraum zu wechseln.

Es ist 8.00 Uhr und die Kinder der Fuchsgruppe werden abgeholt. Timea (Erz.) geht zu Ben, Alexander, Florian und Michael (alle vier aus der gelben Gruppe) und bittet sie ihre Kreisel aufzuräumen. Die vier reagieren erst nach mehrmaliger Aufforderung. Die ‚Fuchs Kinder‘ sammeln sich an der Gruppentüre. Drei ‚Fuchs-Kinder‘ sitzen noch bei Sabine am Tisch und spielen Uno. Sabine und Timea vereinbaren, dass Sabine die Kinder nach Beendigung ihres Spiels in den Gruppenraum bringt. Timea verlässt mit den anderen Kindern den Raum. Michaela kommt zeitgleich aus der sogenannten Geheimtür, der Verbindungstür zwischen der Fuchs und der Igel Gruppe und ruft die ‚Igel-Kinder zu sich. (Protokoll 4.1.5 , Pos. 26-27)

Anhand der ausgewählten Sequenz wird exemplarisch die Beendigung der morgendlichen Randzeiten durch das Aufteilen der anwesenden Kinder auf die Kerngruppen skizziert. Die anwesenden Kinder befinden sich während der morgendlichen Randzeit alle in einem Gruppenraum. Um 8 Uhr, dem institutionellen Zeitplan entsprechend, erscheinen die pädagogischen Fachkräfte der anderen Gruppen in dem Raum, indem sich die bereits anwesenden Kinder befinden und holen die Kinder ab, die zu ihrer Gruppe gehören. Dadurch wird eine erste Trennung vorgenommen: Die Kinder, die zuvor in einer Gruppe betreut wurden und miteinander gespielt haben, werden nun verschiedenen pädagogischen Fachkräften und Gruppen zugeordnet (in diesem Beispiel anhand von Farben). Der Aufteilensprozess initiiert gleichzeitig eine Übergabe der Verantwortung, während zuvor die Sabine für alle anwesenden Kinder, unabhängig der Gruppenzugehörigkeit zuständig war, ist es nun Timea, die ‚ihre‘ Kinder zum Aufräumen anhält und somit die Rolle der Bezugsperson übernimmt. Während einige Kinder ihre Aktivitäten beenden und sich an der Tür sammeln, um dann gemeinsam in den gelben Gruppenraum zu gehen, verhandeln andere Kinder den Zeitpunkt des Aufteilens



mit der pädagogischen Fachkraft. Die beiden anwesenden Fachkräfte einigen sich darauf, dass diese Kinder erst nach Abschluss der Aktivität den Gruppenraum wechseln.

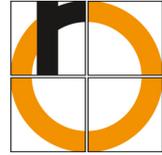
Das Aufrufen der Kinder nach Farben entsprechend der Gruppenzugehörigkeit (in diesem Fall nach Farben) führt weiterhin zu einer Ausdifferenzierung der zuvor bestehenden Randzeitengruppe. Durch die Farbcodierung wird eine Zuschreibung der Kinder zu anderen sozialen Gruppen vorgenommen. Dadurch wird die Randzeitengruppe als Übergangskonstruktion positioniert, die so lange Bestand hat, bis die anwesenden Kinder auf ihre Kerngruppen aufgeteilt werden können. Auffällig ist, dass die Kindergruppe während der Randzeiten keinen speziellen Namen zugewiesen bekommt. Die Gruppenzugehörigkeit wird es mit Beginn der pädagogischen Kernzeit relevant.

Verhandlungsspielraum – Flexibilität von Kindern

Die Aufteilung der Randzeitengruppe, sowie insbesondere das häufig vorausgehende gemeinsame Aufräumen des Randzeitenraums suggeriert einen Abschluss innerhalb des Kitatages. Die Kinder sind angehalten, ihre zuvor durchgeführte Aktivitäten einzustellen und an einem anderen Ort, mit anderen Bezugspersonen (Peers und pädagogischen Fachkräften) neu zu starten. Dieser Prozess ist teils konflikthaft, bietet den Kindern jedoch gleichzeitig die Möglichkeit Handlungsoptionen auszuhandeln.

*Um 8 Uhr kommt Manuela (päd. FK) in die Gruppe und fragt Christoph, ob er mit in die Bärengruppe kommen wolle. Christoph verneint: „Ich mache gerade was“. „Soll die Alex euch dann später rüber schicken“ „Ja, um 10:11 Uhr“ „10:11 Uhr ist vielleicht ein bisschen spät. Um viertel nach 8? In einer Viertelstunde?“ „Ok.“ Manuela verlässt den Gruppenraum, vor der Tür dreht sie sich nochmal kurz um und sagt: „Ich geh schon mal in mein Zimmer, da ist sonst keiner.“ Christoph wirft daraufhin die Knete hoch und lässt sie auf den Tisch fallen. Dann springt er auf und verlässt den Raum. Die anderen beiden Kinder aus der Bärengruppe laufen ihm hinterher.
(Protokoll 3.1.7 , Pos. 10)*

Trotz der vermeintlich starren Zeitvorgabe bzw. der Ritualisierung der Gruppenaufteilung, ergeben sich (Ver-)Handlungsspielräume für die Kinder. Während die Tatsache, dass Christoph der Bärengruppe zugehörig ist (und auch die Kernzeit dort zu verbringen hat) unverhandelbar erscheint, so kann er doch den Zeitpunkt der Transition zwischen Rand- und Kernzeit teilweise mitbestimmen. In der vorgestellten Situation hat er seine Aktivität nicht dem Zeitplan der Kita entsprechend abgeschlossen und formuliert dies, sowie seinen daraus



resultierenden Unwillen eines Gruppenwechsels, gegenüber der pädagogischen Fachkraft. Diese greift sein Argument auf und erlaubt ihm ‚später‘ als vorgesehen den Gruppenraum zu wechseln. Den Vollzug des Wechsels legt sie jedoch nicht in Christophs Verantwortung, sondern verweist auf die anwesende Fachkraft, die ihn zu einer verabredeten Zeit rüberschickt. Im Anschluss verhandeln Christoph und Manuela die angemessene Zeit für den Raumwechsel. Während Christoph einen Zeitraum von mehr als zwei Stunden vorschlägt, gewährt ihm Manuela eine Viertelstunde. Christoph willigt in die Zeitvorgabe ein und Manuela verlässt den Gruppenraum, um für neuankommende Kinder in der Bärengruppe anwesend zu sein. Christoph unterbricht daraufhin abrupt sein Spiel mit der Knete und läuft ihr hinterher. Die vorher ausgehandelte Verlängerung der Randzeit scheint für ihn nun nicht mehr relevant zu sein. Die beiden anderen Kinder, die ebenfalls der Bärengruppe zugehörig sind, folgen ihm daraufhin. Die verwendeten Spielmaterialien verbleiben im Gruppenraum und werden von der dort anwesenden pädagogischen Fachkraft weggeräumt.

Die einrichtungsübergreifende Zusammenschau des Aufteilensprozesses zeigt eine starke Ritualisiertheit dieser Praxis: So gibt es neben dem Erscheinen der pädagogischen Fachkräfte ein oder mehrere weitere Zeichen für die anstehende Aufteilung (das Läuten einer Triangel, das Sammeln an einem bestimmten Ort). Der Zeitpunkt der Aufteilung ist dabei institutionell festgelegt, lässt den Kindern jedoch gleichzeitig Zeit für individuellen Verhandlungsspielraum hinsichtlich der Beendigung der gerade ausgeführten Aktivität. Der Übergang von der Rand- zur Kernzeit ist somit abhängig von der Zeit und der Aktivität. Es wird überdies deutlich, dass die Kinder den Regeln des Feldes entsprechend handeln, so kam es während des Feldaufenthalts nicht vor, dass ein Kind die Notwendigkeit des Aufteilens infrage stellten und gegen den Übergang in die Kerngruppe protestierte. Somit wird der Aufteilensprozess durch alle Beteiligten kontinuierlich verstetigt, lediglich die Aushandlung des genauen Zeitpunkts gewährt einen gewissen Handlungsspielraum für die Kinder.

Die dargestellte Ritualisiertheit der Ankunft in der Einrichtung sowie des Überganges zwischen Rand- und Kernzeit steht in Einklang mit dem, im Forschungsstand dargelegten, Bestreben nach Verlässlichkeit und Kontinuität (Gutknecht & Kramer 2018). Die von den Kindern eingeforderte Flexibilität insbesondere bei dem Zeitpunkt des Übergangs zwischen Rand- und Kernzeit steht nur scheinbar im Widerspruch zu der Forschungslage. Das gezeigte Explorations- und Mitbestimmungshandeln, wie der Wunsch nach einer flexibleren Übergangsgestaltung hier gelesen wird, spricht insofern für ein wahrgenommenes Wohlbefindenserleben der beteiligten Kinder, als dass es auf eine sichere Bindung der Kinder



zu den anwesenden Personen, beziehungsweise zum Setting Kita schließen lässt (Nentwig-Gesemann, Walther, & Thedinga, 2018; Wertfein, Wildgruber, Wirts, & Becker-Stoll, 2017).

Aus kindheitstheoretischer Perspektive verhalten sich die Kinder innerhalb der Ankommens- und Aufteilenssituationen zunächst gemäß der generationalen Ordnung. Die in der jeweiligen Einrichtung vorherrschenden sozialen Regeln und Rituale werden anerkannt, kompetent aufrechterhalten und reproduziert. In der Aushandlung des Zeitpunkts des Übergangs in die ‚eigene‘ Gruppe zeigen sich die Kinder darüber hinaus handlungsfähig gegenüber den Erwachsenen. Die übergeordnete Regel, dass ein Übergang stattfinden muss, wird dabei zwar, entsprechend der generationalen Machtasymmetrie, nicht grundsätzlich in Frage gestellt, innerhalb dieser Regel jedoch Handlungsräume kompetent genutzt.

Bezogen auf das eingangs dargestellte Spannungsfeld von Kontinuität (als erstrebenswerter Zustand) und Flexibilität (als potentieller Stressor) lässt sich zunächst festhalten, dass innerhalb eines sicheren, vertrauten Rahmens sozialer Normen und Handlungen, Flexibilität dem Wohlbefinden von Kindern nicht abträglich ist, zum Teil sogar aktiv eingefordert wird. Die ausgehandelten Handlungsspielräume werden überwiegend dann sichtbar, wenn sich Brüche im Tagesablauf auftun, wie es etwa bei der Gruppenaufteilung am Ende der Randzeit ist. Die Kinder fordern hier als Reaktion auf die institutionell verankerte Flexibilität (dem Angebot eines Frühdienstes) individuelle Flexibilität bei der Bestimmung des konkreten Zeitpunkts.

5.1.2. Räume und Artefakte

Ein zweiter zentraler Faktor zur Herstellung von Kontinuität während der morgendlichen Randzeit ist die Berechenbarkeit des Raumes, in dem diese stattfindet. In den besuchten Einrichtungen fand die morgendliche Randzeit konstant in einem bzw. mehreren Räumen statt, sodass die Kinder den Kitatag stets in demselben Raum beginnen.

Darüber hinaus lässt sich auch eine ritualisierte Nutzung bestimmter Areale innerhalb des Randzeitenraumes beobachten.

Ich spreche das wahrgenommene Ritual an, dass der Tag immer auf dem blauen Teppich beginnt. Regina, die Einrichtungsleitung, wirkt zunächst überrascht, als wäre ihr dieses Ritual gar nicht bewusst. Nach einer kurzen Reflexionsphase, erklärt sie, dass es sich so entwickelt hat, dass die Kinder da ankommen und kurz etwas zusammen spielen und sich dann im Raum verteilen. Außerdem ist man auf dem Teppich präsent und ansprechbar für die Eltern. Sie ergänzt, dass sie teilweise auch



versucht, diese Situation aufzubrechen und den Tag etwa in der Puzzleecke zu beginnen. (Protokoll 1.1.9, Pos. 12-14)

Im Verlauf des Feldaufenthalts konnte beobachtet werden, dass die pädagogische Fachkraft in Kita 1, jeden Morgen damit begann auf einem, durch einen Teppich begrenzten Raum, ein Spielangebot für die ankommenden Kinder zu machen. Das Spielangebot variierte, die Positionierung des Spielangebots in der Mitte des blauen Teppichs blieb jedoch konstant. Diese Begrenzung des pädagogischen Raums auf ein konkretes, wiederkehrendes Areal innerhalb des Gruppenraums kann als Kontinuitäts- und somit Sicherheitsfaktor für die während der Randzeiten betreuten Kinder gelesen werden. Ähnliche Begrenzungen des pädagogischen Raums, sowie wiederkehrenden Positionierungen der anwesenden pädagogischen Fachkräfte an bestimmten Orten innerhalb des Raumes konnten auch in den anderen Einrichtungen beobachtet werden, beispielsweise in der Lesecke oder auch auf einem Stuhl nahe dem Eingang. Auch hier bestimmte die Positionierung der pädagogischen Fachkräfte im Raum, die Spiel- bzw. Aktivitätsauswahl der Kinder und führte, durch die Wiederholung, bzw. Kontinuität, zu einer Ritualisierung des Ankommens der Kinder in der Kita. Die Begrenzung des pädagogischen Raums beschränkt sich innerhalb der morgendlichen Randzeitenbetreuung auf die Ankunft des/der ersten Kinder. Sobald mehr Kinder und auch pädagogische Fachkräfte anwesend sind, löst sich die Begrenzung des pädagogischen Raumes auf ein bestimmtes Areal auf und es werden mehrere parallele pädagogische Räume innerhalb des Gruppenraums eröffnet und gefüllt. Auch die herausgehobene Positionierung einer einzelnen Fachkraft, als Bezugspunkt für ankommende Kinder und deren Eltern, tritt in den Hintergrund. Für die Gestaltung flexibler Betreuungsstrukturen bedeutet dies nun, dass die Anwesenheit in vertrauten Räumlichkeiten, die Anwesenheit wechselnder pädagogischer Fachkräfte bis zu einem gewissen Grad kompensieren kann.

Neben der Vertrautheit von Räumen können auch Artefakte stabilisierende Faktoren darstellen, dabei kann es sich sowohl um persönliche, von zuhause mitgebrachte Artefakte, als auch um einrichtungseigene Artefakte handeln.

Der Umgang mit persönlichen Gegenständen der Kinder, wie Spielzeuge oder Kuscheltiere, erfolgt in den beobachteten Einrichtungen stark ritualisiert. Generell ist anzumerken, dass die Nutzung persönlicher Gegenstände überwiegend als zu vermeidend gerahmt wird, so werden die personalisierten Artefakte, wenn auch nicht gleich zu Beginn des Kitatages, so doch im Laufe der morgendlichen Randzeit, vom öffentlichen Raum der Kita in die (eingeschränkten)



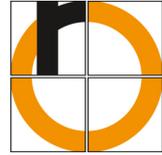
persönlichen Bereiche der Kinder (z.B. personalisierte Holzkisten, der Garderobenplatz oder das Bett für den Mittagsschlaf) überführt. Die Abgabe der persönlichen Artefakte nehmen die Kinder dabei entweder selbständig oder nach Aufforderung einer pädagogischen Fachkraft oder eines Elternteils vor.

Ich treffe Anna und ihre Mutter im Flur der Einrichtung. Gemeinsam gehen wir in den Gruppenraum, in dem uns Regina, auf dem blauen Teppich sitzend, begrüßt. Anna zeigt ihr ihre Puppe, ihre Tasche und den Schnuller für die Puppe. Annas Mutter ergänzt, dass sie das alles mitgenommen haben, den Rucksack mit der Brotzeit neben der Haustür haben stehen lassen. Regina erklärt daraufhin, dass Anna etwas von einem anderen Kind abhaben könne und dass es für alle heute sowieso noch etwas Leckeres gebe. Anna läuft plötzlich los, um ihre mitgebrachten Sachen in ihrer Kiste zu verstauen. Danach gehen Mutter und Tochter ins Bad. (Protokoll 1.1.5, Pos. 3)

Anna bringt an diesem Morgen mehrere Spielzeuge von zuhause mit in die Einrichtung, die sie bei Betreten des Gruppenraums der anwesenden pädagogischen Fachkraft präsentiert. Der Umfang der mitgebrachten Artefakte wird daraufhin von Annas Mutter als tendenziell problematisch markiert, da sie aufgrund dessen wohl den Rucksack mit Annas Brotzeit vergessen hätten. Nachdem Anna ihre Sachen präsentiert hat, läuft sie unvermittelt los um diese in ihrer (mit einem Foto und Namen) personalisierten Holzkiste im Gruppenraum zu verstauen. Diese Handlung lässt zwei Schlüsse zu: Zum einen scheint das Mitbringen der Artefakte relevanter zu sein, als die tatsächliche Nutzung dieser in der Einrichtung

Zum anderen wird die Ritualisiertheit der Situation verdeutlicht. Die implizite Regel, dass individuelle Spielzeuge in der Einrichtung nicht genutzt werden, wird von den beteiligten Akteurinnen nicht thematisiert. Anna verstaut die Artefakte unaufgefordert und reproduziert somit die Feldregel.

Als Mona die Einrichtung betritt hält sie einen großen Plüschesel und eine Decke im Arm. Mit der anderen Hand hält sie die Hand ihrer Mutter. Die beiden gehen zu Monas Platz an der Garderobe vor dem Gruppenraum. Die Mutter zieht ihr die Jacke und die Schuhe aus und stellt ihr die Hausschuhe hin. Mona schlüpft hinein und die Mutter schließt den Klettverschluss. Mona nimmt ihren Esel und ihr Tuch und umarmt ihre Mutter. Anschließend geht Mona an der Hand ihrer Mutter und Esel, sowie Tuch im anderen Arm in den Gruppenraum. Die Mutter gibt Mona einen Kuss



und löst ihre Hand von der ihrer Tochter. Mona betritt den Raum und setzt sich auf das Stufenregal an der Puppenecke. Sabine (päd. Fachkraft) fragt ob sie etwas spielen möchte. Mona vergräbt den Kopf in ihrem Esel und bleibt sitzen. Die Mutter sagt: „Es hilft nichts ich muss so früh arbeiten.“ Sabine sagt, dass Mona in der Früh einen Moment braucht. Die Mutter verabschiedet sich. Mona drückt ihr Gesicht wieder in den Esel und reibt ihren Kopf an ihm hin und her. Als sie wieder aufschaut reibt sie sich mit den Handrücken die Augen. Esel und Tuch liegen auf ihrem Schoß. Sie guckt zwischen Sabine und mir hin und her.

In den folgenden 20 Minuten kommen drei neue Kinder in die Gruppe und beginnen ein Brettspiel zu spielen. Mona, setzt sich zu den anderen Kindern an den Tisch und erzählt, dass ihr Laufrad ein Loch hat. Sabine meint, dann müsse es der Papa reparieren. „Das kann er nicht“, sagt Mona. Armin sagt an Mona gewandt: „Dann musst eine neuen Schlauch kaufen“. Mona steht daraufhin auf, nimmt ihre Decke und ihren Esel und verlässt den Gruppenraum. Sabine kommentiert dies nicht. Sie erzählt weiter über das Aufpumpen des Reifens und unterstützt Armin und Ronja beim Spiel. Mona kommt ohne Esel und Decke zurück in den Raum. Sie setzt sich wieder neben Frau Sabine an den Tisch. (Protokoll 4.1.5 , Pos. 3-13)

Die Sequenz markiert die Bedeutsamkeit die Artefakte bei der Bewältigung des täglichen Übergangs in die institutionelle Kindertagesbetreuung einnehmen können. Als Mona die Einrichtung, sowie kurze Zeit später den Gruppenraum betritt hat sie Körperkontakt sowohl zu ihrer Mutter, als auch zu einem Stofftier, sowie einer Decke. Die Mutter löst zur Verabschiedung den Körperkontakt auf, indem sie Mona zunächst einen Kuss gibt und dann ihre Hand aus Monas löst. Mona verstärkt daraufhin den Kontakt zu dem Kuscheltier, indem sie ihren Kopf hineindrückt und hin und her bewegt. Während der Verabschiedung verbalisiert Monas Mutter indirekt die potentielle Stresssituation, die der Übergang in die Einrichtung für Mona darstellt und begründet die Notwendigkeit dieser mit ihrem frühen Arbeitsbeginn. Die pädagogische Fachkraft fragt Mona, ob diese etwas spielen wolle. Was Mona verneint. Daraufhin expliziert die Fachkraft gegenüber der Forscherin, dass Mona morgens ‚einen Moment braucht‘. Dies zeigt zum einen eine Regelmäßigkeit der Situation auf, die von der Fachkraft wahrgenommen und akzeptiert wird. Zum anderen verweist die Aussage darauf, dass das Kuschneln mit einem mitgebrachten Stofftier in emotional aufgeladenen Situationen, wie der Übergangssituation,



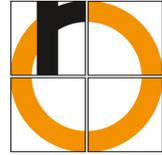
möglich ist, im Kitaalltag jedoch keinen Einzug findet. So wird Mona lediglich ‚ein Moment‘ mit dem Stofftier gewährt, nach dem der reguläre Kitatag für sie beginnt.

Dieser von der Fachkraft betitelte ‚Moment‘ der morgendlichen Einfeldung in die Kita, dauert an diesem Morgen etwa 20 Minuten. In diesen 20 Minuten beginnt Mona von sich aus mit den anderen eintreffenden Kinder zu interagieren und ein Gespräch zu führen. Nach einer gewissen Zeitspanne steht Mona von dem Tisch, an dem sie zuvor gesessen hat auf und räumt den Esel, sowie die Decke auf ihren Platz in der Garderobe. Dadurch sind diese innerhalb des Gruppenraums nicht mehr sicht- und verfügbar. Mona steigt anschließend, ohne die persönlichen Artefakte, wieder in die Spielsituation ein.

Mona und die Fachkraft verhandeln in dieser Situation die Feldregel, dass mitgebrachtes Spielzeug, nicht in der Einrichtung genutzt wird. Während die Fachkraft die Ankommenssituation als spezifisches Moment framt, legitimiert sie die Anwesenheit der persönlichen Artefakte. Mona hingegen handelt ebenfalls kompetent, indem sie unaufgefordert die Artefakte, als symbolischen Abschluss ihres Übergangsprozesses, außerhalb des Gruppenraums positioniert und somit die geltende Feldregel wiederherstellt.

In anderen Situationen konnten ebenfalls individuelle Ankommensrituale im Sinne einer Interaktion mit Artefakten identifiziert werden. Bei den durch die Kinder relevant gemachten Artefakte handelt es sich um spezifische Merkmale der Einrichtung oder um von zu Hause mitgebrachte Artefakte, wie Kuscheltiere, wie bei Mona, oder Schnuller. In den beobachteten Situationen wird das Artefakt der Kinder von der Fachkraft gegenüber der Forscherin als wiederkehrendes, individuelles Übergangsobjekt anerkannt („Mona braucht morgens immer einen Moment“) und gegenüber der Forscherin und/oder anderen Kindern verteidigt.

In Bezug auf die Herstellung von Kontinuität, bzw. den Umgang mit Flexibilität in Randzeiten, ermöglichen persönliche, von zuhause mitgebrachte Artefakte, im öffentlichen Raum von Kindertageseinrichtungen die Herstellung von Privatsphäre und Zugehörigkeit und können somit den Übergang in die Einrichtung erleichtern (Gutknecht & Kramer, 2018). Das Erleben von Kontinuität erfolgt somit sowohl über die Interaktion mit relevanten Artefakten, sowie durch die Anerkennung der individuellen Rituale durch die anderen Anwesenden. Gleichzeitig erlauben individuelle Rituale, sowie deren Anerkennung die Konsolidierung sozialer Beziehungen innerhalb einer Gruppe, sowie die Abgrenzung gegenüber Außenstehenden (Joyce-Finnern, 2017).



5.1.3. Personen – Wer ist heute da?

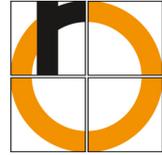
Die Organisation flexibler Betreuungssettings erfordert genaue Planung, dadurch ergibt sich jedoch innerhalb der vermeintlichen Instabilität bedingt durch die unterschiedlichen Dienst- und Buchungszeiten von pädagogischen Fachkräften und Kindern eine gewisse Form der Kontinuität im Wochenverlauf. Während die Gruppen- und Personenzusammensetzung an den unterschiedlichen Wochentagen stark variiert, lässt sich in den teilnehmenden Einrichtungen dennoch eine wiederkehrende Struktur im Wochenrhythmus beobachten. Eine Einrichtungsleitung fasst die Gruppenkonstellation über den Tag und die daraus folgende Flexibilität und Kontinuität zusammen:

„Also ja es ist schon so, dass wir von 7 Uhr 30 bis 8 Uhr zusammenlegen. Da treffen sich dann alle Kinder in einer Gruppe, das ist immer die gleiche und ab 8 Uhr, wenn dann die Gruppen alle besetzt sind, da kommen dann die jeweiligen Kollegen aus jeder Gruppe und holen die Kinder ab, die schon da sind. Und dann ab 15 Uhr werden die Krippengruppen bis 16 Uhr zusammengelegt. Und ab 16 Uhr werden dann alle Kindergartenkinder mit allen Krippenkindern noch zusammengelegt.“ (EL Kita 8)

In diesem Fall erleben die Kinder die morgendliche Randzeit kontinuierlich im gleichen Gruppenraum, auch die Zeit des Aufteilens ist mit acht Uhr festgelegt und transparent. Nachmittags ist wird ebenfalls die Uhrzeit als kontinuierlicher Faktor angeführt, so werden immer zwischen 15 und 16 Uhr alle Kindergartenkinder zusammengelegt und ab 16 Uhr alle noch anwesenden Kinder (Krippe und Kindergarten). Der Stabilitätsfaktor ‚Gruppenraum‘ wird hier jedoch nicht erwähnt.

Die Wahrnehmung der Raum- und Personenwechsel, die mit einer Randzeitenbetreuung verknüpft sind, wird von den Einrichtungsleitungen überwiegend positiv bewertet.

„Wir haben ja in der Krippe ein teiloffenes Konzept und im Kindergarten eh ein offenes Konzept und wir haben auch unser Haus so gestaltet, dass, die Flure, die Funktionsbereiche haben, die Räume werden multifunktional genutzt und wir haben Freitag auch immer den komplett offenen Tag, außerhalb von Corona, wo alle Gruppen miteinander im Haus spielen und agieren und, die Kinder kennen das, die sind das gewohnt. Also die Kleinen, man merkt immer so zum Anfang der Eingewöhnungszeit, die reagieren dann schon sensibel, wenn sie gerade dann erst in der Gruppe angekommen sind und dann vielleicht den ersten Tag auch länger da



sind, da merkt man schon, dass es für die ungewohnt ist und das, ja das häufig doch zu Verunsicherung führt. Da schauen wir dann einfach, dass ein Bezugsteil der Gruppe mit dabei ist, der die Kinder mit begleitet in dieser offenen Phase, wo auch Kindergarten und alle Gruppen mit dabei sind. Und es ist dann meistens eine Sache von ein paar Wochen und dann ist es auch erledigt. (EL Kita 8)

Die Eingewöhnung in flexible Kindertagesbetreuung wird einrichtungsübergreifend, insbesondere bei den Kindern die an drei oder weniger Tagen die Einrichtung besuchen, als herausfordernder Faktor benannt (siehe dazu auch (Macha et al., 2018)). Gleichzeitig gibt es Hinweise darauf, dass eine gelungene Eingewöhnung in flexible Strukturen, weitere Übergänge etwa von der Krippe in den Kindergarten, oder in die Schule erleichtern kann.

Während die einzelnen Kinder, abhängig von der Buchungsdauer, durchaus über einen stabilen Wochenplan verfügen, sieht die Zusammensetzung der Kindergruppe im Wochenverlauf, aufgrund der unterschiedlichen Buchungszeiten, vermeintlich instabil aus.

Heute Morgen sind zu Beginn der Öffnungszeit um 7:00 Uhr die beiden pädagogischen Fachkräfte, Felicitas und Jessica, da. Beide richten ihre Gruppenräume für den Tag her, hängen die Schaukel auf und bereiten die Brotzeit vor. Gegen viertel nach 7 meint Felicitas zu mir: „Heute ist es aber ruhig.“ Anscheinend ist es ungewöhnlich, dass um diese Zeit noch keine Kinder da sind. (Protokoll 2.1.3, Pos. 2)

Dieser kurze Protokollauszug verdeutlicht eine wahrgenommene Instabilität der pädagogischen Fachkräfte, sowie der Forscherin hinsichtlich der Anwesenheit von Kindern in der Einrichtung. Die Anwesenheit der Kinder ist, im Gegensatz zu den Dienstplänen der pädagogischen Fachkräfte nicht zwangsläufig an den Beginn der Öffnungszeiten geknüpft. Daraus ergibt sich für die Fachkräfte im Frühdienst eine zeitlich begrenzte Unsicherheit hinsichtlich der Ankunft der ersten Kinder. Die Zeitspanne der Bringzeit umfasst, je nach Konzept der Einrichtung, bis zu 2,5 Stunden, sodass für pädagogische Fachkräfte mitunter schwer einzuschätzen ist, wer wann genau kommt. Die Beobachtungen zeigen jedoch auch, dass die Zeitspanne der Bring- (und auch der Abhol-)zeit nur selten umfänglich genutzt wird. Ausnahmen der morgendlichen Routinen stellen beispielsweise Arzttermine (Krankheit), Besuch von Großeltern oder Urlaub der Eltern dar.



Die Möglichkeit individueller Buchungszeiten ermöglicht auf der einen Seite eine passgenauere Abstimmung von Familien- und Betreuungszeit, kann die Kinder, sowie deren Peers jedoch auch vor Herausforderungen stellen.

*Jenny sitzt am Frühstückstisch und fragt Anne (Erzieherin), wann Emma denn kommt. Anne antwortet darauf: „Es ist Mittwoch. Die kommt doch heute nicht“.
(Protokoll 2.2.3, Pos. 3)*

Flexible Betreuung erfordert spezifisches Wissen von Kindern. Dieser kurze Protokollauszug verdeutlicht die erforderliche Flexibilität aller Beteiligten. Während Emma in diesem Fall flexibel, an nur drei Tagen in der Woche, in der Einrichtung ist, muss auch Jenny, als ‚regulär‘ betreutes Kind, mit der inkonsistenten Anwesenheit von Emma umgehen. Der Aufbau von Freundschaften, Peer-Beziehungen im Allgemeinen, sowie eines Gruppengefüges stellt nicht nur die flexibel betreuten (und dadurch seltener anwesenden) Kinder, sondern auch deren Peers vor Herausforderungen, die (noch) nicht wissen wer an welchen Tagen anwesend ist. Insbesondere bei Krippenkindern ist es herausfordernd sowohl für die anwesenden, als auch für die sporadisch anwesenden Kinder zu nachzuvollziehen, welcher ihrer Peers an dem jeweiligen Tag in der Einrichtung anwesend ist und wer nicht. Hier wird deutlich dass flexible Betreuung nicht nur für die flexibel betreuten Kinder bedeutsam ist, sondern auch für die Kinder, die kontinuierlich ‚nur‘ in den Kernzeiten betreut werden. Dieser Wechsel der Gruppenzusammensetzung, sowie die Unberechenbarkeit der Anwesenheit von Peers kann als möglicher Stressor für Kinder in flexibler Kindertagesbetreuung gelesen werden (Kleemiß, 2011). Um die Anwesenheit von Kindern zu visualisieren greifen die beobachteten Einrichtungen teilweise auf Fotos der Kinder zurück. So kann beispielsweise in Kita 3 jedes Kind sein Foto zu Beginn des Tages auf einer Magnetwand positionieren, auf der ein Grundriss der Einrichtung abgebildet ist. Die Fotos die außerhalb des Kitaumrisses verbleiben, sind die Kinder, die an diesem Tag nicht anwesend sind. Dadurch ist für die anwesenden Kinder schnell und einfach ersichtlich, wer wo ist. Gleichzeitig konnte beobachtet werden, dass die Positionierung des eigenen Fotos außerhalb der Kita am Ende des Tages den Übergangsprozess begleitet.

Der Umgang mit wechselnd zusammengesetzten Gruppen wird von den Fachkräften als Herausforderung sowohl für sie selbst, als auch für die Kinder wahrgenommen, mit der



individuell sehr unterschiedlich umgegangen wird¹³. So ist die Rede von „richtigen Krippenkindern“ (Protokoll 2.1.4), die gut mit den wechselnden Situationen und Anforderungen umgehen können, als auch von solchen, die sich weniger gut vorherrschenden Strukturen einfinden können, bei denen etwa die Eingewöhnung länger dauert.

Damit einher geht die Kritik einiger Fachkräfte an den vorherrschenden Strukturen, etwa an den langen Öffnungszeiten, oder der hohen Buchungsdauer für einige Kinder.

Auffällig ist auch, dass überwiegend die lange Anwesenheit von Kindern durch die pädagogischen Fachkräfte kritisch betrachtet wurde. Kürzere Anwesenheitszeiten, sowie ‚freie‘ Tage wurden einrichtungsübergreifend hingegen eher als positiv bewertet. Die Studienergebnisse zeigen, dass insbesondere jene Kinder die sehr lange in der Einrichtung waren, in besonderem Maße mit der Einrichtung vertraut waren und gegenüber ihren Peers, sowie teilweise auch gegenüber pädagogischen Fachkräften einen Expertenstatus einnahmen.

5.2. Der Nachmittag – Kontinuierliche Zusammenlegung

Im Gegensatz zu der morgendlichen Randzeit erscheint die nachmittägliche Randzeit zunächst weniger ritualisiert: Die Zusammensetzung der Kindergruppe, die Anwesenheit pädagogischer Fachkräfte und die Nutzung bestimmter Räumlichkeiten variiert stärker als dies morgens der Fall war. Die drei zentralen Faktoren (Rituale, Räume & Artefakte sowie die Anwesenheit von Personen) finden trotzdem Anwendung in der Herstellung von Kontinuität bzw. im Umgang mit Flexibilität.

5.2.1. Rituale

Auch die nachmittägliche Randzeiten folgen einem institutionell verankerten Zeitplan, welcher sich unter anderem nach den Buchungszeiten der Kinder und der damit verbundenen Abholzeit durch die Eltern ergibt. So konnte in den Einrichtungen beobachtet werden, dass 16 Uhr anscheinend einen Bruch im Kitaalltag darstellt. Um diese Uhrzeit herum wird ein Großteil der Kinder abgeholt. Dieser Abholungsschwung läutet den Beginn der Randzeit ein, in der nur noch wenige Kinder anwesend sind, sodass Gruppen zusammengelegt werden (können).

¹³ Zu den Perspektiven pädagogischer Fachkräfte auf flexible Kindertagesbetreuung siehe auch Schutter and Harring (2021).



Kita 1 stellt in der Stichprobe einen Sonderfall dar. In dieser Einrichtung beginnt die nachmittägliche Randzeit ritualisiert mit einem gemeinsamen Snack der ‚Nachmittagskinder‘. In den anderen Einrichtungen konnte so ein ritualisierter, zeitlich fixierter Einstieg in die späte Randzeit nicht beobachtet werden.

Als ich in den Gruppenraum komme sitzen die Kinder mit Lisa und Jutta (päd. Fachkräfte) auf dem runden, blauen Spielteppich und bauen mit den Steckteilen. Lisa kommentiert im Spiel: „Jetzt warten wir noch bis der Fritz abgeholt wird, und dann machen wir Brotzeit“. Fritz ist das letzte „Regelkind“¹⁴. Die Kinder reagieren nicht auf Lisas Kommentar und beschäftigen sich weiter mit ihren Bauwerken. (Protokoll 1.1.2, Pos. 2)

Die gemeinsame Brotzeit markiert den Umbruch zwischen Kern- und Randzeit. Um 16 Uhr, wenn das letzte als ‚Regelkind‘ markierte Kind abgeholt wurde, begehen die anwesenden Kinder eine gemeinsame Brotzeit um daran anschließend in den letzten Teil des Kitatages zu starten.

Die nachmittägliche, wie auch die morgendliche Randzeit ist in allen teilnehmenden Einrichtungen eine Zeit des Freispiels, welche nur in vereinzelt Ausnahmen durch ein pädagogisches Angebot von Seiten der Fachkräfte strukturiert wird. Strukturiert wird die Randzeit durch die kontinuierliche Ausdünnung der anwesenden Personen, entweder durch Abholung der Kinder oder den Feierabend der pädagogischen Fachkräfte. Damit einher geht mitunter auch ein Wechsel der Räumlichkeiten. Die Freiheit in der Wahl der Aktivitäten bleibt jedoch konstant,

Die beobachtete Freiheit in der nachmittäglichen Randzeit, im Gegensatz zu der stark strukturierten, durch pädagogische Angebote geprägten Kernzeit, ermöglicht eine weiterführende Exploration der Einrichtung durch die Kinder.

Wenn dann noch ein, zwei Krippenkinder da sind, dann haben die am Abend auch des ganze Haus. Sie haben auch ein bisschen mehr Freiheiten dann am Abend und dass ist, glaube ich was, dass ein Kind dann auch schon genießt (Transkript Kita 7, Pos. 47).

¹⁴ Die Bezeichnung ‚Regelkind‘ ist aus dem Feld übernommen und kritisch zu reflektieren, markiert sie doch die Kinder, die in der nachmittäglichen Randzeit anwesend sind, als Abweichung von der Regel.



Dies trifft auch auf die pädagogischen Fachkräfte zu, die in der Randzeit Handlungsmöglichkeiten wahrnehmen, die in den Kernzeiten so nicht möglich erscheinen.

Es war schon immer so, am Nachmittag war die Luft raus und man hat auch einfach mal die Zeit genossen einfach mal die Kinder zu beobachten, hat nicht großartig noch Angebote gemacht und so weiter, sondern man war einfach da, hat sich auch mal mit den anderen Kollegen austauschen können. (Transkript Kita 8, Pos. 81)

Diese Einrichtungsleitung betont die Möglichkeit sich in der nachmittäglichen Randzeit mit Kolleg*innen auszutauschen. Die Randzeit bietet damit durch die geringeren angeleiteten pädagogischen Angebote sowohl für Kinder als auch für Fachkräfte Potenziale zur Exploration und Reflexion. Weiterhin ist auffällig, dass nachmittags überwiegend Aktivitäten stattfinden, die von den Kindern schnell beendet werden können und die sukzessiv abgeholt Kinder durchgeführt werden können, dazu gehören z.B. das spielen mit Bügelperlen, das Vorlesen von Bilderbüchern, oder das Spielen mit Fahrzeugen oder in der Sandkiste im Garten. Im Sinne eines *fade outs*, läuft der Kitatag somit langsam aus bis am Ende nur noch ein Kind anwesend ist.

Der Abholprozess, als Schlusspunkt der nachmittäglichen Randzeit, läuft weitaus weniger ritualisiert ab, als das morgendliche Ankommen in der Einrichtung. Hier lassen sich zwei übergeordnete Muster erkennen: 1. Das Kind beendet sofort mit Erscheinen der abholenden Person seine vorangegangene Aktivität und verlässt mehr oder weniger umgehend die Einrichtung, oder 2. Das Kind verhandelt, mit Verweis auf abzuschließende Tätigkeiten, den Abholzeitpunkt mit der abholenden Person.

Celine (2 Jahre) steht auf, geht zu der Uhr, die über der Gruppentür hängt und fragt: „Wann kommt meine Mama?“. Jessica (päd. Fachkraft) antwortet: „Ich glaube um halb fünf“. Celine läuft daraufhin wieder zurück zur Lesecke und schaut mit Jessica das Buch weiter an. Nach einer Weile fragt Celine erneut: „Wann kommt jetzt meine Mama?“. Die beiden anwesenden Kinder knien sich auf die Matratze und schauen aus dem Fenster, als würden sie Celines Mutter jederzeit erwarten. „In einer halben Stunde.“ Jessica liest weiter aus dem Buch vor. Celine setzt sich neben sie und hört konzentriert zu.

[15 Minuten später]



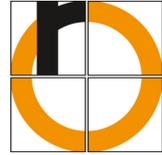
Celines Mutter betritt den Gruppenraum. Celine springt sofort auf und läuft quietschend auf sie zu. Sie nimmt ihr Mutter bei der Hand und versucht sie Richtung Ausgang zu ziehen. Die Mutter unterhält sich noch einige Minuten mit Jessica, Celine wird dabei immer ungeduldiger und weinerlicher. Sie zieht an ihrer Mutter und ruft „Mama, Mama“. Die beiden verlassen nun den Gruppenraum. Jessica liest mit Emil, der nun das letzte anwesende Kind ist, weiter das Buch. (Protokoll 2.2.5, Pos. 3-5)

Anhand der dargestellten Sequenz soll sowohl das als Muster 1 bezeichnete sofortige Verlassen der Einrichtung nach Erscheinen der abholenden Person nachgezeichnet werden, als auch die, von den pädagogischen Fachkräften in den Interviews mehrfach problematisierte, ungewisse Abholzeit, diskutiert werden.

In der Situation thematisiert Celine wiederholt die erwartete Abholzeit durch ihre Mutter. Sie fragt zum einen die pädagogische Fachkraft direkt, wann ihre Mutter sie abholt und unterstützt ihre verbale Äußerung zudem gestisch, indem sie zuerst auf die Uhr zeigt und sich beim zweiten Mal fragen vor dem Fenster positioniert, von wo aus sie die Ankunft ihrer Mutter beobachten kann. Die pädagogische Fachkraft beantwortet Celines Fragen zunächst mit der genauen Uhrzeit, zu der sie die Mutter erwartet und benennt anschließend den Zeitraum bis zu jener Uhrzeit. Aufgrund von Celines Alter ist davon auszugehen, dass sie die Uhr noch nicht lesen kann, womit die Antworten der Fachkraft sehr abstrakt erscheinen. Celine scheint mit den gegebenen Antworten zufrieden, da sie nicht weiter nachfragt.

Als ihre Mutter, eine Viertelstunde vor der von der Fachkraft erwarteten Zeit, den Gruppenraum betritt, beendet Celine sofort ihre Tätigkeit (zuzuhören was Jessica vorliest), läuft auf ihre Mutter zu und versucht gemeinsam mit ihr den Gruppenraum zu verlassen. Die Mutter kommt dem so geäußerten Bedürfnis nicht sofort nach, sondern bespricht mit der pädagogischen Fachkraft Celines Tag in der Einrichtung. Celine bekräftigt daraufhin ihren Wunsch die Einrichtung zu verlassen, indem sie zunehmend emotionalisiert ihre Mutter verbal und körperlich zum gehen drängt. Celines Handeln in der geschilderten Situation wird als Überbrückung der Zeit bis zum Abholen gelesen.

Nachdem Celine und ihre Mutter den Gruppenraum verlassen haben, fahren Jessica und Emil nahtlos mit der zuvor begonnenen Tätigkeit des Vorlesens fort. Celines An- bzw. Abwesenheit spielt für die erfolgreiche Durchführung der Aktivität keine Rolle.



Während Muster 1 dem zuvor benannten *fade out* Gedanken entspricht (die Kinder entschwinden sukzessive und im übertragenen Sinne ‚geräuschlos‘ aus der nachmittäglichen Randzeit), sowie als kompetente Reproduktion der generationalen Ordnung durch die Kinder gelesen werden kann, birgt Muster 2 mehr Handlungsspielraum für die Kinder und darüber hinaus gleichzeitig tendenziell mehr Konfliktpotential.

Die Geschwister Steffi & Jonas werden von ihrem Vater abgeholt. Der Vater steht in der Tür zum Gruppenraum, er hat es eilig. Dies verbalisiert er gegenüber Steffi und der anwesenden pädagogischen Fachkraft. Steffi steht neben ihm im Türrahmen und weint lautstark. Der Vater geht aus dem Gruppenraum in die Garderobe zu Jonas. Steffi geht ihm hinterher, bleibt jedoch im Türrahmen des Gruppenraums stehen, sie weint weiterhin. Nach kurzer Zeit dreht sie sich um und geht zurück in den Gruppenraum. Dort beruhigt sie sich und beginnt etwas zu tun (was genau, kann ich nicht erkennen). Der Vater erscheint wieder im Türrahmen und ruft nach ihr. Steffi steht auf und der Vater wendet sich wieder in Richtung Garderobe. Steffi beginnt erneut zu weinen, geht zur Tür und ruft ihrem Vater unter Tränen zu: „Jetzt muss ich nochmal was machen“. Steffi verschwindet wieder hinter dem Regal, der Vater bleibt im Türrahmen stehen und schaut ihr zu. Kurze Zeit später kommt sie hinter dem Regal hervor und geht zu ihrem Vater. Sie beginnt erneut zu weinen, drückt sich an seine Beine und sagt: „Ich bin müde“. Der Vater nimmt sie auf den Arm. (Protokoll 3.2.4)

Steffi rahmt in dieser Sequenz ihre, nicht näher beschriebene Tätigkeit als Pflichtaufgabe, die sie erledigen ‚muss‘ bevor sie die Einrichtung verlassen kann. Die gegensätzlichen an sie gerichteten Erwartungen, zum einen die des Vaters, der sie zum Verlassen der Einrichtung anhält, sowie der internalisierte Anspruch, die begonnene Aktivität abzuschließen, sorgen bei Steffi für Stress, welchem sie durch ihr weinen Ausdruck verleiht.

Steffis Bedürfnis ihre Tätigkeit abzuschließen steht nicht nur in Kontrast zu den Erwartungen ihres Vaters, sondern kollidieren auch mit dem *fade out* Gedanken der nachmittäglichen Randzeit.

Die Beendigung des Kitatages mit dem Abschluss der vorangegangenen Aktivität des Kindes bietet gleichsam die Möglichkeit der Mitbestimmung von Kindern über ihre Zeitverfügung, wie an folgendem Beispiel verdeutlicht werden soll.



Denise beobachtet wie der Teebeutel das Wasser in der Tasse rot einfärbt, als sich die Tür öffnet und ihre Eltern darin stehen. Denise schaut sie an und sagt: „Noch nicht, ich mach grad was“. Denises Mutter fragt, ob sie erst Emil oben in der Krippe abholen sollen? Denise antwortet: „Erst Emil.“ Und schaut wieder auf den Teebeutel. Die Eltern schließen die Tür wieder.[...] Durch den Glasstreifen neben der Gruppentür sehen wir Emil, der die Hände gegen das Glas drückt. Denise steht nun auf und geht Richtung Tür. Die Eltern öffnen diese von außen, Denise gibt Doris (päd. Fachkraft) die Hand und verlässt den Raum (Protokoll 3.1.9)

In dieser Situation verbalisiert Denise gegenüber ihren Eltern den aus ihrer Sicht unpassenden Zeitpunkt des Abholens und begründet dies damit, dass sie gerade noch in eine Aktivität involviert ist. Denise Mutter erkennt diesen Wunsch an und eröffnet durch ihr Angebot zunächst den Bruder aus der Krippe abzuholen für Denise ein Zeitfenster innerhalb dessen sie ihre Aktivität abschließen kann. Denise geht auf dieses Angebot ein und kann somit ihren Kitatag selbständig beenden.

Es wird deutlich, dass auch die wenig ritualisierte Abholsituation, welche für die Kinder mit dem vermeintlich plötzlichen Erscheinen der Eltern zunächst wenig Handlungsspielraum vermuten lässt, in Aushandlung zwischen Kindern und Eltern für beide Seiten zufriedenstellend gestaltet werden kann. Auch zeigen die hier rekonstruierten Situationen, dass Flexibilität nicht nur von den Kindern und Fachkräften erwartet wird, sondern diese auch von den Kindern gegenüber ihren Eltern aktiv eingefordert wird.

Für die gelingende Gestaltung von Abholsituationen in flexiblen Betreuungssettings erscheint es zielführend Zeiträume einzubauen, in denen die Kinder ihre Tätigkeit in der Einrichtung beenden können, auch wenn diese, aus Perspektive von Eltern und Fachkräften gut zu unterbrechen wären.

In den Einrichtungen der Stichprobe war der Faktor ‚Rituale in der nachmittäglichen Randzeit‘ übergreifend am wenigsten ausgeprägt, sowohl hinsichtlich individueller, als auch gemeinschaftlicher Rituale. Flexibilität, im Sinne einer zeitlichen Ungewissheit, sowohl für die Kinder, als auch die pädagogischen Fachkräfte, etwa bezüglich des konkreten Abholzeitpunkts oder der Zusammensetzung der Gruppe, tritt in diesem Zeitraum in den Beobachtungen am deutlichsten zutage. Für das Erleben der Kinder ergeben sich daraus zwei Möglichkeiten: Zum einen entstehen Freiräume, die die Kinder aktiv gestalten können und somit Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmung erfahren. Zum anderen stellt der nachmittägliche



Schwebezustand einen Stressfaktor dar, welcher potentiell zu Konflikten führen kann. Etwa wenn die Kinder auf ihre Eltern warten.

Zu erkennen wie die Kinder die nachmittägliche Freispielzeit wahrnehmen und darauf zu reagieren, ist eine kontinuierliche Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte und geprägt von der jeweiligen Gruppenzusammensetzung.

5.2.2. Räume und Artefakte

Während der nachmittäglichen Randzeit ließen sich, im Gegensatz zur morgendlichen Randzeit drei Modi der Raumnutzung beobachten:

1. Die pädagogischen Fachkräfte, die während der Randzeiten anwesend waren, begeben sich mit den Kindern in einen konstant den Randzeiten zugeordneten Raum. Sprich: Die Randzeiten findet immer im selben Raum statt, nur die anwesenden Fachkräfte wechseln je nach Dienstplan.
2. Die Randzeiten finden im Gruppenraum der jeweils anwesenden pädagogischen Fachkraft statt, sodass sowohl die anwesende Fachkraft als auch der Raum im Wochenverlauf wechselt.
3. Die Randzeiten finden in unterschiedlichen Räumen statt. Die während der Randzeiten betreuten Kinder wechseln innerhalb eines Tages, je nach Anwesenheit der pädagogischen Fachkräfte die Räume. Dies ist insbesondere in den Einrichtungen zu beobachten, in denen sich die Randzeiten über einen langen Zeitraum erstrecken und die Betreuung von mehreren Fachkräften übernommen wird.

Wie viele pädagogische Fachkräfte in der nachmittäglichen Randzeit anwesend sind, ist abhängig von den anwesenden Kindern und nimmt, wie auch die Anzahl der Kinder, im Verlaufe des Nachmittags ab.

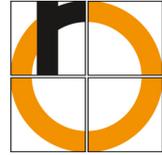
Im Vergleich zu dem standardisierten Aufteilensprozess der Kindergruppe am Morgen, konnte in den Einrichtungen kein akustisches oder verbales Signal für eine Zusammenlegung der Kinder am Nachmittag beobachtet werden. Auch scheint der Zeitpunkt der Zusammenlegung, im Gegensatz zur morgendlichen Randzeit, nicht zwangsläufig festzustehen, sondern vielmehr sukzessive entlang der von den pädagogischen Fachkräften wahrgenommenen Notwendigkeit, basierend auf der Anzahl der noch verbleibenden Kinder, oder dem Feierabend der pädagogischen Fachkräfte, vorgenommen zu werden.



Das Erscheinen weiterer Kinder im Gruppenraum erschien während der Feldaufenthalte teilweise plötzlich bzw. überraschend für die Beobachterinnen.

Gegen 16.30 Uhr sagt Nick (päd. Fachkraft), scheinbar unvermittelt, in den Gruppenraum: „Ich darf euch jetzt zu Michael in den Bewegungsraum schicken, wenn ihr wollt“. Die Kinder springen auf und rufen „Jaaa“. Nick fügt hinzu: „Ich hab jetzt auch noch eine halbe Stunde Pause“. Die Kinder räumen ohne Aufforderung den Gruppenraum auf, sie verstauen die Spielsachen am dafür vorgesehenen Ort und stellen die Stühle hoch. Dann verlassen sie den Gruppenraum und laufen in Richtung Turnhalle. Vor der Tür bleiben sie stehen. Durch das Fenster neben der Tür sehe ich, dass sich auch die Krippenkinder dort befinden. Nick, der nun nachgekommen ist, öffnet die Tür zur Turnhalle und wir gehen hinein. Die Kinder beginnen sofort mit den Krippenkindern zu spielen (Später erfahre ich, dass es sich dabei um die jüngeren Geschwister der drei Kindergartenmädchen handelt). Es sind jetzt noch vier Kinder da, Denise, Steffi, Jonas und Jessica. Es ist eine Krippenerzieherin sowie die Praktikantin anwesend. Nick legt die mitgebrachten Klemmbretter, aus der orangen, blauen und roten Kindergartengruppe auf ein Regal. 5 Minuten später kommt Michael mit dem letzten anwesenden Hortkind in die Turnhalle. Nick übergibt ihm die Klemmbretter. (Protokoll 3.1.2, Pos. 5)

Der ausgewählte Protokollauszug veranschaulicht die institutionelle Logik und den organisationalen Aufwand, den das Zusammenlegen von Gruppen in Randzeiten mit sich bringt. Das Zusammenlegen wird zunächst durch den Erzieher initiiert, der den anwesenden Kindergartenkinder die Möglichkeit eröffnet, vom Gruppenraum zu Michael in die Turnhalle zu wechseln. Die Freiwilligkeit, bzw. die Mitbestimmungsoptionen der Kinder sind dabei jedoch fraglich, da die Ankündigung ergänzt wird durch den Verweis auf die nun anstehende halbstündige Pause der pädagogischen Fachkraft. Die Kinder nehmen den angekündigten Raumwechsel wahr und handeln dementsprechend, indem sie zunächst den Gruppenraum, in dem sie sich befinden aufräumen. Die Kinder zeigen dabei feldspezifisches Wissen, da das Aufräumen ohne vorherige Anleitung durch die pädagogische Fachkraft geschieht. Das (unaufgeforderte) Hochstellen der Stühle lässt zudem darauf schließen, dass die Kinder davon ausgehen, am heutigen Tag nicht mehr in den Gruppenraum zurückzukehren. Das Handeln der Kinder deutet auf eine gewisse Ritualisiertheit bzw. Regelmäßigkeit der Raumwechsel in der nachmittäglichen Randzeit hin.



Nachdem Aufräumen verlassen die anwesenden Kinder, wiederum ohne zusätzliche Anleitung durch die pädagogische Fachkraft, den Gruppenraum und laufen bis zur Turnhalle. Sie betreten diese jedoch nicht, sondern warten bis Nick ebenfalls an der Turnhalle ankommt und diesen Raum symbolisch für die Kindergartenkinder eröffnet.

Michael befindet sich zu diesem Zeitpunkt nicht wie angekündigt in der Turnhalle, dafür jedoch die noch anwesenden Krippenkinder mit zwei weiteren pädagogischen Fachkräften, die zuvor nicht durch Nick angekündigt wurden. Die Kinder betreten die Turnhalle und beginnen ohne weitere Verzögerungen das Spiel mit den Krippenkindern. Dies legt einen gewissen Grad der Vertrautheit zwischen den beiden Gruppen nahe (Kindergarten und Krippe).

Nick hat aus dem Gruppenraum drei Klemmbretter mitgebracht, auf denen der Tag der Kindergarten Kinder, je nach Gruppenzugehörigkeit, dokumentiert wird. So wird beispielsweise die Bring- und Abholzeit vermerkt, was und wie viel das Kind gegessen hat und ob es an dem Tag besondere Vorkommnisse gegeben hat (z. B. ein Unfall). Die drei Klemmbretter, die Nick in der Hand hat sind den drei Kindergartengruppen zuzuordnen, sodass anzunehmen ist, dass die vier anwesenden Kindergartenkinder drei unterschiedlichen Kerngruppen zugehörig sind. Somit hat vor der Zusammenlegung mit den Krippenkindern bereits eine Zusammenlegung der Kindergartengruppen stattgefunden. Diese sukzessive Zusammenlegung ist auf die Anzahl der anwesenden Kinder und den damit verbundenen Fachkraft-Kind-Schlüssel zurückzuführen: Je weniger Kinder anwesend sind, desto weniger Personal wird benötigt.

Michael betritt nach kurzer Zeit ebenfalls die Turnhalle in Begleitung eines Hortkindes, somit sind nun sämtliche Kerngruppen der Einrichtung aufgelöst und zu einer acht Kinder umfassenden Gesamtgruppe vereint.

Die mitgebrachten Klemmbretter übergibt Nick an Michael. Durch diese nonverbale Kommunikationsform ist dieser nun den abholenden Eltern gegenüber auskunftsfähig, ohne die Kinder im Tagesverlauf gesehen zu haben. Gleichzeitig fungiert die Übergabe der Klemmbretter auch als Übergabe der Aufsichtsverantwortung von Nick an Michael.

Die institutionelle Organisation der Randzeitenbetreuung ist auch in den anderen Einrichtungen durch strukturierende Artefakte geprägt. Durch die wechselnde Anwesenheit der Fachkräfte im Tagesverlauf kommt diesen strukturierenden Artefakten in Einrichtungen mit verlängerten Öffnungszeiten eine weitaus größere Bedeutung zu, als in Einrichtungen in denen morgens die gleiche Fachkraft die Kinder begrüßt, die sie am Nachmittag auch verabschiedet. Schriftliche Kommunikationswege bieten in flexiblen Betreuungssettings somit



eine Möglichkeit der gesicherten Informationsweitergabe an Kolleg*innen und Eltern, die mündlich, aufgrund zeitlicher Knappheit oder personeller Engpässe, nicht gewährleistet wäre.

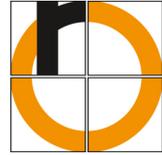
Randzeiten eröffnen Räume

Konträr zu der soeben dargestellten kontinuierlichen Verengung von Räumen in der nachmittäglichen Randzeit, eröffnen sich für die spät anwesenden Kinder auch teilweise Räume, die während der Kernzeiten verschlossen bleiben. Diese Raumerweiterung begründet sich in den mittelbaren pädagogischen Aufgaben, die pädagogische Fachkräfte in Randzeiten erledigen müssen. Die sich eröffnenden Räume sind somit die Funktionsräume der Einrichtung, wie die Küche, Aufbewahrungsräume für Spielmaterialien, Waschräume oder das Büro.

Jessica unterbricht Emil in seinem Spiel und fragt: „Wollen wir mal nach der Wäsche gucken?“ Emil nickt und geht mit Jessica aus dem Gruppenraum hinaus auf eine verschlossene Tür zu. Jessica schließt diese auf und die beiden gehen hinein. Ich folge ihnen. Durch eine Abstellkammer gehen die beiden in einen zweiten Raum, in dem eine Waschmaschine und ein Trockner stehen. Auf dem Boden lehnt ein großes Bild an einem Regal. Emil zeigt darauf und sagt zu Jessica: „Das hab ich mit der Veronika gemalt“. Jessica antwortet: „Das hab ich schon gesehen. Ist sehr schön“. Emil steht vor der Waschmaschine („Ist fertig“) und zeigt dann auf den Trockner: „Da rein“. Jessica steckt die Wäsche in den Trockner und schaltet diesen an.

Auf dem Rückweg bleibt Emil vor einem Regal mit Kisten voller Spiel- und Bastelmaterialien stehen. Er zeigt auf eine Kiste mit der Aufschrift „Feuerwehr“: „Will Feuerwehr“. Jessica holt die Kiste runter, gibt sie Emil und er trägt die Kiste in den Gruppenraum, wo er sie auf dem Autoteppich abstellt. Er holt verschiedene feuerwehrbezogene Materialien aus der Kiste. (Protokoll 2.2.5, Pos. 11-13)

In der ausgewählten Sequenz eröffnen sich für Emil zwei Räume, die für die Kinder im Regelbetrieb nicht frei zugänglich sind: Der Raum in dem Spielmaterialien lagern, sowie der Wäscheraum. Dadurch dass der Raum abgeschlossen ist, ist anzunehmen, dass die beiden Räume im Kitaalltag nicht einfach nur nicht vorkommen, sondern dass der Zutritt für Unbefugte, die Personen ohne Schlüssel, explizit untersagt und physisch verhindert wird.



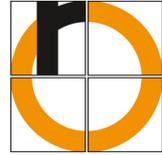
Emils Verhalten in diesen Räumen deutet daraufhin, dass er sich deren Funktion bewusst ist, sowie sich bereits häufiger dort aufgehalten hat. Er weiß um den Prozess des Wäschewaschens (wenn die Wäsche gewaschen ist, kommt sie in den Trockner). Zudem kennt er den Inhalt des Regal mit den Spielmaterialien und kann kompetent benennen und zeigen welches Spielmaterial er nutzen möchte. Emil zeigt auf die Kiste mit der Aufschrift ‚Feuerwehr‘ und benennt diese korrekt, dabei ist davon auszugehen, dass Emil, aufgrund seines Alters (2,5 Jahre) noch nicht lesen kann. Von außen ist, außer der Aufschrift, nicht zu erkennen, was sich in der Kiste befindet. Emils konkrete Benennung der Spielkiste lässt somit darauf schließen, dass er über konkretes Wissen über diesen zumeist verschlossenen Raum verfügt.

Die Raumeröffnung in Randzeiten umfasst überwiegend Räume für hauswirtschaftliche Tätigkeiten, wie beispielsweise die Küche, wenn Geschirr geholt oder weggeräumt werden muss, oder wie in dem Beispiel, der Waschraum. Die Öffnung erstreckt sich auch auf das Büro, oder den Pausenraum der pädagogischen Fachkräfte, etwa wenn Teamsitzungen in den Randzeiten stattfinden, an denen die verbliebenen Kinder in den Randzeiten, teilnehmen.

Neben den genannten praktischen Gründe, aus denen Kindern in Randzeiten Räume eröffnet werden, entstehen durch den Zugang zu entpädagogisierten Räumen und Artefakten Handlungsoptionen, die die Kinder außerhalb der Randzeiten nicht haben. So kann Emil, in dem gewählten Beispiel, aus dem gesamten Spielangebot der Kita wählen, und nicht nur aus den im Gruppenraum angebotenen Dingen. Zusätzlich werden in einigen der besuchten Kindertageseinrichtungen in den nachmittäglichen Randzeiten Raumöffnungen im Sinne eines offenen Hauses oder der Möglichkeit des Besuchs anderer Gruppen praktiziert. So ist es etwa möglich Geschwisterkinder in Krippen- oder Kindergartengruppen zu besuchen und somit Stabilität durch vertraute soziale Beziehungen herzustellen.

5.2.3. Personen

In den altersübergreifenden Kinderhäusern konnte beobachtet werden, dass die Gruppenzusammensetzung während der nachmittäglichen Randzeit flexibler gehandhabt wurde als am Morgen. Während Kindergarten- und Krippengruppen während der morgendlichen Randzeiten getrennt waren, wurden sie am Nachmittag mitunter zusammengelegt. In den Häusern, die auch Hortkinder betreuten, ergaben sich so mitunter Gruppenzusammensetzungen, in denen die Altersspanne der Kinder von einem bis neun Jahre reichte. Dies stellt für die pädagogischen Fachkräften in der Gestaltung der Randzeiten



zum einen eine Herausforderung dar, da die Bedürfnisse von Kindern sich je nach Altersstufe stark unterscheiden (Linberg & Burghardt, 2020). Andererseits eröffnet diese übergreifende Form der Zusammenlegung den Kindern die Möglichkeit den Nachmittag gegebenenfalls mit Geschwisterkindern, die in anderen (Alters-)Gruppen betreut werden zu verbringen. Dies fördert wiederum die Vertrautheit, und damit das Sicherheitsgefühl innerhalb sich neuformierender Gruppen.

Die Anwesenheit von pädagogischen Fachkräften während der Randzeiten ist durch Teilzeitarbeit und Dienstpläne mitunter stärker flexibilisiert als die Anwesenheit der Kinder.

Eine Leitung beschreibt dies so:

Also wir haben eine Dienstplan: Montag ist immer die gleiche Pädagogin früh da, Dienstag ist immer eine andere da, Mittwoch ist, also für jeden Wochentag ist eine feste, oder zwei feste Pädagogin da. Also im Prinzip, für die Kinder ist jeden Tag eigentlich immer jemand anderes da (EL Kita 8)

Die Einrichtungsleitung beschreibt hier eine Regelmäßigkeit innerhalb der Flexibilität: An jedem Wochentag ist in der morgendlichen Randzeit eine feste Pädagogin in der Einrichtung, sodass im Laufe einer Woche fünf verschiedene pädagogische Fachkräfte in der morgendlichen Randzeit zuständig ist. Dies gilt auch für die nachmittägliche Randzeit, wobei es sich nicht um die gleiche Fachkraft handelt, die an einem Tag den Früh- und den Spätdienst übernimmt.

Zudem erfordern die unterschiedlichen Dienstpläne der pädagogischen Fachkräfte, insbesondere in sehr großen Einrichtungen mit langen Öffnungszeiten ein erhöhtes Maß an Abstimmung.

„Das dann die Pädagogin, die am Abend bleibt oder die, die das Kind Mittag entgegengenommen hat, braucht einen sehr guten Austausch unter den Kollegen, dass gewährleistet ist, dass die Eltern entsprechende Informationen bekommen und jeder immer über jedes Kind Bescheid weiß, weil wir ja nicht jedes Kind am Tag gesehen haben“ (Transkript Kita 7, Pos. 62-64)

Die beschriebene Herausforderung besteht hier nicht nur in der Abstimmung zwischen den pädagogischen Fachkräften, zur gelingenden Gestaltung des pädagogischen Alltags, sondern auch in der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern. In Einrichtungen mit verlängerten Öffnungszeiten treffen Eltern beim Abholen ihres Kindes selten die gleiche pädagogische

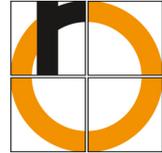


Fachkraft an, die ihr Kind morgens in der Einrichtung begrüßt hat. Der Austausch zwischen Eltern und Fachkräften, in Form von Tür- und Angelgesprächen, als zentrales Element von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften (Jahreiß, 2021), kann somit nur in eingeschränkter Form sowie über Dritte stattfinden. Für die pädagogischen Fachkräfte bedeutet dies zusätzlichen Kommunikations- und Abstimmungsbedarf untereinander, um den Eltern gegenüber Auskunftsfähig zu sein. Diese Abstimmungsprozesse erfolgen zum Teil mündlich, zum Teil werden Dokumentationsinstrumente eingesetzt. So werden in Kita 3 etwa laminierte Pläne eingesetzt, auf denen Eckdaten der anwesenden Kinder (Buchungszeiten, Schlafzeiten, Was und wie viel gegessen wurde, sowie besondere Vorkommnisse, wie Unfälle o.Ä.) vermerkt werden. Diese Pläne werden Gruppenweise geführt und in den nachmittäglichen Randzeiten an die jeweils zuständige pädagogische Fachkraft weitergegeben. Somit ist die zuletzt anwesende Fachkraft den Eltern gegenüber, in eingeschränkter Weise, auskunftsfähig auch wenn sie die Kinder nur in der letzten halben Stunde des Tages erlebt hat.

Die beschriebenen Herausforderungen, die aus dem Spannungsfeld von Stabilität und Diskontinuität, entstehen können, haben nicht nur Einfluss auf das Erleben der betreuten Kinder, sondern auch auf die pädagogischen Fachkräfte, die in Einrichtungen mit flexiblen Betreuungsstrukturen arbeiten. Die Auswertung der Interviews mit Einrichtungsleitungen und pädagogischen Fachkräften zeigt auf, dass flexible Betreuungskonzepte zu einer Diskrepanz zwischen den äußeren Anforderungen und dem professionellen Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte kommen kann (siehe dazu auch Schutter & Haring, 2021).

Wir haben mal Nachmittagskinder gehabt, die nur am Nachmittag gekommen sind. Und da haben wir halt beobachtet, dass die sich ganz schwer tun. Ich glaube auch zwei Tage war auch mal ganz am Anfang. Das haben wir dann so in die Konzeption reingenommen, dass wir das, diese Kernzeit, dass dies halt wichtig ist und das die drei Tage halt auch wichtig wären, um anzukommen. (EL Kita 2)

Diese Diskrepanz zwischen den konzeptuellen Ansprüchen des Trägers oder den Betreuungsbedarfen der Eltern und dem pädagogischen Selbstverständnis der Fachkräfte, wird mitunter über das berichtete Erleben der Kinder in Randzeitenbetreuung zum Ausdruck gebracht. Dabei bezieht sich die geäußerte Kritik an flexiblen Betreuungsstrukturen sowohl auf eine wahrgenommene zu geringe, zu unregelmäßige als auch auf eine zu lange Anwesenheit der Kinder in den Einrichtungen. Flexibilität in der Kindertagesbetreuung wird hier als Kontinuum und konstanter Aushandlungsprozess zwischen den Bedarfen der Eltern, dem



pädagogischen Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte sowie den Bedürfnissen der Kinder, wiederum vertreten durch die pädagogischen Fachkräfte, gerahmt.

Eine weitere zentrale Personengruppe, die die Gestaltung der nachmittäglichen Randzeit entscheidend prägt, sind die Eltern. Auch wenn diese während der Randzeiten physisch kaum in Erscheinung treten, bestimmen sie doch das Ende der nachmittäglichen Randzeit, und damit des Kitatages, ihres Kindes. Der Zeitpunkt des Abholens stellt eine weitere potenzielle Herausforderung in der gelingenden Gestaltung flexibler Kindertagesbetreuung dar. Zum einen ist der Abholzeitpunkt wiederkehrendes Gesprächsthema zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften, zum anderen wird der eigene Abholzeitpunkt wiederholt von den Kindern problematisiert, sei es, dass dieser zu früh („Noch nicht, ich mach grad was“, Protokoll 3.1.9.) oder zu spät stattfindet („Alle sind ganz schnell abgeholt“, Protokoll 4.1.10)

Bei der Regelmäßigkeit ist es wirklich so etwas, da gewöhnt sich das Kind dann dran. Man merkt zwar schon, dass dann der Nachmittag lang wird. Wenn jetzt wirklich ein Kind bis siebzehn Uhr da ist. Aber wenn das unregelmäßig kommt, und sagt ein Mal in der Woche hat es nur siebzehn Uhr oder sechzehn dreißig. Dann brauchen halt die Kinder wirklich diese Rückmeldung, in der Früh, heute ist ein langer Tag. Heute bleiben wir so und so lang. Ähm, weil es schon relativ häufig dann auch Gesprächsthema unter den Kindern dann ist am Nachmittag, wann die Mama kommt. Und das Kind braucht da dann halt die Sicherheit, dass mein Kind, meine Mama halt später kommt. Aber sie kommt. (Transkript Kita 1, Pos. 43)

Die Einrichtungsleitung betont hier die wahrgenommene Notwendigkeit eines festgelegten Abholzeitpunkts für das Wohlbefinden der Kinder und stellt darüber hinaus den Umgang mit dem subjektiven Sicherheitserleben der Kinder heraus, die zu flexiblen Uhrzeiten abgeholt werden. Auch in dieser Situation wird eine gelingende und transparente Kommunikation mit dem Kind als Gelingensfaktor flexibler Betreuung angeführt. Diese Beobachtung deckt sich mit den in Kapitel 6.2.1 vorgestellten Ergebnissen, dass eine gelingende Transition von Kita ins Familienleben durch einen, für die Kinder, passenden Zeitpunkt abhängig ist.

5.3. Zwischenfazit: Flexibilität als Normalität

Die zu Beginn des Kapitels, aus dem Forschungsstand abgeleitete Problematik der vermeintlich fehlenden Kontinuität innerhalb flexibler Betreuungsstrukturen lässt sich nach der Analyse der einzelnen Bestandteile flexibler Betreuungsformen größtenteils entkräften.



Die Analyse der Struktur flexibler Randzeitenbetreuung zeigt auf, dass Flexibilität in den teilnehmenden Einrichtungen innerhalb eines eng gesteckten institutionellen Rahmens stattfindet. Es ist somit eher von verschiedenen Buchungsmodellen, denn von individuell auf die familiären Bedürfnisse angepasster Kindertagesbetreuung zu sprechen. In der Zusammenschau der unterschiedlichen Buchungsmodelle entsteht somit eine Flexibilität in der Anwesenheit bzw. der Zusammensetzung der Gruppen im Wochenverlauf. Für das einzelne Kind hingegen sind die Anwesenheiten in der Einrichtung über den Beobachtungszeitraum hinweg weitestgehend stabil, im Sinne eines wiederkehrenden Anwesenheitsmusters.

Zudem ist die Flexibilität in den Buchungszeiten überwiegend für die Eltern, vor dem Hintergrund einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit, gegeben. Flexibilität für Fachkräfte ist in Einrichtungen mit verlängerten Öffnungszeiten in eingeschränktem Maße möglich. So besteht die Möglichkeit Früh- oder Spätdienste zu übernehmen. Die Wahlfreiheit dieser ist jedoch, in Zeiten von Personalmangel sowie einer hohen Teilzeitquote, eher begrenzt. Flexibilität von Kindern hinsichtlich einer Mitbestimmung ihrer Anwesenheit in der Einrichtung ist in den beobachteten Einrichtungen kaum gegeben. Es konnte lediglich ein gewisser Grad an Flexibilität hinsichtlich ihres Aufenthaltsorts innerhalb der Einrichtung (welche Gruppe wird wie lange besucht), sowie ein begrenzter Spielraum hinsichtlich des Abholzeitpunkts beobachtet werden.

Die Flexibilität der Akteursgruppen ist somit eingeschränkt, so resümiert eine Leitung: „Flexibilität für die Eltern, ja! Für die Kinder also, ne“ (Transkript Kita 1).

Die beobachteten Abschnitte des Kitatages, die morgendliche und nachmittägliche Randzeit, sind über alle beobachteten Einrichtungen hinweg verlässlich und berechenbar durch drei stabilisierende Faktoren strukturiert: wiederkehrende Rituale, vertraute Räume & Artefakte, sowie stabile persönliche Beziehungen. Diese drei Faktoren sind nicht durchweg gleich stark vertreten, können sich jedoch mitunter gegenseitig ausgleichen. Somit ist beispielsweise auch bei wechselndem Personal im Frühdienst ein für alle Seiten angenehmer Einstieg in den Kitaalltag möglich, wenn die anderen beiden Faktoren konstant bleiben, etwa der Beginn des Tages immer im gleichen Raum stattfindet und die individuellen Rituale des Kindes durch die pädagogischen Fachkräfte erkannt und bestätigt werden.

Die dargestellten Befunde zeigen auf, dass sowohl Kinder als auch pädagogische Fachkräfte über Handlungsstrategien verfügen, Kontinuität bzw. Beständigkeit in flexiblen Betreuungsstrukturen herzustellen. Darüber hinaus zeigt sich, dass innerhalb vertrauter



Strukturen, insbesondere bei der Gestaltung von Übergängen, (zeitliche) Flexibilität von Kindern aktiv eingefordert wird.

Auf deskriptiver Ebene lassen sich somit stabile Strukturen und Handlungsmuster von Kindern innerhalb flexibilisierter Kindertagesbetreuung nachzeichnen. Bezugnehmend auf die eingangs des Kapitel aufgeworfene Frage nach der Relevanzsetzung von Kontinuität zeigen die Analysen, dass Abweichungen von der Routine des Alltags überwiegend von den pädagogischen Fachkräften relevant gemacht ,bzw. problematisiert werden.

*Als ich den Gruppenraum betrete ist Emil bereits da und steht mit einem Buch in der Hand schräg hinter Felicitas (päd. Fachkraft). Er sagt zu ihr: „Der Papa hat gar nicht Pfiati gesagt“. Felicitas antwortet daraufhin: „Der ist heute ganz schnell weg. Das war uns ein bisschen zu schnell, nicht?“ Emil nickt und beginnt das Buch zu lesen.
(Protokoll 2.3.1)*

Emil bemerkt in dieser Sequenz gegenüber der Erzieherin, dass sich sein Vater an diesem Morgen nicht auf eine bestimmte Weise (Pfiati sagen) von ihm verabschiedet hat. Wie genau die Verabschiedung von Emil und seinem Vater ablief, lässt sich nicht rekonstruieren. Felicitas kontextualisiert und bewertet die von Emil getätigte Aussage ihm gegenüber. Zum einen rahmt sie die Verabschiedung des Vaters als zu schnell, zum anderen hebt sie die Bedeutsamkeit der Verabschiedung des Elternteils sowohl für das Kind, als auch für das pädagogische Personal heraus.

Am nächsten Morgen kommt Emil auf dem Arm seiner Mutter in den Gruppenraum. Felicitas fragt ihn, ob sie das Buch lesen wollen, welches Emil in der Hand hält. Emil nickt und die Mutter übergibt ihn an Felicitas. Sie sagt an Emil und Felicitas gewandt: „Bis heute Nachmittag.“ und verlässt den Gruppenraum. Felicitas verabschiedet sich ebenfalls, Emil sagt nichts. Die beiden gehen nun zur Lesecke. Auf dem Weg dorthin sagt Emil: „Ich hab schon Tschüss gesagt“. Felicitas bestätigt: „Ja. Gestern ging uns das ein bisschen zu schnell. Da wussten wir gar nicht mehr, ob wir dem Papa tschüss gesagt haben.“ (Protokoll 2.3.2)

Am nächsten Tag wird Emil von seiner Mutter in die Einrichtung gebracht. Emil verbleibt in der Situation eher passiv; er wird in die Einrichtung getragen und von der Mutter an die pädagogische Fachkraft, wortwörtlich ‚übergeben‘. Die Mutter verabschiedet sich verbal von Emil und Felicitas, wobei nur Felicitas den Gruß erwidert. Als die Mutter den Gruppenraum verlassen hat und Emil mit Felicitas in Richtung der Lesecke geht, um wie besprochen das



Buch anzuschauen, stellt er der Fachkraft gegenüber die vermeintliche Regelkonformität der Verabschiedung fest („Ich habe schon Tschüss gesagt“). Dies ist insofern bemerkenswert, als dass er in der vorangegangenen Verabschiedungssituation tatsächlich nicht verbal tschüss gesagt hat. Zum anderen verdeutlicht er mit dieser Aussage die Einhaltung der impliziten Feldregel (Kinder verabschieden sich von ihren Eltern) gegenüber der pädagogischen Fachkraft. Felicitas erkennt Emils Einordnung der Verabschiedungssituation an und setzt sie in Beziehung zu der vorangegangenen Verabschiedung des Vaters. Während die pädagogische Fachkraft Emils Bewertung der Verabschiedung der Mutter als angemessen anerkennt, problematisiert sie erneut die Verabschiedung des Vaters am vergangenen Morgen. Sie verbalisiert ihr Empfinden gegenüber der Verabschiedung als zu hastig und schreibt Emil dieselben Gefühle zu.

Die wiederholte Bewertung der Verabschiedungssituationen durch die pädagogische Fachkraft weist auf ein Kontinuitätsbedürfnis dieser hin. Es ist nicht ersichtlich, ob Emil die Verabschiedung des Vaters ebenfalls als problematisch bewertet, oder ob er, gemäß der generationalen Ordnung, die pädagogische Fachkraft bei der Aufrechterhaltung der feldkonformen Verabschiedung unterstützt.

Die Bedeutung von Stabilität und Kontinuität für das Wohlbefinden von Kindern in flexibler Kindertagesbetreuung wurde zunächst aus der Literatur übernommen. In einem zweiten Schritt wird nun das Handeln der Kinder (sowie der pädagogischen Fachkräfte) zur Herstellung von Wohlbefinden näher beleuchtet und kritisch zu der Kontinuitätsannahme in Beziehung gesetzt.

6. ‚Doing Wohlbefinden‘ in Randzeitenbetreuung

Der Fokus der vorliegenden Befunde liegt nicht auf einer Bewertung des kindlichen Wohlbefindens innerhalb der unterschiedlichen Einrichtungen, sondern auf den unterschiedlichen Handlungsstrategien, sowie auf der Performanz, dem beobachtbaren, kommunikativen Ausdruck von Wohlbefinden von Kindern, Fachkräften und Eltern, zur Herstellung kindlichen Wohlbefindens, im Sinne eines ‚Doing Wohlbefindens‘.

Anschließend an bestehende ‚Doing‘ Konzepte (Jurczyk, 2017; West & Fenstermaker, 1995; West & Zimmerman, 1987) beruht der Kerngedanke des Konzepts ‚Doing Wohlbefinden‘ im performativen Charakter von Wohlbefinden in konstanter Neuverhandlung und in jeweiliger Relation mit den beteiligten Akteur*innen. Es geht somit nicht um die Bewertung des

Vorhandenseins von Wohlbefinden, sondern um den Prozess der sozialen Konstruktion von Wohlbefinden.

6.1. Doing Wohlbefinden – Individuelle Strategien zur Herstellung von Wohlbefinden von Kindern

Die aus dem Datenmaterial abgeleiteten Handlungsstrategien von Kindern zur Herstellung bzw. Aufrechterhaltung des persönlichen, subjektiven Wohlbefindens lassen sich entlang der psychologischen Grundbedürfnissen (Autonomie, Soziale Zugehörigkeit und Selbstwirksamkeitserleben nach Ryan & Deci (1993) clustern (siehe dazu auch (Harring & Schutter, 2021)). Die beobachteten Handlungsstrategien tragen jeweils dazu bei, eines der drei Grundbedürfnisse zu befriedigen bzw. mit konkretem Unwohlsein umzugehen (Abb. 1).

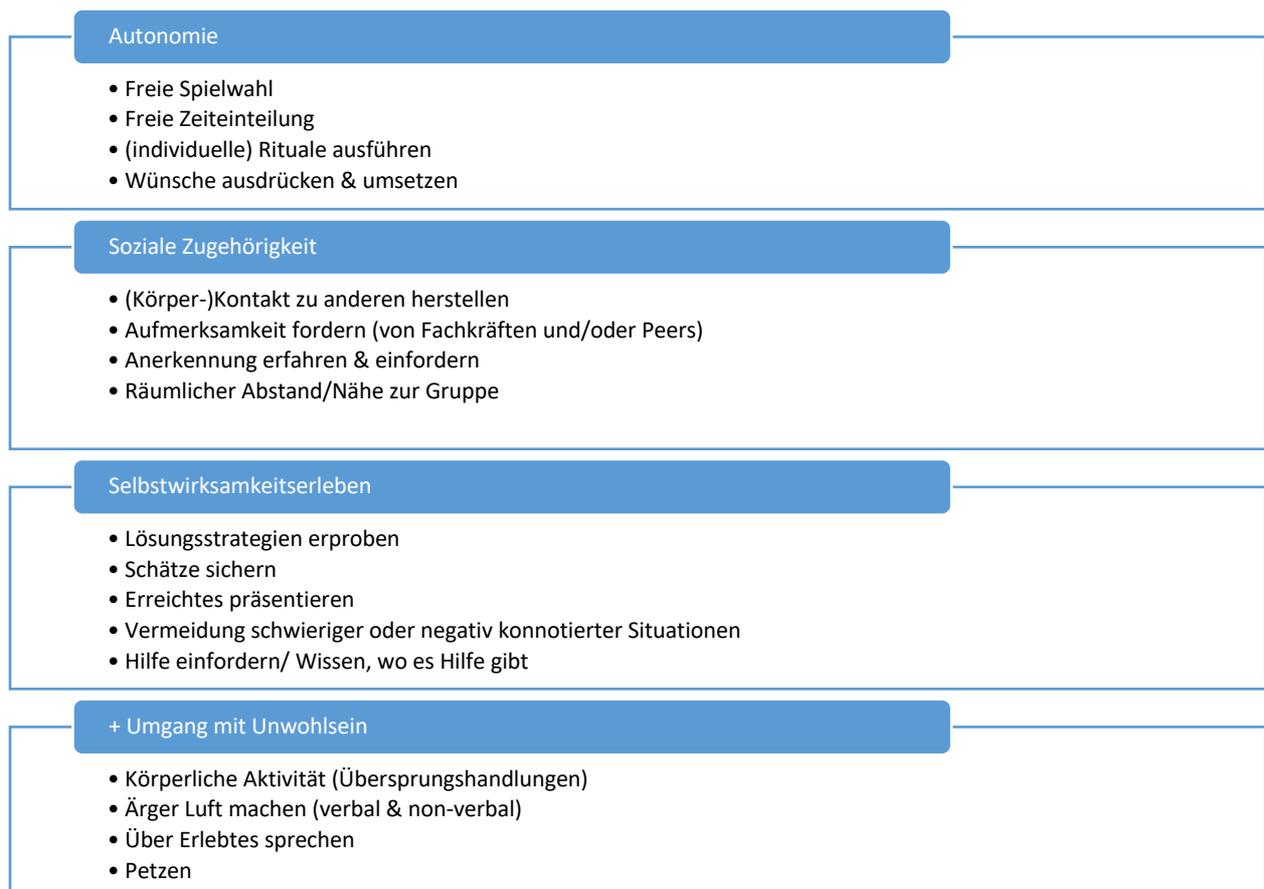
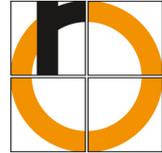


Abbildung 3: Cluster der Handlungsstrategien entlang der psychologischen Grundbedürfnisse (Ryan & Deci, 1993), eigene Darstellung

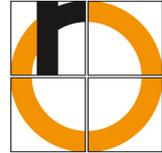


Zusätzlich zu den drei Strategieguppen entlang der psychologischen Grundbedürfnisse, lässt sich eine vierte Gruppe identifizieren: Den Umgang mit Unwohlsein. Diese Handlungsstrategien tragen zunächst nur sekundär zu Herstellung von Wohlbefinden bei, sie dienen primär dem Ausdruck, der Performanz von Unwohlsein und lassen sich als Strategien der Emotionsregulation beschreiben. Das Resultat gelingender Emotionsregulationsstrategien beschreiben Grob and Smolenski (2005) als subjektives Wohlbefinden.

Strategie 1: Autonomie

Die beobachteten Strategien zur Befriedigung des Bedürfnisses nach Autonomie beziehen sich auf Wahlmöglichkeiten der konkreten Aktivität innerhalb des Kitasettings, sowie auf die Möglichkeit den Zeitpunkt einer Aktivität eigenständig festzulegen. Darüber hinaus konnte die Durchführung (individueller) Rituale, sowie die Verbalisierung, bzw. der nonverbale Ausdruck und die Umsetzung spezieller Wünsche von Kindern als Strategien identifiziert werden, die zur Herstellung bzw. Aufrechterhaltung des individuellen Wohlbefindens herangezogen wurden.

Gegen halb 8 kommt Johanna: Sie geht in den Gruppenraum hinein, ihr Vater bleibt in der Tür stehen. Jessica (päd. Fachkraft) fragt sie, ob sie Saft oder Wasser trinken möchte. Johanna sagt „Ja“. Jessica präzisiert: „Möchtest du Saft trinken?“ Wieder sagt Johanna „Ja“. Jessica füllt Johannas Trinkflasche auf und gibt sie ihr. Johanna stellt sie sofort auf den Tisch und verschwindet im Schlafraum, wo sie sich in den Hängesessel setzt. Jessica hat sich in der Zwischenzeit mit einem anderen Kind in die Leseecke gesetzt und kommentiert: „Ach Johanna ist schon schaukeln, das macht sie immer als erstes.“ Von meinem Platz aus, kann ich in den Schlafraum hineinsehen: Johanna liegt in dem Hängesessel und schaut an die Decke, ihr Blick fokussiert nichts. So bleibt sie etwa 10 Minuten liegen, dann setzt sie sich auf und beginnt aktiver zu schaukeln und mit ihren Füßen auf dem Teppich unter dem Hängesessel Muster zu zeichnen. Hin und wieder schaut sie in den Gruppenraum und lächelt mich an, ohne sich jedoch in ihrem Spiel unterbrechen zu lassen. Ihr Spiel wird immer aktiver, inzwischen schaukelt sie kraftvoll und den gesamten Radius des Sessels ausnutzend. Die anderen Kinder und pädagogischen Fachkräfte beachtet sie nicht. Um kurz vor 8 kommt ein weiteres Kind hinzu und setzt sich zu ihr in den Sessel. Die beiden Schaukeln zunächst gemeinsam, dann verlässt Johanna den Sessel und



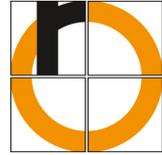
*spielt auf dem Teppich, jedoch weiterhin gemeinsam mit dem anderen Kind.
(Protokoll 2.1.1, Pos. 6)*

Die ausgewählte Sequenz beschreibt Johannas individuelles Handeln zur Bewältigung des morgendlichen Übergangs von der Familie in die Kita, welcher als potentiell herausfordernd und somit wohlbefindensgefährdend gesehen werden kann (Gutknecht & Kramer, 2018; Gutknecht & Sommer-Himmel, 2014). Nach der Ankunft im Gruppenraum interagiert Joanna kurz und einsilbig mit der pädagogischen Fachkraft, die sie nach ihrem Getränkewunsch fragt. Dies scheint jedoch nicht von Johannas primärem Interesse sein, da sie ihre aufgefüllte Trinkflasche sobald sie diese in den Händen hält auf dem Tisch platziert und sich einer anderen Tätigkeit zuwendet: Sie verlässt den Gruppenraum und setzt sich in den Hängesessel im Nebenraum. Den Hängesessel nutzt sie in den folgenden Minuten als Ausgangs- und Ankerpunkt für ihr Handeln. Zunächst schaukelt sie scheinbar teilnahmslos hin und her, um nach einer Weile ihren Bewegungsradius auszuweiten und ihre Aktivität zu intensivieren. Soziale Kontakte mit Peers und/oder pädagogischen Fachkräften stellt sie zunächst nicht her. Dies geschieht erst am Ende der Sequenz, als sich ein weiteres Kind zu Johanna in den Sessel setzt. Johanna unterbricht daraufhin ihr Schaukeln und verlässt den Sessel. Sie löst die Situation jedoch nicht komplett auf, sondern interagiert mit dem nun im Sessel sitzenden Kind vom Teppich vor dem Hängesessel aus.

Johanna handelt in dieser Situation insofern autonom, als dass sie selbständig über ihre Aktivität und den zeitlichen Rahmen ebenjener verfügt. Die Erweiterung des Schaukelradius kann gleichsam als fortschreitende Aneignung des Raumes gelesen werden.

Zusätzlich verfügt Johanna über Strategien zur Steuerung ihrer sozialen Zugehörigkeit (Strategiecluster 2: Soziale Zugehörigkeit). Sie ist in der Lage über Nähe und Abstand zu den anderen Anwesenden zu entscheiden, indem sie sich zunächst von den Anwesenden entfernt (Raumwechsel, fehlende Interaktion) und sukzessive, zu ihren Konditionen in Interaktion mit ihrem Umfeld tritt. Sowohl indem sie mit den Füßen auf dem Teppich malt und somit ihren Wirkungskreis erweitert, als auch indem sie die körperliche Nähe zu dem anderen Kind durch den Ausstieg aus dem Hängesessel verhindert, jedoch über das gemeinsame Spiel die soziale Interaktion aufrecht erhält.

Die vorgenommene Rahmung der Situation durch die pädagogische Fachkraft („Johanna schaukelt immer als erstes“), verstärkt den rituellen Charakter von Johannas Handlungsstrategien. Mit den hier angewendeten Strategien gelingt es Johanna zwei



psychologische Grundbedürfnisse (Autonomie und soziale Zugehörigkeit) individuell zu befriedigen. Gleichzeitig gilt anzumerken, dass die Anerkennung des Rituals durch die pädagogische Fachkraft und die anwesenden Kinder ebenfalls zu Johannas Wohlbefinden beitragen.

Johannas Ankommensritual verweist auf eine kompetente individuelle Handlungsstrategie zur Herstellung von Wohlbefinden in Kindertageseinrichtungen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Anerkennung der individuellen Handlungsstrategien durch die anderen Anwesenden gleichsam entscheidend für das Gelingen dieser Strategien ist.

Strategie 2: Soziale Eingebundenheit

Zwei beobachtete Handlungsstrategien innerhalb des zweiten Clusters der sozialen Eingebundenheit, stellt wie zuvor beschrieben die selbstbestimmte Herstellung von Kontakt zu pädagogischen Fachkräften und Peers, sowie die erfahrene Anerkennung individueller Bedürfnisse dar. Darüber hinaus wurden kindliche Handlungsstrategien beobachtet die über das Einfordern von Aufmerksamkeit, verbal oder nonverbal, sowie über die Herstellung von Körperkontakt, Zugehörigkeit zur sozialen Umwelt herstellen.

Während das vorletzte Kind abgeholt wird und Felicitas (Einrichtungsleitung) mit der Mutter des Kindes spricht, spielt Emil alleine an der Rutsche. Er hält einen Besen in der Hand und lässt schwingt diesen, wie ein Schwert durch die Luft. Anschließend geht er weiter zur Spielhütte, den Besen weiterhin in der Hand. Dort klettert er vorsichtig über den niedrigen Zaun, der um die Terrasse der Hütte verläuft. Dabei singt er wieder vor sich hin. Felicitas hat inzwischen die Eltern verabschiedet und setzt sich nun auf das Wipptier neben der Hütte. Sie hat einen großen Umschlag in der Hand. Als Emil über den Zaun geklettert ist, stellt er sich ganz nah neben Felicitas, drückt seinen Oberkörper an ihren Oberschenkel und zeigt auf den Umschlag: „Kann ich mal auspacken?“ Felicitas lacht: „Ja, wir können den Umschlag mal aufmachen. Sie öffnet ihn und zieht mehrere Blätter Papier heraus, die die beiden nun gemeinsam durchblättern. Zwischendurch zeigt Emil immer wieder auf verschiedene Stellen auf dem Papier und fragt: „Was hast du da geschrieben?“ „Was steht das drauf?“ Felicitas erklärt es ihm. (Protokoll 2.1.2, Pos. 15-16)



In der beobachteten Sequenz agieren die pädagogische Fachkraft, sowie das letzte anwesende Kind, Emil, zunächst unabhängig voneinander. Die Fachkraft bespricht sich mit einem Elternteil, während sich Emil zunächst alleine an einem Spielgerät beschäftigt. Ausgehend von diesem eingeschränkten Platz, bewegt sich Emil im Laufe der Sequenz zunehmend raumgreifender durch den Garten der Einrichtung. Zudem singt er leise vor sich hin. Er macht somit zunehmend auf seine Präsenz aufmerksam, indem er sowohl physisch als auch akustisch präsenter wird. Dies kann als erster, passiver Schritt der Herstellung von sozialer Interaktion gelesen werden.

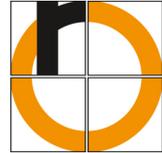
Im zweiten Schritt stellt Emil in dieser Sequenz aktiv auf zwei Arten Kontakt zu seiner sozialen Umwelt, die zu diesem Zeitpunkt nur noch aus Felicitas besteht, her. Zum einen, positioniert er sich körperlich so, dass direkter Kontakt zu der pädagogischen Fachkraft besteht, indem er sich gegen sie lehnt. Zum anderen stellt er verbal Kontakt her, indem er die Fachkraft auf den Umschlag anspricht, den diese in der Hand hält.

Felicitas steigt in die Interaktion ein, indem sie Emil die Papiere zeigt, die sich in dem Umschlag befinden. Gemeinsam blättern sie diese durch. Emil hält die Interaktion kompetent aufrecht, indem er durch Nachfragen und Handlungsaufforderungen an Felicitas, sein Interesse an der gemeinsamen Handlung bekundet.

Emil handelt in der beschriebenen Situation insofern wohlbefindensfördernd, als dass er sein Bedürfnis nach sozialer Interaktion durch den Einsatz verschiedener Handlungsoptionen zielführend befriedigt. Gleichzeitig erkennt die pädagogische Fachkraft Emils Bedürfnis an und geht mit ihm in die Interaktion. Der Umschlag wird in dieser Situation als mediiertes Artefakt gelesen, welches die soziale Interaktion zwischen den beiden Akteur*innen befördert.

Auch der bewusste Rückzug aus sozialen Interaktionen wird als individuelle Handlungsstrategie zur Herstellung von Wohlbefinden im Cluster Soziale Eingebundenheit gelesen.

Paul sitzt auf dem Teppich in der Mitte des Raums und schaut ein Bilderbuch an. Karin (päd. Fachkraft) setzt sich dazu und will ihm daraus vorlesen. Paul gibt ihr ein anderes Buch und sagt: „Da“, dann schaut er weiter sein Buch an. Karin fragt ihn daraufhin: „Soll ich das Vorlesen und du schaust dir gleichzeitig das Buch an?“ Paul reagiert da nicht drauf. Frau Maier beginnt vorzulesen, Paul blättert in dem Buch die Seiten weiter und scheint der Geschichte nicht zu folgen. Nach einigen Augenblicken steht Paul auf und



setzt sich mit seinem Bilderbuch in eine andere Ecke des Raums. Dort schaut er sich fokussiert sein Buch an (Protokoll 3.1.4, Pos. 16).

In der Sequenz stellt die pädagogische Fachkraft verbal und körperlich Kontakt zu Paul her, indem sie sich zunächst neben ihn setzt und dann anspricht. Auf ihr Interaktionsangebot Paul etwas aus seinem Buch vorzulesen, reagiert Paul indem er ihr ein eigenes Buch gibt, um sich dann wieder seinem Buch zu widmen. Dieses Gegenangebot lässt sich als Angebot zum Parallelspiel verstehen, bei dem Fachkraft und Kind jeweils ihre eigenen Bücher lesen. Die Fachkraft interpretiert Pauls Handlung als Aufforderung das neue Buch vorzulesen. Was sie dann auch tut, ohne das Paul auf ihre Frage geantwortet hat. Paul blättert daraufhin die Seiten des Buches, welches Karin gerade vorliest weiter, ohne der Geschichte zuzuhören. Karin liest weiter vor. Woraufhin Paul schließlich aufsteht und sich mit seinem ursprünglichen Buch in eine andere Ecke des Raumes setzt, um dieses dort alleine weiter zu lesen.

Pauls Handlung kann zum einen als Managingstrategie des eigenen Wohlbefindens, sowie als Managingstrategie des Wohlbefindens der Fachkraft gelesen werden. Während seine Handlungen darauf hindeuten, dass er in diesem Moment kein Bedürfnis nach sozialer Interaktion hat, macht er gleichzeitig der pädagogischen Fachkraft Handlungsangebote um ihr vermeintliches Bedürfnis nach Interaktion zu befriedigen. Paul handelt in dieser Situation in höchstem Maße sozial kompetent und empathisch, indem er versucht die beiden gegenläufigen Bedürfnisse von sich und seinem Gegenüber gleichermaßen zu befriedigen.

Die pädagogische Fachkraft erkennt Pauls Bedürfnis nach Nicht-Interaktion und sein Angebot des Parallelspiels (jeder liest ein Buch) zunächst nicht, sondern beginnt ihrerseits das angebotene Buch laut vorzulesen. Daraufhin reagiert Paul indem er erst die Seiten des Buches umblättert, und sich letztlich körperlich aus der Situation entfernt, um an einem anderen Ort alleine lesen zu können.

Anhand dieser Handlungsstrategie soll verdeutlicht werden, dass soziale Eingebundenheit als Handlungscluster für die Herstellung und Aufrechterhaltung von Wohlbefinden auch in dem Rückzug aus sozialen Interaktionen bestehen kann. Entscheidend für das Gelingen dieser Handlungsstrategien ist die gegenseitige Anerkennung des Bedürfnisses nach Nähe und eben auch nach Distanz.

Die beiden exemplarisch ausgewählten Sequenzen zeigen auf, dass Kinder in der Lage sind ihr Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit aktiv und kompetent einzufordern, sowie



gleichsam Grenzen zu setzen, wenn das Interaktionsbedürfnis des Gegenübers nicht dem eigenen entspricht. Dies auch gegenüber generationally mächtigeren Akteur*innen.

Strategie 3: Selbstwirksamkeitserleben

Das dritte Strategiecluster lässt sich mit Bandura (1978), als Handlungsmuster beschreiben, die das Selbstwirksamkeitserleben von Kindern fördern (Bandura, 1978).

Denise kommt zurück in den Gruppenraum und holt sich ein Tablett mit einem Weckglas, einer kleinen Schale, einer Pinzette und einem Maiskolben, von dem schon ein Teil der Körner abgemacht wurden. Sie nimmt die Pinzette und beginnt die Maiskörner einzeln vom Kolben zu lösen. Nachdem sie auf diese Weise drei Körner von dem Kolben gelöst hat, legt sie die Pinzette weg und dreht den Maiskolben nun zwischen ihren Händen hin und her. Auf diese Weise lösen sich mehrere Maiskörner auf einmal. Die herabfallenden Körner legt sie in das Weckglas, indem sich schon einige Körner befanden. Durch das Drehen des Maiskolbens landen einige Körner auf dem Boden. Jedes Mal wenn das passiert, legt Denise den Kolben hin und hebt die Körner auf. Als Karin (päd. Fachkraft) vom Wickeln zurück ist, setzt sie sich wieder zu Denise und Titus an den Tisch. Sie fragt Denise, warum sie nicht die Pinzette nimmt, um die Maiskörner abzumachen. „Damit kann man die Feinmotorik üben“ Denise erwidert: „Das mag ich nicht. Ist mir zu schwierig.“ Kurze Zeit später hat sie den gesamten Kolben von Mais befreit (Protokoll 3.1.4, Pos. 6-10).

Denise zeigt zu Beginn der Sequenz, dass sie über feldspezifisches Wissen hinsichtlich der angedachten Nutzung des Spielangebots verfügt, indem sie die auf dem Tablett bereitgelegte Pinzette nimmt, um die Maiskörner vom Kolben zu lösen und die gelösten Maiskörner im Weckglas sammelt. Im Verlauf verändert sie die implizite Spielregel und nutzt nun anstatt der Pinzette ihre Hände, um den Mais vom Kolben zu lösen. Den Verweis der Fachkraft auf die Einhaltung dieser Regel, lehnt sie ab und begründet ihre Regeländerung, damit dass ihr das ursprüngliche Arrangement zu schwierig sei.

Durch die Vermeidung der schwierigeren Ausführungsvariante stellt Denise insofern Wohlbefinden her, als dass sie ihr Ziel (den Mais vom Kolben zu lösen) selbständig und kompetent erreicht. Gleichzeitig wird deutlich, dass Denise in dieser Situation von der



pädagogischen Fachkraft Akteurschaft, vor der Hintergrundfolie generationaler Machtverhältnisse, zugesprochen wird. Denise ist insofern handlungsmächtig, als dass sie ihre gewählte Handlungsstrategie gegenüber dem Einwand der vermeintlich generationenmächtigeren Fachkraft durchsetzt.

Die Erfüllung von Selbstwirksamkeitserwartungen von Kindern, vor dem Hintergrund generationaler Ordnungsprozesse, werden als wohlbefindensförderlich erachtet, da sich die Kinder, in diesem Fall Denise, als handlungsfähig und mächtig innerhalb generationaler Machtasymmetrien erleben. Die Kinder erfahren die „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002) S. 35.

Auch bei diesem Strategiecluster ist die erfolgreiche Durchführung und somit die Förderung des subjektiven Wohlbefindens durch die sensitive Responsivität der pädagogischen Fachkraft bedingt. In der beschriebenen Situation erkennt die Fachkraft Denise' Regeladaption an und lässt sie gewähren (Remsperger, 2013).

Strategie 4: Umgang mit Unwohlsein

Das vierte Strategiecluster umfasst den Umgang mit Unwohlbefinden. Diese Strategien dienen nicht in erster Linie der Herstellung von Wohlbefinden als Dichotomie zu Unwohlbefinden, sondern werden als direkte Copingstrategien in Situationen kindlichen Unwohlseins (Konflikt, Trauer, Angst, Wut) angewendet.

„Nachdem ein Kind Leonie (5 Jahre) das Steckenpferd abgenommen hat, beginnt sie sich auf dem Teppich im Kreis zu drehen. Sie streckt die Arme waagrecht vom Körper aus und dreht sich im Uhrzeigersinn auf der Stelle. Sie wird dabei mal schneller, dann wieder langsamer. Nach einiger Zeit läuft Leonie die Treppe zur Galerie hinauf. Oben angekommen dreht sie sich auf der letzten Stufe um die eigene Achse und läuft die Treppe wieder nach unten. Sie holt sich das Steckenpferd, das wieder in der Puppenecke lehnt und reitet damit über den Teppich. Das Steckenpferd wird ihr abermals durch ein anderes Kind abgenommen, daraufhin dreht sie sich wieder um die eigene Achse im Kreis. Die Arme streckt sie aus und verändert auch diesmal das Tempo. Im Anschluss daran nimmt sie das Steckenpferd, welches wieder unbeachtet in einer Ecke steht, und läuft eine Runde über den äußeren Teppichrand. Ein Kind nimmt ihr das Pferd wieder ab. Leonie versucht es am Stab festzuhalten und wird mit einem Ruck nach vorne gerissen. Sie



lässt los und läuft auf dem äußeren Teppichrand im Kreis. Sie läuft gegen den Uhrzeigersinn. Dann wechselt sie in die Teppichmitte und dreht sich um die eigene Achse, wieder im Uhrzeigersinn. (Protokoll 4.1.9, Pos. 6-13)

Dieses Beispiel verdeutlicht gleichzeitig die angenommene Situiertheit, sowie Kontextbezogenheit von Wohlbefinden. Gleichzeitig wird durch die Wiederholung der Praktik deutlich, dass es sich nicht um eine einmalige Reaktion handelt, sondern vielmehr um eine routinisierte, gerichtete Praktik zur (Wieder-)Herstellung subjektiven Wohlbefindens.

Das wiederholte Abnehmen des Steckenpferdes wird in dieser Sequenz als Stressor für Leonie, bzw. als möglicher Ausgangspunkt für subjektives Unwohlbefinden gelesen. Leonie entwickelt daraufhin individuelle Handlungsstrategien, um mit dem vermeintlichen Stressor umzugehen: Sie läuft im Kreis auf dem Teppich. Dies kann zum einen als körperliche Übersprungshandlung, sowie als Herstellungsstrategie eines individuellen, geschützten Raumes verstanden werden.

Aus dem Blickwinkel einer durch die Forschung informierten Fachpraxis stellt sich gleichwohl die Frage, inwiefern die Praktik von Leonie als Ausdruck eines Wohlbefindens oder auch Unwohlbefindens zu deuten ist. Gerade die geringere Kommunikationsfähigkeit junger Kinder nimmt Erwachsene in die Verantwortung, auch non-verbale Äußerungen zu lesen. Die wiederholte Praktik des Kindes, sich bis zum Schwindel und Gleichgewichtsverlust um die eigene Achse zu drehen, kann auf den ersten Blick weniger als Ausdruck des Wohlbefindens interpretiert werden. Vor dem Hintergrund bestehender Wohlbefindens-Indizes wie Selbstwirksamkeitserfahrung, sozialer Eingebundenheit oder auch der Aktivierung von Bildungspotenzialen (Ryan & Deci, 2000; Viernickel et al., 2018, Laevers 2005) wird in der vorgestellten Sequenz nur ein eingeschränktes Wohlbefinden beobachtet. Es stellt sich also die Frage, inwiefern die Beobachtung der Situiertheit und der kindlichen Handlungsvollzüge mit den normativen Aspekten einer standardisierten Erfassung des Wohlbefindens Einklang finden kann.

Im Fall von Leonie wird deutlich, dass sie über ihre körperlichen Handlungsvollzüge und die Produktion eines geschützten Raumes, als kompetente Akteurin innerhalb der beobachteten Praktik agiert und über Strategien verfügt, ihre zugeschriebene Positionierung in dem bestehenden materiellen Arrangement (Schatzki, 2003) umzudeuten. Der generationale Aspekt der Bewertung des Wohlbefindens von Kindern wird hier durch die teilnehmende Beobachtung und Rekonstruktion der Praktiken von Leonie teilweise überbrückt.

6.2. Managing Wohlbefinden – Strategien zur Förderung kindlichen Wohlbefindens durch pädagogische Fachkräfte

Im Datenmaterial lassen sich drei zentrale Strategien von pädagogischen Fachkräften identifizieren, die verfolgt werden, um das (subjektiv zugeschriebene) Wohlbefinden herzustellen oder aufrecht zu erhalten: Angebote machen, Emotionsregulation & Partnerschaft zu Kindern herstellen. Unter die drei Hauptstrategien können unterschiedliche Handlungsansätze gefasst werden (siehe Abb. 4). Die zentralen Handlungsstrategien werden nachfolgend anhand von Materialauszügen tiefergehend beleuchtet. Dabei gilt anzumerken, dass in der beobachteten frühpädagogischen Praxis die Handlungsstrategien miteinander kombiniert wurden, oder aufeinander aufgebaut haben.

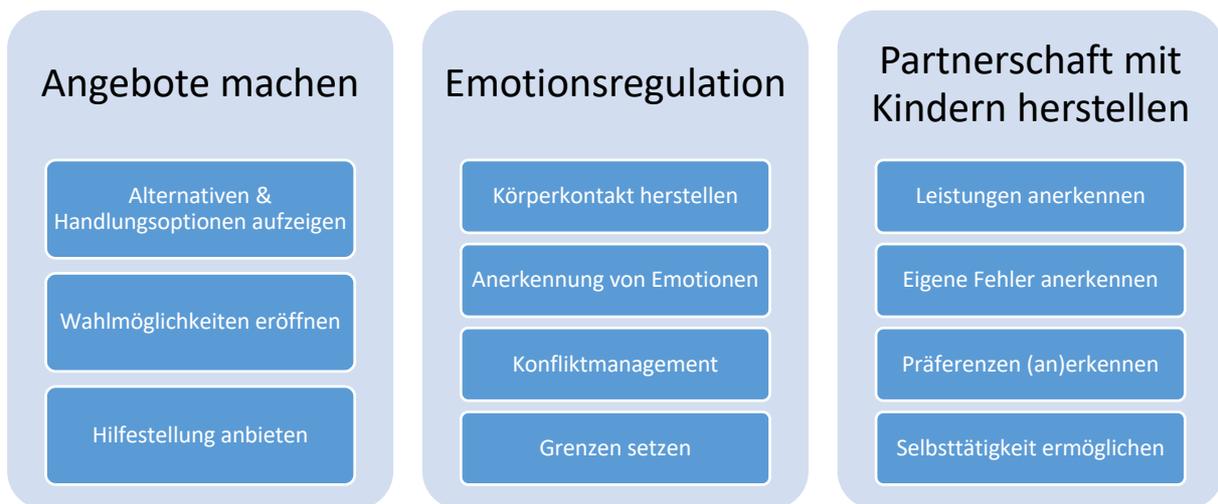
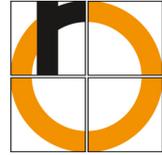


Abbildung 4: Managing Wohlbefinden durch pädagogische Fachkräfte

Die ausgewählte Sequenz findet in der nachmittäglichen Randzeit einer Krippe statt. Die Kinder haben zuvor Brotzeit gemacht. Im Anschluss macht die pädagogische Fachkraft das Angebot ein Buch auf der Empore im Gruppenraum vorzulesen. Diesem Angebot folgen alle anwesenden Kinder, bis auf Konstantin, der zunächst unten im Gruppenraum verbleibt.

Regina (päd. Fachkraft) schaut durch die Stäbe der Umrandung der Empore zu Konstantin hinunter und fragt, ob er auch hochkommen oder ob er lieber was anderes spielen möchte. Konstantin guckt hoch, reagiert aber nicht erkennbar. Regina fängt an das Bilderbuch vorzulesen. Kurze Zeit später kommt Konstantin die Treppe hoch und setzt sich, nach Aufforderung von Regina zu den anderen Kindern. Nach einer Seite vorlesen aus dem Bilderbuch, steht er wieder auf und schaut sich



zunächst die Bilderbücher an, die oben auf der Empore liegen. Dann geht er hinter Regina vorbei auf die Treppe zu. Dort bleibt er kurz stehen und schaut auf die Gruppe. Er hält sich mit beiden Händen am Geländer fest und rutscht mit den Füßen so weit nach vorne, dass nur noch die Fersen auf der Stufe balancieren. Dann lässt er sich eine Stufe nach unten plumpsen. So plötzlich, dass ich mich erschrecke. Regina dreht sich zu ihm rum und sagt: „Du kannst gerne runtergehen und was anderes spielen“. Konstantin wiederholt das Spiel auf der zweitobersten Stufe: Er hält sich mit beiden Händen fest, balanciert auf der Kante der Stufe und lässt sich dann (kontrolliert) eine Stufe nach unten fallen. Regina dreht sich wieder um und sagt: „Du kannst gerne nach unten gehen, aber GEHEN nicht Turnen“. Konstantin grinst sie an und bewegt sich wieder langsam Richtung Stufenkante. Regina wiederholt strenger (mit tieferer Stimme): „Konstantin, gehen, nicht turnen“. Konstantin geht nun die Treppe runter. Unten angekommen nutzt er den gesamten Raum und springt scheinbar wahllos von Spielzeug zu Spielzeug. Duplosteine auf dem rechteckigen Teppich, Bausteine in der Kiste im Regal neben dem runden Teppich, Spielküche. Letztlich nimmt er sich ein Spielzeug und setzt sich damit auf den runden Teppich. Allein spielt er konzentriert. (Protokoll 1.1.4, Pos. 5)

Zu Beginn der Sequenz wird Konstantin von der Erzieherin gefragt, ob er an der stattfindenden Gruppenaktivität (Buch vorlesen) teilnehmen möchte. Konstantin reagiert zunächst nicht sichtbar auf diese Frage, woraufhin die pädagogische Fachkraft nicht weiter auf dem soeben gemachten Angebot insistiert, sondern Konstantin die Wahl seiner Beschäftigung überlässt.

Bereits in dieser kurzen Anfangssequenz werden zwei zentrale Strategien der Fachkraft deutlich, das Wohlbefinden des Kindes zu managen: Die Schaffung eines Angebotes, und damit einhergehend die Herstellung von sozialer Zugehörigkeit, sowie die Anerkennung und Ermöglichung von Freiräumen und Entscheidungsfreiheiten für das Kind.

Im Verlaufe der Situation stellt Konstantin zunächst eigenmächtig Kontakt zum Rest der Gruppe her, indem er ebenfalls auf die Empore steigt und sich zu den anderen Kindern setzt. Dieses Einfügen in die Kindergruppe bricht er jedoch gleich wieder, indem er aufsteht und zunächst oben auf der Empore einer eigenen Tätigkeit nachgeht. In der daran anschließenden Sequenz zeigen sich weitere Managementstrategien der pädagogischen Fachkraft hinsichtlich Konstantins Wohlbefinden. Als Reaktion auf Konstantins vermeintliche Provokation, bzw. seine Art die Treppe hinunterzugehen, tritt die pädagogische Fachkraft zu ihm in Beziehung.



Die zuvor verfolgte Strategie der Handlungsfreiheit kollidiert nun mit der Gefahrenbeurteilung der Situation. Daraufhin adaptiert Regina ihre Strategie und setzt Konstantins Handlungsfreiheit nun Grenzen, gleichzeitig bietet sie ihm eine Handlungsalternative an (runtergehen und was anderes spielen, gehen und nicht turnen). Konstantin akzeptiert die ihm gesetzte Grenze und geht die restlichen Stufen hinunter. Unten angekommen wählt Konstantin ein Spielzeug eigenständig aus und beschäftigt sich konzentriert damit.

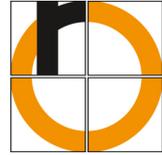
Die pädagogische Fachkraft bedient sich in dieser Situation an Handlungsstrategien aller drei Kategorien: Sie macht Konstantin Handlungsangebote und eröffnet ihm Wahlmöglichkeiten, weiterhin setzt sie ihm Grenzen bezüglich der eigenen Gesundheitsgefährdung und erkennt letztlich die Präferenzen des Kindes (an) in der beschriebenen Situation nicht mit der Gruppe zu interagieren, sondern sich selbsttätig zu beschäftigen.

In der folgenden Sequenz zeigt die Fachkraft, wie sie Mira Handlungsmöglichkeiten eröffnet, um ihr eigenes Wohlbefinden wiederherzustellen, indem sie sie an ihre Handlungsoptionen erinnert. Sie greift zunächst nicht direkt ein, sondern überlässt Mira die Wahl.

Mira geht in den Schlafrum, wo Julian und ein weiteres Kind mit Duplosteinen spielen. Die beiden versuchen ihr mit dem hölzernen Türstopper über den Kopf zu fahren und sagen dazu: „Haare kämmen“. Mira dreht den beiden den Rücken zu, geht in immer weiter Richtung Tür zum Gruppenraum, sie senkt den Kopf und schürzt die Lippen. Die beiden Jungen kommen ihr hinterhergelaufen und versuchen erneut ihr mit dem Türstopper über den Kopf zu fahren. Jessica (päd. Fachkraft) sagt, vom Brotzeitisch aus: „Mira, wenn du das nicht willst, dann sag ihnen Nein“. Mira drückt sich gegen die Wand. Die Jungen versuchen erneut ihr die „Haare zu kämmen“. Daraufhin läuft Mira in die hinterste Ecke des Gruppenraums und drückt sich dort an die Wand. Frau Schmid steht auf, geht in den Schlafrum und sagt den beiden Jungen, dass Mira das nicht möchte. (Protokoll 2.1.9, Pos. 9)

Diese Sequenz illustriert stellvertretend einen Konflikt unter Peers, wie er vielfach in Kindertageseinrichtungen vorkommt. Der Fokus der Rekonstruktion liegt hier auf der verfolgten Strategie(n), die die pädagogische Fachkraft einsetzt, um den Konflikt zu regulieren und dadurch das Wohlbefinden der involvierten Kinder zu stellvertretend zu managen.

Mira reagiert auf den Versuch der beiden Jungen ihr mit dem Türstopper über den Kopf zu fahren mit einer körperlichen Abwehrhaltung: Sie wendet den beteiligten Akteuren den Rücken zu und entzieht sich räumlich der Situation. Auch die Mimik von Mira, das Schürzen der Lippen



und das Senken des Kopfes kann als Ausdruck des Unwohlseins von Mira gelesen werden. Die von ihr verfolgte Handlungsstrategie, das Entziehen aus der Situation, ist zunächst nicht von Erfolg gekrönt, da die beiden Jungen, als vermeintliche Verursacher des Unwohlbefindens, ihr folgen und somit die Situation aufrechterhalten.

Die pädagogische Fachkraft rezipiert die Situation ebenfalls als Konflikt und weist Mira verbal auf Handlungsoptionen hin, die diese zur Beendigung des Konflikts anwenden kann. Mira reagiert daraufhin nicht, wie von der pädagogischen Fachkraft vorgeschlagen, verbal auf die Annäherungsversuche der anderen beiden Kinder, sondern verbleibt in einer körperlichen Reaktion, indem sie sich an die Wand drückt. Auch diese Handlung verhindert nicht, dass sich ihr die anderen Kinder wieder nähern. Mira stellt nun, innerhalb des Gruppenraums, die größtmögliche Distanz zwischen sich und den anderen beiden Kindern her, indem sie in die gegenüberliegende Ecke des Gruppenraums läuft und sich dort erneut an die Wand drückt.

Daraufhin verändert die pädagogische Fachkraft ihre Handlungsstrategie und steigt auch körperlich in die Situation ein. Sie steht auf, nähert sich den beiden Jungen und erklärt ihnen, stellvertretend für Mira, dass diese nicht möchte, dass die Beiden ihr mit dem Türstopper über den Kopf fahren.

Allgemein lässt sich die Handlungsweise der pädagogischen Fachkraft der Handlungsstrategie Konfliktmanagement (als eine Ausprägung des zweiten Strategieclusters Emotionsregulation) zuordnen. Die pädagogische Fachkraft ist zunächst nicht in die Situation involviert und wird auch von den beteiligten Kindern nicht adressiert. Trotzdem schaltet sie sich, aus ihrer generational und professionell legitimierten machtvollen Position heraus, regulierend in die Interaktion zwischen den drei Kindern ein. Wie auch in der vorherigen Situation lassen sich unterschiedliche Handlungsstrategien der pädagogischen Fachkraft ausmachen das Wohlbefinden zu managen. Zunächst eröffnet sie Mira Handlungsoptionen (Strategie 1: Angebote machen), die diese umsetzen könnte um den Konflikt zu beenden, und dadurch ihr Wohlbefinden wieder herzustellen. Mira setzt die offerierte Handlungsoption jedoch nicht um. Daraufhin intensiviert sie ihr Handeln in der Situation, indem sie aufsteht und zu den Jungen geht. Damit steigt sie auch körperlich in den Konflikt ein. Die Ermahnung der Jungen, mit ihrer Aktivität aufzuhören, da Mira dies nicht möchte, kann der Handlungsstrategie ‚Grenzen setzen‘ zugeordnet werden. Die pädagogische Fachkraft adressiert mit den beiden verfolgten Handlungsstrategien beide Parteien des Konflikts: Erst eröffnet sie Mira Handlungsoptionen, dann setzt sie ihre zuvor vorgeschlagene Handlungsstrategie für Mira selber um, indem sie



die Jungen, als Verursacher des Konflikts, direkt adressiert und ihnen verbal Grenzen setzt, indem sie sie verbal darauf hinweist, dass Leonie das Verhalten der beiden nicht möchte. Dadurch übernimmt sie Miras Rolle in der eigenständigen Bearbeitung des Konflikts, sie löst den Konflikt stellvertretend für Mira.

6.3. Managing Wohlbefinden – Strategien zur Herstellung kindlichen Wohlbefindens durch Peers

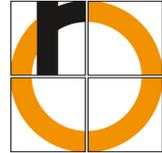
Neben den pädagogischen Fachkräften verfügen auch Kinder über Handlungsstrategien, um das Wohlbefinden ihrer Peers zu managen.

Julian ist gerade in der Gruppe angekommen, er läuft nun scheinbar ohne Ziel durch den Raum. Als ein Kind anfängt zu weinen und Anne es tröstend auf den Arm nimmt, läuft er mit einem Stofftier hinter den beiden her und streckt es in Richtung des weinenden Kindes auf dem Arm der Fachkraft. (Protokoll 2.2.3, Pos. 7)

In dieser kurzen Sequenz werden zwei Handlungsstrategien deutlich, die das, durch Julian, wahrgenommene Unwohlbefinden des Kindes managen sollen. Beide Handlungsstrategien zielen auf die Emotionsregulation ab (die Beendigung des Weinens). Die pädagogische Fachkraft stellt Körperkontakt zu dem weinenden Kind her, indem sie es auf den Arm nimmt. Durch die dadurch erbrachte individuelle Aufmerksamkeit unterstützt somit die Herstellung eines Gefühls der sozialen Eingebundenheit. Die Handlungsstrategie von Julian ist ebenfalls auf der emotionalen Ebene anzusiedeln. Auch Julian erkennt das Unwohlbefinden des Kindes und handelt daraufhin. Er stellt ebenfalls soziale Zugehörigkeit her, indem er dem Kind ein Kuscheltier zum Trösten reicht. Damit offenbart Julian, dass er sowohl fähig ist Unwohlbefinden Anderer zu erkennen als auch über entsprechende Handlungsoptionen verfügt, den scheinbar unerwünschten (emotionalen) Zustand des Peers zu erleichtern.

Gegenseitiges Wohlbefinden aushandeln

Wohlbefinden von Kindern in flexibler Kindertagesbetreuung findet nicht nebeneinander, sondern in gegenseitiger Aushandlung statt. So können beispielsweise bestimmte Handlungen oder strukturelle Rahmenbedingungen für das eine Kind förderlich sein, das Wohlbefinden eines anderen Kindes jedoch einschränken. Anhand der nachfolgend rekonstruierten Sequenz soll verdeutlicht werden, wie Kinder individuelle Bedürfnisse verhandeln und somit Wohlbefinden für sich und andere Akteur*innen herstellen.



Pia steht neben Rebecca am Basteltisch. Rebecca malt auf ein Blatt Papier. „Rebecca, komm“, sagt Pia und geht Richtung weißes Sitzpolster. Rebecca rutscht von ihrem Stuhl und läuft Pia hinterher. Rebecca klettert auf das Polster. Sie lehnt sich an der Wand an. Pia setzt sich neben sie und streichelt Rebecca über den Kopf. Rebecca rutscht vom Kissen. Pia steht auf. Rebecca steht vor Pia und streicht über deren Pulli. „Rebecca möchtest du mit mir kuscheln?“, fragt Pia. Rebecca krabbelt unter den Basteltisch. Pia krabbelt ihr hinterher. „Rebecca komm, willst du auf meinen Schoß? Rebecca, Mausi, Rebecca Mausi.“ Rebecca steht auf und läuft zum Fenster. Sie guckt aus dem Fenster und stützt sich mit den Händen an der Scheibe ab. Pia setzt sich neben Rebecca. Rebecca rutscht an der Scheibe nach unten auf den Po und dreht sich um. Sie guckt nun in den Raum. Als sie sich nach hinten lehnt, stößt sie mit dem Kopf gegen den Fensterrahmen. Sie fasst sich mit den Händen an den Hinterkopf und verzieht kurz das Gesicht. Pia guckt zu ihr und fasst sich auch an den Kopf. Rebecca und Pia lachen. (Protokoll 7.1.1, Pos. 52)

Zu Beginn der Sequenz stellt Pia verbal und körperlich Kontakt zu Rebecca her und fordert diese auf mit ihr mitzukommen. Wohin Rebecca mitkommen soll, expliziert sie nicht, dies scheint für diese jedoch nicht relevant zu sein, da sie ihre vorherige Tätigkeit (malen) abbricht und hinter Pia herläuft. Rebecca setzt sich nun auf ein Sitzpolster und Pia folgt wiederum ihr. Erneut stellt Pia Kontakt her, indem sie sich neben Rebecca setzt und dieser über den Kopf streichelt. Rebecca unterbindet diesen Kontakt, indem sie ihren Sitzplatz verlässt. Pia steht daraufhin ebenfalls auf und nimmt dadurch wieder Kontakt auf, nun erwidert Rebecca den körperlichen Kontakt, indem sie über Pias Pullover streicht. Pia verbalisiert daraufhin ein etwaiges Nähebedürfnis, indem sie Rebecca fragt, ob diese mit ihr kuscheln möchte. Pia, reagiert auf dieses Angebot durch Entzug aus der Situation: Sie krabbelt unter den Tisch. Es ist dabei anzumerken, dass Rebecca aufgrund ihres Alters verbal noch nicht fähig ist Pia zu antworten. Pia reagiert auf Rebeccas abwenden, bzw. Negierung der Frage, indem sie die Kontaktaufnahme intensiviert: Sie folgt Rebecca unter den Tisch (was für sie als körperlich größeres Kind schwieriger ist, als für die kleinere Rebecca) und verbalisiert das körperliche Nähebedürfnis erneut. Weiterhin ruft sie Rebecca mit einem verniedlichenden Kosenamen. Die Situation erscheint übergriffig von Pias ausgehend: Sie kommt Rebeccas vermeintlichem Bedürfnis nach körperlichem Abstand nicht nach und verfolgt sie in ein etwaiges Versteck.

Rebecca wiederum reagiert insofern auf Pias Annäherungsversuche, als dass sie nicht länger vor Pia flieht, sondern sich an einem Fenster niederlässt. Pia setzt sich neben sie, nimmt



jedoch keinen Körperkontakt auf. Rebecca negiert im folgenden Pias Frage, ob sie auf ihrem Schoß sitzen möchte, körperlich, indem sie zwar neben Pia sitzen bleibt, jedoch ebenfalls keinen Körperkontakt herstellt.

Der Aushandlungsprozess des individuellen Wohlbefindens findet in der vorgestellten Situation auf Grundlage des Bedürfnisses nach sozialer Zugehörigkeit durch Körperkontakt statt. Während Pia vermehrt das Bedürfnis nach körperlicher Nähe, sowohl verbal als auch körperlich äußert, vermittelt Rebecca Pia gegenüber zwar ebenfalls ein Nähebedürfnis, indem sie ihr folgt oder den Pullover streichelt, setzt jedoch (übergriffiger) körperlicher Nähe gleichzeitig Grenzen, indem sie sich in diesen Situationen Pia entzieht. Zum Ende der Situation scheinen beide Kinder einen Weg gefunden zu haben miteinander zu interagieren und einander nahe zu sein, ohne dass Pia Rebeccas Grenzen verletzt.

Anhand dieser Szene soll die Subjektivität, sowie die Bedeutsamkeit der gegenseitigen Rücksichtnahme bei der Herstellung individuellen Wohlbefindens verdeutlicht werden. So zeigen, wie in dem Beispiel, nicht alle Kinder ein gleich großes Bedürfnis nach körperlicher Nähe zur Herstellung von Wohlbefinden. Gleiches gilt auch für strukturelle Rahmenbedingungen in (flexibler) Kindertagesbetreuung, wie etwa dem Einfinden in wechselnden Gruppen oder Räumen, dem Wechsel von Bezugspersonen, oder ähnlichem.

Dies erfordert zum einen die Fähigkeit der Perspektivübernahme nicht nur von pädagogischen Fachkräften, sondern auch von den Peers, sowie wiederum die Akzeptanz und Anerkennung persönlicher Grenzen und Bedürfnisse.

6.4. Zwischenfazit: Doing Wohlbefinden in flexibler Kindertagesbetreuung

Die Analyse der ethnografischen Daten betont zum einen die Mehrdimensionalität des Konstrukts ‚Wohlbefinden von Kindern‘ und verdeutlicht zum anderen die Handlungskompetenz von Kindern hinsichtlich der Herstellung und Aufrechterhaltung ihres subjektiven Wohlbefindens.

Es wird deutlich, dass Wohlbefinden kein feststehendes Ziel, sondern viel mehr ein Kontinuum darstellt, auf dem sich die Akteure flexibler Kindertagesbetreuung bewegen und welches sie kompetent bearbeiten. Die Rekonstruktionen verdeutlichen die Bedeutsamkeit sozialer Interaktionen sowohl für die Herstellung bzw. die Aufrechterhaltung des eigenen Wohlbefindens. Die vorgestellten Handlungsstrategien fokussieren die Hauptakteursgruppen innerhalb flexibler Kindertagesbetreuung: Die eigene Person, die pädagogischen Fachkräfte,

sowie die Peers. Der Einbezug weiterer Akteursgruppen, wie beispielsweise die Eltern oder der Träger der Einrichtung, können dazu beitragen das Konzept ‚Doing Wohlbefinden‘ weiter zu schärfen.

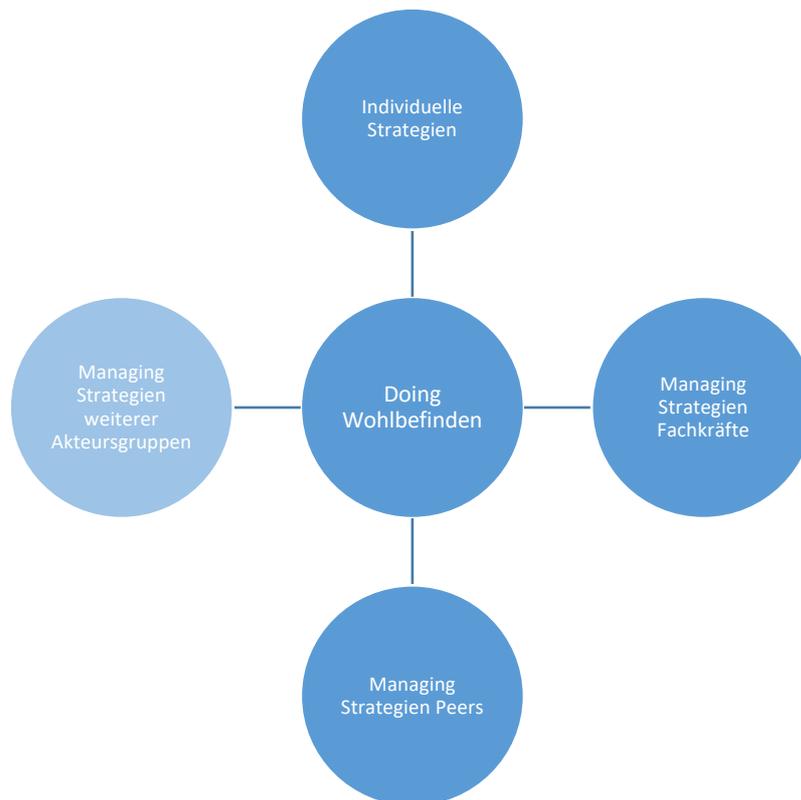


Abbildung 5: Einflussfaktoren ‚Doing Wohlbefinden‘ (Quelle: eigene Darstellung)

Zudem wird durch das Beispiel von Mona und Pia ein möglicher Konflikt individueller Handlungsstrategien für das Wohlbefinden des Gegenübers sichtbar. Das Konzept ‚Doing Wohlbefinden‘ darf nicht auf individueller Ebene verbleiben, sondern muss zur Gestaltung gelingender flexibler Betreuung für alle holistisch gedacht werden. Somit ist, im Sinne eines ‚Doing kollektives Wohlbefinden‘ die individuelle Wohlbefindensproduktion in Beziehung zum Wohlbefinden der anderen Akteur*innen innerhalb der Einrichtung gesetzt.

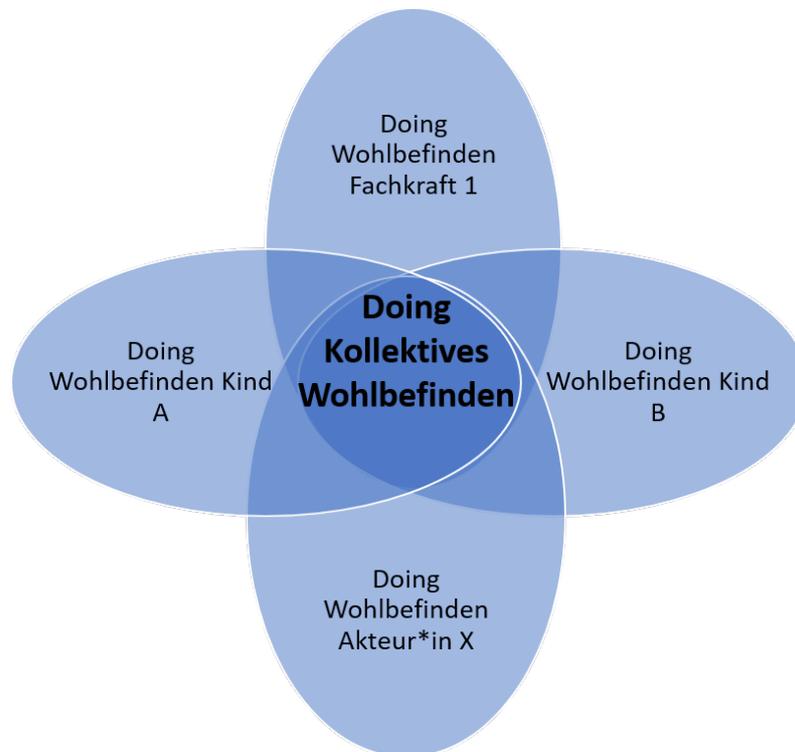


Abb. 6: Doing kollektives Wohlbefinden (Quelle: eigene Darstellung)

Es ist anzunehmen, dass kollektives Wohlbefinden als Indikator gelingender flexibler Kindertagesbetreuung nicht durch die Schaffung optimaler Rahmenbedingungen zu erreichen ist. Vielmehr kann innerhalb dieser infrastrukturellen Bedingungen kollektives, relationales Wohlbefinden kontinuierlich verhandelt und reproduziert werden (Moss, 2015; Schelle, Friederich, & Buschle, 2020).

7. Wohlbefinden von Kindern empirisch beobachten

Ein Ziel des Forschungsprojekts war die Erprobung und Analyse eines ethnografischen Ansatzes zur Beobachtung des Wohlbefindens von Kindern in flexibler Kindertagesbetreuung. Nachfolgend wird die gewählte Forschungsmethode zu bereits bestehenden Erhebungsinstrumenten kindlichen Wohlbefindens in Beziehung gesetzt (siehe dazu auch (Harring & Schutter, 2022)).



7.1. Triangulation ethnografische Rekonstruktionen & standardisierte Wohlbefindenserhebung

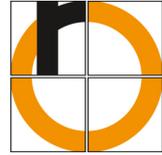
Ergänzend zu den zuvor dargelegten ethnografischen Einblicken in die Konstruktion und Reproduktion von Wohlbefinden in flexibler Kindertagesbetreuungen, wurden zusätzlich standardisierte Auswertungen einiger Schlüsselsituationen entlang der in Kapitel 3 vorgestellten Leuener Engagiertheitskala (LIS) vorgenommen. Das Ziel der unterschiedlichen Analysestrategien der Schlüsselsituationen ist in dem methodologischen Erkenntnisinteresse, welches dem Projekt zugrunde liegt: Welche Erkenntnisse tragen unterschiedliche Beobachtungsverfahren zur Erhebung kindlichen Wohlbefindens in flexibler Kindertagesbetreuung bei?

Die aus der komparativen Datenanalyse gewonnenen Erkenntnisse werden nachfolgend anhand von drei Schlüsselsituationen, welche auch schon in dem vorherigen Kapitel vorgestellt werden, dargestellt. Die drei Schlüsselsituationen beziehen sich auf die

- (1) individuellen Strategien von Kindern zur Herstellung von Wohlbefinden,
- (2) Managingstrategien von pädagogischen Fachkräften und
- (3) Managingstrategien von Peers.

Bewertung des Wohlbefindens mittels LIS		
Protokollausschnitt ¹⁵	Well-Being Score	Indikatoren (Ausprägung)
Ankommen im Gruppenraum (Interaktion mit der Fachkraft, Trinkflasche auffüllen)	Moderat	Neutrale Körperhaltung, Mimik zeigt keine bzw. wenig Emotionen. Wenig Interesse an Interaktion mit Umwelt
Schaukeln im Nebenraum (zunächst	Hoch	Sichtbare Freude (Anlächeln der Forscherin), Entspannung, keine

¹⁵ Für den gesamten Protokollauszug, samt Rekonstruktion siehe Kapitel 7.1, Strategie 1: Autonomie



alleine, dann in Interaktion mit anderem Kind)		Anzeichen von Stress oder Anspannung (Lange ruhige Schaukelzeit). Zunehmende Steigerung des Aktivitätsniveau sowie Kontakt zur Umwelt
--	--	--

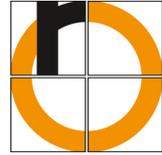
Tabelle 4: Bewertung des Wohlbefindens. Quelle: Eigene Darstellung

Die Bewertung der Situation mittels der standardisierten Wohlbefindensindikatoren der LIS zeigt eine Steigerung des Wohlbefindens von Johanna innerhalb der beobachteten Szene. Durch die Schaukelsituation im Nebenzimmer werden Anzeichen von Wohlbefinden, wie das Lächeln, die sichtbare Entspannung sowie die zunehmende Interaktion mit der Umwelt sichtbar. Ähnlich wie auch die ethnografische Rekonstruktion zeigt die Bewertung der Ankommenssituation von Johanna einen Entwicklungsprozess des kindlichen Wohlbefindens. Die Bewertung der Situation durch das standardisierte Instrument stützt hier die ethnographische Rekonstruktion der Situation.

(1) „Managing Wohlbefinden“ von pädagogischen Fachkräften

Protokollauschnitt ¹⁶	Well-being-Score	Indikatoren (Ausprägung)
Angebot der Fachkraft zum gemeinsamen Buchlesen	Niedrig	Kind reagiert auf pädagogische Fachkraft, zieht sich dann aber aus gemeinsamer Lesesituation zurück
Treppe herunter gehen	Niedrig/ moderat	reagiert nicht auf die Umwelt, Gefühle nicht eindeutig zuschreibbar, (innere) Unruhe, Ausgleichs-Übersprungshandlung (zappelig), geht auf Angebot der Fachkraft ein, nicht weiter an "Lesesituation teilnehmen zu müssen, entflieht der Situation

¹⁶ Für den gesamten Protokollauszug, samt Rekonstruktion siehe 7.2



Neue Aktivität suchen	Niedrig	Unruhe, häufige Spielwechsel, Bewegung/Positionswechsel, isolierte Position, keine Interaktion mit der sozialen Umwelt
Konzentriertes Alleinspiel	Moderat/hoch	Konzentriert, nimmt keinen Kontakt zu anderen Personen (Fachkraft, Vater, Kinder) auf, verbleibt auf dem „runden Teppich“ (statische Tätigkeit)

Tabelle 5: Manging Wohlbefinden. Quelle: Eigene Darstellung

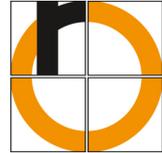
Die Bewertung der Situation mittels der Leuener Engagiertheitskala (LIS) fokussiert das Erleben des Kindes, die Handlungen der Fachkraft werden mit diesem Instrument nicht unmittelbar erhoben. Hierzu wurde ergänzend zum LIS, der „Adult Style Observation Schedule“ (ASOS) entwickelt. Auch dieser beruht auf dem Experiential Education Ansatz und bewertet das Interaktionsverhalten pädagogischer Fachkräfte anhand drei Dimensionen (Stimulation, Sensitivität und Autonomie).

(2) Managingstrategien von Peers

Da die vorliegende Sequenz in der ethnographischen Rekonstruktion insbesondere die Interaktion der beiden Kinder fokussierte, wurde auch die Analyse mittels der LIS für beide Kinder durchgeführt, dadurch konnten Wohlbefindenswerte für beide Kinder ermittelt und nicht wie in dem Instrument vorgesehen nur ein Kind in den Mittelpunkt gestellt werden.

Protokollauschnitt † ¹⁷	Well-being (Pia)	Indikatoren (Ausprägung)	Well-being (Rebecca)	Indikatoren (Ausprägung)
Aufforderung zu gemeinsamer Aktivität durch Pia	Moderat/hoch	Selbstbestimmt & aktiv, zeigt keine Anzeichen von Stress oder Anspannung, die initiierte Handlung	Moderat/niedrig	Sie reagiert auf die Ansprache von Pia und folgt Pias Anweisungen. Körperliche

¹⁷ Für den gesamten Protokollauszug samt Rekonstruktion siehe 7.3. Gegenseitiges Wohlbefinden aushandeln



		führt für Pia zum Erfolg		Abwehrreaktion auf Berührung durch Pia
Rebecca entzieht sich Pia, Pia folgt ihr durch den Raum, ermahnt Rebecca. Pia fordert Rebecca zum kuscheln auf und folgt ihr durch den Raum. Rebecca entzieht sich.	Hoch/Moderat	verbale & physische Interaktion mit Rebecca, aufmerksam gegenüber ihrer Umwelt, übernimmt Verantwortung. Zeigt deutlich, was sie möchte. Ist selbstsicher.	Niedrig	Nimmt einem Kind etwas weg. Handlung wird von Pia unterbrochen. Stellt Kontakt zu Pia her (über den Pullover streicheln), "flüchtet" vor Pia/ versucht den (Körper)kontakt zu vermeiden/auszuweichen → Rebecca zieht sich zurück
Rebecca setzt sich vor das Fenster. Pia setzt sich neben sie. Die beiden interagieren, jedoch ohne Körperkontakt.	Hoch	Interaktion mit Umwelt, zeigt Empathie, Entspannung (Anlehnen ans Fenster) → Pia lacht mit Rebecca	Moderat/ Hoch	Zunehmende Interaktion mit der Umwelt, nimmt Kontakt mit ihrer Umwelt auf. Entspannung (Kopf ans Fenster lehnen, sitzen neben Pia) Pia und Rebecca lachen zusammen

Tabelle 6: Managing-Strategien von Kindern

Die Gegenüberstellung der Wohlbefindensindizes beider Kinder innerhalb der ausgewählten Sequenz, offenbart das Potential der Leuener Engagiertheitsskala auf das individuelle



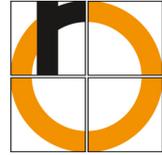
Wohlbefindenserleben von Kindern einzugehen. Zumindest wenn die Bewertung der Situation retrospektiv anhand von Video- oder Textmaterial vorgenommen wird.

Die sequentielle Bewertung der Situation verdeutlicht die soziale Komponente von Wohlbefinden und offenbart gleichzeitig eine situative Variabilität von Wohlbefinden. Es wird deutlich dass das individuelle Wohlbefinden der beiden Kinder innerhalb der gleichen Situation unterschiedlich ausgeprägt ist. Das jeweils gezeigte individuelle Wohlbefinden von Pia und Rebecca ist geprägt von der Interaktion der beiden miteinander und bedingt sich somit gegenseitig. Insofern stimmt die standardisierte Wohlbefindensbewertung mit der ethnografischen Rekonstruktion der Situation überein. Auch verdeutlichen die unterschiedlichen Wohlbefindensscores der beiden Mädchen in derselben Situation die Herausforderung, die die Herstellung und Aufrechterhaltung kollektiven Wohlbefindens für alle Beteiligten darstellt.

Zwischenfazit: Methodentriangulation

Die Zusammenschau der Situationsanalyse mittels ethnografischer Rekonstruktion und LIS offenbart die Notwendigkeit einer Erweiterung des Blickwinkels über das spezifische Erleben des Kindes hinaus, auf die es umgebende Umwelt bzw. Interaktionspartner*innen. Es wird zudem deutlich, dass Wohlbefinden keine rein individuelle Herstellungsleistung des jeweiligen Kindes ist, sondern ein Produkt individueller und kollektiver Handlungsstrategien, die in der jeweiligen Situation verfolgt und gegenseitig anerkannt werden. Der darin enthaltene Aspekt der Multidimensionalität von Wohlbefinden (Minkkinen, 2013) erschwert die standardisierte, holistische Erhebung mittels eines Zugangs bzw. Erhebungsinstruments¹⁸. Diese Befunde verdeutlichen die Komplexität der Erhebung multidimensionaler Konzepte, wie Wohlbefinden oder pädagogischer Qualität, und sollen keinesfalls dazu dienen, die unterschiedlichen Erhebungs- bzw. Analyseperspektiven gegeneinander aufzuwiegen, sondern vielmehr dafür sensibilisieren das die eingenommene Perspektive auf Wohlbefinden bereits im Vorfeld einer Erhebung die Weichen für die spätere Analyse der Situation stellt (Eberlein & Schelle, 2019). Somit stellt der hier verfolgte ethnografische Ansatz eine Ergänzung zu bestehenden,

¹⁸ Ähnliche Ergebnisse berichten Schelle & Eberlein (2019) die unterschiedliche Qualitätserhebungsinstrumente verglichen haben. Je nach Schwerpunktsetzung des Instruments wurden in dieser Studie die gleichen Situationen unterschiedlich bewertet.



standardisierten Erhebungsinstrumenten dar ohne deren Erkenntnisse herabzusetzen oder den Anspruch auf eine umfängliche Erhebung kindlichen Wohlbefindens zu stellen.

Darüber hinaus erweist sich der in dem Projekt verfolgte Anspruch einer ‚offenen‘ Erhebung kindlichen Wohlbefindens als nicht haltbar sobald die Analyse über die rein deskriptive Rekonstruktion der beobachteten Situationen hinaus geht.

7.2. Beobachtung von Wohlbefinden: Reflexion der Forschungsmethode

Bezugnehmend auf die, im Projekt aufgeworfene, Frage nach Potenzialen ethnografischer Zugänge für die Child-Well-being-Forschung, erweist sich der Forschungsansatz als fruchtbare Erweiterung des Blickwinkels über im Vorfeld von Erwachsenen festgelegte Bewertungskriterien hinaus. Ein prozesshaftes, situiertes Verständnis von Wohlbefinden, im Sinne eines ‚Doing Wohlbefinden‘ ermöglicht somit eine ergänzende Möglichkeit in der Praxis die Aktivitäten und Handlungen von Kindern stärker in den Blick zu nehmen. Das subjektive Wohlbefinden von Kindern lässt sich ethnografisch beobachten auch ohne verbale Äußerungen der Kinder. Dabei ist jedoch die Perspektive des Forschenden von zentraler Bedeutung, so geht es eben nicht um den Abgleich der Beobachtungssituation mit vordefinierten, standardisierten Merkmalen subjektiven Wohlbefindens, sondern um einen Fokus auf die Performativität. Gleichzeitig erfordert auch der gewählte Zugang, sobald es interpretativ über die dichte Beschreibung der Situation hinausgeht, eine Positionierung der Forschenden. Der Vorwurf einer erwachsenenzentrierten Bewertung des Wohlbefindens von Kindern kann somit nicht gänzlich ausgeräumt werden.

Die Triangulation der ethnografischen und der standardisierten Beobachtungsdaten zeigt zudem unterschiedliche Stärken der Erhebungsansätze auf. Während der ethnografische Ansatz die Rekonstruktion komplexer sozialer Interaktionen und somit eine umfassende Analyse unterschiedlicher individueller Wohlbefindenskonstruktionen erlaubt, lassen sich mit der standardisierten Beobachtungsskala LIS im pädagogischen Alltag Indizes für einzelnen Kinder bilden, die deren Wohlbefinden abbilden. Es wird deutlich, dass die Erhebung kindlichen Wohlbefindens komplex und je nach Erkenntnisinteresse verschiedentlich angegangen werden kann. Eine Erhebungsmethode zu holistischen Erfassung des multidimensionalen Konstrukts Wohlbefinden steht bislang nicht zur Verfügung, sodass auch der gewählte ethnografische Zugang einschränkend als Ergänzung zu bestehenden qualitativen und quantitativen Erhebungsmethoden gesehen werden kann.



8. Impulse für die frühpädagogische Praxis

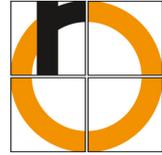
Hinsichtlich der Frage nach Einflussfaktoren auf das kindliche Wohlbefinden in flexibler Kindertagesbetreuung lässt sich zunächst generell festhalten, dass Kinder ihr Wohlbefinden als kompetente soziale Akteure aktiv mitgestalten. Die dargestellte soziale Aushandlung, sowie die Situiertheit von Wohlbefinden verdeutlichen, dass die Förderung von kindlichem Wohlbefinden durch die Veränderung von bzw. die Herstellung günstiger Rahmenbedingungen zu kurz gegriffen ist. Trotzdem lassen sich in unserer Forschung übergreifende Handlungsstrategien ausmachen, die individuelles sowie kollektives Wohlbefinden innerhalb flexibler Betreuungssettings befördern können. Diese werden nachfolgend in Impulse für die frühpädagogische Praxis überführt.

Die dargestellten Erkenntnisse zeigen auf, dass Kindertagesbetreuung zu Randzeiten in einem Spannungsfeld zwischen Flexibilität und Kontinuität stattfindet. Wobei beide Pole Potenziale für die kindliche Entwicklung und das kindliche Erleben bieten. Daraus ergeben sich für die Gestaltung gelingender flexibler (Randzeiten-)Betreuung unterschiedliche Bedarfe:

(1) Gelingende Kommunikation

Die Notwendigkeit gelingender Kommunikation bezieht sich in erster Linie auf die pädagogischen Fachkräfte, die Wege finden (müssen) im flexiblen, schnelllebigen Kitaalltag Informationen über die Kinder einzuholen, die sie selten oder nur kurz sehen, um am Ende des Tages gegenüber den Eltern und im Umgang mit dem Kind handlungs- und auskunftsfähig zu sein. Kommunikation bezieht sich hierbei nicht nur auf den verbalen Austausch, sondern kann auch nonverbal über Hilfsmittel erfolgen. Dies ist zum einen eine gelingende Kommunikation aller Beteiligten (pädagogische Fachkräfte, Träger, Eltern und Kinder) auf Augenhöhe mit dem Fokus auf das Wohl des Kindes. Die von den Einrichtungsleitungen betonte Notwendigkeit einer engen Abstimmung im Team, um am Ende des Kitatages auskunftsfähig gegenüber den Eltern zu sein, auch wenn man das jeweilige Kind nicht den ganzen Tag über begleitet hat, lässt sich auf alle beteiligten Akteursgruppen ausweiten. Dabei stehen die gegenseitige Wertschätzung sowie die Anerkennung der unterschiedlichen Bedarfe im Mittelpunkt, um gemeinsam frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung im besten Interesse des Kindes zu gestalten.

Wir bekräftigen somit die Forderung nach Anerkennung der verlängerten Öffnungszeiten durch alle Beteiligten (Macha et al. 2018) und ergänzen diese um die Notwendigkeit der



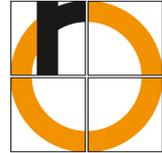
kontinuierlichen Reflexion und Abstimmung zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften im Sinne einer gelingenden Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (Betz et al. 2019). Darüber hinaus schließen wir an Tanja Betz' (2015) Forderung nach dem Einbezug der Kinder in die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft an und machen uns dafür stark, die Kinder in die Diskussion um die Gestaltung von Randzeiten zu involvieren. Bezugnehmend auf die UN Kinderrechtskonvention (1990) ist der Einbezug von Kindern in sie betreffende Belange nicht nur eine Gefälligkeit, sondern das verbrieftete Recht von Kindern.

Weiterhin besteht kontinuierlicher Kommunikationsbedarf hinsichtlich der An- bzw. Abwesenheit von Kindern zu bestimmten Tageszeiten oder an ganzen Tagen. Insbesondere in Krippen ist das Zeitkonzept für die anwesenden Kinder noch sehr abstrakt und schwer nachzuvollziehen, daher können wiederholte Verweise auf ‚freie‘ Tage einzelner Kinder oder die visuelle Darstellung der An- bzw. Abwesenheit von Kindern in der Einrichtung unterstützend wirken.

(2) Flexibilität als Ressource (anerkennen)

Weiterhin zeigen die Ergebnisse das Potential der individuellen Wahrnehmung von Randzeiten als Ressource, bei gleichzeitiger Kohärenz mit dem professionellen Selbstverständnis. Die pädagogischen Fachkräfte, die die Randzeiten als zusätzlichen pädagogischen Gestaltungsspielraum, als Zeit für intensive Interaktion mit einzelnen Kinder, als Möglichkeit für Beobachtungen oder als Chance für den Austausch mit Kolleg/innen ansahen, berichteten allgemein positiver über das wahrgenommene Erleben der Kinder innerhalb der Randzeiten als die Fachkräfte, deren professionellen Selbstverständnis mit dem vorgegebenen flexiblen Konzept der Randzeiten kollidierte. Die Betrachtung von Randzeiten als Ressource kann sowohl zur Herstellung des Wohlbefindens der pädagogischen Fachkräfte beitragen (Diener & Fujita 1995) als auch vermittelnd auf das Wohlbefinden von Kindern in Randzeitenbetreuung wirken (Knecht & Schubert 2012).

Gleichzeitig gilt es, die beschriebene wahrgenommene Ohnmacht der pädagogischen Fachkräfte gegenüber den Eltern und dem Träger hinsichtlich der Ausgestaltung der Randzeiten anzuerkennen. Der Verweis auf eine mögliche Perspektivänderung auf Randzeiten als Ressource ist an dieser Stelle zu kurz gegriffen. Eine veränderte Wahrnehmung der Belastung durch Randzeiten kann nur durch eine gemeinsame Auseinandersetzung mit den beteiligten Akteuren erfolgen (Macha et al. 2018) und schließt somit an die erste Handlungsempfehlung an.



(3) Vertrautes schaffen

Die Auseinandersetzung mit Flexibilitätsanforderungen an Kinder (und pädagogische Fachkräfte) hat gezeigt, dass einzelne, wenige Konstante Struktur und Transparenz befördern und somit zum kindlichen Wohlbefinden beitragen können. Zu diesen Kontinuitätsfaktoren zählen neben strukturellen Faktoren, wie der Kontinuität von Räumen oder der berechenbaren Anwesenheit pädagogischer Fachkräfte, auch individuelle Rituale der Kinder. Diese Handlungsempfehlung schließt an, an das von Salonen et al. (2016) eingeführte Konzept des ‚Belonging‘, welches eine sensitive Responsivität (Remsperger, 2013) der pädagogischen Fachkräfte gegenüber den Bedürfnissen und Handlungsinitiativen von Kindern in den Mittelpunkt gelingender flexibler (Übernacht-)Betreuung rückt.

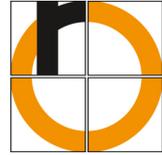
Es ist zu betonen, dass die Herstellung von Vertrautem explizit auch die Handlungsvollzüge von Kindern einschließt. Hier ist es die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, die Handlungen der Kinder an zu erkennen und zu unterstützen.

(4) Präferenzen (an)erkennen

Das Erkennen und die Anerkennung von individuellen Präferenzen von Kindern hinsichtlich der individuellen Gestaltung von Randzeiten stellt einen weiteren zentralen Faktor zur Beförderung kindlichen Wohlbefindens (nicht allein in flexiblen Betreuungssettings) dar. Wie durch die Darstellung von Johannas Ankommensritual oder Konstantins Bedürfnis nach Separation vom Gruppengeschehen verdeutlicht wurde, verfügen Kinder über individuelle Handlungsstrategien zur Herstellung bzw. Aufrechterhaltung von Wohlbefinden. Diese Strategien und die damit verbundene Handlungsfähigkeit (*Agency*) sind jedoch nur dann fruchtbar, wenn sie von den übrigen Anwesenden (Peers und pädagogischen Fachkräften) erkannt und zugelassen werden. Für pädagogische Fachkräfte, die, bedingt durch das Flexibilitätskonzept, nur wenig Zeit mit dem jeweiligen Kind verbringen, und es dementsprechend weniger gut kennen, kann dies mitunter eine Herausforderung darstellen. Um dem zu begegnen ist zum einen, wie bereits mehrfach herausgestellt, eine gelingende Kommunikation bzw. Dokumentation über die Randzeiten zuträglich.

(5) Ausnahmen schaffen Besonderheit- Chance für Selbsttätigkeit & Exploration

Neben den dargestellten Herausforderungen, die die Gestaltung gelingender flexibilisierter (Randzeiten-)Betreuung mit sich bringen, bietet diese Form frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung ebenso Chancen für das Erleben der Kinder. Die Flexibilität der



Randzeitgestaltung innerhalb des stark strukturierten Kitaalltags bietet den Kindern die Möglichkeit der Exploration, sei es die Erschließung unbekannter Räumlichkeiten, das Ausprobieren anderer Spielmaterialien oder das gemeinsame Spiel mit jüngeren oder älteren Kinder, oder gar den Geschwisterkindern. Zudem bietet insbesondere die sehr frühe und die sehr späte Randzeit den Kindern und pädagogischen Fachkräften andere, intensivere Möglichkeiten der Interaktion, da häufig der Fachkraft-Kind-Schlüssel zu Beginn und am Ende des Kitatages vorteilhafter ist.

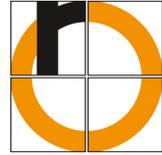
Insbesondere der oftmals günstigere Fachkraft-Kind-Schlüssel während der Randzeiten ermöglicht (pädagogische) Interaktionen, die während der Kernzeiten in diesem Ausmaß nicht möglich sind, sei es eine individuelle eins-zu-eins Betreuung oder das Ermöglichen ‚besonderer‘ Erlebnisse, wie ein gemeinsamer Gang zum Bäcker oder den Zugang zu besonderen Orten oder Spielmaterialien, welche im Regelbetrieb für die Kinder nicht verfügbar sind. Solche Ausnahmen bieten Kindern die Möglichkeit Selbsttätigkeit zu erfahren und sich in ihren individuellen Bedürfnissen anerkannt zu fühlen (Nentwig-Gesemann et al., 2018).

(6) Beziehungsaufbau fördern

Auch das Beziehungsverhalten von Kindern zu unterschiedlichen Personengruppen kann durch die Gestaltung von Randzeiten gefördert werden. Durch das Zusammenlegen von Gruppen, insbesondere altersgemischter Gruppen, können jüngere Kinder von Älteren lernen und ältere Kinder ihr Wissen an jüngere Kinder weitergeben. Zudem können die Kinder eine Beziehung zu verschiedenen pädagogischen Fachkräften aufbauen, was den Einsatz ‚gruppenfremder‘ Fachkräfte im Krankheitsfall oder den Übergang von der Krippe in den Kindergarten erleichtern kann.

9. Fazit & Ausblick

Ausgangspunkt des Forschungsprojekts war der fachpolitische Diskurs um die Flexibilisierung von Kindertagesbetreuung, welcher vorrangig vor dem Hintergrund besserer Vereinbarkeit von Care und Erwerbsarbeit geführt wurde. Das Erleben der Kinder innerhalb flexibler Betreuungsarrangements stellte dabei eine Leerstelle dar, welche allenfalls über Stellvertreter*innen, wie Eltern oder pädagogische Fachkräfte, erhoben wurde. Die Ergebnisse dieser Studie tragen dazu bei die Forschungslücke zu füllen. Überraschend ist dabei die ausgeprägte beobachtete Handlungskompetenz junger Kinder bei der Herstellung von Kontinuität und Verlässlichkeit in flexiblen Betreuungssettings, sowie die Vielzahl an



individuellen und kollektiven Handlungsstrategien zur Aufrechterhaltung bzw. Herstellung von Wohlbefinden.

Der Ertrag der Studie, sowohl methodologisch als auch fachpraktisch wird nachfolgend anhand von drei Aspekten erläutert.

Erstens ermöglicht der gewählte ethnografische Forschungszugang ein tiefergehendes Verständnis der kindlichen Handlungen sowohl in Bezug auf ihr subjektives Wohlbefinden als auch hinsichtlich der Gestaltung flexibler Kindertagesbetreuung. Die Fokussierung auf die Rekonstruktion von Handlungsstrategien erlaubt den Einbezug von jungen Kindern, unabhängig ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeit und entspricht somit dem kindheitstheoretischen Anspruch des Einbezugs von Kindern in sie betreffende Forschung. Weiterhin stellt die gewählte Methodologie eine Ergänzung bestehender, überwiegend quantitativ und adultistisch ausgerichteter, Erhebungsinstrumente für kindliches Wohlbefinden dar. Gleichwohl bietet auch der ethnografische, rekonstruktive Zugang nur eine Annäherung an die kindliche Perspektive, da die Interpretationsarbeit, über die reine Deskription der Handlungsvollzüge weiterhin von erwachsenen Forschenden vorgenommen wurde.

Zusätzlich zu der Fortführung und Vertiefung des methodologischen Zugangs, lassen sich anschließend an die Erträge der Studie weiterführende inhaltliche Forschungsdesiderate ableiten.

- Flexible Kindertagesbetreuung ist ein komplexes Thema, welches in der vorliegenden Studie vorrangig auf verlängerte Öffnungszeiten sowie flexible Buchungszeiten verkürzt wurde. Eine nähere Betrachtung weiterer flexibler Betreuungsmuster, wie die Übernachtbetreuung, oder (in-)formelle Betreuungsketten im Hinblick auf das kindliche Erleben, könnte dazu beitragen tiefergehendes Wissen über Gestaltung dieser komplexe Form (institutioneller) Kindertagesbetreuung zu generieren.
- In dieser Studie stand das Erleben und Wohlbefinden von Kindern im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. Die Ergebnisse zeigen jedoch auf, dass das kindliche Wohlbefinden auch über des subjektive Wohlbefinden von pädagogischen Fachkräften vermittelt werden kann. Eine nähere Betrachtung des Erlebens von pädagogischen Fachkräften in flexibler Kindertagesbetreuung könnte somit dazu beitragen, das angerissene Konzept des ‚Doing kollektives Wohlbefinden‘ empirisch zu schärfen und weiter auszudifferenzieren.



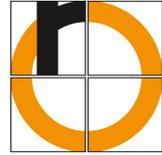
- Auch die Eltern spielen in diesem Forschungsprojekt lediglich eine Nebenrolle. Nicht nur im Sinne einer ‚Bildungs- und Erziehungspartnerschaft‘ sondern auch hinsichtlich einer holistischen Betrachtungsweise des kindlichen Wohlbefindens in flexiblen Betreuungsarrangements, stellt die Perspektive der Eltern sowie die Interaktion zwischen Einrichtung und Elternhaus ein drittes aus den Ergebnissen emergierendes Forschungsdesiderat dar.

Zweitens finden die einzelnen dargestellten Handlungsstrategien von Kindern und pädagogischen Fachkräften in Bezug auf kindliches Wohlbefinden nicht im luftleeren Raum statt, sondern beziehen sich aufeinander oder finden parallel statt. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder über Strategien verfügen ihr Wohlbefinden in Randzeiten zu beeinflussen, diese müssen von den anderen Anwesenden jedoch erkannt und anerkannt werden. Somit wird deutlich, dass es sich bei der Herstellung von Wohlbefinden nicht um eine individuelle Leistung, sondern um gelingende Beziehungsarbeit vor dem Hintergrund generationaler Machtverhältnisse handelt.

Für die Gestaltung von Randzeitenbetreuung sind die Ergebnisse insofern anschlussfähig, als dass sie Aufschluss über die Notwendigkeit des Wissens um individuelle Rituale gibt. Vor dem Hintergrund, dass in Randzeiten häufig wechselndes Personal anwesend ist, welches die Kinder möglicherweise nicht so gut kennt, liegt hier ein besonderes Augenmerk auf einer gelingenden Kommunikation zwischen Kind und Fachkraft, sowie unter den pädagogischen Fachkräften.

Weiterhin lässt sich beobachten, dass das Wohlbefinden des/ der Einzelnen zu einer Art kollektivem Wohlbefinden¹⁹ der Kindergruppe, sowie der pädagogischen Fachkräfte beiträgt. Für die Etablierung eines solchen kollektiven Wohlbefindens (im Sinne eines ‚Doing kollektives Wohlbefinden‘) steht die Anerkennung der individuellen Wohlbefindensstrategien durch die relevante soziale Gruppe, sowie die gegenseitige soziale Integration an oberster Stelle. Diese Erkenntnis gilt nicht nur für die Randzeitenbetreuung, sondern kann als Reflexionsansatz für pädagogisch hochwertige institutionelle Kindertagesbetreuung herangezogen werden.

¹⁹ Ganzheitlichkeit im positiven Konzept von Gesundheit bedeutet die untrennbaren Verbindungen zwischen sozialen und ökonomischen Bedingungen, physikalischer Umwelt, personalen Ressourcen und individuellen Lebensstilen. Dieses Verständnis beinhaltet auch, dass alle Systeme und Strukturen, die soziale und ökonomische Bedingungen sowie die physikalische Umwelt bestimmen, den möglichen Auswirkungen ihrer Handlungen in Bezug auf individuelle und kollektive Gesundheit sowie Wohlbefinden Rechnung tragen (vgl. WHO, 1998, S. 1).



Drittens, auch wenn viele der dargestellten Herstellungsstrategien kindlichen Wohlbefindens auch auf ‚klassische‘, nicht flexible Kindertagesbetreuung übertragbar sind, lassen sich doch Faktoren identifizieren, die die praktische Gestaltung gelingender Randzeitenbetreuung beeinflussen. Dazu zählt neben der Anerkennung und gemeinschaftlichen Abstimmung des jeweiligen flexiblen Betreuungskonzepts durch alle Beteiligten, insbesondere die Relevanzsetzung individueller Präferenzen und Rituale der Kinder, welche nur in gelingenden Interaktionen mit den pädagogischen Fachkräften umgesetzt werden können. Bezugnehmend auf die von Remsberger-Kehm (2019) kritisch formulierte Frage, ob der tendenziell länger werdende, stark strukturierte institutionelle Alltag das in den UN-Kinderrechten festgeschriebene „Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit [...], auf Spiel und altersgemäße aktive Erholung“ (Artikel 31, UN-Kinderrechtskonvention) gewährleisten kann, zeigt sich dass Kinder auch innerhalb der institutionellen Strukturen über Strategien verfügen, Rückzugsorte zu ermöglichen bzw. ‚freie‘ Zeit zu schaffen. Flexible Betreuungsstrukturen, im Sinne der hier beobachteten Randzeiten können insofern als ‚Bonuszeiten‘ innerhalb der institutionellen Kindertagesbetreuung erachtet werden, als dass sie Kindern Handlungsoptionen ermöglichen, die in den stärker strukturierten Kernzeiten nicht möglich sind.

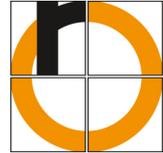


Literaturverzeichnis

- Alanen, L. (2005). Kindheit als generationales Konzept. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 65–82).
- Allardt, E. (1993). Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Welfare Research. In M. C. Nussbaum & A. Sen (Hrsg.), *Studies in development economics / WIDER. The quality of life: A study prepared for the World Institute for Development Economics Research (WIDER) of the United Nations University* (S. 85–94). Oxford: Clarendon.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237–275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Andresen, S., & Betz, T. (2014). Child Well-being. Potenzial und Grenzen eines Konzepts. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 60(4), 499–503.
- Anne, T., & Segal, U. A. (2004). Implications for the development of children in over 11 hours of centre-based care. *Child: Care, Health and Development*, 30(4), 345–352. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2004.00429.x>
- Anton, J., Hubert, S., & Kuger, S. (2021). *Der Betreuungsbedarf bei U3- und U6 Kindern. DJI Kinderbetreuungsreport 2020: Studie 1 von 8*. München.
- Attig, M., & Weinert, S. (2018). Soziale Disparitäten im Kontext von Mutter-Kind-Interaktionen und frühen Entwicklungsmaßen von Kindern. *Frühe Bildung*, 7(1), 22–31. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000356>
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139–161. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(78\)90002-4](https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90002-4)
- Ben-Arieh, A. (2005). Where are the Children? Children's Role in Measuring and Monitoring Their Well-Being. *Social Indicators Research*, 74(3), 573–596. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-4645-6>
- Ben-Arieh, A. (2008). The Child Indicators Movement: Past, Present, and Future. *Child Indicators Research*, 1(1), 3–16. <https://doi.org/10.1007/s12187-007-9003-1>



- Bertram, H. (2016). Kindliches Wohlbefinden: Von Kinderarmut und Fürsorge zur kindlichen Teilhabe. *Diskurs Kindheits- Und Jugendforschung*, 11(3), 269–285.
<https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i3.2>
- Betz, T. (2009). Ich fühl' mich wohl“. Zustandsbeschreibungen ungleicher Kindheiten der Gegenwart. *Diskurs Kindheits- Und Jugendforschung*. (4), 457–470.
- Betz, T. (2013). Counting What Counts. How Children are Represented in National and International Reporting Systems. *Child Indicators Research*, 6(4), 637–657.
<https://doi.org/10.1007/s12187-013-9198-2>
- Bollig, S. (2018). Kinder als Akteure des Feldes früher Bildung, Betreuung und Erziehung. Vorschlag zu einer praxistheoretischen Methodologisierung und Dimensionalisierung des agency-Konzepts in frühpädagogischer Forschung. In B. Bloch, P. Cloos, S. Koch, M. Schulz, & W. Smidt (Hrsg.), *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven* (1st ed., S. 136–151). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bollig, S., & Kelle, H. (2014). Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien? *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 34(3), 265–281.
- Brannen, J., Statham, J., Mooney, A., & Brockmann, M. (2007). *Coming to care: The work and family lives of workers caring for vulnerable children*. Bristol, UK: Policy Press.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2015). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung* (2., überarb. Aufl.). UTB.
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter (2014). *Flexibilisierung der Kindertagesbetreuung. Anforderungen an bedarfsgerechte, familienunterstützende und flexible Angebotsformen der Kindertagesbetreuung*. Retrieved from http://www.bagljae.de/downloads/121_flexibilisierung-der-kindertagesbetreuung.pdf
[19.08.2022]
- Burghardt, L. (2017). Zusammenhänge elterlicher Erwartungen und Einstellungen mit der Anmeldung und späteren Inanspruchnahme einer Krippe. *Frühe Bildung*, 6(2), 83–92.
<https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000312>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>



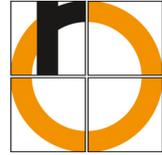
- Eberlein, N., & Schelle, R. (2018). Qualität in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe. *Diskurs Kindheits- Und Jugendforschung*, 13(4-2018), 387–402. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.01>
- Eberlein, N., & Schelle, R. (2019). *Methodische Herausforderungen bei der Bewertung der Kita-Qualität. Ergebnisse einer qualitativen Studie*. München.
- Fattore, T., Fegter, S., & Hunner-Kreisel, C. (2019). Children's Understandings of Well-Being in Global and Local Contexts: Theoretical and Methodological Considerations for a Multinational Qualitative Study. *Child Indicators Research*, 12(2), 385–407. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9594-8>
- Grob, A., & Smolenski, C. (2005). *Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen* (2., aktualisierte und ergänzte Auflage). Bern: Huber Verlag.
- Gutknecht, D. (2018). Responsive Gestaltung von Mikrotransitionen in der inklusiven Kita. Retrieved from https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Gutknecht_2018_MikrotransitioneninderinklusivenKita.pdf [27.11.2021]
- Gutknecht, D., & Kramer, M. (2018). *Mikrotransitionen in der Kinderkrippe: Übergänge im Tagesablauf achtsam gestalten. Entwicklung- und Bildungsort Krippe*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Gutknecht, D., & Sommer-Himmel, R. (2014). Transitionen und Mikrotransitionen. Herausforderungen in der frühpädagogischen Arbeit. In A. Köhler-Offierski & H. Stammer (Hrsg.), *Evangelische Hochschulperspektiven: Vol. 10. Übergänge und Umbrüche*. Freiburg i. Br: Verl. Forschung - Entwicklung - Lehre.
- Harring, D., & Schutter, S. (2021). Kinder als Akteure in der Randzeitenbetreuung. *Frühe Kindheit*. (2), 48–53.
- Harring, D., & Schutter, S. (2022). Wohlbefinden von Kindern beobachten. *Frühe Bildung*, 11(3), 125–131. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000574>
- Haug-Schnabel, G., Bensel, J., Stetten, S. von, Weber, S., & Schnabel, N. (2008). *Flexible Betreuung von Unterdreijährigen im Kontext von Geborgenheit, Kontinuität und Zugehörigkeit: Wissenschaftliche Recherche und Analyse im Auftrag des Landschaftsverband Rheinland, Köln Dezernat 4 – Schulen, Jugend*. Kander.



- Honig, M.-S. (2009). Das Kind in der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den childhood studies. In M.-S. Honig (Hrsg.), *Kindheiten : Neue Folge. Ordnungen der Kindheit: Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung* (S. 25–51). Weinheim u.a.: Juventa-Verl.
- Honig, M.-S. (2018). Kindheit als praxeologisches Konzept. Von der generationalen Ordnung zu generationierenden Praktiken. In J. Budde, M. Bittner, & A. Bossen (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (1. Aufl., S. 193–209).
- INA.Kinder.Garten (Hrsg.) (2012). *Bildung von Anfang an: Organisationsstärkung. Kita nach Bedarf: Qualität in Kitas mit familienfreundlichen Öffnungszeiten* (1. Aufl.). Köln: Bildungsverl. EINS.
- Jahreiß, S. (2021). Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Pädagogische Fachkräfte im Spannungsfeld unterschiedlicher Erwartungen. *Zeitschrift Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen*. (1), 49–55.
- Jurczyk, K. (2017). Familie als Herstellungsleistung. In K. Jergus, J. O. Krüger, & A. Roch (Hrsg.), *Studien zur Schul- und Bildungsforschung: Band 61. Elternschaft zwischen Projekt und Projektion: Aktuelle Perspektiven der Elternforschung* (S. 143–166). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15005-1_7
- Kleemiß, H. (2011). *Rhythmus, Konstanz, Rituale und ihre Bedeutung in der pädagogischen Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/FT_kleemissII_rhythmus_2011.pdf
[19.08.2022]
- Laevers, F. (2005). *Sics (Ziko): Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Retrieved from <https://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf> [19.08.2022]
- Laevers, F. (2017). Wie geht es den Kindern in FBBE-Settings? Ein prozessorientierter Qualitätsmonitoring-Ansatz. In N. Klinkhammer, B. Schäfer, D. Haring, & A. Gwinner (Hrsg.), *DJI-Fachforum Bildung und Erziehung: Band 13. Qualitätsmonitoring in der frühkindlichen Bildung und Betreuung: Ansätze und Erfahrungen aus ausgewählten Ländern* (S. 249–278). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.



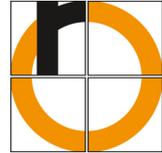
- Linberg, A., & Burghardt, L. (2020). Altersmischung als Herausforderung – Zusammenhänge von Krippenqualität und der Altersspanne der Gruppe. *Diskurs Kindheits- Und Jugendforschung*, 15(1), 11–12. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i1.05>
- Macha, K., Eichberg, K., Foelsch, U., & Schmidt, G. (2018). *Wie gelingen bedarfsgerechte Öffnungszeiten? Erfahrungen aus dem Bundesprogramm „KitaPlus“: Drittes Arbeitspapier zur Evaluation des Bundesprogramms „KitaPlus“*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.
- Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117.
- Minkinen, J. (2013). The Structural Model of Child Well-Being. *Child Indicators Research*, 6(3), 547–558. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9178-6>
- Moss, P. (2015). Über die Qualität hinaus zu einer ethischen und politischen Frühpädagogik. In B. Kalicki & C. Wolff-Marting (Hrsg.), *Qualität in aller Munde: Themen, Positionen, Perspektiven in der kindheitspädagogischen Debatte* (1. Aufl., S. 31–40). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., & Thedinga, M. (2018). Kita-Qualität aus der Perspektive von Kindern. *Frühe Bildung*, 7(2), 77–87. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000371>
- Passoth, J.-H., Peuker, B., & Schillmeier, M. (2014). Introduction. In J.-H. Passoth, B. Peuker, & M. Schillmeier (Hrsg.), *Routledge advances in sociology: Vol. 58. Agency without actors? New approaches to collective action* (1. Aufl., S. 1–11). London: Routledge.
- Preissing, C., & Macha, K. (2012). „Kita rund um die Uhr“ - wissenschaftliche Expertise. In INA.Kinder.Garten (Hrsg.), *Bildung von Anfang an: Organisationsstärkung. Kita nach Bedarf: Qualität in Kitas mit familienfreundlichen Öffnungszeiten* (1. Aufl., S. 111–145). Köln: Bildungsverl. EINS.
- Prout, A., & James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (Hrsg.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (S. 7-34). London: Routledge Falmer.
- Raes, A., Piessens, A. & Willockx, D. (2020). *Flexibility in Childcare*.



- Remsperger, R. (2013). Das Konzept der Sensitiven Responsivität. *Frühe Bildung*, 2(1), 12–19. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000072>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1993). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65(1), 14–23. <https://doi.org/10.1159/000289026>
- Salonen, E., Laakso, M.-L., & Sevón, E. (2016). Young children in day and night care: negotiating and constructing belonging during daily arrivals. *Early Child Development and Care*, 186(12), 2022–2033. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1146717>
- Schäfer, B. (2015). *Flexible Betreuungsangebote und das Wohlbefinden von Kindern: Ein Spannungsverhältnis? Erfahrungen und Erkenntnisse aus der internationalen Forschung ; Arbeitspapier. Wissenschaftliche Texte / DJI, Deutsches Jugendinstitut*. München: DJI.
- Schallenberg-Diekmann, R., & Macha, K. (2012). Kita nach Bedarf: Qualität in Kitas mit familienfreundlichen Öffnungszeiten. In INA.Kinder.Garten (Hrsg.), *Bildung von Anfang an: Organisationsstärkung. Kita nach Bedarf: Qualität in Kitas mit familienfreundlichen Öffnungszeiten* (1. Aufl., S. 10–109). Köln: Bildungsverl. EINS.
- Schelle, R., Friederich, T., & Buschle, C. (2020). Qualität in der Kita. Mögliche Impulse eines interaktionistischen Professionalitätsverständnisses – Ein Diskussionsbeitrag. *Diskurs Kindheits- Und Jugendforschung*, 15(2), 15–16. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v15i2.07>
- Schipper, J. C. de, Tavecchio, L. W. C., & van IJzendoorn, M. H. (2008). Children's Attachment Relationships with Day Care Caregivers: Associations with Positive Caregiving and the Child's Temperament. *Social Development*, 17(3), 454–470. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00448.x>
- Schipper, J. de, Tavecchio, L. W., van IJzendoorn, M. H., & Linting, M. (2003). The relation of flexible child care to quality of center day care and children's socio-emotional functioning: A survey and observational study. *Infant Behavior and Development*, 26(3), 300–325. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(03\)00033-X](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(03)00033-X)



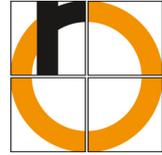
- Schutter, S., & Haring, D. (2021). „Flexibilität für die Eltern, ja! Für die Kinder also, ne“ Perspektiven von Fachkräften auf die Kindertagesbetreuung zu Randzeiten. *Nachrichten Des Deutschen Vereins (NDV)*. (6), 307–311.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). *Das Konzept der Selbstwirksamkeit*. Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:3930>
- Singler, R. (2011). *Open all hours? Flexible childcare in the 24/7 era*.
- Speier, M. (1976). The adult ideological viewpoint in studies of childhood. In A. Skolnick (Ed.), *Rethinking Childhood. Perspectives on Development and Society* (S. 168–186). Boston, Toronto: Little, Brown an Co.
- Strübing, J. (2014). *Grounded Theory*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19897-2>
- Thole, W., Baader, M. S., Helsper, W., Kappeler, M., Leuzinger-Bohleber, M., Reh, S., . . . Thompson, C. (2012). Sexualisierte Gewalt in pädagogischen Institutionen - eine Einleitung: Sondierungen und Verständigungen zu einem bislang vernachlässigten Thema. In W. Thole, M. S. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leuzinger-Bohleber, S. Reh, . . . C. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 13–23). Verlag Barbara Budrich.
- Vandenbusche, E., & Ferre Laevers (2009). *Beobachtung und Begleitung von Kindern: Arbeitsbuch zur Leuveners Engagiertheitsskala: A process-oriented child monitoring system* ([Erg. Ausg.]). Erkelenz: Berufskolleg des Kreises Heinzberg.
- Viernickel, S., Dreyer, R., Stammer, K., Vestring, L., Wieland, U., & Wiens, E. (2018). *Stimulation oder Stress? Wohlbefinden von Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr in Kindertageseinrichtungen*. Berlin.
- Wertfein, M., Wildgruber, A., Wirts, C., & Becker-Stoll, F. (Hrsg.) (2017). *Interaktionen in Kindertageseinrichtungen: Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog*. Göttingen, Bristol, CT, U.S.A.: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/Monika>
- West, C., & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender & Society*, 9(1), 8–37.
- West, C., & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151.



Anhang 1

Indikatoren Well-being LIS

Level	Indikatoren
1 (extrem niedrig)	<p>Kind zeigt klare Anzeichen von Unwohlsein.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Weint, jammert, schluchzt, schreit</i> - <i>Sieht entmutigt, traurig oder verängstigt aus, ist in Panik</i> - <i>Windet sich, schmeißt mit Gegenständen, verletzt andere</i> - <i>Lutscht am Daumen, reibt die Augen</i> - <i>Reagiert nicht auf die Umwelt, vermeidet Kontakt, zieht sich zurück</i> - <i>Verletzt sich selbst, schmeißt sich auf den Boden, schlägt</i>
2 (niedrig)	<p>Die Körperhaltung, Mimik und Handlungen weisen darauf hin, dass das Kind sich nicht wohl fühlt. Allerdings sind die Signale weniger eindeutig als auf Level 1 oder das Unwohlsein wird nicht dauerhaft gezeigt.</p>
3 (moderat)	<p>Das Kind hat einen neutralen Ausdruck. Mimik und Körperhaltung zeigen wenig oder keine Emotion. Es sind keine Anzeichen für Traurigkeit oder Freude, Wohlbefinden oder Unwohlbefinden erkennbar.</p>
4 (hoch)	<p>Das Kind zeigt offensichtliche Zeichen von Wohlbefinden (wie unter Level 5 aufgeführt). Allerdings sind die Anzeichen nicht dauerhaft mit derselben Intensität sichtbar.</p>



5 (extrem hoch)	<p>Während der Beobachtungssequenz wirkt das Kind vergnügt, es fühlt sich gut:</p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Sieht fröhlich und zufrieden aus, lächelt, strahlt, jauchzt vor Freude</i>- <i>Ist spontan, ausdrucksvoll und es selbst</i>- <i>Spricht zu sich selbst, spielt mit Lauten, summt, singt</i>- <i>Ist entspannt, zeigt keine Anzeichen von Stress oder Anspannung</i>- <i>Ist offen und zugänglich für die Umwelt</i>- <i>ist lebendig, voller Energie</i>- <i>zeigt Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein</i>
------------------------	--

Tab. 3: Indikatoren LIS für Well-being (Quelle: (Vandenbusche & Ferre Laevers, 2009) eigene Übersetzung)