Evangelische Hochschule Nürnberg

Studiengang
Angewandte Bildungswissenschaften

Master-Thesis
zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Arts M.A.

Die subjektiven Sichtweisen von pädagogischem Personal in der Krippe auf das kindliche Explorationsverhalten

Eine qualitative Erhebung und Bewertung förderlicher und gelingender Faktoren

Verfasserin: Claudia Schröders, Kindheitspädagogin B.A.

Erstgutachterin: Prof. Dr. Roswitha Sommer-Himmel
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Tanja Brandl

Abgabetermin: 28.09.2018

Zusammenfassung

Die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung gewinnt durch den zuletzt rasanten und vielschichtigen Wandel der Institution Kindertagesstätten zunehmend an Bedeutung. In der vorliegenden Arbeit wird den subjektiven Sichtweisen der Fachkräfte in der Krippe nachgespürt, um deren Erleben und deren Perspektive als Ausgangspunkt für eine praxisnahe Weiterentwicklung vor Ort zu erschließen. Damit wird für diese qualitative Erhebung ein praxisbezogener Zugang gewählt, der nicht repräsentativ ist, jedoch für den involvierten Träger und die trägerspezifische Weiterentwicklung des Krippenbereiches zielführend. Als Ausgangspunkt der Erhebung wird mit dem kindlichen Explorations-verhalten ein Thema gewählt, dass sowohl in der fachlich-theoretischen Diskussion als auch im Krippenalltag bedeutsam ist. Anhand von Interviews, die auf einem Leitfaden basieren, wird dem Krippenalltag theoretisch fundiert nachgespürt. Aus den Ressourcen, die die Mitarbeitenden der Forschenden in den Interviews zur Verfügung stellen, werden förderliche Faktoren für eine trägerinterne Weiterentwicklung abgeleitet.

Aus Datenschutzgründen werden die diesem Forschungssetting zugrunde liegenden Transkripte nicht veröffentlicht und ausschließlich den betreuenden Dozenten zur Verfügung gestellt.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all den Menschen bedanken, die mir diese Arbeit und meinen dadurch entstandenen persönlichen Gewinn ermöglicht haben.

Zuerst gilt mein Dank Frau Professor Dr. Sommer-Himmel, sie hat seit meinen ersten vagen Gedanken zur Master-Thesis durch ihre konstruktiven Anregungen dieses Projekt in der vorliegenden Form entstehen lassen. Meinen subjektiven Sichtweisen für dieses Projekt ist sie dabei stets wertschätzend und unterstützend begegnet, ich hatte in ihr jederzeit und mit all meinen Fragen einen Rückhalt, der mir die notwendige Orientierung und zugleich alle Freiheiten gab.

Dann ist meine Vorgesetzte zu nennen, ihr danke ich für den von ihr zur Verfügung gestellten Rahmen, nur dieser ermöglichte mir die Umsetzung dieser Erhebung. Mein Engagement ist von ihr vorbehaltlos unterstützt worden, ein echtes Interesse des Trägers an einer qualitativen Weiterentwicklung war für mich zusätzliche Motivation. Zudem wurden trägerintern Bedingungen geschaffen, die die Rekrutierung der Mitarbeitenden und die Durchführung eines solchen Forschungsvorhabens positiv beeinflusst und unterstützt haben.

Außerdem gilt mein Dank den hoch engagierten Mitarbeitenden, die sich bereitwillig für die Interviews zur Verfügung gestellt haben und mir sehr offen einen Einblick in ihren Alltag gewährt haben. Ich habe in diesem Zusammenhang die Erfahrung machen dürfen, dass viele Mitarbeitende ein hohes Interesse an ihrem Arbeitsfeld haben und sich für die qualitative Weiterentwicklung dieses bedeutsamen pädagogischen Bereiches motiviert und offen einbringen sowie aktiv an der Gestaltung mitwirken möchten.

Zu guter Letzt gilt mein Dank den Menschen in meinem privaten Umfeld, die mich auf vielfältige Weise unterstützt und begleitet haben. Insbesondere möchte ich hier meine hochengagierte Korrekturleserin nennen, die sowohl formal als auch inhaltlich kritisch und detailliert jedes Zeichen geprüft und kommentiert hat. Ihre ausführliche und direkte Rückmeldung war für mich unerlässlich, um diese Arbeit in der vorliegenden Form abzuschließen.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung ... 1
2. Ein Grundpfeiler der FBBE: Bindung und Exploration ... 4
2.1 Die Bindungstheorie ... 5
2.2 Die Bindungstheorie in der FBBE ... 8
2.3 Exploration als Resultat von Bindung ... 12
3. Das Konstrukt der subjektiven Theorien ... 14
3.1 Darlegung der subjektiven Theorien ... 14
3.2 Subjektive Theorien in der Frühpädagogik ... 16
4. Erstes Resümee und Darlegung der Forschungsfrage ... 19
5. Forschungssetting ... 20
5.1 Qualitative Forschung im vorliegenden Setting ... 20
5.1.1 Relevante Prinzipien qualitativer Forschung ... 21
5.1.2 Rolle des Forschers in der qualitativen Sozialforschung ... 24
5.2 Konkretisierung des Forschungsvorhabens ... 25
5.2.1 Die Stichprobe ... 25
5.2.2 Das Leitfaden-Interview als Erhebungsmethode ... 26
5.2.3 Die angewandte Dokumentationsmethode ... 27
5.2.4 Die angewandte Auswertungsmethode ... 29
5.2.5 Reflexion des Forschungsprozesses ... 31
6. Auswertung der Interviews ... 32
6.1 Auswertung der Interviews im Einzelnen ... 33
6.2 Auswertung der Interviews im Vergleich ... 53
7 Interpretation der Ergebnisse ... 56
8 Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Quo vadis? ... 62
Literaturverzeichnis ... 65
Abbildungsverzeichnis ... 68
Tabellenverzeichnis ... 69

Anhang I
a. Schreiben für die Rekrutierung der Mitarbeitenden I
b. Der Interviewleitfaden: Pretest und Endversion II
c. Einwilligung Interviewteilnehmer III
d. Fragebogen Interviewteilnehmer IV
e. Übersicht Stichprobendaten und Transkriptionen V
f. Die Auswertung VI
g. Übersicht aller Diagramme XVII
h. Kreisdiagramme aller Interviews XVIII
i. Säulendiagramme im Vergleich XXX
j. Erklärung XXXIV

1. Einleitung

Im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)[1] hat in den zurückliegenden Jahren ein vielschichtiger und rasanter Wandel stattgefunden, der in verschiedenen Dimensionen zu verorten und noch nicht abgeschlossen ist. Eine dieser Dimensionen ist unter anderem geprägt durch neuere Forschungserkenntnisse, insbesondere aus den Bereichen der Entwicklungs- und Familienpsychologie, sowie der Neurowissenschaften. Durch die hier gewonnenen Erkenntnisse wird die frühe Kindheit als bedeutsame Phase in der individuellen Bildungsbiografie und als erster Schritt des lebenslangen Lernens des Menschen begriffen (vgl. Stamm, 2010, S. 11). In diesem Kontext zeichnet die moderne Frühpädagogik ein Bild vom Kind, dass das Kind von Geburt an als kompetent und selbstbestimmt wahrnimmt und dessen Entwicklung in soziale und kulturelle Bezüge eingebettet ist (vgl. Schäfer, 2011, S. 20).

Eine weitere Dimension zeichnet das gesellschaftspolitische Geschehen sehr facettenreich ab, unter anderem durch das zunehmende Auftauchen der FBBE in öffentlichen Diskussionen. Zum einen ist hier der politische Wille der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu nennen, auch mit dem Ziel die (Wieder-) Verfügbarkeit weiblicher Fachkräfte für den Arbeitsmarkt zu steigern (vgl. Blossfeld, 2012, S. 26).

Ein weiterer markanter Punkt sind veränderte gesetzliche Grundlagen, diese umfassen seit 2013 unter anderem auch den Rechtsanspruch auf Betreuung für Kinder ab einem Jahr. Verankert ist dieser im Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) und Kinderförderungsgesetz (KiföG) aus dem Jahr 2008 (vgl. König, 2010, 18f). Aktuell wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) zur bundesweiten Sicherung der Qualität in den Kindertagesstätten an einem Qualitätsentwicklungsgesetz gearbeitet (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2018 a). Dieses sieht vor, dass der Bund sich dauerhaft an der Finanzierung der Qualitätsentwicklung im Elementarbereich beteiligt und die Länder entsprechende Entwicklungsbedarfe auswählen können (vgl. ebd.). An dieser Stelle wird die gesellschaftspolitische Relevanz der FBBE bestätigt und es ist absehbar, dass durch das auch als „Gute-Kita-Gesetz“ benannte Vorhaben zukünftig weitere, massive

[1] In der hier vorliegenden Arbeit wird die Begrifflichkeit der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) als Einheit verstanden, dessen drei Aspekte in- und miteinander wirken und daher verbunden sind. Frühkindliche Bildung meint den kindlichen Drang selbsttätig zu sein und sich ein Bild von der Welt zu machen. Diese Aneignungstätigkeiten sind angewiesen auf die Unterstützung einer anregungsreichen, liebevollen und beschützenden Umwelt und umfasst die altersangemessene Pflege ebenso wie das Einbinden in eine Gemeinschaft, hier mit dem Begriff der frühkindlichen Betreuung beschrieben. Der Begriff der Erziehung zielt auf Bildung und stützt sich auf Betreuung, er schließt die bewusste Interaktion mit dem Kind und die Gestaltung der Umwelt ein um gewünschte Verhaltensweisen zu fördern (vgl. Stamm, 2010, S. 13). Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf die Krippenpädagogik, während die FBBE den Elementarbereich und damit die Lebensspanne bis zur Einschulung umschließt.

Veränderungen angestoßen werden (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2018 b).

Eine weitere bedeutsame Dimension zielt auf die bildungspolitischen Aspekte des Wandels, die in diesem Kontext eine veränderte Wahrnehmung des Elementarbereiches meint, deren Ursprung im sogenannten PISA-Schock liegt. Die erstmals im Jahr 2001 veröffentlichten Ergebnissen der internationalen Schulleistungsstudie PISA und das schlechte Abschneiden Deutschlands haben massive Veränderungen im gesamten Bildungssystem, vom Elementarbereich bis in den Primar- und Sekundarbereich, bewirkt. Aufgrund des zeitlichen Zusammenspiels des „PISA-Schocks“ mit den neurologischen und psychologischen Forschungserkenntnissen zur frühen Kindheit rückt der Elementarbereich in den bildungspolitischen Fokus. Daraus entwickelt sich bildungspolitisch die Annahme, dass eine frühestmögliche Förderung der Kinder eine wirksame und gezielte Gegensteuerung des PISA-Ergebnisses ermöglicht. Das Geschehen dieser Zeit ist eng verknüpft mit dem Slogan „Auf den Anfang kommt es an“[2]. Im bildungspolitischem Kontext entsteht dadurch ein veränderter Anspruch an die Kindertagesstätten[3], in diesem Zeitgeist wird der Aspekt der Bildung aus der Trias der FBBE fokussiert (vgl. Blossfeld, 2012, S. 19). Mit dem PISA-Schock eng verknüpft ist die Verabschiedung der inzwischen etablierten länderspezifischen[4] Curricula für den Elementarbereich in allen Bundesländern (vgl. ebd., S. 19).

Die an dieser Stelle nur angerissenen, vielschichtigen Prozesse sind vor Ort in den Kindertagesstätten für das pädagogische Personal[5] seit vielen Jahren merklich spürbar. Der Wandel verdichtet den Arbeitsalltag, verändert die Ansprüche von außen und stellt damit die Fachkräfte immer wieder vor neue Herausforderungen. Ein beachtenswerter Aspekt stellt das insbesondere in Westdeutschland[6] sehr junge Arbeitsfeld der Krippenpädagogik dar, wobei die stetig wachsende Zahl der betreuten Kinder in der Krippe die Bedeutung dieses Arbeitsfeldes zunehmend steigert. Im Bundesdurchschnitt ist die Betreuungsquote der unter Dreijährigen seit März 2006 von 13,6% auf 32,7% im

[2] Unter anderem taucht dieser Satz in der Publikation des Bundesministeriums für Bildung und Forschung auf: „Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für die Neuorientierung frühkindlicher Bildung“ (https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_16.pdf).

[3] In der hier vorliegenden Arbeit werden unter dem Begriff der Kindertagesstätten alle Institutionen verstanden, in der Kinder unterschiedlichen Alters gebildet, betreut und erzogen werden.

[4] Im föderalistischen Deutschland ist die Bildung Ländersache, daher liegt für jedes Bundesland ein spezifisches Curriculum für den Elementarbereich vor, auch die Rahmenbedingungen und Strukturen sind länderspezifisch. Die hier vorliegende Arbeit bezieht sich auf die gesetzlichen Strukturen in Bayern.

[5] Laut §16 BayKiBiG (Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsrecht) umfasst das pädagogische Personal pädagogische Fachkräfte und pädagogische Ergänzungskräfte, dies wird in § 16 Absatz 2 bis 6 ausführlich dargelegt (Porsch et al., [3]2014, S. 294f). In der hier vorliegenden Arbeit werden an das BayKiBiG angelehnt und zur besseren Lesbarkeit die geschlechtsneutralen Begriffe „Fachkraft“, „pädagogisches Personal“ und „Mitarbeitende“ verwendet. Alle Begriffe umschließen Männer und Frauen, Erzieher und Kinderpfleger.

[6] Die Bezeichnung Westdeutschland bezieht sich auf die Bundesländer, die vor der Wiedervereinigung zur Bundesrepublik Deutschland gehörten. In der ehemaligen DDR, heute auch als „ostdeutsche“ Bundesländer benannt, hat Krippenpädagogik andere Wurzeln.

März 2016 angestiegen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2018 a). Inzwischen ist unbestritten, dass der Krippenbesuch für Kinder eine Entwicklungschance im sprachlichen, sozialen, kognitiven und emotionalen Bereich beinhaltet. Voraussetzung dazu ist die Berücksichtigung der Abhängigkeit von Kindern in den ersten drei Lebensjahren von einem einfühlsamen und sensiblen Umgang der Erwachsenen (vgl. Neuß & Lorber, [3]2014, S. 28). Damit ist für eine positive Entwicklung des einzelnen Kindes nicht der Krippenbesuch an sich ausschlaggebend, sondern die dort erlebte Qualität der pädagogischen Arbeit und der Beziehungsgestaltung. Hierzu zählen unter anderem die zuverlässige Versorgung und liebevolle Zuwendung sowie die sensible und wohldosierte Unterstützung des kindlichen Neugier- und Explorationsverhaltens (vgl. Viernickel, et al., 2011, S. 16).

Die Verantwortung für diese Qualität[7] liegt zum einen bei den politischen Entscheidungsträgern, die über die länderspezifischen Gesetze die Rahmenbedingungen bestimmen. Zum anderen muss auch jede einzelne Fachkraft ein Höchstmaß an pädagogischer Qualität anstreben und stetig daran arbeiten (vgl. Neuß & Lorber, [3]2014, S. 28). Das heißt für die Fachkraft an „ihrem“ direkten Arbeitsplatz die Verantwortung vor Ort zu übernehmen, fachlich fundiert, selbstkritisch und reflexiv den Alltag zu gestalten und gegebenenfalls zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Dieser Prozess ist sowohl eingebettet in das Wechselspiel von institutionellen Rahmenbedingungen, den vorab beschriebenen gesellschaftlichen Dimensionen sowie in der Persönlichkeit der einzelnen Fachkraft verankert. Sie gestaltet ihren beruflichen Alltag auf der Hintergrundfolie ihrer Lebensbiografie, mit ihrem fachlichen Wissen und der Individualität ihrer Person. Die aus diesen Faktoren entstehende Subjektivität der Persönlichkeit fließt in das pädagogische Handeln ein und stellt im Hinblick auf das professionelle Handeln eine nicht zu vernachlässigende Größe dar (vgl. Jung, 2012, 70f). An dieser Stelle wird deutlich, dass eine ausschließlich theoretisch-wissenschaftliche Weiterentwicklung der Krippenpädagogik am Arbeitsfeld vorbeizielt, da auch die unbewussten Theorien das Handeln des Einzelnen maßgeblich beeinflussen, handlungsleitend und damit relevant sind (vgl. Brandl, 2016, S. 60). Basis für diese am Individuum orientierte Forschung ist das Konstrukt der subjektiven Theorien[8]. Im Zentrum der „subjektiven Theorien“ stehen Individuen, die Annahmen bezüglich des

[7] Der Begriff der Qualität wird hier bildungssprachlich im Sinne der Gesamtheit der charakteristischen Eigenschaften einer Sache verwendet und fußt auf der Definition des Dudens. Das differenzierte Qualitätskonstrukt „Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog.“ (Tietze, W., 2013) würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen.

[8] In der hier vorliegenden Arbeit wird der Begriff der subjektiven Theorien nur im theoretischen Teil verwendet und auf die Großschreibung des feststehenden Begriffes verzichtet. Im Rahmen des Forschungssettings wird der Begriff der subjektiven Sichtweisen verwendet, die Komplexität eines Settings, das sich dem Forschungsprogramm der Subjektiven Theorien zuordnet, wird in der vorliegenden Arbeit nicht abgebildet, es ist daran angelehnt.

Funktionierens der Welt und ihres Handelns entwickeln, diese anwenden, überprüfen und gegebenenfalls revidieren (vgl. Flick, 2007, S. 85).

Die vorliegende Arbeit nimmt die Auswirkungen der vorab geschilderten facettenreichen Prozesse mittels eines qualitativen Forschungsdesigns unter die Lupe und bildet das Erleben des Krippenalltages aus Sicht der Fachkräfte ab. Sie versteht sich als einen Versuch zur trägerinternen, qualitativen Weiterentwicklung der Krippenpädagogik, der bewusst in der Praxis beginnt und das Ziel verfolgt, praxisnahe Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung der Krippenpädagogik eines großen sozialen Trägers in Bayern zu erschließen. Anhand des kindlichen Explorationsverhaltens, das sowohl für pädagogische Fachkräfte als auch in der fachlich-theoretischen Diskussion eine hohe Relevanz hat und bei dem ein Konsens bezüglich seiner Bedeutung besteht, wird den subjektiven Sichtweisen der einzelnen Fachkräfte nachgespürt.

Daher werden zunächst die theoretischen Hintergründe des Bindungs- und Explorationsverhaltens auf die Krippenpädagogik bezogen und dargelegt. Im Anschluss daran wird der Begriff der subjektiven Theorien expliziert und die Forschungsfragen aufgefächert. Daran schließt sich eine detaillierte Darlegung des Forschungssettings sowie die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse an, das Fazit rundet die Arbeit ab.

2. Ein Grundpfeiler der FBBE: Bindung und Exploration

Das Krippenalter, das klassisch die Lebensspanne vom ersten bis zum dritten Geburtstag des Kindes umschließt, ist entwicklungspsychologisch eine besonders spannende Zeit und durch vielfältige Entwicklungsprozesse gekennzeichnet (vgl. Rauh, 2010, S. 92). Für den Menschen ist es die lernintensivste Zeitspanne, in keiner späteren Lebensphase lernt der Mensch so umfassend und in so kurzer Zeit (vgl. Weyer, 2013, S. 98). Dieses frühkindliche Lernen hat verschiedene Dimensionen, die in wechselseitigem Bezug zueinander stehen (vgl. Viernickel et al., 2011, S. 23). Unter anderem ist hier die Handlungsdimension zu nennen, diese meint die aktive Aneignung der Welt durch neugieriges Forschen und Entdecken. Die hier entstehenden Handlungserfolge sind Bildungsprozesse, die mit positiven Emotionen und Selbstwirksamkeitserleben verbunden sind, damit sind sie selbstverstärkend (vgl. ebd., S. 23). Eine wichtige Voraussetzung für diese Handlungsdimension ist die Dimension der Beziehungsbildung, sie umfasst den Aufbau von stabilen Beziehungen zu anderen Menschen, die für das Kind gefühlsmäßig besonders bedeutsam sind. In diesem Kontext spricht man von Bindungs- oder bindungsähnlichen Beziehungen[9], die es dem Kleinkind ermöglichen die

[9] Zur Unterscheidung der primären und sekundären Bindungen werden in der vorliegenden Arbeit für die Beziehung von Fachkraft und Kind die Begriffe „Fachkraft-Kind-Bindung“ oder „bindungsähnliche Beziehung“ verwendet, bezogen auf die Beziehung zu den primären Bezugspersonen wird der Begriff „Bindung“ verwendet (vgl. Dreyer, 2017, S. 39).

Umwelt aktiv und konzentriert zu erkunden (vgl. Viernickel et al., 2011, S. 23). Im vorliegenden Kontext werden frühkindliche Bildungsprozesse als Aneignung der Welt durch das Kind als Akteur begriffen. Dieses aktive Aneignen der Welt durch das Kind, sichtbar am explorativen Verhalten, gründet im Krippenalter auf eine Bezugsperson, die Sicherheit vermittelt. Aus diesem Grund sind kindliche Bildungsprozesse in einen sozialen Kontext einzubetten, in dem von Seiten der Erwachsenen die Beziehungen zum Kind vom grundsätzlichen Interesse und Wohlwollen geprägt sind und damit die Basis für tragfähige und sichere Beziehungen bilden (vgl. Schäfer, 2011, S. 79). An dieser Stelle wird der enge Zusammenhang von Bindungs- und Explorationsverhalten deutlich: Ohne die Sicherheit einer Bindung[10] ist das Erkunden der Umwelt unmöglich. Damit sind sichere Bindungen das Gegenteil von Abhängigkeit, denn sie ermöglichen die Erschließung der Welt. Das Bindungs- und Explorationsverhalten wird daher auch als komplementär gekoppelt bezeichnet, es ist jeweils nur ein Verhaltensmuster aktiviert (vgl. Bethke et al., 2009, S. 13). In der FBBE wird daher das Bindungs- und Explorationsverhalten als miteinander verbunden betrachtet. Aufbauend auf diese beiden sich bedingenden Aspekte findet die frühkindliche Bildung in der Krippe statt und ist zugleich der Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit.

2.1 Die Bindungstheorie

Als Begründer der Bindungstheorie gilt der Psychoanalytiker John Bowlby, der in den 1960er Jahren damit Beziehungsmuster zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen erklärt (vgl. Glüer, 2017, S. 17). Bowlby beschreibt von Beginn an die Bindung zur mütterlichen Bezugsperson als sogenannte primäre Bindung und die Bindung zu weiteren, für das jeweilige Kind bedeutsame Personen, als sogenannte sekundäre Bindungspersonen (vgl. ebd., 2017, S. 15). Oberflächlich betrachtet ist das kindliche Bindungsverhalten ein instinkthaftes Verhalten, dessen Wurzeln evolutionsbiologisch begründet sind, da dieses Verhalten zunächst das Überleben des Kindes sichert (vgl. ebd., S. 16). Inzwischen ist erwiesen, dass dieser Aspekt zu kurz greift und das Bindungsverhalten komplexer und vielschichtiger ist. Die Bindungserfahrungen sind für das Kind prägend, da sich aus ihnen internale Arbeitsmodelle entwickeln. Diese beziehen sich auf Bindungspersonen, die Umwelt und das Kind selbst und sind notwendig um abzuschätzen, wie andere Personen reagieren und was mit ihm geschieht (vgl. Grossmann & Grossmann, [5]2012, S. 82). Die erste empirische Bestätigung der Bindungstheorie gelingt Mary Ainsworth, sie beschreibt erstmalig mit der

[10] In dieser Arbeit wird nachfolgende Definition von Bindung zugrunde gelegt: „Bindung wird definiert als eine enge, emotionale, länger andauernde Beziehung zu bestimmten Menschen, die nach Möglichkeit sowohl Schutz bieten als auch unterstützend wirken, z. B. wenn ein Kind verunsichert oder traurig ist und sie dem Kind helfen, seine Emotion zu regulieren.“ (Lengning & Lüpschen, 2012, S. 11).

Laborbeobachtungsmethode der „Fremden Situation“ auch die individuellen Unterschiede im Bindungsverhalten und den Zusammenhang von Bindung und Exploration (vgl. Lengning & Lüpschen, 2012, S. 10). Die „Fremde Situation“ ist validiert für Kinder im Alter von zwölf bis maximal zwanzig Monaten. Sie besteht aus acht Episoden, die mit drei Minuten vorgesehen sind und abhängig von der kindlichen Reaktion angepasst werden können (vgl. Ahnert, [2]2008, S. 86). Beteiligt sind neben dem Kind die Mutter und eine fremde Person. Durch Trennungen und Wiedervereinigungen von Mutter und Kind werden sowohl das Bindungs- als auch das Explorationsverhalten des Kindes beobachtet. Ainsworth definiert in diesem Kontext drei Bindungsmuster, denen die Kinder anhand ihres Verhaltens zugeordnet werden. Bindungsmuster A wird als „unsicher-vermeidend“ benannt, Bindungsmuster B als „sicher“ und Bindungsmuster C als „unsicher-ambivalent“ (vgl. Lengning & Lüpschen, 2012, S. 19). Später wird dies um eine weitere Kategorie ergänzt, da bei einigen Kindern keine klare Zuordnung möglich ist. Diese Kategorie D „desorientiert/ desorganisiert“ meint Kinder, die Verhaltensweisen aus den drei anderen Bindungsmustern mischen und damit kein deutlich definierbares Verhaltensmuster zeigen (vgl. ebd., S. 20).

Neben diesen Bindungsmustern werden vier Phasen im Aufbau von Bindungsbeziehungen unterschieden, diese sind abhängig vom Entwicklungsstand des Kindes. Die ersten drei Lebensmonate sind durch die Phase der unspezifischen sozialen Reaktionen gekennzeichnet. Ohne Unterscheidung von Personen ist der Säugling allgemein ansprechbar und richtet Bindungssignale an die Umwelt. Dazu gehören Lächeln, Blickkontakt, Anklammern und Schreien (Dreyer, 2017, S. 14). Daran schließt sich die Phase der personenunterscheidenden Ansprechbarkeit im Alter von drei bis sechs Monaten an. Der Säugling richtet seine Signale auf eine oder besondere Personen, er reagiert auf Hauptbezugspersonen schneller und differenzierter. Personen, die dem Kind vertraut sind, können es besser trösten und schneller zum Lachen und Lautieren bringen. Diese Phase mündet langsam in die Entwicklung von stabilen Bindungen (vgl. ebd., S. 14). In der dritten Phase, die mit dem siebten oder achten Lebensmonat des Kindes beginnt und eng an die Lokomotion und die Personen- und Objektpermanenz gekoppelt ist, beginnt das aktive, initiierte und zielkorrigierte Bindungsverhalten. Der Säugling kann sich aktiv in die Nähe der Bezugsperson bringen und vermisst diese bei Abwesenheit (vgl. Grossmann & Grossmann, [5]2012, S. 77). Das Kind lernt das Verhalten der Bezugsperson vorherzusagen und kann das eigene Verhalten entsprechend anpassen. Zudem kann das Kind sein Bindungsverhalten bezogen auf sein Ziel korrigieren, zum Beispiel wenn die Bezugsperson den Ort verlässt (vgl. ebd., S. 77). Die Bezugspersonen geben jetzt Sicherheit und ermöglichen damit auch die Erkundung der Umwelt. Das kindliche Explorationsverhalten wird abrupt

eingestellt, wenn der Bedarf des Kindes nach Sicherheit höher ist (vgl. Lengning & Lüpschen, 2012, S. 12). Zudem führt die entstandene Bindung dazu, dass das Kind bei Trennung von den Bezugspersonen körperliche Reaktionen und Stresssymptome zeigt (vgl. Dreyer, 2017, 14f). Die vierte Phase beginnt ab dem dritten Lebensjahr, es ist die Phase der zielkorrigierten Partnerschaft. Die wachsenden kognitiven Fähigkeiten ermöglichen dem Kind die Motive, Gefühle und Interessen der Bindungspersonen nachzuvollziehen (vgl. Bethke et al., 2009, 15f). Das Kind bemerkt, dass nicht alle Menschen die gleichen Interessen wie es selbst haben und entwickelt eine erste Vorstellung über das Denken des Anderen, auch bekannt als Theory of mind[11] (vgl. Grossmann & Grossmann, [5]2012, S. 269). Von der zielkorrigierten Partnerschaft spricht man, weil das Kind bei der Verwirklichung der eigenen Pläne die Perspektive des Anderen einbezieht und versucht das Verhalten anderer Personen zu beeinflussen (vgl. Dreyer, 2017, S. 15).

Diese unterschiedlichen Bindungsqualitäten und die individuellen Verhaltensweisen des Kindes ergeben sich aus dem Umgang der Bezugsperson mit dem Kind. Hier ist vor allen Dingen die Qualität der Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson während des Aufbaus von Bindung zu nennen (vgl. ebd., S. 17). In Bezug auf die Bindungsentwicklung zu einem Elternteil gilt eine entwicklungs- und altersangemessene Feinfühligkeit als bedeutsamer Einflussfaktor (vgl. ebd., S. 24). Im ersten Lebensjahr bezieht sich die elterliche Feinfühligkeit darauf, die kindlichen Signale wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und prompt und angemessen zu reagieren (vgl. Dreyer, 2017, S. 25). Im zweiten und dritten Lebensjahr bedeutet Feinfühligkeit dem Kind Sicherheit zu vermitteln und es zugleich bei seiner zentralen Entwicklungsaufgabe, dem Explorations- und Autonomiebestreben, zu unterstützen. Zugleich sollten Bindungspersonen Zeit und Raum für den Kontakt mit gleichaltrigen Kindern zur Verfügung stellen und diesen angemessen begleiten, in diesem Kontext treiben Kinder ihren Bildungsprozess eigenwirksam voran (vgl. ebd., S. 25). Des Weiteren müssen sich die erwachsenen Interaktionspartner am aktuellen Kompetenzniveau des Kindes orientieren und bei der Unterstützung der Exploration eine gute Balance von Anregung und Assistenz finden ohne das Kind zu überfordern (vgl. ebd., S. 25). Insgesamt wirken sich die hier dargelegten Aspekte als vielfältige Erfahrungen aus und diese Erfahrung einer sicheren primären Bindung bereitet das Kind optimal auf neue Beziehungen vor (vgl. Becker-Stoll, 2007, S. 30). Alle grundlegenden Erfahrungen verdichten sich zu einem inneren Arbeitsmodell, mit dem sich das Kind seine Umwelt erschließt und sein Denken und Handeln danach ausrichtet. Dieses Prinzip ist vergleichbar mit einer Brille, durch die das

[11] Dieser Entwicklungsschritt meint die Fähigkeit, Bewusstseinsinhalte als subjektives Ergebnis mentaler Akte zu erkennen (vgl. Bischof-Köhler, 2011, S. 331).

Kind seine Welt betrachtet. Je nach Färbung der Gläser sieht die Welt unterschiedlich aus und das Verhalten des Kindes wird dementsprechend gesteuert (vgl. Bethke et al., 2009, 16f). Das innere Arbeitsmodell entwickelt sich mit zunehmenden Bindungserfahrungen zu einer stabilen mentalen Repräsentation der Bindungsbeziehung, die als Resultat handlungsleitend für aktuelle Bindungskontexte wird (vgl. Ahnert, [2]2008, S. 71). Innere Arbeitsmodelle gelten als stabil, Veränderungen werden mit zunehmendem Alter und der Menge an Erfahrungen immer schwieriger (vgl. Dreyer, 2017, 16f). Diese unterschiedlichen Bindungen, das Bindungsverhalten und die inneren Arbeitsmodelle lassen sich für Kinder im Krippenalter aufgrund der noch geringen Sprachkenntnisse ausschließlich über die Verhaltensebene beobachten (vgl. Glüer, 2017, S. 33). Diese Beobachtungen bilden den Ausgangspunkt für die Bedeutung der Bindungstheorie in der FBBE.

2.2 Die Bindungstheorie in der FBBE

Die außerfamiliäre Betreuung von Kindern gewinnt in der heutigen Gesellschaft an Bedeutung. Sie beginnt zunehmend im jüngeren Alter und ist zugleich mit dem Anspruch verbunden, dass sich dieser Rahmen positiv auf die kindliche Entwicklung auswirkt. Inzwischen ist unbenommen, dass auch in der außerfamiliären Betreuung der Aufbau bindungsähnlicher Beziehungen für die jungen Kinder der Ausgangspunkt einer förderlichen Kindertagesstättenzeit ist (vgl. Glüer, 2017, S. 67). In der Regel wird man diesen Erkenntnissen in der Praxis durch die elternbegleitete Eingewöhnung[12] gerecht. Hierbei handelt es sich um ein komplexes Geschehen, in dem viele Aspekte ineinandergreifen und sich gegenseitig beeinflussen.

Der maßgebliche Unterschied von primärer und sekundärer Bindung ist zum einen, dass sich letztere nicht wie die elterliche Bindung natürlicherweise entwickelt, sondern von außen bewusst initiiert wird (vgl. Lorber & Hanf, 2013, S. 114). Zum anderen ist die Entwicklung der Fachkraft-Kind-Bindung nicht wie die primäre Bindung synchron mit den Entwicklungsphasen des Kindes gekoppelt, sondern findet in Abhängigkeit vom Beginn der außerfamiliären Betreuung in unterschiedlichen Lebensphasen statt (vgl. Glüer, 2017, S. 75). Kinder, deren außerfamiliäre Betreuung im dritten Lebensmonat beginnt, haben noch keine primäre Bindung aufgebaut (vgl. Punkt 2.1). Daher kann sich in der Kindertagesstätte eine Bindung entwickeln, die eng mit der physischen und psychischen Entwicklung in Verbindung steht (vgl. Glüer, 2017, S. 75). Kinder, deren Betreuung in einem höheren Lebensalter beginnt, greifen hingegen auf divergente Erfahrungen mit

[12] Eingewöhnungsmodelle in der Kinderkrippe basieren darauf, dass ein Elternteil als vertraute Person das Kind zu Beginn der außerfamiliären Betreuung begleitet um den Aufbau neuer bindungsähnlicher Beziehungen zu den Fachkräften zu unterstützen. Am bekanntesten sind das „Berliner Modell“ und das „Münchener Modell“ (vgl. Dreyer, 2017, S. 79).

der primären Bezugsperson zurück. In diesem Fall liegt die Entwicklungsaufgabe für das Kind in der Verarbeitung der Trennungserfahrung. Die Herausforderung für Eltern und Fachkraft besteht darin, die Bildung weiterer Bindungen zu neuen Bezugspersonen als Entwicklungsaufgabe des Kindes zu begreifen und es dabei sensibel zu begleiten und individuell zu unterstützen (vgl. ebd., S. 75). Im Fokus steht die Erweiterung der kindlichen Beziehungspartner, es geht nicht darum die elterliche Bindungsbeziehung zu ersetzen (vgl. Lorber & Hanf, 2013, S. 113). An dieser Stelle wird zudem deutlich, dass der Beziehungsaufbau an sich ein Bildungs- und Lernprozesse ist (vgl. Friedrich, [3]2014, S. 59).

Die Parallelen bei Entstehung und Verlauf einer elterlichen Bindung und einer Fachkraft-Kind-Bindung liegen darin, dass beide durch Erfahrungen geprägt sind. Im Kontext der Kindertagesstätte baut die elternbegleitete Eingewöhnung darauf auf, dass Kinder stellvertretend gegenüber einer fremden feinfühligen Person eine Bindung anbahnen können, sobald die primäre Bezugsperson nicht verfügbar ist (vgl. Glüer, 2017, S. 82). Das Kind benötigt, gerade in der Anfangszeit, die Gelegenheit Vertrauen zu neuen Bezugspersonen aufzubauen (vgl. ebd., S. 82). Dieses Vertrauen entwickelt sich in zwischenmenschlichen Beziehungen, die dem Kind zum einen die Sicherheit geben, dass für die Grundbedürfnisse gesorgt ist. Zum anderen benötigt das Kind die Gewissheit, dass es bei Bedarf Rückhalt und Trost findet. Zugleich muss die Beziehung von Seiten der Fachkraft von Vertrauen in die kindlichen Fähigkeiten geprägt sein, dadurch ermöglicht sie dem Kind eine selbständige Erkundung seiner Umgebung (vgl. Schäfer, 2011, S. 267). Gelingt der Aufbau von Fachkraft-Kind-Bindungen lassen sich diese anhand von fünf Eigenschaften beschreiben und beziehen sich auf die nachfolgend dargelegten Aspekte im Alltag einer Kindertagesstätte (vgl. Ahnert, 2007, S. 33). Zuerst ist die Zuwendung in Form einer liebevollen und emotionalen Kommunikation als Grundlage einer Bindungsbeziehung zu nennen, bei der das Kind und die Fachkraft Freude an gemeinsamer Interaktion haben (vgl. ebd., S. 33). Des Weiteren ist die Sicherheit in der Bindungsbeziehung von zentraler Bedeutung, nur dann kann das Kind seine Umwelt aufgeschlossen und intensiv erkunden. Dies beinhaltet auch eine Verfügbarkeit der Fachkraft bei Eigenaktivitäten des Kindes (vgl. ebd., S. 33). In für das Kind belastenden Situationen wirkt die Fachkraft-Kind-Bindung stress-reduzierend in dem das Kind durch die Unterstützung der Fachkraft Irritationen und Ängste überwindet, negative Emotionen reguliert und zu einer positiven emotionalen Stimmungslage zurückfindet (vgl. ebd., S. 33). Das Merkmal der Explorations-unterstützung ist gekennzeichnet durch Ermunterung zur Erkundung und durch Erwidern der kindlichen Signale bei Rückversicherung und die Rückkehrmöglichkeit bei Unsicherheit oder Angst (vgl. ebd., S. 33). Die Eigenschaft der Assistenz greift immer

dann, wenn das Kind bei schwierigen Aufgaben an die Grenzen seiner Handlungsfähigkeit stößt und die Unterstützung und Hilfe vorrangig von dieser Bindungsperson akzeptiert (vgl. Ahnert, 2007, S. 34). Diese dargelegten Eigenschaften sind in den jeweiligen Beziehungen in unterschiedlichem Umfang ausgebildet und daraus resultieren individuelle Beziehungen, die damit auch in ihrer Ausprägung der jeweiligen sicheren Fachkraft-Kind-Bindung heterogen sind (vgl. ebd., S. 34).

Ein weiterer Gesichtspunkt in diesem komplexen Geschehen ist der institutionelle Kontext, indem dieses eingebettet ist. Für die Fachkraft handelt es sich um eine professionelle Beziehung sowohl zu den Eltern als auch zum Kind, die in diesen Bezügen von der Fachkraft organisiert und gestaltet wird. Aufgrund dieser Rahmenbedingungen kann die Fachkraft nicht vergleichbar nah auf das einzelne Kind eingehen wie es in der Bindungstheorie bezüglich der Mutter-Kind-Beziehung beschrieben wird (Ahnert, 2007, S. 34). Zudem fließen durch das Gruppen-Setting sowohl die unterschiedlichen kulturellen und sozioökonomischen Hintergründe der Kinder ein als auch der altersmäßig engere Abstand der Kinder im Vergleich zum familiären Setting (vgl. Gutknecht, 2012, S. 17). Dennoch können stabil betreuende Fachkräfte unter bestimmten Voraussetzungen Bindungsbeziehungen zu den Kindern aufbauen, die Besonderheiten aufweisen, jedoch nicht in allen Punkten der Bindung zur primären Bindungsperson gleichen (vgl. Dreyer, 2017, S. 40). Das Bindungskonzept auf die Kindertagesstätte übertragen heißt, von einer Beziehungsentwicklung auszugehen, die von den Fachkräften initiiert und getragen wird und für das Kind in sichere Bindungsbeziehungen mündet (vgl. Ahnert, 2007, S. 33). In verschiedenen Studien ist nachgewiesen worden, dass der ausschlaggebende Faktor für die Fachkraft-Kind-Bindung die Gruppenzugehörigkeit ist. Kinder aus derselben Kindergruppe weisen zu allen in dieser Gruppe tätigen Fachkräften ein ähnliches Bindungsmuster auf (vgl. Dreyer, 2017, S. 41). In der Kindertagesstätte konstituieren sich sichere Fachkraft-Kind-Bindungen aus einem eigenständigen Interaktionssystem, das im Gruppenkontext funktioniert. Das bedeutet, dass die Gruppenatmosphäre durch empathisches Fachkraftverhalten bestimmt wird, das gruppenbezogen ausgerichtet ist und die wichtigsten sozialen Bedürfnisse des einzelnen Kindes unter der Einbeziehung der Anforderungen der Gruppe zum richtigen Zeitpunkt erfüllt (vgl. Ahnert, ^{2}2008, S. 276).

Der gelingende Beziehungsaufbau zum einzelnen Kind legt das Fundament für die Kinderkrippe als Lernumfeld, viel zitiert auch mit dem Wortspiel „Ohne Bindung keine Bildung“ (vgl. Lorber & Hanf, 2013, S. 112). Für das Gelingen dieses Beziehungsaufbaus ist bedeutsam, ähnlich wie bei der Mutter-Kind-Bindung, dass die Fachkraft für das Kind emotional verfügbar und ein verlässliches Gegenüber ist, das in schwierigen Situationen Hilfestellung gibt (vgl. Dreyer, 2017, S. 50). Im Rahmen der Bindungstheorie

beschreibt Ainsworth das bezogen auf die primäre Bindungsperson als Feinfühligkeit, dieses Konstrukt ist jedoch in der Auslegung für die Kindertagestätte nicht stimmig. Remsperger (2011) entwickelt und operationalisiert den Begriff der Feinfühligkeit empirisch basiert und bezogen auf die Kindertagesstätte weiter als „sensitive Responsivität“[13]. Die sensitive Responsivität umfasst als wesentliche Elemente das Bemerken der kindlichen Signale und die angemessene Reaktion der Fachkraft auf diese Signale. Für das Bemerken der kindlichen Signale sind die Faktoren Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit Voraussetzung, diese Begriffe sind in der durch Ainsworth beschrieben Feinfühligkeit verwurzelt (vgl. Remsperger, 2011, S. 127). Die sehr unspezifischen Signale der jungen Kinder erfordern eine besondere Aufmerksamkeit des Erwachsenen und deren Bereitschaft kleinste Veränderungen beim Kind wahrzunehmen. Deutlich differenzierter wird die angemessene Reaktion des Erwachsenen auf die kindlichen Signale im Kontext der sensitiven Responsivität operationalisiert. Sie speist sich zum einen aus Merkmalen, die als eine „generelle Haltung“ benannt wird (vgl. ebd., S. 128). Dazu gehören sowohl die Akzeptanz und Wertschätzung des Kindes welches auch den Respekt vor seiner Persönlichkeit mit den jeweiligen Gefühlen, Gedanken und Absichten beinhaltet als auch das tiefgründige Interesse der Fachkraft an kindlichen Äußerungen und Handlungen (vgl. ebd., S. 128). Die letzte Komponente der generellen Haltung ist der Respekt vor der Autonomie der Kinder und umschließt ein Verhalten der Erwachsenen, das die Eigenständigkeit des jeweiligen Kindes achtet und ihm so die Möglichkeit gibt, eigene Erfahrungen zu sammeln (vgl. ebd., S. 129).

Neben der generellen Haltung spielen bezüglich der Angemessenheit des pädagogischen Antwortverhaltens der Fachkraft weitere Merkmale eine Rolle. Das Merkmal der Stimulation im Kontext der Fachkraft-Kind-Interaktion umschreibt ein konkretes pädagogisches Verhalten, das die Kinder unterstützt, motiviert und das kindliche Lernen fördert (vgl. ebd., S. 134). Zur Stimulation gehört bezüglich der sensitiven Responsivität auch den Kindern die Möglichkeit zu geben die Welt zu erkunden. Hier spielt die vorab geschilderte Akzeptanz und Wertschätzung hinein, das Akzeptieren der kindlichen Sichtweisen und die Eigenständigkeit des Kindes ist hierzu Voraussetzung (vgl. ebd., S. 135). Ein weiteres Merkmal im Kontext der sensitiven Responsivität wird als emotionales Klima beschrieben und bezieht sich auf die affektive Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Kindern (vgl. Remsperger, 2011, S. 132). Es geht sowohl um die Freude der Beteiligten in den Interaktionen als auch um das

[13] Remsberger definiert „sensitive Responsivität“ wie folgt: „Eine Erzieherin, die mit sensitiver Responsivität auf die Signale von Kindergartenkindern reagiert, muss: 1. die Signale des Kindes bemerken und 2. sich auf die Signale des Kindes hin angemessen verhalten“ (Remsberger 2011, S.125).

Aufgreifen kindlicher Emotionen durch die Fachkräfte (vgl. ebd., S. 132). Dazu gehört auch die starke innere Beteiligung, im Kontext der sensitiven Responsivität auch als Involvement[14] bezeichnet, die eine intensive Art meint sich einem Kind zu widmen (vgl. ebd., S. 131).

In der Praxis lässt sich die sensitive Responsivität der Fachkräfte über die vier Ausdruckskanäle Sprache, Stimme, Gesicht/Mimik und Körper beobachten. Der Ausdruckskanal Sprache ist in allen zuvor dargelegten Merkmalen unter anderem geprägt durch prompte Reaktionen, Nachfragen und bestätigende Beiträge (vgl. ebd., 137f). Die Stimme als Ausdruckskanal ist im Kontext der sensitiven Responsivität unter anderem durch Freundlichkeit, Interesse und Wertschätzung gekennzeichnet (vgl. ebd., 137f). Der Ausdruckskanal Körper ist in allen Merkmalen der sensitiven Responsivität an einer offenen, zugewandten Haltung und der Augenhöhe mit den Kindern zu erkennen (vgl. ebd., 137f). Die Mimik der Fachkraft, der Ausdruckskanal Gesicht, ist beobachtbar an einem interessierten und situationsangemessenem Blick sowie das Zeigen eigener Emotionen (vgl. ebd., 137f). Das sensitiv-responsive Verhalten wird von Fachkräften sowohl sprachlich als auch nonverbal ausgedrückt und ist ein komplexes Geschehen innerhalb der Fachkraft-Kind-Interaktionen (vgl. Dreyer, 2017, S. 56).

An dieser Stelle lässt sich ableiten, dass bindungsähnliche Beziehungen aus einem sensitiv-responsiven Verhalten der Fachkraft resultieren und sich anhand von fünf Eigenschaften, die unterschiedlichste Aspekte abdecken, im Kindertagesstättenalltag beschreiben lassen. Der daraus entstehende soziale Kontext bindet das Kind ein und legt das Fundament für den kindlichen Anfängergeist und das frühe Erfahrungslernen. Unerlässlich für kindliches Lernen ist ein vertrauter Erwachsener, der dem Kind mit seiner Präsenz ermöglicht seine Erfahrungen (mit-) zu erleben, zu teilen und ihm Rückmeldung zu geben (vgl. Schäfer, 2011, S. 61).

2.3 Exploration als Resultat von Bindung

Der Aufbau einer Bindung zu einer Bezugsperson ist nicht etwa damit verbunden, dass das Kind ständig einen engen Kontakt zu dieser aufrechterhält, sondern die Anwesenheit dieser Person ist für das Kind der Ausgangspunkt zur Erkundung seiner Umwelt (vgl. Bischof-Köhler, 2011, S. 120). Entwicklungspsychologisch etabliert sich die dauerhafte Bindung in einem Lebensalter, in dem das Kind sich selbständig fortbewegt und den Abstand zur Bezugsperson selbst bestimmt (vgl. Punkt 2.1). Ausgelöst wird exploratives Verhalten durch ein wesentliches Motivsystem des Menschen, der Neugier.

[14] In der hier vorliegenden Arbeit wird als Synonym zum Involvement der Begriff des „Beteiligtseins“ verwendet, um im späteren Forschungssetting eine Verbindung zu den Interviewaussagen herstellen zu können. Im direkten theoretischen Zusammenhang mit dem Begriff der sensitiven Responsivität wird der Begriff des Involvements wie von Remsperger verwendet.

Dies wird deutlich an Aufmerksamkeitsreaktionen des Säuglings auf neue Reize schon kurz nach der Geburt und an der magischen Anziehungskraft von neuen Objekten bei Kleinkindern (vgl. Ahnert, [2]2008, S. 198). Neugier ist in der Ausprägung individuell, abhängig von Erfahrungen und angeborenen Unterschieden führt sie immer zu Explorationsverhalten (vgl. ebd., S. 199). Dieses Verhalten ist prinzipiell eigenständig konzipiert, im hier betrachteten Altersbereich ist dieses Verhalten dem Bindungsverhalten als Sicherheitssystem untergeordnet (vgl. ebd., S. 203).

Das Explorationsverhalten tritt in unterschiedlichen Formen auf, eine grobe Einteilung unterscheidet dieses Verhalten bezüglich der Annäherung an die unvertraute Situation. Aktivitäten aus einer gewissen Entfernung, ohne direkten Kontakt mit dem fremden Objekt wird als distale Exploration bezeichnet. Dies findet zumeist über visuelle Aktivität statt, bei entsprechendem Material kommt auch die auditive Exploration vor. Mit dem Spracherwerb kommt das Fragenstellen über ein Objekt dazu, dies wird als epistemisches Verhalten bezeichnet (vgl. ebd., S. 200). Manipulative oder taktile Handlungen, die an einem Objekt ausgeführt werden, bezeichnet man als proximale Exploration. Diese Form der Exploration stellt höhere Anforderungen an die Überwindung von Furcht (vgl. ebd., S. 200). Zudem ist die Fähigkeit der Exploration abhängig vom Entwicklungs-stand, insbesondere sind hier die Wahrnehmung, die Motorik und das kognitive System zu nennen. Die Neuheit der Reize führt bei jungen Kindern zu einem erhöhten Sicherheitsbedarf, das ist häufig mit der Abwendung vom Reiz und der Flucht zur Bindungsperson verbunden (vgl. ebd., S. 203). Dieses Verhalten wird auch als Oszillation bezeichnet, das heißt während der Entfernung von der Bindungsperson schwingt die Aufmerksamkeit des Kindes zu dieser zurück, das kann sowohl über Blickkontakt als auch über das Zurückkehren geschehen. Diese Rückversicherung gewährleistet für das Kind den Sicherheitsnachschub und ermöglicht im Anschluss weitere Exploration (vgl. Bischof-Köhler, 2011, 130f). Auch hier wird die vorab beschriebene Kopplung von Bindungsverhalten und Explorationsverhalten deutlich. Folglich ist für die Betreuung in der Krippe das Schaffen einer Atmosphäre der Sicherheit durch vertraute Bezugspersonen Voraussetzung für selbstgewählte und selbstgesteuerte Erfahrungen (vgl. Weyer, 2013, S. 105).

Bezugnehmend auf den vorab eingeführten Begriff der sensitiven Responsivität geht es in der Krippenpädagogik gleichermaßen sowohl um die sicherheitsgebenden und versorgenden Aspekte als auch um die Unterstützung der kindlichen Exploration. An dieser Stelle wird deutlich, dass es sich um ein stetiges Wechselspiel von zwei konträren Aspekten handelt. Der gemeinsame Ausgangspunkt dieser Voraussetzungen sind Beziehungen, die wiederum zwei gegensätzliche Standpunkte umschließen. Dazu gehört einerseits der Bindungsaspekt, es geht um eine vertrauensvolle und sichere

Bindungsbeziehung zu den Fachkräften. Andererseits meint dies den Loslösungsaspekt, das heißt im Sinne eines forschenden Lernens die Beziehung zu lockern und damit den Kindern Selbständigkeit zuzutrauen. Diese Balance von Nähe und Distanz bedarf einer bewussten Gestaltung durch die Fachkräfte (vgl. Schäfer, 2011, S. 268). Die Sicherheitsquelle in Form einer vertrauten Person ermöglicht Exploration und der Erwerb eigener Kompetenzen setzt Exploration voraus. Daher ist das Erleben von Kompetenz und Autonomie nur möglich für ein Kind, das exploriert. Wird in einer Bindungsbeziehung lediglich Nähe angeboten, ist das Sicherheitsbedürfnis nicht stabil genug um Exploration und damit Lernen zu ermöglichen (vgl. Bischof-Köhler, 2011, S. 212).

Zusammenfassend lassen diese Ausführungen den Schluss zu, dass kindliches Explorationsverhalten in der Krippe immer dann zu beobachten ist, wenn der Beziehungsaufbau gelingt und zwischen Fachkraft und Kind eine bindungsähnliche Beziehung besteht, die dem Kind ausreichend Sicherheit vermittelt und damit die Erforschung der Umwelt erlaubt (vgl. Dreyer, 2017, S. 7). Nur mit dieser Voraussetzung ist ein Kind motiviert und in der Lage die Anregungen der Curricula institutioneller Betreuung anzunehmen und davon zu profitieren (vgl. Ahnert, [2]2008, S. 275).

3. Das Konstrukt der subjektiven Theorien

Aus der Psychologie stammt das Forschungsprogramm der subjektiven Theorien. Ausgangspunkt ist der Gedanke, dass Individuen im Alltag eigene Theorien über das Funktionieren der Welt und ihr Handeln entwickeln, dieses anwenden und überprüfen sowie gegebenenfalls revidieren (vgl. S. 4). Dieser Gedanke ruht auf dem sogenannten Thomas-Theorem[15] das besagt, dass Situationen, in denen Menschen handeln nicht objektiv sind, sondern im Handeln interpretiert, definiert und damit als Situation konstituiert werden, das heißt durch das Handeln entstehen Konsequenzen (vgl. Strübing, 2013, S. 34). Daher ist die menschliche Subjektivität immer von Relevanz, wenn es um zwischenmenschliche Beziehungen geht. Nachfolgend wird das Konstrukt der subjektiven Theorien kurz dargelegt und im Anschluss daran wird die Bedeutung für den pädagogischen Kontext aufgezeigt.

3.1 Darlegung der subjektiven Theorien

Ausgangspunkt der subjektiven Theorien sind zwei Menschenbilder, die auf den konträren Konzepten des Verhaltens und des Handelns basieren, diese gilt es in einem ersten Schritt deutlich zu unterscheiden (vgl. Groeben, 1986, S. 60). Das Verhaltens-

[15] Benannt ist das Thomas Theorem nach den amerikanischen Soziologen William Isaac Thomas und Dorothy Swaine Thomas. Es besagt, dass zu dem, was als objektive Realität einer Situation aufgefasst wird das Verständnis der verschiedenen Akteure mitgedacht werden muss, um die aus dieser Situation resultierenden Konsequenzen angemessen zu verstehen (vgl. Strübing, 2013, S. 35).

konzept ist eng mit dem klassischen Behaviorismus verbunden, der das menschliche Verhalten auf ein Umweltreiz-Reaktion-Schema reduziert und internale Prozesse bestenfalls als eine zusätzliche Variable, die auftreten kann aber nicht entscheidend ist, berücksichtigt. Internale Prozesse werden im Kontext des Behaviorismus nicht als Gegenstand einer Wissenschaft vom Verhalten zugelassen, in diesem Zuge werden nur messbare Versuchsreihen toleriert, die Objektivität wird fokussiert (vgl. ebd., S. 62). Die Handlungstheorie nimmt eine konträre Position dazu ein und fächert nachfolgend dargelegte Sichtweise auf. Demnach werden Handlungen als selbst-gesteuerte und zudem meist bewusst in Gang gesetzte Tätigkeiten vom einzelnen Subjekt verstanden (vgl. ebd., S. 62). Sie sind zudem Konstrukte, die auf der Perspektive, dem Kontext und der Begriffsverwendung des jeweiligen Interpreten beruhen (vgl. Schwer et al., 2014, S. 54). Damit wird deutlich, dass die Subjektivität des Einzelnen hier als maßgeblich betrachtet und mitgedacht wird. Gekennzeichnet sind Handlungen durch Intentionalität und Reflexivität, auch wenn festzuhalten ist, dass die Reflexion zunächst ein intentionales Verhalten ist, das aktiviert wird um Situationen zu bewältigen, die mit Gewohnheiten und Verhaltensroutinen nicht zu überwinden sind (vgl. ebd., S. 55). Zusammengefasst ist Handeln ein individueller Prozess, der einerseits aus der Reflexion und Verantwortung des Einzelnen resultiert, andererseits basieren diese Prozesse und die Ausgestaltung der Handlung immer auf einer Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt (vgl. ebd., S. 55). Dieses Menschenbild liegt den subjektiven Theorien zugrunde und geht davon aus, dass Menschen den Sinn einer Handlung für den Handelnden einbeziehen und diese zielgerichtete Intention die Handlung maßgeblich mitbestimmt (vgl. Groeben, 1986, S. 62). Das derart skizzierte menschliche Subjekt enthält die Kernannahme der kognitiven Konstruktivität und der Reflexivität, das zielgerichtetes Verhalten und Wissen beim Handelnden impliziert (vgl. ebd., S. 62). Groebens Vorverständnis nimmt den Menschen als ein potentiell reflexiv-rationales, handlungsfähiges Subjekt wahr (vgl. S. 63). Im Forschungsprozess werden damit den Befragten und dem Forschenden die gleichen Merkmale zugesprochen, unter anderem gehören dazu die Reflexivität, die Sprach- und Kommunikationsfähigkeit und die Handlungsfähigkeit (vgl. Brandl, 2016, S. 61). Als subjektive Theorien werden zusammenhängende Muster von kognitiven Konzepten bezeichnet, die in Form komplexer Aggregate vorliegen und unser Handeln bestimmen (vgl. Schwarz-Govaers, 2005, S. 109). Dieses Konstrukt meint die individuellen Beschreibungs- und Erklärungskonzepte, die in Struktur und Funktion Parallelen zu wissenschaftlichen Theorien aufweisen, sie enthalten eine implizite Argumentationsstruktur, die Schlussfolgerungen zulassen (vgl. Schwarz-Govaers, 2005, S. 159). Sie können sich sowohl auf das Denken, Fühlen und Handeln des Akteurs als auch auf Beziehungen, Regelmäßigkeiten oder Vorgänge in

der Umwelt beziehen (vgl. Brandl, 2016, S. 63). Zudem verfestigen Alltagstheorien sich durch viele Wiederholungen und erlauben eine schnelle Einschätzung der Situation, sie sind geprägt durch Erziehung, Erfahrung und Gewohnheit (vgl. Schwarz-Govaers, 2005, S. 62). Das Individuum stellt subjektive Theorien denen wissenschaftlicher gleich, diese enthalten Bestandteile wie andere Theorien, unter anderem Beschreibung, Erklärung und Prognose. Die subjektiven Theorien sind nicht immer bewusst, relativ stabil, individuell aber modifizierbar (vgl. Rank, 2008, S. 36). Mit diesen Eigenschaften der subjektiven Theorien wird die Bedeutung für das Arbeitsfeld der FBBE, das durch und mit Menschen gestaltet wird, deutlich.

3.2 Subjektive Theorien in der Frühpädagogik

Zwei komplexe Felder, das der frühkindlichen Bildung und das der subjektiven Theorien, miteinander in Beziehung zu setzen, wie im hier vorliegenden Fall, kann nur als ein kleiner Ausschnitt und ein subjektiver Zugang durch die Autorin sein, er lässt sich keinesfalls mit allen Facetten und vollständig abbilden[16]. Subjektive Theorien sind wie oben dargelegt zum Teil unbewusst und dennoch handlungsleitend. Im Arbeitsfeld der Frühpädagogik sind sie von entscheidender Bedeutung, die Orientierungen, Wert-haltungen und Einstellungen der Fachkräfte stellen die Basis des pädagogischen Handels dar (vgl. Viernickel et al., 2011, S. 71). Zugleich sind diese handlungsleitenden Orientierungen geprägt von den biografischen Erfahrungen des Einzelnen und resultieren daraus. Dazu gehören die Werte und Normen, die in gesellschaftlichen und privaten Kontexten erworben werden sowie individuelle Erlebnisse und Erfahrungen, die in die eigene Sozialisation eingebettet sind (vgl. ebd., 2011, S. 41). In diesen Kontexten konstituiert der Mensch mit seinen wenig bestimmbaren und individuellen Verhaltens-weisen eine Ungewissheit, die zugleich eine hohe Komplexität der Beziehung zwischen Fachkraft und Kind implementiert (vgl. Jooß-Weinbach, 2012, S. 37). Des Weiteren ist die Beziehung von Fachkraft und Kind, insbesondere zu Krippenkindern, asymmetrisch. Die Kinder befinden sich aufgrund der körperlichen Entwicklung und der geringen selbstregulatorischen Fähigkeiten in einem Abhängigkeitsverhältnis zur Fachkraft (vgl. Glüer, 2017, S. 76). Der Faktor Mensch, mit den beschriebenen individuellen Facetten, bestimmt die FBBE damit als ein handlungsbezogenes Arbeitsfeld, dessen Handlungen nicht trainierbar sind, da das berufliche Handeln komplex, widersprüchlich und unübersichtlich ist (vgl. Stamm, 2010, S. 187). Dieses komplexe Feld erfordert nicht nur theoretisches Wissen, sondern auch eine Umsetzung des Wissens in bewusstes und damit professionelles Handeln, das dadurch zu einem Können wird (vgl. ebd., S. 187).

[16] Das hier aufgefächerte Zusammenspiel ist fokussiert auf den Rahmen der vorliegenden Arbeit und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, es gäbe noch unendliche Spielarten und Möglichkeiten in diesem Kontext Schwerpunkte zu setzen.

Die Komplexität, Widersprüchlichkeit und Unübersichtlichkeit potenziert sich durch die subjektiven Theorien, die die einzelne Fachkraft unweigerlich in das Arbeitsfeld hineinträgt. Sie greift dabei auf eine Verbindung von fachlich-theoretischem Wissen, handlungspraktischen und erfahrungsgesättigten Fertigkeiten und Methoden, sozialen und personalen Kompetenzen und subjektiven Erfahrungen zurück (vgl. Nentwig-Gesemann & Neuß, [3]2014, S. 249). Diese subjektiven Theorien reichen weiter als Alltagstheorien und werden selten ausdrücklich formuliert. Dennoch haben subjektive Theorien in ihrer Einzigartigkeit und Subjektbezogenheit für den einzelnen Menschen eine hohe Bedeutung (vgl. Rank, 2008, S. 18).

Zur Bindungstheorie gibt es in diesem Zusammenhang Parallelen, in diesem fachlichen Kontext wird das Konzept der Intersubjektivität beschrieben. Vertreter dieses Konzeptes untersuchen die Vernetzung der sozialen, kognitiven, emotionalen und motivationalen Entwicklung des Säuglings (vgl. Grossmann & Grossmann, [5]2012, S. 107). Der Fokus der Intersubjektivität liegt auf der gemeinsamen Aufmerksamkeit, der sozialen Interaktion und der wechselseitigen Beeinflussung des Verhaltens der an der Interaktion Beteiligten. Die beschriebenen Phasen ähneln denen der Bindungsentwicklung (vgl. ebd., S. 110). Auf die Kindertagesstätte übertragen bedeutet das, dass die Resonanz der Fachkräfte auf kindliche Reaktionen ein maßgeblicher Teil des kindlichen Erfahrungslernens ist. Resonanzen, die sich wiederholen, verstärken eine Erfahrung, Handlungen die keine Resonanz erfahren, werden geschwächt (vgl. Schäfer, 2011, S. 63). Diese Reaktionen werden zumeist unbewusst ausgeführt, sie sind eingeschlossen in den individuellen Handlungsablauf und basieren damit auf implizitem Wissen (vgl. ebd., S. 112). Damit wird die Verbindung dieser Resonanzen zu den subjektiven Theorien des jeweiligen Menschen deutlich. Sie sind eingebettet in das Umfeld, das diesen Menschen von der Kindheit an geprägt hat, sind aus eben solchen Resonanzen entstanden und werden fortwährend im Kontakt mit der sozialen Umwelt stabilisiert oder modifiziert.

Die Bedeutung der subjektiven Theorien im Arbeitsfeld der FBBE resultiert aus dem sozialen Kontext, in dem dieses Geschehen verankert ist. Die operationalisierten Begriffe der sensitiven Responsivität, wie in Kapitel 2.2 dargelegt, werden im frühpädagogischen Arbeitsfeld stets eingebettet im Kontext der subjektiven Theorien der einzelnen Fachkraft auftreten. Exemplarisch lässt sich das am alltäglichen menschlichen Miteinander veranschaulichen: es kommt unweigerlich zu sozialen Reaktionen, wenn Kinder und Erwachsene sich begegnen, diese sind sehr individuell. Diese Divergenz der Interaktionen erwächst aus dem Zusammenspiel vom theoretischen Wissen der Fachkräfte bezüglich der Inhalte der sensitiven Responsivität und der subjektiven Theorien dieses Individuums, die das pädagogische Handeln prägen. Deutlich wird dies

an den vier menschlichen Ausdruckskanälen Sprache, Stimme, Gesicht und Körper die in der sensitiven Responsivität benannt werden. Diese werden von den Individuen unterschiedlich ausgeprägt benutzt, jeder Mensch bevorzugt einen anderen Ausdruckskanal. Zudem wird jeder dieser Kanäle durch Individualität geprägt und dadurch zu etwas Besonderem, dass die Persönlichkeit eines Menschen auszeichnet. Dies wird nachfolgend exemplarisch an zwei Begriffen der sensitiven Responsivität aufgezeigt.

Der im Rahmen der sensitiven Responsivität operationalisierte Begriff des tiefgründigen Interesses kann sich in Fachkraft-Kind-Interaktionen in divergenter Weise darstellen, beeinflusst von den jeweiligen subjektiven Theorien der Fachkraft. Die Fachkraft, die in interessierter Zuwendung mit einem Kind interagiert, kann dies dem Kind über jeden der vier Ausdruckskanäle und individuell zum Ausdruck bringen. Diese Interaktion kann sprachlich, durch Kommentare oder Nachfragen gekennzeichnet sein, die sich zudem über die Stimme individualisiert. Hier kann Aufmunterung, Zustimmung und vieles mehr die Interaktion beeinflussen. Des Weiteren kann dies über eine interessierte und teilnehmende Beobachtung geschehen, die sich über die Mimik und Blickkontakt ausdrückt oder über eine Körperhaltung, die dem Kind zugewandt ist (vgl. Dreyer, 2017, S. 53).

Eine ähnliche Diversität lässt sich für das Merkmal „Involvement“ beschreiben, das Beteiligtsein und Sich-Einlassen (vgl. Remsperger, 2011, S. 131). Ein hohes Beteiligtsein wird als Halten und Umarmen der Kinder beschrieben, als interaktives Spielen und als Führen langer Gespräche (vgl. ebd., S. 132). In der Bindungstheorie wird dieses Beteiligtsein bezogen auf die bindungsähnlichen Beziehungen von Fachkräften und Kindern als emotionale Verfügbarkeit beschrieben. Die Fachkraft muss verlässlich und verfügbar sein, um in schwierigen Situationen dem Kind die angemessene Unterstützung zu bieten (vgl. Dreyer, 2017, S. 50) Die Individualität lässt sich auch hier abbilden, Fachkräfte können das Beteiligtsein zum Beispiel in einer für das Kind schwierigen emotionalen Situation über unterschiedliche Ausdruckskanäle und auf vielfältige Weise ausdrücken. Eine Möglichkeit ist das Beteiligtsein durch eine teilnehmende Beobachtung mit dem Ausdruckskanal des Körpers zu signalisieren, das heißt eine zugewandte Körperhaltung gekoppelt mit der Gestik des Kontaktangebotes und dem Blickkontakt zum Kind. Über den Ausdruckskanal der Sprache wird das Beteiligtsein in dieser Situation deutlich über eine Moderation, in der die Fachkraft das Geschehen und die von ihr wahrgenommenen Gefühle des Kindes ausspricht, gekoppelt mit einer Stimme, die Anteilnahme und Verständnis vermittelt. Auch eine ausschließlich über den Körper ausgedrückte Anteilnahme, ein wortloser, intensiver Köperkontakt kann das Beteiligtsein der Fachkraft zum Kind ausdrücken (vgl. Dreyer, 2017, S. 54).

Im Zusammenspiel der vielfältigen Möglichkeiten, richtet sich die Angemessenheit der Beantwortung der kindlichen Signale an der Individualität der Fachkraft und des Kindes aus. Deren ins Geschehen einfließende subjektive Theorien, die Spezifik der bindungsähnlichen Beziehungen zwischen der Fachkraft und dem Kind und vieles mehr entscheiden über den Grad der Angemessenheit des Verhaltens der Fachkraft in der jeweiligen Situation. Für professionelles Agieren bilden Fachwissen und Erfahrung die Grundlage, die Ungewissheit über die Wirksamkeit ist ein fester Bestandteil des eigenen Handelns, zudem gibt es mehrere begründbare Handlungsoptionen (vgl. Nentwig-Gesemann & Neuß, [3]2014, S. 250). Das Konstrukt der subjektiven Theorien ist als Hintergrundfolie unerlässlich, wenn ein Forschungssetting sich dem komplexen Feld der Frühpädagogik nähert.

4. Erstes Resümee und Darlegung der Forschungsfrage

Tiefe Grundüberzeugungen der Fachkräfte, auch als subjektive Theorien benannt, werden im konkreten Praxishandeln aufgebaut und liegen diesem zugrunde, sie sind relativ stabil und schwierig zu verändern (Gutknecht, 2012, S. 33). Daher wendet sich die Forschung im frühpädagogischen Feld vermehrt den subjektiven Theorien der Fachkräfte zu. Exemplarisch aufzuzählen sind hier unter anderem „Kindliches Lernen und pädagogisches Handeln im Kindergarten“ (Brandl, 2016); „Professionelles Handeln im Elementarbereich“ (PRIMEL) (Kucharz, 2014); „Auf unvertrauten Pfaden“ (Jung, 2012); „Erzieherinnen in der Krippe“ (Jooß-Weinbach, 2012); und „Subjektive Theorien von Erzieherinnen zu vorschulischem Lernen und Schriftspracherwerb“ (Rank, 2008).

In der hier vorliegenden Arbeit geht es darum, ein Abbild des subjektiven Erlebens der Fachkräfte aufzuspüren und die daraus resultierende Situation der Praxis darzulegen. Ziel ist, die Auswirkungen des rasanten Wandels fassen zu können und daraus praxisorientierte Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung eines jungen Arbeitsfeldes abzuleiten. Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgende Forschungsfragen:

- Wie erleben und verbalisieren pädagogische Fachkräfte das kindliche Bindungs- und Explorationsverhalten im pädagogischen Alltag?
- Wie äußern sich die Fachkräfte bezüglich der Wahrnehmung ihrer eigenen Person im System Kindertagesstätten?
- Werden von den Fachkräften in dem System Kindertagesstätte Einflussfaktoren wahrgenommen und benannt?

Mittels leitfadenbasierter Interviews wird diesen Forschungsfragen nachgespürt. Auf eine, wie im Forschungsprogramm der Subjektiven Theorien üblichen, Validierung mit den Befragten wird in diesem Zusammenhang verzichtet. Es soll verhindert werden,

dass die Mitarbeitenden das Gefühl bekommen sich für ihre subjektiven Sichtweisen und ihre Bewertungen rechtfertigen zu müssen (vgl. Jung, 2012, S. 76).

5. Forschungssetting

Unter dem Oberbegriff der qualitativen Sozialforschung versammeln sich eine Vielzahl unterschiedlichster Ansätze, die methodologisch und wissenschaftstheoretisch divergent ausgerichtet sind (vgl. Strübing, 2013, S. 1). Dies resultiert daraus, dass stets der zu untersuchende Gegenstand Bezugspunkt für die Auswahl von Methoden ist. In der qualitativen Sozialforschung werden Gegenstände in ihrem alltäglichen Kontext, ihrer Komplexität und Ganzheit untersucht, im Mittelpunkt steht das Handeln und Interagieren der Subjekte (vgl. Flick, 2007, S. 27). Im hier vorliegenden Setting geht es wie eingangs beschrieben um ein junges Arbeitsfeld, das sich im Kontext vielschichtiger Prozesse rasant entwickelt hat. Um diesem raschen Wandel und der daraus entstehenden Diversifikation von Lebenswelten nachzuspüren sind induktive Methodologien zielführend (vgl. ebd., S. 23). Daher werden in einem ersten Schritt für das vorliegende Setting relevante Kennzeichen der qualitativen Forschung beschrieben, sowie der konkrete Rahmen bezüglich der Rolle des Forschers und der Interviewsituation dargelegt. In einem zweiten Schritt wird das Forschungsvorhaben aufgefächert, dies enthält die Entwicklung des Interviewleitfadens, die Beschreibung der Stichprobe, die Darlegung der Erhebungs- und Dokumentationsmethoden sowie die Auswertung und die Reflexion des Forschungsprozesses.

5.1 Qualitative Forschung im vorliegenden Setting

Die impliziten Konstrukte der subjektiven Theorie erfordern zur empirischen Verfolgung der Forschungsfragen einen qualitativen Forschungsansatz (vgl. Jung, 2012, 74f). Die Kennzeichen qualitativer Forschung werden meist als Prinzipien beschrieben. Das vorliegende Setting wird nachfolgend in für diesen Kontext bedeutsame Prinzipien eingebettet. Die Einbeziehung der Subjektivität von Untersuchten und Untersuchern im Forschungsprozess schwingt in der qualitativen Forschung mit und wird im vorliegenden Setting ausdrücklich zum Bestandteil des Forschungsinteresses (vgl. Flick, 2007, S. 29). Des Weiteren ist im vorliegenden Kontext bedeutsam, dass die Forscherin im „eigenen“ Feld unterwegs ist, sie bringt daher ihre Alltagsrolle und ihr subjektives Wissen unweigerlich in den gesamten Forschungsprozess ein (vgl. ebd. S. 143). Diese spezifischen Bedingungen fließen bewusst in das Forschungssetting ein und werden als zielführend für das subjektive und praxisnahe Erkenntnisinteresse betrachtet.

5.1.1 Relevante Prinzipien qualitativer Forschung

Nachfolgend werden für den vorliegenden Kontext in einem ersten Schritt bedeutsame Prinzipien erläutert und ein direkter Bezug zum Forschungsdesign hergestellt.

Prinzip der Gegenstandsangemessenheit

Ein Grundsatz für die qualitative Sozialforschung ist das Prinzip der Gegenstandsangemessenheit. Dies meint eine Anpassung des Forschungsdesigns, der Datengewinnung und der Analyse an die spezifischen Gegebenheiten des jeweiligen Forschungsfeldes und der interessierenden Forschungsfrage (vgl. Strübing, 2013, S. 19). Im vorliegenden Setting ist das Forschungsinteresse in den Rahmen eines großen sozialen Trägers in Bayern eingebunden. Die Forschende steht zu den Befragten in einem Mitarbeiter- und Vorgesetztenverhältnis. Zudem ist das Forschungsziel ein trägerspezifischer Blick auf die Krippenpädagogik, es geht nicht um das Abbilden eines allgemeingültigen, bundesweiten Bildes zu den Sichtweisen von Fachkräften in der Krippe. Ein Aspekt dieser Gegenstandsangemessenheit ist im vorliegenden Setting der bewusste Umgang mit den erhobenen Daten. Daher gilt es aufgrund des dargelegten Abhängigkeitsverhältnisses, das durch das Arbeitsverhältnis entsteht, während des gesamten Forschungsprozesses besonders sensibel mit den zu erhebenden Daten umzugehen. Ausschließlich dadurch ist die Anonymität der Befragten gesichert und der Sorge Rechnung getragen, dass das Arbeitsverhältnis und die Alltagsrollen der Beteiligten von der Forschung nicht tangiert werden. Zum anderen gilt es, dass der Forschenden entgegengebrachte Vertrauen der teilnehmenden Mitarbeitenden wertzuschätzen.

Als ein weiterer Aspekt der Gegenstandsangemessenheit ist im vorliegenden Setting die Nähe zum Arbeitsalltag zu betrachten, diese ist Voraussetzung um den subjektiven Sichtweisen der Akteure in der frühpädagogischen Praxis nachzuspüren. Daher öffnet sich die Leitungsebene hin zu den Mitarbeitenden und bietet diesen zugleich die Chance sich am Weiterentwicklungsprozess des eigenen Arbeitsfeldes zu beteiligen. Zudem werden durch diesen Zugang zwei unterschiedliche Perspektiven, die des Trägers und der Mitarbeitenden, mit dem gemeinsamen Ziel der guten pädagogischen Arbeit gebündelt. Des Weiteren wird für die interne Weiterentwicklung der Ansatz „aus der Praxis für die Praxis“ fokussiert und zugleich ermöglicht, für die Forschungsfrage ein empirisch basiertes Ergebnis abzuleiten (vgl. Strübing, 2013, S. 19).

Prinzip der Offenheit

Ein weiteres Prinzip der qualitativen Sozialforschung ist das Prinzip der Offenheit, das sich aus dem Interesse an der Spezifik und der Tiefgründigkeit sozialer Phänomene ergibt. Es geht darum, das empirische Wissen im Feld zu ergründen und über die Gesprächspartner Phänomene und Details zu erfahren, die überraschend sein können.

Ziel ist eine maximale Ausschöpfung des Informationspotenzials eben dieses spezifischen Feldes zu erlangen (vgl. Strübing, 2013, S. 20). Dem Träger und der Forschenden ist daran gelegen ein Setting zu schaffen, das es den Mitarbeitenden ermöglicht in einem fachlichen Dialog das Erleben ihres Alltages offenzulegen. Daher wird mit dem Bindungs- und Explorationsverhalten ein im Krippenalltag zum einen präsentes und facettenreiches Thema gewählt, das den involvierten Fachkräften vertraut ist und es dadurch zulässt die subjektiven Sichtweisen vielschichtig darzulegen. Zum anderen ist dieses Thema wie eingangs beschrieben für die „gute“ Arbeit vor Ort bedeutsam und wirkt durch die Kopplung mit der Eingewöhnungszeit aus Trägersicht massiv in das Bild hinein, das die Eltern von der Qualität vor Ort bekommen.

Prinzip der Kommunikation

Ein weiteres Prinzip der qualitativen Sozialforschung ist die Wahrnehmung der Forschung als Kommunikation. Daraus begründet sich ein Forschungssetting, das die Datengewinnung an den Strukturen des Alltagshandelns ausrichtet. Dies ist von hoher Bedeutung, weil ein wesentlicher Teil des Settings die Erschließung der Motive, Reflexionen und Hintergrundkonstruktionen der handelnden Menschen betrifft und diese können ausschließlich in kommunikativen Prozessen gewonnen werden (vgl. Strübing, 2013, S. 20). Das meint den Kontakt mit dem Forschungsfeld konsequent als sozialen Prozess der Kommunikation und Interaktion zu begreifen und zudem die Interviewpartner als Subjekte zu erfassen und ihnen mit der notwendigen Anerkennung und Wertschätzung zu begegnen (vgl. ebd., S. 29). Dieses Prinzip der Kommunikation durchzieht den gesamten Forschungsprozess, von Beginn an wird offen kommuniziert, dass in dieser Forschung sowohl Interessen der Forschenden als auch des Trägers impliziert sind. Ausführlicher wird das Vorgehen in Punkt 5.2.4 dargelegt. Zudem wird intern ein Setting geschaffen, indem die Ergebnisse des vorliegenden Prozesses für die Leitungsebene, die Befragten und die Mitarbeitenden in der Gesamtheit präsentiert werden.

Prinzip der Prozesshaftigkeit

Das Prinzip der Prozesshaftigkeit bezieht sich nicht ausschließlich auf den Forschungsprozess, sondern auch darauf, dass die Datengewinnung kein einmaliger Akt des Messens ist. Er wird als fortwährender Interaktionsprozess mit den Akteuren im Feld konzipiert (vgl. Strübing, 2013, S. 21). Zudem ist auch der untersuchte Forschungsgegenstand prozessual hergestellt. Die Akteure müssen die soziale Realität fortwährend hervorbringen, erhalten und modifizieren, dies geschieht in jeder Handlung und in jeder Interaktion (vgl. ebd, S. 21). Der fortwährende Wandel im Bereich der Kindertagesstätten durch die eingangs aufgezeigten vielschichtigen Veränderungen beschleunigt die

Prozesse bezüglich der sozialen Realität. Die Interviews an sich bilden diese Prozesse ab, für die Forschende ist die Durchführung aller Interviews einschließlich des Pretestes ein Prozess, in dem sich jede einzelne Durchführung auf die folgenden Interviews auswirkt. Auch für die Befragten ist die Interviewsituation ein Geschehen, das sich auf den Alltag auswirkt. Beginnend mit dem telefonischen Erstkontakt durch die Forschende bis zum Gesprächstermin werden die Gedanken im Alltag auf das angekündigte Thema fokussiert und nehmen daher Einfluss auf das alltägliche Geschehen. Die bewusstere Wahrnehmung des Alltages im Kontext des fokussierten Themas beeinflusst die beteiligte Fachkraft und mündet in das Interview, hier bilden sich diese Prozesse im gesamten Gesprächsverlauf ab, die ohne diesen Kontext nicht entstehen würden. Auch die individuelle Vorbereitung des jeweiligen Mitarbeitenden auf das anstehende Interview gehört zu dem prozessualen Geschehen qualitativer Forschung. Zudem werden durch das Gespräch bei den Gesprächsbeteiligten Prozesse angestoßen, die in den Alltag hineinwirken. Damit wird zukünftige soziale Realität beeinflusst sowohl bezogen auf die direkt Beteiligten als auch auf die Teams, in die die Befragten und die Forschende nach dem Interview zurückkehren und sich wieder in die Alltagskontexte einbringen.

Prinzip der Reflexivität

Das Prinzip der Reflexivität bezieht sich sowohl auf den Forscher als auch auf den Forschungsgegenstand. In der qualitativen Forschung wird die Kommunikation des Forschers im jeweiligen Feld zum expliziten Bestandteil der Erkenntnis, die Subjektivität aller Beteiligten wird zum Teil des Forschungsprozesses (vgl. Flick, 2007, S. 29). Beginnend beim Forschungsinteresse und der Forschungsfrage wird durch die Forschende einem Alltagsphänomen eine Bedeutung zugemessen und zugleich der Blick des Forschungsfeldes auf dieses Phänomen gelenkt (vgl. Strübing, 2013, S. 21). Damit beginnt ein wechselseitiger Prozess, der die soziale Wirklichkeit stets beeinflusst, dessen Detail erst im Kontext verstehbar ist und die Bedeutung des Ganzen erschließt sich aus der Bedeutung des Details, dies wird auch als hermeneutischer[17] Zirkel bezeichnet (vgl. ebd., 2013, S. 21).

Die Gütekriterien der Sozialforschung Reliabilität, Validität und Objektivität lassen sich auf qualitative Verfahren nicht übertragen, der empirische Zugang ist nicht als objektivistischer Messvorgang angelegt (vgl. Strübing, 2013, S. 191). Daher wird an dieser Stelle als qualitätssichernde Maßnahme die ausführliche und sorgfältige

[17] Der Begriff des hermeneutischen Zirkels zielt auf die Bedeutung der Hermeneutik für die qualitative Forschung. Dieser Begriff stammt aus dem Griechischen und bezieht sich im deutschsprachigen Raum unter anderem auf das Verstehen und Interpretieren von Texten und bietet damit wichtige Orientierungspunkte für die Auswertung qualitativer Daten (vgl. Kuckartz [2]2014, S. 30).

Dokumentation des Forschungsprozesses festgelegt. Sie stellt die intersubjektive Nachvollziehbarkeit dieser Studie und ihrer Ergebnisse her (vgl. ebd., S. 192).

5.1.2 Rolle des Forschers in der qualitativen Sozialforschung

In qualitativen Settings spielt der Forscher eine bedeutsame Rolle, seine Kommunikation wird zentral für die Erhebung und die Erkenntnis. Seine Konstruktion der Forschungsergebnisse ist eine unvermeidliche Gegebenheit sozialer Prozesse, es ist keine Neutralität möglich (vgl. Flick, 2007, S. 143). Anhand der vorab dargelegten Prinzipien wird deutlich, dass die beteiligten Akteure den Forschungsprozess in hohem Maße beeinflussen. Die Akteure bringen das Material zum Sprechen, in dem sie ihre subjektiven Perspektiven an das Material herantragen (vgl. Strübing, 2013, 46f).

Die Methodologie der qualitativen Sozialforschung beinhaltet immer, dass der Forschende sich selbst miteinbringt, daher spricht man von einer kommunikativen Leistung, die die verbale Interaktion von Forscher und Befragtem abbildet (vgl. ebd., S. 80). Im vorliegenden Setting ist die Situation in vielerlei Hinsicht speziell und vielschichtig. Der Zugang zum Feld ist in einen Arbeitskontext eingebettet und daher mit weniger Fremdheit verbunden als bei externen Forschungszugängen. Zugleich nimmt dieser Zugang maßgeblichen Einfluss auf die Rolle des Forschers. Als im Feld Tätige und zugleich Forschende sind die spezifischen Alltagskenntnisse deutlich höher, es bestehen vielschichtige, subjektive Sichtweisen, auf denen die eigenen Alltagshandlungen gründen. Diese Sichtweisen schwingen in der Forschung mit, sie können nicht klar abgegrenzt werden. Gleichzeitig liegt in dieser Involviertheit der Forschenden der Vorteil die Gespräche alltagsnah führen zu können. Auch den Befragten ist bewusst, dass das fragende Gegenüber einen Einblick in den Alltag hat und Teil des Systems ist. Der Interviewsituation ist im Forschungsprozess ebenfalls Beachtung zu schenken, hier wirken vielfältige Aspekte hinein. Diese Situationen sind weder für die Forschende noch für die Befragten alltäglich, zugleich sind sie mit dem Ziel verbunden eine natürliche Alltagskommunikation herzustellen (vgl. Strübing, 2013, S. 87). Im Interviewsetting ist zudem eine Asymmetrie implementiert, da die Forschende den Gesprächsinhalt bestimmt. Die Rollen sind entgegen einer Alltagssituation klar verteilt, die Handlungssteuerung ist mit dem Stellen der Fragen der Forschenden zugeordnet, der Befragte antwortet so gut wie möglich (vgl. ebd., S. 87). Des Weiteren schwingt im vorliegenden Setting die Leitungsrolle der Forschenden mit, eine Leitung befragt die Mitarbeitenden anderer Einrichtungen, es ist kommuniziert, dass der Träger das Vorhaben unterstützt. Hier ist eine Hierarchie vorhanden in der die Befragten ein mehr oder weniger starkes Machtgefälle hineininterpretieren, das auf den subjektiven Erfahrungen des Einzelnen unter anderem mit deren Vorgesetzten gründet.

5.2 Konkretisierung des Forschungsvorhabens

Nachdem bis zu diesem Punkt das Forschungsvorhaben in die Kennzeichen der qualitativen Forschung eingebettet ist, geht es im nächsten Schritt um die transparente Darlegung des Forschungsablaufes, die zugleich die intersubjektive Nachvollziehbarkeit dieser qualitativen Erhebung sicherstellt (vgl. Punkt 5.1).

5.2.1 Die Stichprobe

Der Träger verantwortet zwanzig Kindertagesstätten mit unterschiedlichsten Altersstrukturen und Konzepten, in zwölf dieser Kindertagesstätten werden Krippenkinder in der Altersstufe 0-3 Jahre betreut. In Absprache mit dem Träger wird das Forschungsprojekt allen Leitungen in einer gemeinsamen Runde vorgestellt und darum gebeten, die notwendigen Informationen an die jeweiligen Teams in Form des Anschreibens zur Rekrutierung der Stichprobe an interessierte Mitarbeitende weiterzugeben (vgl. Anhang S. I) und im Anschluss daran der Forschenden Rückmeldung über die möglichen Teilnehmer zu geben. Die Teilnahme ist für die Mitarbeitenden freiwillig, es wird offen kommuniziert, dass die Datenerhebung in der Arbeitszeit stattfindet. Als Rücklauf melden sich elf Mitarbeitende aus sechs verschiedenen Kindertagesstätten (vgl. Anhang S. V). Die Teilnehmerzahl ist auf sechs Mitarbeitende begrenzt, daher wird aus dem heterogenen Rücklauf als Auswahlkriterium eine vergleichbare Wochenarbeitszeit als wichtig erachtet und diese für die Stichprobe mit mindestens 30 Wochenstunden festgelegt. Dieses Kriterium trifft auf sechs Mitarbeitende aus fünf Kindertagesstätten zu, eine anonymisierte Liste findet sich im Anhang (vgl. S. V). Im hier vorliegenden Kontext ist die Vertraulichkeit nicht nur bezüglich der Veröffentlichung sondern auch trägerintern zu gewährleisten. Es gilt sicherzustellen, dass innerhalb des untersuchten Arbeitsfeldes für keinen Mitarbeitenden nachvollziehbar ist, welche Aussagen welcher Person zuzuordnen sind (Flick, 2007, 65f). Aus diesem Grund enthält die Tabelle mit den Stichprobendaten zum einen nicht alle Daten, die nach dem Interview erhoben wurden (vgl. Anhang S. V) und bewusst findet keine Zuordnung der personenbezogenen Daten zu den Transskripten bzw. Auswertungsdaten statt. Nachfolgende Daten zur Stichprobe sind bewusst allgemein beschrieben, damit eine Personalisierung durch den öffentlichen Teil dieser Arbeit nicht möglich ist.

Die vorliegende Stichprobe setzt sich aus fünf weiblichen und einem männlichen Mitarbeitenden zusammen, zwei der Teilnehmenden sind zwischen 50 und 59 Jahre alt, vier Teilnehmer sind bis zu 29 Jahre alt. In vier Fällen ist die berufliche Qualifikation Erzieher, in zwei Fällen Kinderpfleger. Als Schulabschluss weisen zwei Teilnehmende

das Abitur vor und vier einen Realschulabschluss, davon in zwei Fällen mit dem Fachabitur. Drei der Teilnehmenden haben eigene Kinder, drei sind kinderlos.

Drei der Mitarbeitenden arbeiten in Einrichtungen, die ausschließlich Kinder im Krippenalter betreuen, drei in unterschiedlich großen Einrichtungen mit einer breiteren Altersmischung. Die drei altersgemischten Einrichtungen sind zwei Häuser für Kinder mit einer Altersmischung vom Krippen- bis zum Schulkindalter und eine Einrichtung betreut die Altersstufe Krippen- und Kindergartenkinder. Drei der Einrichtungen betreuen zwei Krippengruppen, die anderen Einrichtungen unterscheiden sich in den Betreuungsstrukturen. In einem Haus für Kinder werden in der Summe 65 Kinder betreut, davon 12 Krippenkinder. Die andere Kindertagesstätte betreut in der Summe 125 Kinder, davon 25 Krippenkinder und die dritte Einrichtung betreut 24 Krippen- und 83 Kindergartenkinder. Die Berufserfahrung der Befragten liegt zwischen fünf und zwölf Jahren, zwei Mitarbeitende haben ausschließlich Erfahrung im Krippenbereich. Die Berufserfahrung ausschließlich auf den Krippenbereich bezogen liegt zwischen einem und zehn Jahren. Zwei der Mitarbeitenden arbeiten 30 Wochenstunden, vier arbeiten in Vollzeit mit 40 Wochenstunden.

Die Interviews finden in den jeweiligen Einrichtungen statt, diese werden dazu von der Forschenden aufgesucht. Die schriftliche Einwilligung für die Auswertung wird nach dem Interview von den Befragten unterschrieben, so dass eine informierte Einwilligung von allen Befragten vorliegt (vgl. Flick, 2007, S. 64). In der besonderen Verantwortung für die Anonymität der Daten werden die Transkripte nicht in den öffentlichen Teil der vorliegenden Arbeit integriert, sondern unveröffentlicht den betreuenden Dozenten zur Verfügung gestellt. Zudem werden der Träger, die Orte und alle genannten Personen anonymisiert.

5.2.2 Das Leitfaden-Interview als Erhebungsmethode

Die methodologische Grundidee hinter einem Leitfaden-Interview ist ein alltägliches Gespräch, dass die Befragten zu einer ausführlichen Darstellung ihrer Perspektiven und Wahrnehmungen ermuntert und zudem relevante Themen des Vorhabens umfänglich erschließt (vgl. Strübing, 2013, S. 92f). Des Weiteren können durch die offene Gestaltung der Interviewsituation im Rahmen des Leitfaden-Interviews die subjektiven Sichtweisen der Befragten zur Geltung kommen (vgl. Flick, 2007, S. 194). Das Leitfaden-Interview beginnt mit einer offenen Frage, die als Erzählaufforderung dient (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, ^{4}2014, S. 128). Zudem ist der Leitfaden systematisch aufgebaut und in inhaltliche Themenbereiche gegliedert. Die Fragen orientieren sich am Alltagsgeschehen der Befragten, die dargestellte Reihenfolge ist ein denkbarer Gesprächsablauf, der in der Durchführung als Gedächtnisstütze dient, die Reihenfolge

der Fragen kann dem Gesprächsverlauf angepasst werden (vgl. Strübing, 2013, S. 93). Diese Offenheit erlaubt, dass der Befragte von sich aus die den Forscher interessierenden Fragen abhandelt und Nachfragen spezifisch gestellt werden können. Durch das Herstellen eines situativen Kontextes wird es möglich, den jeweiligen Sinnzusammenhang des Befragten zu rekonstruieren (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, [4]2014, S. 130).

Vor der Datenerhebung wird ein Pretest mit einer Mitarbeitenden aus der Einrichtung der Forschenden durchgeführt. Diese Einrichtung ist in der Anfrage für die Stichprobe bewusst nicht berücksichtigt, da das enge Arbeitsverhältnis aus Sicht der Forschenden keine Datenerhebung ermöglicht, die im vorliegenden Setting eine empirische Auswertung zulässt. Der Pretest ermöglicht der Forschenden zum einen mit der Gesprächssituation vertraut zu werden und zum anderen, zu überprüfen ob der Gesprächsleitfaden bezüglich der Forschungsfrage zielführend ist. Für die Forschende ergeben sich aus diesem Pretest als wichtigste Aspekte für die Gesprächsführung in der Datenerhebung zum einen, dass der konkrete Praxisbezug hilfreich für den Gesprächseinstieg ist (vgl. Anhang S. II, Frage 2). Des Weiteren ist bei den Fragen zum System der anderen Beteiligten gerade bezüglich der Kollegen und Leitung deutlich geworden, dass hier ein sensibles Feld betreten wird. Dem begegnet die Forschende in den Interviews, in dem sie deutlich signalisiert, dass die Befragten entscheiden, wie weit sie sich in diesem Themenfeld öffnen wollen (vgl. Anhang S. II, Frage 5). Bezüglich der Fragen zum Nichtexplorieren und zu den Herausforderungen des Alltages ist hilfreich, dies ausdrücklich als Normalität bzw. Anstrengung zu benennen, das vermittelt den Befragten die Erlaubnis, die eigenen Wahrnehmungen auch in negativen Kontexten benennen zu dürfen (vgl. Anhang S. II, Frage 6). Förderlich ist die Betonung des Aspektes, dass die Forschende sich für das persönliche Erleben und die Erfahrung der Mitarbeitenden interessiert, in den Gesprächen auch als „aus der Praxis für die Praxis“ formuliert. Zudem wird der Leitfaden bewusst in der „Wir-Form“ formuliert und diese Formulierung in der Interviewsituation beibehalten, damit betont die Forschende das gemeinsame Interesse an dem Arbeitsfeld und das Einbeziehen der Mitarbeitenden.

5.2.3 Die angewandte Dokumentationsmethode

Die Interviews werden als Audioaufzeichnung mitgeschnitten, damit wird im Nachgang eine regelgeleitete Verschriftlichung gesprochener Alltagssprache in Form von Transkriptionen ermöglicht (vgl. Strübing, 2013, S. 105). Dieser Zwischenschritt ist unerlässlich für die Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten (vgl. Flick, 2007, S. 379). Im Rahmen der informierten Einwilligung ist der Forschenden wichtig zu Beginn der Interviewsituation offen mit der Aufzeichnung umzugehen. Damit die Befragten

bezüglich der Aufnahme keine Ängste entwickeln, wird das Aufnehmen beiläufig erwähnt (vgl. Strübing, 2013, S. 89).

Die Entscheidung für die Audioaufzeichnung setzt den Schwerpunkt auf das gesprochene Wort, die nonverbale Kommunikation wird in der Transkription vernachlässigt. Damit wird der Schwerpunkt der Auswertung zu diesem Zeitpunkt auf die sprachlichen Äußerungen gelegt (vgl. Strübing, 2013, S. 106).

In der qualitativen Sozialforschung hat sich bezüglich der Transkriptionsregeln bisher kein Standard durchgesetzt, sie sollen keine naturwissenschaftliche Messgenauigkeit herstellen, sondern in einem begründbaren Verhältnis von Fragestellung und Forschungserkenntnis stehen (vgl. Flick, 2007, S. 379). Im vorliegenden Setting liegt daher den Transkriptionen eine angemessene Vereinfachung zugrunde, die auf den Regeln von Kuckartz basiert ([2]2014, S. 136). Im Einzelnen meint das eine wörtliche Transkription mit einer Übersetzung ins Hochdeutsche, dadurch wird eine leichte Glättung vorgenommen bei der die umgangssprachliche Ausdrucksweise, Fehler im Satzbau und feststehende mundartliche Ausdrücke beibehalten werden (vgl. Fuß & Karbach, 2014, S. 40). Weitere Regeln werden, angelehnt an Kuckartz und orientiert am Datenmaterial, nachfolgend in Tabelle 1 dargelegt.

Mmm	Zustimmendes Feedback im Gesprächsverlauf
Ne	Mundartliche Rückversicherung
Neee	Mundartliche Verneinung
(Pause)	Pause länger als 5 Sekunden
(lacht)	Nonverbale Kommunikation, auch Gesten werden in dieser Form transkribiert, wenn diese für das Verstehen des Gesprächsbeitrages unerlässlich ist.
-	Abbruch des Satzes, wenn der Beitrag fortgesetzt wird, ist dies durch die Kleinschreibung des nächsten Beitrages verdeutlicht. Wird der Beitrag nicht fortgesetzt, wird der neue Beitrag mit Großschreibung begonnen.

Tabelle 1: Transkriptionsregeln im vorliegenden Forschungssetting

Die Formatierung für jedes Transkript wird mit einer durchgehenden Zeilennummerierung versehen sowie mit Seitenzahlen „Seite x von x“ (vgl. Fuß & Karbach, 2014, S. 75). Die Sprecherkennzeichnung erfolgt mit „I“ für den Interviewer und „B“ für den Befragten (vgl. ebd., S. 96). Zur Wahrung der Anonymität werden alle Namen, die in den Interviews genannt werden, nur mit dem Anfangsbuchstaben transkribiert und die Nennung von Orten und des Trägers wird mit eckigen Klammern [Träger] anonymisiert (vgl. Fuß & Karbach, 2014, S. 97). Allen Transkripten wird in der Kopfzeile ein einheitlicher Transkriptionskopf vorangestellt, der alle Daten zum Interview und die anonymisierten Daten der Befragten enthält (vgl. ebd., 2014, S. 76). Die Befragten werden mit einem Großbuchstaben dargestellt, das Geschlecht wird für die weiblichen Befragten mit einem „f“ und die männlichen einem „m“ dargestellt (vgl. ebd., S. 96). Da die Stichprobe nur einen männlichen Teilnehmer enthält, wird die Kennzeichnung des

Geschlechts nur in den Transkripten vorgenommen, im Rahmen der Auswertung und Interpretation (vgl. Punkt 6 + 7) wird der Großbuchstabe, der im Transkript zur Anonymisierung dient, ohne Geschlechterkennzeichnung beibehalten.

Transkript Nr.__	Anonymisierung/ Geschlecht: ___/___
Rekorderdatei: __/__	Einrichtungsart: _____
Durchgeführt am __.__.2018	Anzahl und Alter der betreuten Kinder: ___/___
Dauer: Std:Min:Sek	davon Anzahl Krippenkinder: ___

Abbildung 1: Transkriptionskopf für alle Interviews

5.2.4 Die angewandte Auswertungsmethode

Die vorliegende Auswertung stützt sich auf die qualitative Inhaltsanalyse als eine klassische Form der Auswertung, in der das Textverstehen und die Textinterpretation eine bedeutende Rolle spielen (vgl. Kuckartz, [2]2014, S. 39). Der zentrale Begriff in der qualitativen Inhaltsanalyse ist der Begriff der Kategorien, dieser wird im sozialwissenschaftlichen Kontext als das Ergebnis einer Klassifizierung von Einheiten benutzt (vgl. ebd., S. 41). Der Vorteil des inhaltsanalytischen Vorgehens, basierend auf Kategorien, zeigt sich im Verstehen des Materials im Kommunikationszusammenhang und bietet zugleich die Möglichkeit eine Intersubjektivität der Analyse herzustellen (vgl. Mayring, [12]2015, 50f). Um die Perspektiven und Sichtweisen der Fachkräfte abbilden zu können, wird im vorliegenden Fall die induktive Kategorienbildung angewandt, das heißt die Kategorien werden ausschließlich aufgrund der empirischen Daten gebildet (vgl. Kuckartz, [2]2014, S. 59). In der konkreten Umsetzung bedeutet das im ersten Schritt zwei der sechs Transskripte (Nr. 1 und Nr. 6) durchzuarbeiten und bedeutsame Textstellen farbig zu markieren, verwandte Themen werden mit der gleichen Farbe markiert. Die Forschungsfragen dienen dabei als Hintergrundfolie auf deren Themen sich die Bedeutsamkeit der Aussagen fokussiert. Daraus werden in einem ersten Schritt fünf Themendimensionen abgeleitet, vier davon umschließen jeweils drei Aspekte, die Dimension Rahmenbedingung ist nicht weiter differenziert (vgl. Anhang S. VI). Mit diesen Dimensionen wird das gesamte Material durchgearbeitet, an dieser Stelle zeichnet sich ab, dass die Kategorie „Rahmenbedingungen“ für die Forschungsfragen nicht zielführend, für den Träger jedoch sehr wohl bedeutsam ist. Daher wird diese Dimension hier nicht weiter ausgewertet, sondern ausschließlich trägerintern verwendet (vgl. Anhang S. VI). Im nächsten Schritt entstehen mit einer erneuten Materialdurchsicht für jedes Transkript Tabellen, die entlang der Dimensionen strukturiert sind, in diesen werden die Kodiereinheiten mit Quellenbeleg festgehalten. Insgesamt liegen nach diesem Schritt pro Interview vier Tabellen vor, exemplarisch wird von Interview A die Tabelle von Dimension 1 abgebildet (vgl. Anhang S. VII). Die Entstehung dieser

Kategorien werden im Anhang S. VIII dargelegt. Anhand dieses Abstraktionsniveaus werden aus den Dimensionen vorläufige Kategorien ausdifferenziert und erste Ankerbeispiele festgelegt (vgl. Kuckartz, [2]2014, S. 83). Die Dimensionen und die Kategorien bekommen zudem eine farbliche Zuordnung in unterschiedlichen Abstufungen (vgl. Anhang S. VIII). Die Transkripte werden erneut durchgearbeitet, an dieser Stelle wird deutlich, dass das Textmaterial bezüglich der Dimension Eltern sehr dünn ist und inhaltlich wenig zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen kann. Daher wird diese Dimension von diesem Zeitpunkt an nicht mehr weiter verfolgt. Der nächste Auswertungsschritt hat zum Ziel, ähnliche und gleiche Nennungen aus allen Interviews zu bündeln, Grundlage dazu sind die anhand der Dimensionen gebildeten Tabellen (vgl. Anhang S. VII). Diese Bündelung, die im Anhang S. X exemplarisch für die Kategorie „Kind als Akteur“ am Interview A dargestellt wird, mündet in eine weitere Ausdifferenzierung der bis hierhin entwickelten Kategorien, es entsteht ein weiteres Abstraktionsniveau. In diesem Zuge werden die bisherigen Dimensionen und Kategorien differenzierter formuliert. Es entstehen aus der Dimension 1 und der Dimension 2 jeweils zwei Kategorien, aus der dritten Dimension eine Kategorie (vgl. Anhang S. XI). Für den Interpretationsprozess werden Kodierregeln festgelegt und weitere Ankerbeispiele sichern die neu entstandenen Subkategorien ab (vgl. Anhang S. XI-XII).

An dieser Stelle wird der Begriff der „Disposition“ bedeutsam, der eine Bündelung der verbalisierten Haltungen und Einstellungen der Fachkräfte darstellt. Diese scheinen für die subjektiven Sichtweisen der Fachkräfte beachtenswert und sind daher sehr detailliert. Aus dem bisherigen Begriff der Handlungen der Fachkraft in Dimension 1 wird der Begriff Rolle expliziert, dieser ermöglicht es, die benannten Handlungen zu bündeln und damit sowohl die subjektive Bedeutung als auch die Gemeinsamkeiten abzubilden. Der Begriff der Wahrnehmung verdeutlicht, dass es um die subjektiven Eindrücke der Befragten geht und wird beibehalten. Die Dimensionen bleiben bewusst für den gesamten Forschungsprozess erhalten um die Nachvollziehbarkeit des Auswertungsprozesses sicher zu stellen. Im Anschluss daran wird das Material ein weiteres Mal durchgearbeitet, in diesem Durchlauf gelingt es durch die Konkretisierung der Kategorien zusätzliche Textstellen zu kodieren. Für jeden Befragten werden die Tabellen aus dem vorherigen Schritt differenziert und ergänzt, die Textstellen werden mit Zeilenangabe festgehalten (vgl. Anhang S.XIII). Das Material wird überprüft und die Textstellen aus den Transkriptionen anhand der überarbeiteten Ankerbeispiele den ausdifferenzierten Subkategorien zugeordnet. Dies wird exemplarisch am Interview A an der Kategorie 1.1 „Kind als Akteur“ dargestellt (vgl. Anhang S. XIII). Daraus entstehen für jedes Interview und alle Kategorien mit den jeweiligen Subkategorien Tabellen, in denen die Nähe zum Ursprungstext enthalten ist (vgl. Anhang S. XIV). Im nächsten

Schritt werden die Ergebnisse der einzelnen Interviews für jede Kategorie in einer Tabelle zusammengefasst, mehrfach Nennungen bleiben vorläufig erhalten, ähnliche Nennungen werden gebündelt. Für die Visualisierung der Ergebnisse werden die zusammengefassten Nennungen an dieser Stelle quantitativ erfasst, in dieser Erfassung sind alle Mehrfachnennungen erhalten (vgl. Anhang S. XV). Ab diesem Zeitpunkt wird auf die Mehrfachnennungen verzichtet, da diese für die inhaltliche Erfassung irrelevant sind. Die quantitative Erfassung bildet die Grundlage für die Visualisierung der Daten. Für die bessere Vergleichbarkeit der Quantifizierung wird die Darstellung in Prozent gewählt. (vgl. Anhang S. XVI). Das bedeutet, die Anzahl aller Aussagen in einem ersten Schritt als 100% zu erfassen, damit kann die Gewichtung der drei Dimensionen und fünf Kategorien in jedem Interview aufgeschlüsselt werden. In einem zweiten Schritt werden die fünf Kategorien mit jeweils 100% erfasst um die Gewichtung der Subkategorien innerhalb der Kategorien für das jeweilige Interview abzubilden (vgl. Anhang S. XVI). Zusammengefasst lässt sich sagen, dass dieses Vorgehen ermöglicht sowohl die ursprünglichen Dimensionen, die fünf Kategorien als auch die jeweiligen Subkategorien aller Interviews abzubilden. Zudem erlaubt dieses Vorgehen sowohl die Subjektivität des einzelnen Interviews abzubilden als auch einen Vergleich aller Interviews.

Auf Basis dieser Tabellen werden verschiedene Diagramme erstellt, die zusammen mit den Ursprungstexten der jeweiligen Subkategorien die Grundlage für die Auswertungen in Punkt 6 bilden und in eine inhaltliche Interpretation in Punkt 7 münden. Für die subjektiven Sichtweisen der Fachkräfte ist es wichtig, jedes Interview in seiner individuellen Ausprägung darzustellen, dies geschieht in Form von Kreisdiagrammen. Für jedes Interview werden sechs Kreisdiagramme dargelegt, eines mit der Verteilung der fünf Kategorien und eines zu jede der fünf Kategorien mit den entsprechenden Subkategorien (vgl. Anhang S. XVIII - S. XXIX). Für das Bild des Krippenalltages ist ein Vergleich der Interviews sinnvoll, hierzu werden Säulendiagramme gewählt. Jede der Kategorien wird aufgegliedert mit den jeweiligen Subkategorien und im Vergleich für alle Interviews dargestellt (vgl. Anhang S. XXX - S. XXXIII). In Punkt 6.1 wird die individuelle Auswertung jedes Interviews ausführlich beschrieben und über Kreisdiagramme im Anhang (S. XVIII - S. XXIX) visualisiert. Der Vergleich der Interviews untereinander erfolgt in Punkt 6.2 und wird über Säulendiagramme im Anhang S. XXX - S. XXXIII abgebildet.

5.2.5 Reflexion des Forschungsprozesses

Der Forschungsprozess hat den Blick der Forschenden positiv geweitet, im Kontakt mit sehr engagierten und offenen Mitarbeitenden, die interessiert an der Weiterentwicklung ihres Arbeitsfeldes sind, hat die Forschende vielfältige Erfahrungen gesammelt. In den

Interviews kam es immer wieder zu Situationen, in denen die Befragten die Forschende als Leitung angesprochen haben. Für die Forschende ist an dieser Stelle deutlich geworden, dass die Alltagsrolle der Leitung habitualisiert und die der Forschenden unvertraut ist. Daher ist unbewusst in den Interviews die habitualisierte Rolle zum Tragen gekommen. An dieser Stelle hätte ein externer Forscher anders reagiert und damit einen anderen Gesprächsverlauf erzeugt. Die besondere Situation, die durch das Arbeitsverhältnis bedingte Abhängigkeit, eröffnet andere Gesprächsbeiträge, die für die Mitarbeitenden bedeutsam und an den Träger adressiert sind. Für die Forschungsfrage, die dieser Arbeit zugrunde liegt, ist dies nicht relevant und daher in der vorliegenden Auswertung nur peripher zu berücksichtigen. Für die Weiterentwicklung aus Trägersicht sind gerade diese Interviewpassagen wertvoll.

Im Auswertungsprozess ist der Forschenden bewusst geworden, wie vertrauensvoll die Mitarbeitenden sich auf die Interviewsituation eingelassen haben und dass die Interviews durchgängig von einer großen Offenheit geprägt sind. In der Wertschätzung dieses Vertrauens ist für die Forschende in der Darstellung des Prozesses der Auswertung und Interpretation das oberste Ziel dieses Vertrauen nicht zu enttäuschen und diesen Prozess hochsensibel zu verschriftlichen. Der Datenschutz steht im Vordergrund, die Forschende priorisiert diesen und stellt Stichprobendaten, Transkripte und andere Informationen in einer Form dar, die auch trägerintern keine Rückschlüsse auf Personen zulassen (vgl. Flick, 2007, S. 150). Zudem ist der Forschenden im Rahmen der Auswertung wichtig, keine Stereotypen abzubilden, die dem individuellen Engagement der Mitarbeitenden in keiner Weise gerecht werden würden. Es geht in der Einzeldarstellung um das wertschätzende Abbilden einer individuellen Persönlichkeit, die die Forschende an ihrem Alltagserleben in einem komplexen Arbeitsfeld teilhaben lässt.

6. Auswertung der Interviews

Die Auswertung der Interviews findet mit zwei Perspektiven statt, die Quantifizierung erfolgt desgleichen in zwei Schritten (vgl. Punkt 5.2.4). Kapitel 6.1 nimmt die Interviews in ihrer Subjektivität in den Blick, die Spezifik des Interviews steht im Mittelpunkt. Es wird sowohl die Gewichtung der Kategorien in der Gesamtheit des Interviews aufgefächert, als auch die Gewichtung der Subkategorien in den jeweiligen Kategorien dargestellt. Die Visualisierung dieser Ergebnisse wird mittels Kreisdiagrammen dargestellt, ein Diagramm bildet die Verteilung der Kategorien in der Gesamtheit des jeweiligen Interviews ab, die fünf anderen Diagramme stellen die jeweilige Kategorie mit den dazugehörigen Subkategorien dar (vgl. Anhang S. XVIII-XXIX).

In der zweiten Perspektive, Kapitel 6.2, geht es um den Vergleich der Interviews untereinander. Anhand der drei Dimensionen und fünf Kategorien werden an dieser

Stelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet. Intention dieser Form der Auswertung ist ein Gesamtbild des Erlebens der Fachkräfte darzulegen. Die Visualisierung erfolgt durch Säulendiagramme, sowohl bezogen auf die Gesamtheit der Interviews als auch innerhalb der Kategorien (vgl. Anhang S. XXX-XXXIII).

Für beide Auswertungsperspektiven gilt, dass es sich bei den hier zugrunde gelegten Interviews um eine Momentaufnahme handelt. Das schließt ein, dass die Aussagen und das Nichtgesagte an dem Tag des Interviews und in der Gesprächssituation für die Beteiligten stimmig waren. Keinesfalls lässt dies Rückschlüsse, Verallgemeinerungen oder Stereotypen über die Befragten, ihre Ansichten und Kompetenzen zu.

Die Stichprobe ist durch die Freiwilligkeit der Teilnahme in keiner Weise repräsentativ, die dargelegten subjektiven Ergebnisse lassen sich nicht verallgemeinern oder auf andere Einrichtungen übertragen, sie bilden einen Ausschnitt des subjektiven Erlebens dieser Fachkräfte in ihrem aktuellen Arbeitskontext ab. Es steht zu vermuten, dass sich für ein Forschungsprojekt im vorliegenden Rahmen überwiegend Mitarbeitende zur Teilnahme melden, die sich in ihrem Alltag selbstbewusst und kompetent erleben.

Auf wörtliche Zitate wird im Auswertungskontext verzichtet, da aus Sicht der Forschenden dies unerlässlich ist, um die Anonymität der Befragten auch für die Verwendung der Auswertung im trägerinternen Kontext zu wahren. Aus diesem Grund wird zudem bewusst darauf verzichtet, die Erkenntnisse auf die erhobenen Stichprobendaten zu beziehen, damit wäre trägerintern ebenfalls keine Anonymität gewährleistet.

6.1 Auswertung der Interviews im Einzelnen

In der nachfolgenden Auswertung werden die Begriffe Fachkraft und Mitarbeitende als geschlechtsneutrale Begriffe verwendet, da nur dies die Anonymität innerhalb der Stichprobe gewährleistet. Der Quellenbeleg enthält die fortlaufende Zeilennummer des jeweiligen Transkriptes mit dem entsprechenden Großbuchstaben. Um eine Nähe zum Text trotz der Wahrung der Anonymität herzustellen werden Begriffe gebildet, die sich nah am Text orientieren, um die Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten werden diese *kursiv* dargestellt.

Ergebnis Interview Anonymus A

Die Kreisdiagramme für dieses Interview befinden sich im Anhang auf S. XVIII – S. XIX.

Fachkraft A und Dimension 1: „Bindungs- und Explorationsverhalten“

In der Gesamtschau des Interview A liegt der Wert in Kategorie 1.1 „Das Kind als Akteur“ bei 27%, in der Kategorie 1.2 „Handlungen und Dispositionen der Fachkraft“ bei 22%, so dass in der Summe für die Dimension 1 „Bindungs- und Explorationsverhalten“ ein Wert von 49% ermittelt wird.

Innerhalb der Kategorie 1.1 „Kind als Akteur“ verteilen sich die Nennungen auf vier Subkategorien, dabei ist der höchste Wert mit 34 % in der Subkategorie „Kind als aktiver Akteur“ festzustellen. Im Interview wird das explorative Verhalten zumeist mit den Begriffen *unterwegs sein* und *erkunden* verbalisiert (Zeile 239 und Zeile 82) und das *sich selbst beschäftigen* häufig als Umschreibung des kindlichen Verhaltens verwendet (Zeile 91-92). Auch die *kindliche Neugier* und das *kindliche Interesse* am Spielzeug werden im Interview zum Ausdruck gebracht (Zeile 367 und Zeile 384).

Mit einem Wert von 28% aller Nennungen wird das Kind von der Fachkraft als „Akteur in sozialen Bezügen“ wahrgenommen. Die meisten Nennungen entfallen auf das *kindliche Lächeln* und die *kindliche Freude* (Zeile 324). Sehr bewusst wird von Fachkraft A der Zusammenhang von Sicherheit und Exploration benannt, immer wieder verbalisiert sie, dass die Kinder *Kontakt suchen*, bevor sie ins explorative Verhalten wechseln (Zeile 248-249). Auch die Aspekte *Aufmerksamkeit fordern* und *Nähe suchen* werden mehrfach beschrieben (Zeile 696-697).

29% der Nennungen bezieht die Fachkraft auf die Subkategorie „kindliche Stresssignale“. Diese werden zum einen als ein auffälliges, passives Verhalten wahrgenommen, weil in diesem Zusammenhang eine angespannte Körperhaltung beobachtet wird (Zeile 297). Des Weiteren wird verbalisiert, dass die Kinder sehr sensibel für die Stimmungen der anderen Akteure sind, hier als *Stress von außen* formuliert (Zeile 672). Auch Stresssignale bei denen das Kind aktiv ist werden beschrieben, zum einen als *ruheloses Verhalten*, das sich hochschaukelt (Zeile 678) und zum anderen als *Weinen* oder *Schreien* (Zeile 676).

Aussagen zur Subkategorie „Kind als passiver Akteur“ erzielen einen Wert von 9%, hier wird im Gespräch einen differenzierte Wahrnehmung der kindlichen Signale deutlich, die sich auf die Körperhaltung, die Mimik und die Gestik beziehen (Zeile 325-326). Auch das kindliche Beobachten des Geschehens wird in diesem Zusammenhang verbalisiert (Zeile 111-112).

Die Kategorie 1.2 bezieht sich auf „Handlungen und Dispositionen der Fachkraft“. Bezogen auf die Subkategorie „unterschiedliche Rollen“ sind die von Fachkraft A geäußerten Handlungen breit gefächert, insgesamt werden die Aussagen sechs Rollen zugeordnet, der höchste Anteil entfällt auf die Rolle des Moderators. Sehr explizit wird in diesem Interview formuliert, dass dies beinhaltet, mit den Kindern zu *sprechen* und das Geschehen für die Kinder zu versprachlichen (Zeile 108). Eine weitere, in diesem Interview bedeutsame Rolle, ist die des Impulsgebers. In diesem Kontext wird verbalisiert, kindliches Interesse wecken zu wollen und vielfältige Anregungen zu bieten (Zeile 371-373). Mit einem geringen Anteil werden die Rollen des Begleiters (Zeile 446), des Vorbildes (Zeile 88-89) und des Unterstützers benannt (206-211).

Bezüglich der Subkategorie „handlungsleitende Dispositionen“, die in diesem Interview einen Wert von 20% erreichen, steht für die Fachkraft die Bedürfnisorientierung im Mittelpunkt. Dies wird mehrfach verbalisiert als *Bedürfnisse erkennen und befriedigen* (Zeile 214-215). Des Weiteren werden als wichtig formuliert, freundlich zu sein und Blickkontakt zum Kind herzustellen (Zeile 72-73).

Im Interview A gibt es zur Subkategorie „restriktives Verhalten“ keine Nennungen.

In der Subkategorie „Beteiligtsein“ wird das intensive Beobachten der Kinder mit 31% benannt, zumeist als *das Kind im Blick haben* (Zeile 197-198). Auch die *Präsenz* und das *Aufmerksam sein* kommt deutlich zum Ausdruck (Zeile 717), des Weiteren wird das *Abwarten* (Zeile 450) und dem Kind *Zeit lassen* (Zeile 432-434) sowie das *Respektieren* der kindlichen Signale verbalisiert (Zeile 460).

In der Subkategorie „sozialer Bezugspunkt“ mit einem Wert von 11% beschreibt sich die Fachkraft als verantwortlich für den Beziehungsaufbau (Zeile 744).

Fachkraft A und Dimension 2: „Die Fachkraft in ihrem Alltag“

In der Dimension 2 „Die Fachkraft in ihrem Alltag“ werden zwei Kategorien ausgewertet. In der Kategorie 2.1 „Erleben und Dispositionen der Fachkraft“ wird ein Wert von 19% erzielt. Auf die Subkategorie „belastend im Alltag“ beziehen sich 63% der Nennungen. Von Seiten der Fachkraft werden diese belastenden Faktoren sehr differenziert erläutert. Ein geschilderter Aspekt bezieht sich auf die Eingewöhnungen, die Fachkraft verbalisiert einen hohen Anspruch an die eigene Arbeit (Zeile 824-825) und die große Bedeutung dieser Zeit für das Kind und die Eltern. Die Mitarbeitende erlebt die Eingewöhnung als sehr intensiv bezüglich des *präsent sein* und es entsteht das Gefühl den anderen Kindern nicht genug Aufmerksamkeit zu widmen, da die Konzentration auf der Eingewöhnung liegt (Zeile 754). Fachkraft A schildert auch sehr offen, dass sie in solchen Situationen an ihre *Grenzen* kommt, die sich auch körperlich äußern (Zeile 818-819). Der andere Aspekt wird von der Fachkraft auf personell schwierige Situationen bezogen, die sich als massiv belastend auswirken. Daraus entsteht Stress, geschildert am Beispiel des *Fließbandwickeln*s, die Fachkraft findet unter diesen Bedingungen keinen Spaß an der Arbeit (Zeile 739-740 + Zeile 748-749). Zudem schildert sie, dass durch personelle Engpässe Hektik entsteht (Zeile 687-688). Diese angespannten Situationen empfindet Fachkraft A als *kraftraubend* und betont zugleich, dass sie sich diesen stellt und sie bewältigt (Zeile 669-670).

In der Subkategorie „positiv im Alltag“ (19%) ist es Fachkraft A wichtig ihren hohen Anspruch an ihre Arbeit auch im Alltag umsetzen zu können. Für sie sind Erfolgserlebnisse, das Gefühl, dass es im Sinne der Kinder *gut läuft* ein wichtiges Feedback (Zeile 867-868). Zudem werden als Sinnstiftung ihrer Arbeit die kindlichen positiven Rückmeldungen verbalisiert, sie sind die Kraftquelle, aus der sich ihre

Motivation speist (Zeile 1231-1233). Positives Feedback von allen Beteiligten beflügelt die Fachkraft und wird als bedeutsam für das Gelingen der Arbeit wahrgenommen, da sich dies auf das ganze Team positiv auswirkt.

Fachkraft A verbalisiert zur Subkategorie „hilfreiche Dispositionen“ mit insgesamt 12% der Aussagen die persönliche Einstellung aus Überzeugung zu arbeiten (Zeile 987). Zudem ist ihr wichtig sich als Person entsprechend in den Alltag einzubringen und die eigenen Handlungen zu reflektieren (Zeile 104-105). Des Weiteren wird als bedeutsam die Interaktion mit allen am Prozess beteiligten Akteuren genannt, Fachkraft A bringt sich über Kommunikation maßgeblich ein (Zeile 101-102). Ihr Verhalten bezieht sich mit 5% der Nennungen auf die Subkategorie „Kind im Fokus“ und mit 2% auf die Subkategorie „Mitarbeitende im Fokus“.

In der Kategorie 2.2 „verbalisiertes Wissen“ wird ein Gesamtwert von 19% erreicht und in drei Subkategorien ausgewertet. Im Interview von Fachkraft A entfallen 57% der Nennungen auf die Subkategorie „implizites Wissen“. Details sind hier Gedanken zu der Zusammenarbeit im Team, es geht um hemmende Faktoren für die Teams. Ein großes Thema ist das unterschiedliche Ausbildungsniveau von der Erzieher- und Kinderpflegeausbildung sowie die unterschiedliche Qualität der geleisteten Arbeit. Ein zweiter Gesprächsschwerpunkt sind Gedanken zum kindlichen Denken und Empfinden (Zeile 387). Der Anteil der Nennungen, die unter die Subkategorie „Erfahrungen/ Reflexion“ fallen liegt mit 32% in einem hohen Bereich, Schwerpunkte sind hier aus *eigenen Fehlern* zu lernen, eigenes *Verhalten selbstkritisch zu reflektieren* und auf eigene *Erfahrungen zurückzugreifen* (Zeile 75-76).

Die Aussagen zur Subkategorie „theoretisches Wissen“ beziehen sich auf das Bindungs- und Explorationsverhalten, hier wird verbalisiert, dass es unterschiedliche Bindungen gibt (Zeile 258-259) und dass das Explorieren mit dem Sicherheitsgefühl des Kindes im Zusammenhang steht (Zeile 378). Der Wert liegt in dieser Subkategorie bei 11%.

Fachkraft A und Dimension 3: „Die Fachkraft im System Team“

Im Interview A entfallen 14% der Nennungen auf die Dimension 3, die deckungsgleich mit der Kategorie 3 ist. Die Subkategorie „gelungenes kollegiales Miteinander“ mit einem Wert von 18% wird als ein *stimmiges Gesamtpaket*, das alle Fachkräfte im Blick haben müssen, benannt (Zeile 498), es geht um eine *offene Atmosphäre*, die es ermöglicht gut zu arbeiten (Zeile 511-512).

In der Subkategorie „schwieriges kollegiales Miteinander“ (7%) wird von dieser Fachkraft formuliert, dass Kollegen keine Konsequenzen für *mangelnde Arbeitseinstellungen* erfahren oder diesen die *Kinder egal* sind (Zeile 991).

Mit einem Wert von 25% wird das Thema „Kommunikation gestalten“ benannt, von Seiten der Fachkraft wird der *kollegiale Austausch* in divergenten Kontexten mehrfach

geäußert (Zeile 528-529). Als weiterer bedeutsamer Faktor zum Gelingen der Teamarbeit werden von der Mitarbeitenden *gemeinsame Beschlüsse* benannt, die von allen Kollegen umgesetzt werden (Zeile 569-573). Auch das *Ansprechen von Schwierigkeiten* im Team wird in diesem Interview benannt (Zeile 1277-1278+1280).

Die Subkategorie „Zusammenarbeit gestalten“ (11%) wird von dieser Fachkraft beschrieben mit Beziehungsarbeit, sie hält ein *gutes Verhältnis* der Kollegen untereinander für bedeutsam (Zeile 915-916). Als schwierig wird in der Zusammenarbeit empfunden wenn die Angst, Gefühle des Anderen zu verletzten, dazu führt nicht miteinander zu sprechen (Zeile 1257-1258).

Eine weitere Subkategorie „Teamarbeit durch Handlungen gestalten“ erzielt einen Wert von 28%. Für Fachkraft A ist in diesem Zusammenhang bedeutsam, dass die Kollegen sich gut aufeinander einstellen, als ein Indikator für das Gelingen wird eine stumme Verständigung benannt (Zeile 533). Zudem ist für Fachkraft A bedeutsam, Fehler zuzulassen und unangenehme Dinge anzusprechen (Zeile 1286).

Der Wert von 11% entfällt auf die Subkategorie „Teamarbeit beeinflussen durch Dispositionen“, hier wird im Interview A eine professionelle Arbeitsebene betont (Zeile 919).

Interview A: Zusammenfassung und Bewertung

Insgesamt lässt sich Fachkraft A als sehr kommunikativ und reflektiert beschreiben. Sie geht von der Grundeinstellung aller Mitarbeitenden aus, dass diese mit Herz bei der Sache und motiviert sind, gut zu arbeiten. Das Kind steht im Mittelpunkt der Arbeit, diese Fachkraft richtet den Fokus auf das Wohlbefinden der Kinder und verbalisiert diesbezüglich eine sehr differenzierte Wahrnehmung. Der Kontakt mit den Kindern wird von ihr viel über Kommunikation hergestellt und gehalten. Das Anerkanntsein als wichtige Bezugsperson und das Beobachten der positiven kindlichen Entwicklung ist Sinnstiftung und Motivation für Fachkraft A. Zudem ist Kommunikation für sie die Grundlage ihrer Arbeit und wird von ihr immer auf alle am System Beteiligten bezogen und umgesetzt.

Ergebnis Interview Anonymus B

Die Kreisdiagramme für dieses Interview befinden sich im Anhang auf S. XX - S. XXI.

Fachkraft B und Dimension 1: „Bindungs- und Explorationsverhalten“

In der Gesamtheit des Interviews entfallen 49% der Nennungen auf die Dimension 1 „Bindungs- und Explorationsverhalten“, diese verteilen sich mit 27% auf die Kategorie 1.1 „Das Kind als Akteur“ und 22% auf die Kategorie 1.2 „Handlungen und Dispositionen der Fachkraft“.

In der Kategorie 1.1 „Kind als Akteur“ bildet sich in der Subkategorie „Kind als aktiver Akteur“ der höchste Wert mit 55% ab. Diese werden von Fachkraft B als Erforschung der Umwelt beschrieben, mit dem Fokus, dass dies *mit allen Sinnen* geschieht und das Kind *selbsttätig* ist (Zeile 51-52). Zudem werden von Fachkraft B *kindliche Interessens-bekundungen* wahrgenommen (Zeile 203). In der Subkategorie „Akteur in sozialen Bezügen“ (12%) wird in diesem Gespräch das Kind im Kontakt mit Erwachsenen beschrieben, diese erfüllen für die Kinder eine *Schutzfunktion* (Zeile 109-110).

Die Subkategorie „Kind als passiver Akteur“ wird mit einem Wert von 3% benannt und wird als *kindliche Wahrnehmung* beschrieben (Zeile 78-79). Der zweithöchste Wert (30%) entfällt auf die Subkategorie „kindliche Stresssignale“, hier gibt es Nennungen zu *Weinen* und *Schreien* sowie dazu, dass Kinder *negative Stimmungen der Umgebung* und der anderen *Kinder spüren* (Zeile 569-570).

In der Kategorie 1.2 „Handlungen und Dispositionen der Fachkraft“ entfallen 41% der Nennungen auf die Subkategorie „unterschiedliche Rollen“. Fachkraft B benennt sich als Gestalter der Umgebung und als Impulsgeber (Zeile 210-211). Einzelne Nennungen beziehen sich auf die Rollen des Moderators und des Begleiters (Zeile 593).

Die Subkategorie „handlungsleitende Dispositionen“ (11%) wird mit *sensiblem* und *situationsorientiertem Umgang* beschrieben sowie damit, dem Kind *Nähe zu bieten* (Zeile 150-151). Nennungen zum restriktiven Verhalten erzielen einen Wert von 15%, hier geht es für die Fachkraft darum schwierige Situationen durch Ablenken des Kindes zu bewältigen (Zeile 203-204).

18% der Nennungen entfallen auf die Subkategorie „Beteiligtsein“, in diesem Gespräch verbalisiert als *Zurückhaltung*, den Kindern *Zeit lassen* und für die Kinder *da sein* (Zeile 145+584). Die Subkategorie „sozialer Bezugspunkt“ (15%) wird beschrieben als sicherheitsgebende Person, der die Kinder vertrauen (Zeile 587-588).

Fachkraft B und Dimension 2: „Die Fachkraft in ihrem Alltag“

In der Dimension 2 „Die Fachkraft in ihrem Alltag“ liegt der Gesamtwert im Interview B bei 39%, davon entfallen 28% auf die Kategorie 2.1 „Erleben und Dispositionen der Fachkraft“ und 11% auf die Kategorie 2.2 „Verbalisiertes Wissen“.

Innerhalb der Kategorie 2.1 entfällt der höchste Wert mit 38% auf die Subkategorie „positiv im Alltag“. Fachkraft B fühlt sich bestätigt, wenn es *gut läuft*, dies wird am Einhalten des Tagesablaufes festgemacht (Zeile 283-284). Zudem stützt sich das positive Erleben des Tages darauf, dass die Fachkraft selbst *gut gelaunt* ist (Zeile 608).

Die Subkategorie „belastend im Alltag“ erzielt einen Wert von 35%, dies geschieht aus Sicht von Fachkraft B, wenn diese *unter Druck* steht. Das kann Druck sein, den die Fachkraft selbst auslöst oder der von außen entsteht, zum Beispiel durch Beobachter (Zeile 337-338). Personalausfall wird ebenfalls als Belastung beschrieben, hier werden

veränderte Strukturen als schwierig benannt (Zeile 295-296). Es wird auch verbalisiert, dass personell schwierige Situationen an die Substanz gehen (Zeile 625-626).

Bezogen auf die Subkategorie „hilfreiche Dispositionen“ (15%) wird eine positive Grundeinstellung verbalisiert und ein bewusstes Entscheiden, in schwierigen Situationen *nichts zu sagen,* sich damit *abzufinden* oder sich *auszutauschen* (Zeile 178-179).

12% der Nennungen entfallen auf die Subkategorie „Kind im Fokus“, die Aussagen beziehen sich auf ein situationsorientiertes Vorgehen, abhängig vom kindlichen Verhalten *sensibel und individuell* zu reagieren (Zeile 199-200).

Zur Subkategorie „Mitarbeitende im Fokus“ gibt es keine Nennungen.

In der Kategorie 2.2 „verbalisiertes Wissen“ entfällt ein hoher Wert von 31% auf die Subkategorie „theoretisches Wissen“. Benannt werden von Fachkraft B in diesem Kontext Wissen zum Berliner Modell als Eingewöhnungsmodell (Zeile 229) und die Bedeutung der Eltern im Eingewöhnungsprozess (Zeile 120-121). Zudem wird das Wechselspiel des Bindungs- und Explorationsverhaltens beschrieben (Zeile 139).

Für die Subkategorie „implizites Wissen“ liegt der Wert bei 46%, thematisiert wird von Fachkraft B diesbezüglich, dass die Raumgestaltung die Arbeit beeinflusst und eine Reizüberflutung für die Kinder überfordernd sein kann (Zeile 717+719). Zudem glaubt Fachkraft B, dass Eltern spüren, wie es ihrem Kind in der Einrichtung geht (Zeile 429-431).

Auf die Subkategorie „Erfahrungen/Reflexion“ entfallen 23% der Nennungen, hier schildert Fachkraft B das Gewinnen von Sicherheit durch *eigene Erfahrungen* (Zeile 386-387) und das *Hinterfragen* verschiedener Situationen (Zeile 73-74).

Fachkraft B und Dimension 3: „Die Fachkraft im System Team“

Auf die Kategorie 3 entfallen in der Gesamtheit des Interviews 12% der Nennungen, im Einzelnen verteilen sich diese wie folgt auf sechs Subkategorien.

Der höchste Wert mit 36% entfällt auf die Subkategorie „schwieriges kollegiales Miteinander“. Benannt werden in diesem Kontext die *negativen Stimmungen der Mitarbeitenden* (Zeile 630) und die Neigung aller *Menschen das Negative* zu fokussieren (Zeile 860-861). Zudem wird von Fachkraft B angesprochen, das schwierige Tage für Kollegen auch zur *psychischen Belastung* werden können (Zeile 529).

Die Subkategorie „gelungenes kollegiales Miteinander“ (15%) wird mit *aufeinander eingearbeitet* beschrieben (Zeile 454).

Der Wert von 14% entfällt auf jeweils drei Subkategorien. Fachkraft B verbalisiert zur „Gestaltung der Zusammenarbeit“ die Strategie über schwierige Situationen zu sprechen und im Rückblick diese *humorvoll überspitzen* zu können (Zeile 904-906).

Im Zusammenhang „Kommunikation mit Kollegen“ werden *positive Rückmeldungen der Kollegen* von Fachkraft B als hilfreich benannt (Zeile 462-463). Bezüglich der

Subkategorie „Teamarbeit durch Dispositionen beeinflussen“ wird von Fachkraft B verbalisiert, dass die Arbeit *funktionieren* muss unabhängig davon ob die *Chemie zwischen den Kollegen* stimmt (Zeile 482-483).

In der Subkategorie „gelingendes Miteinander“ (15%) wird benannt, dass die Kinder über die *Bezugspersonen entscheiden* und dies von allen *Fachkräften akzeptiert* wird (Zeile 473). Auf die Subkategorie „Gestaltung durch Handlung“ entfallen 7%, hier verbalisiert die Fachkraft als hilfreich die *Absprachen* im Team (Zeile 472-473).

Interview B: Zusammenfassung und Bewertung

Fachkraft B wirkt im Interview optimistisch gestimmt und gelassen, ein großer Fokus liegt im Gespräch auf den Stimmungen der beteiligten Erwachsenen, die das Geschehen maßgeblich beeinflussen. Zugleich wird die Erwartung von Fachkraft B formuliert, dass jeder Erwachsene verantwortlich mit sich umgeht, das heißt für sich einen Weg findet mit Schwierigkeiten umzugehen und eigene Befindlichkeiten für die Arbeit hinten anzustellen. In der Rolle des Gestalters der Umgebung wird die Umsetzung des Tagesablaufes als hilfreiche Struktur und zugleich als Messlatte für einen guten Tag empfunden. Diese Rolle des Gestalters wird im Gespräch auch bezüglich der räumlichen Bedingungen im Allgemeinen immer wieder thematisiert, hier jedoch nicht ausgewertet da es keinen Bezug zur Forschungsfrage gibt.

Ergebnis Interview Anonymus C

Für dieses Interview befinden sich die Kreisdiagramme auf S. XXII – S. XXIII.

Fachkraft C und Dimension 1: „Bindungs- und Explorationsverhalten“

In der Gesamtschau des Interviews C entfallen auf die Dimension 1 „Bindungs- und Explorationsverhalten“ 52%, davon 20% auf die Kategorie 1.1 „Das Kind als Akteur“ und 32% auf die Kategorie 1.2 „Handlungen und Dispositionen der Fachkraft“.

Innerhalb der Kategorie 1.1. „Das Kind als Akteur“ wird das Kind mit 58% als aktiver Akteur beschrieben. Fachkraft C verbalisiert das *Erforschen* und *Entdecken* des Kindes als Hauptaktivität, dabei bezieht sie sich sowohl auf kindliche Aktivitäten, die sich auf die Umgebung und die Materialien beziehen als auch auf den eigenen Körper (Zeile 377-378). Zudem ist der Fachkraft wichtig, dem Kind die *Selbsttätigkeit* zu ermöglichen (Zeile 304).

Die Subkategorie „Kind als passiver Akteur“ (18%) wird umschrieben mit dem Kind als Beobachter und zudem mit dem Recht des Kindes verbunden *bei sich selbst zu sein* (Zeile 380) oder *kein Interesse* an einem Angebot zu haben (Zeile 352).

Als Akteur in sozialen Bezügen (8%) wird in diesem Gespräch die erwachsene Bezugsperson als Rückhalt verbalisiert.

Auf die Subkategorie „kindliche Stresssignale“ entfallen 16% der Aussagen, hier wird geäußert, dass das Kind stressige Situationen spürt (Zeile 1183). Zudem nimmt Fachkraft C ruheloses Verhalten der Kinder wahr, dies wird beschrieben mit *Rennen* und *Schreien* der Kinder (Zeile 336-337). Auch *kindliches Desinteresse* wird als Stresssignal interpretiert (Zeile 333).

In der Subkategorie „unterschiedliche Rollen“ (40%) verbalisiert Fachkraft C Handlungen, die mehreren Rollen mit einem hohen Anteil zugeordnet werden, die meisten Nennungen beziehen sich auf die Rolle des Ermöglichers. In dieser Rolle geht es der Fachkraft darum, dem Kind *Entwicklungsräume* zu schaffen (Zeile 182). Des Weiteren nimmt Fachkraft C sich vermehrt in den Rollen des Vorbildes (Zeile 934-936) und des Impulsgebers wahr, letzteres bezieht sich häufig auf Material- und Raumanregungen (Zeile 411-416). Einzelne Nennungen beziehen sich auf die Rolle des Moderators (Zeile 401-402) und Unterstützers (Zeile 563-564) sowie auf die des Gestalters der Umgebung (Zeile 344).

Zur Subkategorie „handlungsleitende Dispositionen“ (22%) fallen viele Äußerungen bezüglich der *Zeit*, die die Fachkraft dem Kind zur Verfügung stellt und zur *Bedürfnisorientierung*, hier insbesondere das Erfüllen des Körperkontaktes (Zeile 163-165).

Im Zusammenhang mit der Subkategorie „restriktives Verhalten“ (12%) schildert Fachkraft C dieses sehr ausführlich und positioniert sich dazu, dass dies ihres Erachtens keine angemessene Form der Arbeit mit jungen Kindern ist. Hier wird von Krippenausflügen gesprochen, die das Explorationsverhalten *einschränken*, da die Kinder aus Sicherheitsgründen nur *funktionieren* müssen (Zeile 126+151-152).

Auf die Subkategorie „Beteiligtsein“ entfallen 23% der Nennungen, in diesem Zusammenhang kommuniziert die Mitarbeitende die Bedeutung der *Präsenz* und den *Respekt* der Fachkraft gegenüber den Kindern, bezüglich dessen was die Kinder (nicht) möchten (Zeile 632-633). Zudem verbalisiert sie mehrfach, einen Moment abzuwarten, die Kinder zu beobachten und deren Verhalten Raum zu geben (Zeile 1340-1342).

In der Subkategorie „sozialer Bezug“, der Wert liegt bei 3%, hier nimmt sich die Fachkraft in einem sicherheitsbietenden Kontext wahr (Zeile 521).

Fachkraft C und Dimension 2: „Die Fachkraft in ihrem Alltag“

Die Dimension 2 „Fachkraft gestaltet ihren Alltag“ bildet sich mit einem Gesamtwert von 39% im Interview ab, dieser teilt sich zu beinahe gleichen Teilen mit 19% auf die Kategorie 2.1 „Erleben und Dispositionen der Fachkraft“ und 20% auf die Kategorie 2.2. „Verbalisiertes Wissen“ auf.

Innerhalb der Kategorie 2.1 entfallen 51% der Nennungen auf die Subkategorie „belastend im Alltag“. Deutlich wird der Faktor des *Zeitmangels* kritisiert, der die

Möglichkeiten *begrenzt* und *Stress erzeugt* (Zeile 1122). Sehr bewusst nimmt die Fachkraft wahr, dass es in personell schwierigen Situationen auch zu restriktivem Verhalten kommt, statt Begleitung erfolgt dann Zurechtweisung (Zeile 202-205). Auch dem Recht des Kindes wahrgenommen zu werden, kann in dieser Situation aus Sicht der Fachkraft nicht entsprochen werden (Zeile 1122-1123). Belastend findet Fachkraft C auch Zeiten in denen durch personelle Engpässe der Alltag nur funktioniert und sie ihrem Anspruch nicht gerecht wird (Zeile 195-196). Zudem bringt sie zum Ausdruck, dass das Arbeitsfeld von der Politik nicht angemessen wahrgenommen wird (Zeile 82).

Die Nennungen zur Subkategorie „positiv im Alltag“ (16%) bezieht Fachkraft C darauf, den Kindern Exploration und selbstbestimmtes Agieren zu ermöglichen (Zeile 351-356).

Dieses Bild vom Kind wird auch in den Äußerungen zur Subkategorie „Kind im Fokus“ (6%) deutlich, hier äußert Fachkraft C, dass sie die Kinder als *kompetente Menschen* wahrnimmt und ihnen vermitteln möchte, dass sie als *Persönlichkeit wertvoll* sind (Zeile 688-689 + 691).

Bezüglich der Subkategorien „Mitarbeitende im Fokus“ (8%) wird verbalisiert, dass die pädagogischen Inhalte gemeinsam bestimmt werden und sich die Fachkräfte dazu positionieren (Zeile 518-519).

Mit einem Wert von 19% benennt Fachkraft C die Subkategorie „hilfreiche Dispositionen“, hier geht es darum *aus Überzeugung zu arbeiten* (Zeile 1391), seine *eigene Meinung zu vertreten* (Zeile 922-925) sowie darum *Fehler machen zu dürfen* (Zeile 1264-1265) und sich diese selbst zu *zugestehen* (Zeile 1244-1245). Auch die Motivation *noch besser arbeiten zu wollen* wird hier nochmal verdeutlicht mit einer Einstellung, die als *alle Ressourcen nutzen* kommuniziert wird. (Zeile 1076-1077)

In der Kategorie 2.2 „verbalisiertes Wissen“ entfallen 14% der Nennungen auf die Subkategorie „theoretisches Wissen“. Dieses wird konkretisiert bezüglich der Bindungstheorie, unter anderem den *evolutionären Kontext des Schutzsuchens bei Gefahr* (Zeile 187-188) als auch der *Zusammenhang vom Alter des Kindes und der Anzahl der Bezugspersonen* (Zeile 284-285). Auch der Zusammenhang von explorativen Verhalten und dem *Selbstbild* sowie den *Beziehungen zu anderen* wird deutlich verbalisiert (Zeile 675-678).

Die Subkategorie „implizites Wissen“ (58%) wird sehr differenziert und vielschichtig zum Ausdruck gebracht. Dies bezieht sich zum einen auf die *Umgebung der Krippe und der Familie*, hier kommt der Ausdruck *Freiheit in Grenzen* als grundlegende Haltung deutlich zum Ausdruck (Zeile 287). Die Fachkraft bringt die Überzeugung zum Ausdruck, dass *kindliche Entwicklung im Kind selbst liegt* und dazu *gute Rahmenbedingungen* geschaffen werden müssen (Zeile 1317-1318).

Der Erfahrungs- und Reflexionsanteil (28%) bezieht sich in erster Linie auf die eigene Biographie, unter anderem auf die Zeit als Berufsanfänger in der Krippe. Hier äußert die Fachkraft, dass sie sich mit der Kinderpflegeausbildung nicht gut ausgebildet erlebt, da die besonderen Bedürfnisse der Krippenkinder in der Ausbildung nicht behandelt worden sind (Zeile 53+58).

Fachkraft C und Dimension 3: „Die Fachkraft im System Team“

Der Wert für die Dimension 3 bzw. die Kategorie 3 „die Fachkraft im System Team“ wird in der Gesamtschau des Interviews mit 9% ermittelt.

Die Fachkraft C verbalisiert zur Subkategorie „schwieriges kollegiales Miteinander“ (23%) in erster Linie die schlechte Qualifikation von Kollegen und das entstehende Machtgefälle von den unterschiedlichen Qualifikationen Erzieher/Kinderpfleger (Zeile 914-917).

Die Subkategorie „gelungenes Miteinander“ (12%) beschreibt Fachkraft C mit einem sich *gegenseitig aufeinander einlassen* (Zeile 1011-1012) und dem Treffen von *gemeinsamen Entscheidungen* in schwierigen Situationen (Zeile 878-879).

Die Subkategorie „Kommunikation gestalten“ nimmt mit 29% den größten Anteil innerhalb dieser Kategorie ein, dies bezieht Fachkraft C sowohl auf pädagogische Inhalte, als auch auf gemeinsame Teamregeln, die auszudiskutieren sind (513-515). Wichtig ist der Fachkraft, dass schwierige Diskussionen nicht vor den Kindern stattfinden (Zeile 865-866).

In der Subkategorie „Zusammenarbeit gestalten“ (18%) findet die Fachkraft wichtig, dass alle Kollegen ihre Meinung äußern und respektvoll miteinander umgehen (Zeile 933).

Die Subkategorie „Teamarbeit beeinflussen durch Dispositionen“, der Wert liegt bei 12%, wird von Fachkraft C beschrieben mit der Anerkennung der unterschiedlichen Persönlichkeiten (Zeile 953-958).

Die Subkategorie „Teamarbeit gestalten durch Handlungen“ (6%) wird am Beispiel, dass die Kinder sich Bezugspersonen aussuchen dürfen, verbalisiert (Zeile 982-983).

Interview C: Zusammenfassung und Bewertung

Zusammengefasst lässt sich das Interview mit Fachkraft C als ein Gespräch beschreiben, in dem die Fachkraft sich zu verschiedenen Aspekten sehr klar positioniert. Zum einen zeichnet sie ein Bild vom Kind als Akteur, das seinen Weg geht und schreibt der Fachkraft zugleich die Rolle als Ermöglicher zu. Zum anderen verbalisiert sie einen hohen Anspruch an ihre Arbeit mit dem Fokus auf die Kinder, für diese ist ihr eine gute qualitative Betreuung wichtig. Fachkraft C positioniert sich nachdrücklich in diesem System, sie verbalisiert das eigene Agieren gekoppelt mit einem hohen Engagement. Fachkraft C steht der Berufsgruppe zum Teil kritisch gegenüber, dies wird auf die

Arbeitseinstellung sowohl bezüglich der direkten pädagogischen Arbeit mit den Kindern als auch auf den kollegialen Umgang miteinander bezogen.

Ergebnis Interview Anonymus D

Die Kreisdiagramme für dieses Interview befinden sich auf S. XXIV – S. XXV.

Fachkraft D und Dimension 1: „Bindungs- und Explorationsverhalten“

Im Interview D liegt der Wert in Dimension 1 „Bindungs- und Explorationsverhalten“ mit 41% niedrig, davon entfällt der überwiegende Teil mit 32% auf die Kategorie 1.1 „Das Kind als Akteur“ und der Wert mit nur 9% in der Kategorie 1.2 „Handlungen und Dispositionen der Fachkraft“.

Innerhalb der Kategorie 1.1 entfällt der größte Anteil der Nennungen auf die Subkategorie „Kind als aktiver Akteur“ (53%). Die meisten Äußerungen beziehen sich auf das kindliche Tun, das häufig als *explorieren* formuliert wird, das *immer* stattfindet (Zeile 59-60). An vielen Stellen wird dies auch mit konkreten Materialien verbalisiert (Zeile 76-77). Des Weiteren ist Fachkraft D wichtig, dass Exploration mit allen Sinnen stattfindet und mit einer hohen Konzentration des Kindes verbunden ist (Zeile 109+111).

Die Subkategorie „Kind als Akteur in sozialen Bezügen“ (14%) wird im Interview D als *Kontakt mit Erwachsenen* beschrieben (Zeile 61-62), zum einen als *Rückversicherung durch das Kind* (Zeile 145-148), zum anderen als das *Einfordern von Aufmerksamkeit* (Zeile 879).

Die Subkategorie „Kind als passiver Akteur“ nimmt einen geringen Anteil mit 5% ein und wird als kindliches Interesse beschrieben oder als *sich einlassen können* auf den Mittagsschlaf (Zeile 509-510).

Bezüglich der Subkategorie „kindliche Stresssignale“ (28%) entfallen die meisten Äußerungen auf die *Sensibilität der Kinder gegenüber Stimmungen* von anderen, zumeist Erwachsenen (Zeile 465-467). Zudem wird das *Hochschaukeln* der Kinder in der Gruppensituation mehrfach thematisiert (Zeile 654-656) und die kindliche Reaktion des *Schreiens* und *Rennens* als Stresssignal der Kinder interpretiert (Zeile 877).

In der Kategorie 1.2 „Handlungen und Dispositionen der Fachkraft“ entfällt der größte Anteil auf die Subkategorie der unterschiedlichen Rollen (42%). Fachkraft D sieht sich überwiegend in der Rolle des Ermöglichers (Zeile 113-114), einzelne Nennungen entfallen auf die Rollen des Moderators (Zeile 71-72) und des Impulsgebers (Zeile 221).

Die Subkategorie „handlungsleitende Dispositionen“ (8%) wird mit einer Haltung beschrieben, den Kindern *körperliche Nähe* zu geben (Zeile 858-859).

Der Wert in der Subkategorie „Beteiligtsein“ liegt bei 17%, hier geht es darum, das Kind im Blick zu haben (Zeile 222).

Die Subkategorie „restriktives Verhalten“ ist in diesem Interview ein großes Thema, der Wert liegt bei 33%. Dies wird von der Fachkraft durchgängig im Kontext von personell schwierigen Situationen verbalisiert, die dazu führen, dass die Fachkraft wider besseren Wissens zu restriktivem Verhalten greift (Zeile 94-95).

Zur Subkategorie „sozialer Bezugspunkt“ finden sich im Interview D keine Nennungen.

Fachkraft D und Dimension 2: „Die Fachkraft in ihrem Alltag“

Für die Dimension 2 „Die Fachkraft in ihrem Alltag“ wird in der Gesamtheit des Interviews ein Wert von 36% erreicht, dieser verteilt sich mit 15% auf die Kategorie 2.1 „Erleben und Dispositionen der Fachkraft“ und 21% auf die Kategorie 2.2 „Verbalisiertes Wissen“.

Innerhalb der Kategorie 2.1 entfällt ein hoher Wert auf die Subkategorie „belastend im Alltag“, der Wert liegt bei 68%. Als belastende Faktoren wird in erster Linie der Faktor Zeit benannt. Dies bezieht sich auf die *Aufgabendichte* (Zeile 608), auf *unnötige Aufgaben*, die nicht vom pädagogischen Personal erledigt werden müssen (Zeile 764) und auf *Vertretungssituationen* (Zeile 622-623). Zudem werden personell schwierige Situationen von Fachkraft D als stressig beschrieben, die an den Nerven zerren (Zeile 620). Es wird auch offen kommuniziert, dass die Fachkraft an ihre Grenze stößt (Zeile 620 + 622-623). Auch die Eingewöhnungen werden als belastend erlebt, insbesondere wenn die Trennungen von den Eltern schwierig sind (Zeile 293).

Die Subkategorie „positiv im Alltag“ (21%) wird von Fachkraft D beschrieben mit den direkten kindlichen Rückmeldungen, diese empfindet sie als wertvoll (Zeile 933-944)

Bezüglich der Subkategorie „hilfreiche Dispositionen“ (7%) wird zum einen die Möglichkeit beschrieben sich ein neues Arbeitsfeld zu erschließen und zum anderen die Krippenpädagogik als ein besonders reizvolles Arbeitsfeld (Zeile 936-937 + 940).

Die Subkategorie „Kind im Fokus“ erzielt einen Wert von 4%, die Kinder werden von Fachkraft D als Priorität wahrgenommen (Zeile 612-613).

Ohne Nennungen in dieser Dimension bleibt die Subkategorie „Mitarbeitende im Fokus“.

In der Kategorie 2.2 „verbalisiertes Wissen“ liegt der Wert mit 81% in der Subkategorie „implizites Wissen“ am höchsten. Hier wird zum einen die Bedeutsamkeit der frühen Förderung der Kinder thematisiert (Zeile 967-968), zum anderen geht es um die Zusammenarbeit mit den Eltern (Zeile 567-568). Zudem verbalisiert Fachkraft D ihre Sichtweisen für die ihrer Meinung nach schwierigen Arbeitsbedingungen deutlich. Sie benennt in diesem Zusammenhang den Personalschlüssel als *schwierig* (Zeile 779), die *Aufgabendichte als sehr hoch* und das Erledigen der *hauswirtschaftlichen Tätigkeiten als belastend* (Zeile 682-683).

In der Subkategorie Erfahrung/Reflexion werden Vertretungssituationen thematisiert, warum diese schwierig sind und die eigene Berufsbiografie (Zeile 936-937).

Die Subkategorie „theoretisches Wissen“ mit einem Wert von 10% bezieht sich überwiegend auf die entwicklungspsychologischen Besonderheiten der Krippenkinder (Zeile 967-968)

Fachkraft D und Dimension 3: „Die Fachkraft im System Team“

Auf die Dimension 3 bzw. die Kategorie 3 „Die Fachkraft im System Team“ entfällt im Interview D bezogen auf alle Interviews mit 23% ein vergleichsweise hoher Wert.

Auf die Subkategorie „gelungenes kollegiales Miteinander“ entfallen 44%, von Fachkraft D wird verbalisiert, dass ein gutes Team Potenzial für den Alltag schafft (Zeile 813-814). Das geschieht aus ihrer Sicht, indem sich jeder wohl fühlt und Prozesse gemeinsam reflektiert werden.

Dies wird auch in der Subkategorie „Zusammenarbeit gestalten“ (19%) deutlich, hier wird verbalisiert, dass man bei Kollegen Unterstützung bekommt (Zeile 337-338). Verstärkt wird das von der Subkategorie „Teamarbeit beeinflussen durch Dispositionen“ (13%), unter anderem dadurch die *eigene Grenze zu kommunizieren* (Zeile 356-366), sich für die Unterstützung zu bedanken (Zeile 374) und das Wohlbefinden aller im Blick zu haben (Zeile 829-830).

Die Subkategorie „Kommunikation gestalten“ wird mit 12% benannt, hier geht es um Absprachen und Austausch, der als wichtig erachtet wird.

Bezüglich der Subkategorie „Teamarbeit durch Handlungen gestalten“ wird die Intention beschrieben ein stimmiges soziales Gefüge zu schaffen, dass Grundlage dafür ist, dass der Alltag funktioniert (Zeile 443-445).

In der Subkategorie „schwieriges kollegiales Miteinander“ (3%) wird von Fachkraft D deutlich zum Ausdruck gebracht, dass die Arbeit gehemmt wird, wenn das Team nicht funktioniert (Zeile 366-367).

Interview D: Zusammenfassung und Bewertung

Im Interview mit Fachkraft D liegt der Fokus des Gespräches auf dem System Team. Fachkraft D agiert aus einem stimmigen Team heraus und verbalisiert häufig eigene Handlungen um dieses System zu pflegen und zu befördern. Für Fachkraft D birgt das System Team, in dem man Rückhalt findet, Potenzial um schwierige Situationen zu meistern. Aus ihrer Sicht bildet ein stimmiges System Team die Grundlage der pädagogischen Arbeit. Die kindlichen Rückmeldungen erlebt Fachkraft D als sinnstiftend und arbeitet aus Überzeugung mit dieser Altersgruppe, ihre Rolle definiert sie als Impulsgeber und Ermöglicher. Damit wird indirekt ein Bild vom Kind gezeichnet, das den Kindern ein hohes Entwicklungspotenzial zuschreibt. Als belastend wird von Fachkraft D wahrgenommen, dass fachfremde Aufgaben Zeit für die Arbeit mit den Kindern nimmt. Ein hoher Anteil in diesem Gespräch entfällt auf das Thema der Zusammenarbeit mit den Eltern, da kein Bezug zur Forschungsfrage besteht, wird dies nicht ausgewertet.

Ergebnis des Interview Anonymus E

Für dieses Interview befinden sich die Kreisdiagramme auf S. XXVI - S. XXVIII im Anhang.

Fachkraft E und Dimension 1: „Bindungs- und Explorationsverhalten“

Im Interview E liegt der Wert in Dimension 1 „Bindungs- und Explorationsverhalten“ bei 52%, davon entfallen jeweils 26% auf die Kategorie 1.1 „Das Kind als Akteur“ und auf die Kategorie 1.2 „Handlungen und Dispositionen der Fachkraft“.

Innerhalb der Kategorie 1.1 nimmt die Subkategorie „Kind als aktiver Akteur“ 43% ein. Dies wird überwiegend mit den Begriffen *Entdecken* und *Forschen* beschrieben, das mit allen Sinnen stattfindet (Zeile 133). Auch der Begriff des *selbsttätigen* Kindes fällt in diesem Kontext vermehrt (Zeile 241). Bezogen auf die Eingewöhnung wird das Erkunden der Räume als *spiralförmig* beschrieben, der Kreis des Kindes erweitert sich mit der Dauer des Krippenbesuches (Zeile 336-337).

Die Nennungen zur Subkategorie „Kind als Akteur in sozialen Bezügen“ (19%) beziehen sich sowohl auf andere Kinder als auch auf erwachsene Bezugspersonen. Bezüglich der Erwachsenen geht es um *Blickkontakt* (Zeile 260-261), bezogen auf die anderen Kinder geht es um das *Beobachten* dieser (Zeile 241-242).

Bezogen auf die Subkategorie „Kind als passiver Akteur“ (14%) nimmt Fachkraft E das Kind als Beobachter wahr (Zeile 236) und ist davon überzeugt, dass das Kind eine *innere Wahrnehmung* hat und auch *etwas tut wenn es nur da sitzt* (Zeile 232).

24% der Äußerungen beziehen sich auf die Subkategorie „kindliche Stresssignale“. Verbalisiert wird dies zum einen darüber, dass Kinder die Stimmung anderer *spüren* und dadurch *belastet* sind (Zeile 589). Sichtbar wird das im Eingewöhnungskontext aus Sicht der Fachkraft E auf differenzierte Weise, unter anderem als *Klammern* bei der Mutter oder als *Schreien* (Zeile 267). Auch die *Unruhe* eines einzelnen Kindes, die die anderen Kinder *ansteckt* und sich negativ auf die Gruppendynamik auswirkt, wird thematisiert (Zeile 615).

In der Kategorie 1.2 „Handlungen und Dispositionen der Fachkraft“ entfallen 34% der Nennungen auf die Subkategorie „unterschiedliche Rollen“. Zumeist sind die Äußerungen der Rolle des Impulsgebers und des Ermöglichers zuzuordnen (Zeile 598-599 + 651).

Die Subkategorie „handlungsleitenden Dispositionen“ (29%) werden von Fachkraft E mit dem Fokus der kindlichen Bedürfnisse in Zusammenhang gebracht. Diese zu erkennen und zu befriedigen hat für sie eine hohe Priorität (Zeile 596-597), gekoppelt mit der individuellen Wahrnehmung des einzelnen Kindes (Zeile 897) und der Aufgabe, körperliche Nähe zuzulassen (Zeile 680).

Die Subkategorie „Beteiligtsein“ der Fachkraft (26%) wird beschrieben mit der Beobachtung des Kindes, dem Begriff des *Daseins* und des *Verstehens* (Zeile 98-100). Zudem wird zum Ausdruck gebracht, dass sich Fachkraft E an den Kindern orientiert, ihnen *Zeit lässt* und ihnen eine *bedingungslose Wertschätzung* entgegenbringt (Zeile 651-653).

Die Subkategorie „sozialer Bezug“ (11%) wird von Fachkraft E mit den Begriffen der *Bezugsperson* und des *Vertrauens* beschrieben, in diesem Fall wird der Begriff des Vertrauens sowohl auf das Vertrauen der Fachkraft zum Kind als auch vom Kind zur Fachkraft benannt (Zeile 515-516).

Zur Subkategorie „restriktives Verhalten“ liegen in diesem Interview keine Nennungen vor.

Fachkraft E und Dimension 2: „Die Fachkraft in ihrem Alltag“

Die Dimension 2 „Die Fachkraft in ihrem Alltag“ erzielt in der Gesamtschau des Interviews mit 42% einen hohen Wert, der sich mit 27% auf die Kategorie 2.1 „Erleben und Dispositionen der Fachkraft“ und 15% auf die Kategorie 2.2 „Verbalisiertes Wissen“ verteilt.

Innerhalb der Kategorie 2.1 liegen die Nennungen zur Subkategorie „belastend im Alltag“ bei 47%. Bei allen diesen Nennungen schwingt im Interview E die Motivation mit, diese Belastungen erst nach dem Arbeitstag zuzulassen (Zeile 716). Beschrieben wird, immer im Kontext von personellen Engpässen, das angespannt sein und das Erreichen der eigenen Grenze bezüglich dieser Belastung. Gleichzeitig wird betont, dieses nicht zuzulassen, da die Kinder ein Recht auf gute Betreuung durch die Fachkraft (Zeile 711-712). Diese Situationen führen bei Fachkraft E zu Unzufriedenheit.

Im Zusammenhang der Subkategorie „positiv im Alltag“ (8%) werden von Fachkraft E Situationen beschrieben, bei denen sie an Erfolgserlebnissen der Kinder teilhaben kann (Zeile 112-113).

Mit einem hohen Wert von 32%verbalisiert Fachkraft E in der Subkategorie „hilfreiche Dispositionen im Alltag“. Zum einen beschreibt sie einen *konstruktiven Umgang mit Fehlern*, den sie als hilfreich empfindet (Zeile 475+478). Sie formuliert als Grundvoraussetzung eine positive Einstellung zur Arbeit und die Freude auf den bevorstehenden Tag (Zeile 807). Zudem schafft sie in der Freizeit für sich *Entspannung* als Ausgleich und stellt als Arbeitseinstellung einen Vergleich zur *Mutterrolle* her, in der man selbstverständlich ununterbrochen für die Kinder da ist (Zeile 723-726). Als hilfreich verbalisiert Fachkraft E das Lesen von *Fachzeitschriften*, hier findet sie Bestätigung und Anregungen für den Krippenalltag (Zeile 759-761).

Die Subkategorie „Kind im Fokus“ (8%), wird von Fachkraft E damit beschrieben, dass die Kinder *oberste Priorität* haben und sie in schwierigen Situationen Hilfe von Anderen einfordert (Zeile 537-538).

Bezüglich der Subkategorie „Mitarbeitende im Fokus“ (5%) nennt Fachkraft E als hilfreich eine *sinnvolle Personaleinteilung* und das *unterstützt werden* von Kollegen (Zeile 643).

In der Kategorie „verbalisiertes Wissen“ entfällt mit 62% ein sehr hoher Anteil der Nennungen auf die Subkategorie „Erfahrung/Reflexion“. Erfahrung wird geäußert sowohl bezogen auf die eigenen Kinder (Zeile 399-400 + 402-403), als auch auf die Basis ihrer aktuellen Handlungen (Zeile 447). Zudem wird das Erfahrungslernen als persönliche Weiterentwicklung verbalisiert (Zeile 486-487). Reflexionen gehören für Fachkraft E zum selbstverständlichen Teil ihrer Arbeit, das Erkennen von *Stolpersteinen* und positive Veränderungen, die sich darauf beziehen, motiviert die Fachkraft (Zeile 497-500).

Das implizite Wissen (33%) bezieht Fachkraft E unter anderem auf das Explorations-verhalten, das ihres Erachtens immer und mit allen Sinnen stattfindet (Zeile 220-221).

Zur Subkategorie „theoretisches Wissen“ (5%), liegen in erster Linie Nennungen zum explorativen Verhalten vor, hier schildert die Fachkraft differenziert altersbezogene Unterschiede (Zeile 857-858).

Fachkraft E und Dimension 3: „Die Fachkraft im System Team“

Die Dimension 3 bzw. die Kategorie 3 „Fachkraft im System Team“ umfasst in der Gesamtschau des Interviews mit 6% einen niedrigen Wert.

Der größte Anteil der Nennungen (45%) entfällt auf die Subkategorie „Teamarbeit durch Handlungen gestalten“. Verbalisiert werden in diesem Zusammenhang die *kollegiale Unterstützung* und eine *gute Organisation*, in diesem Fall auf die Eingewöhnung bezogen (Zeile 345 + 340-341).

Der Wert in der Subkategorie „Kommunikation gestalten“ beträgt 22%, hier wird das *um Hilfe bitten* thematisiert (Zeile 528).

Jeweils 11% entfallen auf die drei nachfolgend beschriebenen Subkategorien. Die Subkategorie „Teamarbeit beeinflussen durch Dispositionen“, wird als *Verständnis füreinander* haben beschrieben (Zeile 348-349). Die Subkategorie „gelungenes kollegiales Miteinander“ wird von Fachkraft E dadurch beschrieben, dass die Mitarbeitenden aufeinander achten (Zeile 865). Die Subkategorie „Zusammenarbeit gestalten“ ist in diesem Interview auf die Zusammenarbeit mit der Leitung bezogen und wird als involviert sein in den Anmeldeprozess beschrieben (Zeile 285-286).

Interview E: Zusammenfassung und Bewertung

Im Mittelpunkt des Gespräches mit Fachkraft E steht ein Bild vom Kind, dass das Kind als individuelle Persönlichkeit anerkennt und an dessen Bedürfnisse sie den Alltag

ausrichtet. Das Kind steht im Mittelpunkt ihres Denkens und Handelns, Fachkraft E misst der Fachkraft und deren Arbeitseinstellung eine hohe Bedeutung zu. Zugleich wird eine hohe Eigenverantwortung verbalisiert, dies ist mit einer selbstkritischen Haltung gekoppelt und die Selbstreflexion bildet die Grundlage der Arbeit, der Fokus richtet sich auf die Bedürfnisse der Kinder. Diese Selbstreflexion und die daraus resultierende persönliche Weiterentwicklung bezeichnet sie als förderlich, sie hilft sich damit selbst. Auch ihr Agieren im Team konzentriert sich auf die Bedürfnisse der Kinder, die Rolle des Ermöglichers bezieht sie darauf, Strukturen zu schaffen, die förderlich sind. Im Gespräch mit Fachkraft E gibt es keine Nennungen zur Subkategorie „schwieriges kollegiales Miteinander“. Dafür kann es zwei Gründe geben, zum einen dass es in diesem Gesprächskontext keine Bedeutung für die Fachkraft hat oder dass die Fachkraft das für sich aus Loyalitätsgründen nicht als passend empfindet und sich dazu nicht äußern möchte.

Ergebnis des Interview Anonymus F

Die Kreisdiagramme für dieses Interview befinden sich auf S. XXVIII - S. XXIX im Anhang.

Fachkraft F und Dimension 1: „Bindungs- und Explorationsverhalten“

In der Gesamtschau des Interview F entfallen 58% der Nennungen auf die Dimension 1 „Bindungs- und Explorationsverhalten“, davon 28% auf die Kategorie 1.1 „Das Kind als Akteur“ und 30% auf die Kategorie 1.2 „Darauf bezogene Handlungen und Dispositionen der Fachkraft“.

Innerhalb der Kategorie 1.1 entfallen 47% der Nennungen auf die Subkategorie „Kind als aktiver Akteur“. Benannt wird dies als *Ausprobieren* und *Entdecken* (Zeile 947) und einem *unterwegs* sein, dass von *Neugier* geprägt ist (Zeile 383). Die *motorischen Aktivitäten* (Zeile 582*)* und die *kindliche Motivation* (Zeile 482) werden ebenfalls verbalisiert.

Die Nennungen zur Subkategorie „Kind als Akteur in sozialen Bezügen“ erzielen einen Wert von 26%, hier wird durch die Fachkraft F bezogen auf Erwachsene zum Ausdruck gebracht, dass die Kinder sich *Sicherheit holen* (Zeile 70), bevor sie auf Entdeckungsreise gehen (Zeile 943-944). Bezüglich anderer Kinder wird die *Kontaktaufnahme* beschrieben (Zeile 396) und das *Streitigkeiten* austragen (Zeile 416), sowie die *kindliche Freude* (Zeile 591).

In der Subkategorie „Kind als passiver Akteur“ (13%) wird das Kind zum einen als *Beobachter* (Zeile 583) beschrieben, zum anderen wird das kindliche Bedürfnis des *Rückzuges* verbalisiert (Zeile 551).

Auf die Subkategorie „kindliche Stresssignale“ beziehen sich 14% der Nennungen, in diesem Interview benannt als *Weinen* und *Schreien*, aber auch als *Apathie* und sich *anklammern* (Zeile 173). Auch in diesem Interview wird verbalisiert, dass die Stimmung der Erwachsenen bei den Kindern Stress auslösen kann und die Kinder dafür sensibel sind (Zeile 813).

In der Kategorie 1.2 „Handlungen und Dispositionen“ nimmt die Subkategorie „Beteiligtsein“ einen großen Raum ein, der Wert liegt bei 47%. Hierbei wird eine hohe Priorität bezüglich des *Verständnisses* und des *Respekts* für das Kind zum Ausdruck gebracht, gekoppelt mit der Beobachtung der Kinder (Zeile 221-222). Zudem benennt Fachkraft F das *Dasein* für das Kind, ihre *Zurückhaltung* und das *Zeit lassen* (Zeile 414).

Auf die Subkategorie „sozialer Bezugspunkt“ entfallen 16% der Nennungen, Fachkraft F stellt die sicherheitsgebende Funktion in den Mittelpunkt und verbalisiert in einem hohen Maße das Thema Vertrauen (Zeile 194). Dieses Vertrauen wird sowohl darauf bezogen den Kindern Vertrauen zu schenken als auch dieses erwidert zu bekommen (Zeile 600).

Die Nennungen bezüglich der Subkategorie „unterschiedliche Rollen“ liegen bei 25%, am häufigsten nennt Fachkraft F die Rolle des Impulsgebers (Zeile 608) und des Ermöglichers (Zeile 911), einzelne Nennungen entfallen auf die Rollen des Unterstützers (Zeile 448-449) und des Begleiters (Zeile 307).

In der Subkategorie „handlungsleitende Dispositionen“ (11%) benennt Fachkraft F in erster Linie eine Haltung, die die *Bedürfnisse der Kinder und deren Befriedigung* fokussiert (Zeile 309).

Die Subkategorie „restriktives Verhalten“ (1%), wird in der verneinenden Form benannt, Fachkraft F verbalisiert, dass sie nicht *übergriffig sein* und das Kind nicht *stören will* (Zeile 231).

Fachkraft F und Dimension 2: „Die Fachkraft in ihrem Alltag“

Auf die Dimension 2 „Die Fachkraft in ihrem Alltag“ entfällt in der Gesamtheit des Interviews ein Wert von 25%, davon 20% auf die Kategorie 2.1 „Erleben und Dispositionen der Fachkraft im Alltag“ und 5% auf die Kategorie 2.2 „Verbalisiertes Wissen der Fachkraft“.

Innerhalb der Kategorie 2.1 findet sich der höchste Wert (47%) in der Subkategorie „belastend im Alltag“. Die Fachkraft verbalisiert dies im Kontext personell schwieriger Situationen, unter anderem als *Stress* (Zeile 1047). Dieser Stress äußert sich, indem die Fachkraft ihres Erachtens *den Kindern nicht gerecht* wird und *Druck* entsteht, weil viele andere Aufgaben zu erledigen sind (Zeile 1044-1045). Des Weiteren wird die in diesen Situationen *fehlende Zeit für die Kinder* geäußert, die für Fachkraft F zu Unzufriedenheit führt (Zeile 1256). Zugleich wird ausgedrückt, dass auch in schwierigen Situationen der *Alltag irgendwie zu schaffen* ist (Zeile 1029-1031). Fachkraft F schildert deutlich, dass

sie in personell schwierigen Situationen an ihre Grenze stößt. Die Vertretung der ausgefallenen Kollegen wird als *psychisch und physisch anstrengend* beschrieben (Zeile 1026). Zudem wird als belastend empfunden, dass nach Abschluss der Eingewöhnungszeit die Eingewöhnungskinder, gerade in schwierigen Situationen, vermehrt den Kontakt zur Fachkraft suchen. Damit entstehen durch eine Vielzahl an eingewöhnten Kindern emotional anstrengende Situationen für die Fachkraft (Zeile 1187-1190).

In der Subkategorie „positiv im Alltag“ (27%) nennt Fachkraft F in differenzierter Form die positiven, kindlichen Rückmeldungen (Zeile 1014-1015). Dazu gehören unter anderem ihre Beobachtungen zu Entwicklungsfortschritten der Kinder (Zeile 1017-1018), die Kontaktaufnahme durch die Kinder zu ihr (Zeile 1237) und die kindliche Freude, die im Alltag erlebt wird (Zeile 1486). Zudem arbeitet Fachkraft F aus Überzeugung mit den Jüngsten (Zeile 82-83).

Auf die Subkategorien „Kind im Fokus“ und „Mitarbeitende im Fokus“ entfallen je 10%. Bezüglich der Alltagsgestaltung mit dem „Kind im Fokus“ wird betont, dass die Kinder und deren Bedürfnisse oberste Priorität haben (Zeile 783). Bezüglich der Kollegen verbalisiert Fachkraft F, dass es ihr wichtig ist mit diesen über schwierige Situationen und die eigenen Grenzen zu sprechen (Zeile 1152-1153).

Im Zusammenhang mit der Subkategorie „hilfreiche Dispositionen“ (6%) wird von Fachkraft F die Überzeugung in eben diesem Arbeitsfeld tätig zu sein als Voraussetzung des Gelingens benannt (Zeile 82-83)

In der Kategorie des verbalisierten Wissens entfällt mit 75% ein hoher Wert auf die Subkategorie „implizites Wissen“. Innerhalb dieser Subkategorie wird überwiegend die Kinderperspektive verbalisiert (Zeile 516-518) und die Überzeugung, dass Krippenbetreuung für die Kinder eine Bereicherung ist (Zeile 733). Es gibt auch Nennungen zu elterlichem Verhalten, dass die kindliche Entwicklung beeinflusst (Zeile 714 - 715).

Die Nennungen zur Subkategorie „theoretisches Wissen“ (17%) bezieht Fachkraft F auf das Explorationsverhalten (Zeile 52-54) und darauf, dass das Sicherheitsgefühl für die Kinder die Voraussetzung dafür ist (Zeile 620).

Die Subkategorie Erfahrung/Reflexion (8%) bezieht sich überwiegend auf Reflexionen, Fachkraft F hinterfragt in diesen Kontexten kindliche Verhaltensweisen (Zeile 434).

Fachkraft F und Dimension 3: „Die Fachkraft im System Team“

In der Gesamtschau des Interviews beträgt der Wert in Dimension 3 bzw. Kategorie 3 „Fachkraft im System Team“ 17%.

Der höchste Wert entfällt auf die Subkategorie „Teamarbeit durch Handlungen gestalten“ (40%). Die Handlungen der Fachkraft beziehen sich auf kindliche Äußerungen und Verhaltensweisen, zudem werden die Kinder in die Auswahl der Bezugskollegen

einbezogen (Zeile 805). Des Weiteren wird der Tagesablauf, dessen Struktur den Kindern Halt gibt, benannt (Zeile 281-282).

Der Wert der Nennungen zur Subkategorie „Kommunikation gestalten“ liegt bei 27%. Fachkraft F bringt zum Ausdruck, dass es wichtig ist miteinander im Austausch zu sein und den *gleichen Stand* zu haben (Zeile 1005-1007). Auch gegenüber den Kollegen die eigenen Grenzen zu kommunizieren ist hier ein wichtiges Thema für Fachkraft F (Zeile 1097-1098).

Die Subkategorie „gelungenes kollegiales Miteinander“ (15%) wird im Interview F bestimmt durch gemeinsam entwickelte Lösungen und durch Absprachen, die als verbindlich wahrgenommen werden (Zeile 777-778). Zudem ist aus Sicht der Fachkraft F für ein gelungenes Miteinander eine Atmosphäre wichtig, die es ermöglicht die eigenen Grenzen zu verbalisieren (Zeile 1202-1204).

In der Subkategorie „Teamarbeit durch Dispositionen beeinflussen“ (8%) benennt Fachkraft F die Haltung, dass die Individualität der Erwachsenen den Kindern unterschiedliche Gegenüber ermöglichen (Zeile 797+799).

5% der Nennungen entfallen auf die Subkategorie „schwieriges kollegiales Miteinander“, hier stehen Nennungen zu Konflikten der Erwachsenen im Fokus (Zeile 1226-1228).

Interview F: Zusammenfassung und Bewertung

Im Interview F stehen die Kinder mit ihren Bedürfnissen im Vordergrund und die Fachkraft setzt den Fokus ihrer Alltagsarbeit darauf. Sie sieht die Fachkraft mit einem bewussten Beteiligtsein als Ausgangspunkt einer gelingenden Krippenbetreuung. Mit der Rolle des Ermöglichers verbindet sie die personale Kompetenz der Fachkraft und bezieht dies darauf, sich auf die Bedürfnisse der Kinder zu fokussieren und die eigenen Bedürfnisse zurückzustellen. Die Beziehungsebene wird als bedeutsam verbalisiert, sowohl bezogen auf die Kinder als auch auf die Kollegen. Das System Team ist für diese Fachkraft bedeutsam, sie wirkt aktiv darauf ein indem sie schwierige Situationen im Team offen anspricht. Dazu gehört für Fachkraft F das Verbalisieren der eigenen Grenze und zugleich die Erwartung an die Kollegen, dass diese diesbezüglich genau so offen sind. Diese Offenheit ist für Fachkraft F eine Grundlage, die sie als förderlich empfindet.

6.2 Auswertung der Interviews im Vergleich

In den drei ausgewerteten Dimensionen bewegt sich die Anzahl der Kodiereinheiten über die sechs Interviews zwischen 121 Einheiten im Interview B und 240 Einheiten im Interview F (vgl. Anhang S. XXX).

In allen Interviews entfallen die meisten Nennungen auf die Dimension 1 „Bindungs- und Explorationsverhalten“, der höchste Anteil mit 58% findet sich im Interview F, der

geringste Anteil mit 41% im Interview D. In den anderen Interviews liegt der Wert auf einem ähnlichen Niveau zwischen 49% und 52% (vgl. Anhang S. XXX).
Die Dimension mit den geringsten Nennungen ist in allen Interviews die Dimension 3 „Fachkraft im System Team“, hier bewegen sich die Zahlen zwischen 6% im Interview E und 23% im Interview D, die Werte in den anderen Interviews bewegen sich auf unterschiedlichen Niveaus zwischen diesen Werten (vgl. Anhang S. XXX).
Die Dimension 2 „Fachkraft im Alltag“ bewegt sich zwischen 25% im Interview F und 42% im Interview E, die anderen vier Interviews liegen in dieser Dimension alle auf einem ähnlichen Niveau zwischen 36% und 39% (vgl. Anhang S. XXX).

Im Vergleich: Dimension 1 „Bindungs- und Explorationsverhalten“

Die Säulendiagramme zu dieser Kategorie finden sich im Anhang auf S. XXXI. In allen Interviews ist die Kategorie 1.1 „Kind als aktiver Akteur“ die mit dem höchsten Wert. Diese liegen zwischen 43% im Interview E und 58% im Interview C. Bezüglich der Subkategorie „Kind als passiver Akteur“ bewegen sich die Werte zwischen 3% im Interview B und 18% im Interview C, die anderen Werte sind zwischen diesen gestreut. Die Subkategorie „Kind als Akteur in sozialen Bezügen“ ist ebenfalls breit gestreut, die Werte liegen zwischen 8% (Interview C) und 28% (Interview A). Die Nennungen in der Subkategorie „kindliche Stresssignale“ zeichnen ein ähnliches Bild, der niedrigste Wert im Interview F (14%) und der höchste in Interview B (30%).
Bezüglich der Kategorie 1.2 „Handlungen und Dispositionen der Fachkraft“ sind die Schilderungen divergent (vgl. Anhang XXXII). In fünf Interviews ist die Subkategorie „unterschiedliche Rollen“, in denen sich die Fachkräfte erleben, die mit den meisten Nennungen (34%-42%). Nur im Interview F ist die Subkategorie „Beteiligtsein“ die mit dem höchsten Wert (47%). In zwei der Interviews (A+E) gibt es zur Subkategorie des restriktiven Verhaltens keine Nennungen. In den vier anderen Interviews wird dieses Thema in zwei unterschiedlichen Kontexten verbalisiert. Die Befragten C und F nennen dies als ein „NoGo“ ihrerseits, das in der Beobachtung anderer Kollegen erlebt wird. In Interview C beträgt der Wert 12%, im Interview F 1%. Die Befragten B (15%) und D (33%) beschreiben dies als tatsächliche Handlungen in Stresssituationen, beide Befragten verbalisieren zugleich das Wissen darüber, dass dieses Verhalten aus pädagogischer Sicht ungünstig ist.

Im Vergleich: Dimension 2 „Die Fachkraft in ihrem Alltag“

In der Kategorie 2.1 geht es um „Erleben und Dispositionen der Fachkraft“ (vgl. Anhang S. XXXII). Die meisten Nennungen (47%-68%) entfallen in fünf der Interviews auf die Subkategorie „belastend im Alltag“, nur im Interview B liegt der höchste Wert mit 38% in der Subkategorie „positiv im Alltag“. Der niedrigste Wert liegt in vier Interviews (A, B, D,

E) in der Subkategorie „Mitarbeitende im Fokus“, im Interview C ist dies die Subkategorie „Kind im Fokus“ und im Interview F die Subkategorie „Hilfreiche Dispositionen“. Im Quervergleich aller Interviews liegen die Werte in den Subkategorien „Kind im Fokus“ und „Mitarbeitende im Fokus“ eng zusammen, sie unterscheiden sich um 7 bzw. 10 Prozentpunkte.

In der Kategorie 2.2 „verbalisiertes Wissen“ wird in drei Subkategorien ausgewertet, diese verteilen sich in den Interviews divergent (vgl. Anhang S. XXXIII). In fünf Interviews liegt der höchste Anteil in der Kategorie des „impliziten Wissens“, einzig im Interview E liegt der höchste Wert mit 62% in der Kategorie „Erfahrung/Reflexion“. Der niedrigste Wert liegt in fünf Interviews in der Subkategorie „theoretisches Wissen“, nur im Interview D liegt der niedrigste Wert (9%) in der Subkategorie der „Erfahrungen/ Reflexion“. Die Rangordnung der Subkategorien ähnelt sich in den Interviews B, D und F. Hier entfallen der höchste Wert auf die Kategorie des „impliziten Wissens“, der zweite Wert auf die Subkategorie „theoretisches Wissen“ und der niedrigste Wert auf die Subkategorie „Erfahrungen/Reflexion“. Die Interviews A und C weisen eine ähnliche Rangordnung auf, hier liegt der niedrigste Wert in der Subkategorie „theoretisches Wissen“, der zweite Wert in der Subkategorie „Erfahrungen/Reflexion“ und der höchste Wert in der Subkategorie „implizites Wissen“.

Im Vergleich: Dimension 3 „Die Fachkraft im System Team“

In dieser Dimension liegt ein sehr divergentes Bild vor, dies steht unter anderem in einem Zusammenhang mit der hohen Anzahl an Subkategorien (vgl. Anhang S. XXXIII). Vier der Subkategorien beziehen sich auf die Einflussnahme durch die Befragten auf das System Team und zwei Subkategorien nehmen die Wahrnehmungen bezüglich des kollegialen Miteinanders in den Blick. In fünf von sechs Interviews (A, C, D, E, F) liegen die Werte in den Subkategorien, die sich auf die eigene Person beziehen höher als die Werte zu den Wahrnehmungen des kollegialen Miteinanders. In den Interviews E und F liegen diese Werte mit 80% bzw. 89% in einem sehr hohen Bereich. In den Interviews A und C liegen die Werte bei 75% bzw. 65%. Im Interview D liegen diese beiden Werte auf einem sehr ähnlichen Niveau (53% und 47%). Einzig im Interview B ist der Wert mit 49% marginal geringer als der Wert bezogen auf die Wahrnehmungen des kollegialen Miteinanders (51%).

Im Vergleich: Gewichtung der Kategorien

Um den Gesamteindruck der Interviews mit den Analogien darstellen zu können, werden im nächsten Schritt die fünf Kategorien mit ihrer prozentualen Verteilung abgebildet und untereinander verglichen (vgl. Anhang S. XXXI). Die Kategorie 1.1 „Das Kind als Akteur“ erzielt in den Interviews A und D den höchsten Wert (27% bzw. 32%), für die Interviews

C und F ist dies die Kategorie 1.2 „Handlungen und Dispositionen der Fachkraft“ (32% bzw. 30%) und für die Interviews B und E die Kategorie 2.1 „Erleben und Dispositionen der Fachkraft“ (28% bzw. 27%). Die zweithöchsten Werte entfallen in Interview B und F auf die Kategorie 1.1, in Interview A auf die Kategorie 1.2 und in Interview D auf Kategorie 3 „Die Fachkraft im System Team“. In den Interviews C und E erzielen die Kategorien 1.1 und 2.2 bzw. 1.1. und 1.2 die gleichen Werte, so dass insgesamt die Kategorie 1.1 viermal den zweithöchsten Wert erzielt. In der Gesamtschau der Interviews entfallen die dritthöchsten Werte in zwei Interviews (A, F) auf die Kategorie 2.1 „Erleben und Dispositionen der Fachkraft“, in Interview B auf die Kategorie 1.2. Die vierthöchsten Werte sind in drei Interviews (A, D, E) die Kategorie 2.2 „Verbalisiertes Wissen“, in den Interviews B und F die Kategorie 3 „Die Fachkraft im System Team“. In Interview C entfällt der vierthöchste Wert auf die Kategorie 2.1. Die niedrigsten Werte entfallen in drei Interviews (A, C, E) auf die Kategorie 3, in den Interviews B und F auf die Kategorie 2.2 und in Interview D auf die Kategorie 1.2.

Die Unterschiede lassen sich aufzeigen, indem die prozentualen Nennungen innerhalb der Kategorien abgebildet werden. In Kategorie 1.1 „Das Kind als Akteur“ liegen die Werte zwischen 20% (Interview C) und 32% in Interview D. Der am deutlichsten ausgeprägte Unterschied zeigt sich in der Kategorie 1.2 „Handlungen und Dispositionen der Fachkraft“, hier liegen die Werte zwischen 7% in Interview D und 32% in Interview C. In der Kategorie 2.1 „Erleben und Dispositionen der Fachkraft“ liegen die Werte in einer ähnlichen Streuung wie in 1.1., aber auf einem anderen Niveau, zwischen 16% (Interview D) und 28% (Interview B). Die Werte von 5% und 20% beziehen sich auf Kategorie 2.2 „Verbalisiertes Wissen“, der niedrigste Wert entfällt auf das Interview F und der höchste Wert auf Interview C. Die Kategorie 3 „Die Fachkraft im System Team“ hat eine Streuung zwischen 6% in Interview E und 23% in Interview D.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass sich im Vergleich der Interviews Gemeinsamkeiten im Alltagserleben der Fachkräfte abbilden lassen. Zugleich sind in den einzelnen Interviews prägnante Unterschiede erkennbar. Daraus lässt sich ableiten, dass im pädagogischen Alltag die subjektiven Sichtweisen der Fachkräfte eine bedeutsame Rolle spielen.

7 Interpretation der Ergebnisse

Die bisherige prozentuale Darstellung der Auswertung ermöglicht den Forschungsfragen regelgeleitet nachzuspüren und das vielschichtige und komplexe Datenmaterial aufzuschlüsseln. Dieser Schritt ist unverzichtbar, um die förderlichen und gelingenden Faktoren aus der Praxis abzuleiten und damit die eingangs geschilderte Intention umzusetzen, aus dem Arbeitsfeld heraus eine qualitative Weiterentwicklung zu

beginnen. Mit den beiden dargelegten, unterschiedlichen Auswertungszugängen als individuelle Auswertung der einzelnen Interviews (Punkt 6.1) und als Gesamtschau (Punkt 6.2) gelingt es, die zwei Seiten einer Medaille aufzuzeigen, die für die Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes der Krippenpädagogik bedeutsam sind. Mit dem Fokus der inhaltlichen Annäherung an die einzelnen Interviews eröffnen sich die subjektiven Sichtweisen und die individuelle Persönlichkeit der einzelnen Fachkraft. Damit wird ein Bild des Arbeitsalltages gezeichnet, das spezifische Ansatzpunkte für eine qualitative Weiterentwicklung enthält. Ergänzt wird dieses Bild durch den Vergleich der Interviews in Punkt 6.2, an dieser Stelle werden Gemeinsamkeiten vom Alltagserleben der Fachkräfte herausgearbeitet, damit werden die subjektiven Sichtweisen der einzelnen Fachkraft in Bezug zueinander gesetzt. Dieses Abstraktionsniveau ermöglicht die Relevanz des subjektiven Erlebens der einzelnen Fachkraft für das Arbeitsfeld zu beleuchten. Damit ist gewährleistet, dass die anzustoßende Weiterentwicklung für den Krippenbereich des Trägers gewinnen kann. Daher werden nachfolgend die Erkenntnisse der beiden Auswertungsperspektiven inhaltlich gebündelt und aufgezeigt, welche gelingenden Faktoren in der Praxis Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung bieten. Dazu wird sich an den fünf Kategorien orientiert, innerhalb der Dimensionen werden die Erkenntnisse zusammengefasst.

Kategorie 1.1: „Das Kind als Akteur“

Alle Fachkräfte erleben und verbalisieren sowohl kindliches Bindungsverhalten als auch kindliches Explorationsverhalten in vielfältigen Bezügen. Hier ist unter anderem die sicherheitsgebende Funktion einer Bezugsperson, das Entdecken der Umwelt und das kindliche Rückkopplungsverhalten in Stresssituationen zu nennen. Des Weiteren werden von den Fachkräften kindliche Stresssignale wahrgenommen und differenziert beschrieben, das wechselseitige Bedingen des Bindungs- und Explorationsverhalten ist den Fachkräften ebenfalls bewusst. Auch die gruppendynamischen Kontexte, zumeist benannt als das „Hochschaukeln“ der Kindergruppe, verbalisieren die Fachkräfte. In der Gesamtschau zeigt sich damit deutlich, dass die Fachkräfte in diesem Kontext auf theoretisch fundiertes Wissen zurückgreifen.

Kategorie 1.2: „Rollen und Dispositionen der Fachkraft bezogen auf das Bindungs- und Explorationsverhalten“

Die Fachkräfte verbalisieren in diesem Kontext zumeist die Rollen des Impulsgebers, des Ermöglichers und des Moderators, deren Gemeinsamkeit ist ein Bild vom Kind, das diesem eigene Entscheidungsmöglichkeiten und ein hohes Maß an Individualität zuschreibt. Damit zeichnen die Fachkräfte ein Bild vom Kind als Akteur wie es dieser Arbeit zugrunde liegt und in der Fachliteratur benannt wird (vgl. König, 2010, S. 20).

Das in der Fachliteratur als Involvement bezeichnete Verhalten wird in den Interviews als Beteiligtsein benannt, in allen Kontexten mit einer hohen Präsenz der Fachkraft gekoppelt und in sehr unterschiedlichen Ausprägungen thematisiert. Alle Fachkräfte verbalisieren, dass dieses Beteiligtsein die Grundlage dafür ist, die kindlichen Bedürfnisse zu erkennen und angemessen zu befriedigen. Die Priorität der kindlichen Bedürfnisse wird deutlich, indem die Fachkräfte diese in den Mittelpunkt ihres Denkens und Handelns stellen. Die Eingewöhnungssituationen werden als besonders belastend und anstrengend erlebt, ausdrücklich wird dies auf eine intensive Präsenz und auf den Beziehungsaufbau bezogen. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Bedeutung dieser sensiblen Phase den Fachkräften bewusst ist und die Fachkräfte ihre Dispositionen danach ausrichten.

Resümee Dimension 1. „Bindungs- und Explorationsverhalten“

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die Aussagen der Fachkräfte darauf hinweisen, dass sie um die Bedeutung der bindungsähnlichen Beziehung wissen und ihnen zudem viele Facetten der sensitiven Responsivität, wie Remsperger (2011) sie zeichnet, bekannt sind. Unter anderem sind hier die Zugänglichkeit und Aufmerksamkeit sowie die generelle Haltung, das Involvement, das emotionale Klima und die Stimulation zu nennen.

In dieser Dimension wird deutlich, dass die Fachkräfte in ihrem Alltag auf theoretisch fundiertes Wissen zurückgreifen, hier zeigen die Bemühungen der vielfältigen Weiterbildungsqualifikationen für die Krippenpädagogik offensichtlich Wirkung[18]. Die in dieser Forschungsarbeit befragten Fachkräfte kennen die Grundlagen der FBBE bezogen auf die Krippenpädagogik, jede der Mitarbeitenden erlebt sich bezüglich des Bindungs- und Explorationsverhaltens kompetent und selbstbewusst. Das Wissen, das im Rahmen der hier vorliegenden Interviews offenbart wird, ist durch die Individualität und die subjektiven Sichtweisen des Einzelnen geprägt und zugleich fachlich fundiert. Aus dem Zusammenspiel von subjektiven Sichtweisen und theoretisch fundiertem Wissen bilden die Fachkräfte wertvolle, individuelle Strategien für die Praxis der Krippenpädagogik. Fruchtbar werden kann diese Erkenntnis, wenn ein Setting in die Praxis implementiert wird, indem die einzelnen Fachkräfte ihr Wissen und ihre subjektiven Handlungsstrategien gezielt an andere Mitarbeitende weitergeben können. Auch für Ausbildungs- und Einarbeitungssituationen liegen an dieser Stelle Ressourcen brach, die im kollegialen Austausch für neue Fachkräfte bereichernd sein können.

[18] Neben unzähligen Qualifizierungsmaßnahmen vor Ort ist hier als ein Beispiel für diese Aus- und Weiterbildungsbemühungen das Projekt „Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren“, gefördert durch die Robert Bosch Stiftung, das in ein Curriculum mündet: „Profis für Krippen - Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung früh-pädagogischer Fachkräfte (Viernickel et al., 2011) zu nennen.

Kategorie 2.1: Erleben und Dispositionen der Fachkraft im Alltag

Durchgängig wird von den Fachkräften eine kindorientierte Haltung verbalisiert, die den Alltag bestimmt und sich in den einzelnen Interviews subjektiv abbildet. Allgemein wird zudem professionelles Verhalten mit einem hohen Anspruch an sich selbst und an alle beteiligten Fachkräfte formuliert, zusammenfassen lassen sich die hierzu vielfältigen Äußerungen mit dem Wortspiel „Beruf als Berufung“. In diesem Kontext verbalisieren die Fachkräfte sowohl eigene Beiträge zum gelingenden Miteinander als auch deutliche Kritik an Mitarbeitenden, die aus Sicht der Befragten diesen Anforderungen nicht entsprechen. Die Summe der Äußerungen in den Interviews lässt den Schluss zu, dass dieses Thema für die Fachkräfte von hoher Bedeutung ist.

Im Kontext von personell schwierigen Situationen wird von den Fachkräften durchgängig verbalisiert, dass die Arbeit anstrengend und belastend ist. Alle Fachkräfte kommunizieren offen, dass sie schon an ihre persönlichen Grenzen gestoßen sind. Sehr deutlich positionieren sie sich in diesem Zusammenhang auch dazu, sich diesen Widrigkeiten zu stellen und formulieren an sich selbst den Anspruch solche Situationen zu bewältigen. An dieser Stelle der Auswertung wird deutlich, dass es engagierte und verantwortungsbewusste Fachkräfte sind, die im Sinne eines hohen Anspruchs an die eigene pädagogische Arbeit sich personell schwierigen Situationen stellen und für die ihnen anvertrauten Kinder unter schwierigen Rahmenbedingungen qualitativ hochwertige Arbeit leisten wollen. Dieser Anspruch an die eigene Professionalität lässt die Vermutung zu, dass dies auch ein Teil der Motivation ist, an der vorliegenden Erhebung teilzunehmen und dadurch Veränderungen im eigenen Alltag anzustoßen.

Kategorie 2.2: Verbalisiertes Wissen der Fachkraft

Das Zurückgreifen auf Erfahrungen und Reflexionen oder auf implizites Wissen wird bezogen auf die Situation des Interviews in unterschiedlichstem Maß geäußert. Fachkräfte, die einen geringen Wert in der Subkategorie „Erfahrungen/Reflexionen“ erzielen, weisen im Gegenzug einen hohen Wert bezogen auf die Subkategorie „implizites Wissen“ auf. Ursächlich hierfür ist die vorliegende Auswertungsstruktur und daher ist dies im vorliegenden Kontext als Kommunikationsstil des jeweiligen Befragten zu werten. Diese beiden Subkategorien sind gleichermaßen bedeutsam und die Fachkräfte signalisieren ein hohes Interesse an persönlicher und fachlicher Weiterentwicklung. Zugleich bilden sich hier die subjektiven Sichtweisen deutlich ab, sie sind mit dem Erfahrungslernen der Fachkräfte im pädagogischen Handeln eng verknüpft. Damit wird bestätigt, dass eine kontext- und wissensabhängige sowie reflexiv-selbstkritische Aus- und Weiterbildung für das frühpädagogische Arbeitsfeld zielführend ist (vgl. Stamm, 2010, S. 188).

Die Subkategorie „theoretisches Wissen“ ist geringfügig, hier ist ein direkter Zusammenhang mit dem Forschungssetting zu vermuten. Die Forschende hat sowohl im telefonischen Erstkontakt als auch in der Interviewdurchführung bewusst betont, dass es nicht um die Abfrage von Wissen, um richtig und falsch geht, das Forschungsinteresse gilt hauptsächlich der Erfahrung und dem Erleben der Fachkräfte. Aus den wenigen Nennungen geht dennoch hervor, dass die Fachkräfte bezüglich des kindlichen Bindungs- und Explorationsverhalten auf theoretisches Wissen zurückgreifen.

Resümee Dimension 2: Die Fachkraft in ihrem Alltag

An dieser Stelle zeigt sich, dass sich das Wissen der Fachkräfte aus der Praxis speist und theoretisch fundiert ist. Insgesamt zeichnen sich in diesen Subkategorien die subjektiven Sichtweisen der Fachkräfte deutlich ab. Geprägt von der individuellen, persönlichen und beruflichen Biografie werden hier divergente Wissensbestände gebildet, die in die tägliche Arbeit mit einfließen. Die Fachkräfte setzen unterschiedliche Schwerpunkte und bilden spezifische Handlungsstrategien aus. Ein großer Schatz an Erfahrung, implizitem Wissen und subjektiven Strategien für die positive Alltagsbewältigung wird in den Interviews deutlich. Die Forschende erlebt dies in den Interviews und der Auswertung als eine subjektive Kompetenz, die den Befragten wahrscheinlich wenig bewusst ist. Diese „unbewussten Kompetenzen“ im Sinne von strukturierten Reflexionsgesprächen als Teil einer gezielten Persönlichkeitsentwicklung fruchtbar zu machen, würde in einem ersten Schritt bedeuten, diese ins Bewusstsein zu holen. Die Ergebnisse wären für das Individuum und das jeweilige Team ein Gewinn. Es benötigt ein Setting, ähnlich dem Mitarbeiterjahresgespräch, in dem Vorgesetzte und Fachkräfte diese Persönlichkeitsentwicklung gemeinsam thematisieren und intensiv daran arbeiten.

Kategorie 3: Die Fachkraft im Systems Team

Ein durchgängiger Aspekt dieser Kategorie, der als Disposition gewertet und von den Fachkräften unterschiedlich benannt wird, ist in allen Interviews die Anerkennung der Individualität der Fachkräfte. Diese wird in unterschiedlichsten Formen unter anderem als gemeinsame Arbeitsebene benannt. Deutlich wird in dieser Kategorie, dass Erleben der Teamarbeit in zwei gegensätzlichen Polen, sowohl als schwierig wie als gelingend. Zum Gelingen der Teamarbeit tragen die Fachkräfte durch vielfältige Handlungen und intensive Kommunikation bei. Die vorliegende Divergenz dieser Handlungen und Kommunikationsstrukturen bildet die subjektiven Sichtweisen der Fachkräfte erneut deutlich ab. Diese individuellen Strategien sind verbunden durch die gemeinsame Intention, die Zusammenarbeit konstruktiv zu gestalten, die Umsetzung ist persönlichkeitsabhängig und individuell. Als schwierig wird Teamarbeit wahrgenommen, wenn aus Sicht der Befragten sich nicht alle Fachkräfte mit einer professionellen Haltung

einbringen, dies wirkt sich zudem negativ auf den Alltag aus. Die Fachkräfte verbalisieren nachdrücklich, dass die Kinder diese Stimmungen sensibel wahrnehmen und dadurch negativ beeinflusst werden. Es ist nachvollziehbar, dass Fachkräfte, die für sich einen hohen Anspruch an die eigene Arbeit mit dem Verantwortungsbewusstsein für die von ihnen betreuten Kinder koppeln, diese Situationen als belastend wahrnehmen und dies in den Interviews deutlich benennen.

Resümee Dimension 3: Die Fachkraft im System Team

Die vier Subkategorien, in denen die Fachkräfte aktiv hineinwirken, sind zugleich die Stellschrauben, an denen die Fachkräfte selbstwirksam Einfluss nehmen und zum Gelingen der Alltagsarbeit beitragen können. Das System Team wird in den Kindertagesstätten durch die individuellen Persönlichkeiten mit ihren subjektiven Sichtweisen stets ein Spannungsfeld sein. Auf die durch die Fachkräfte verbalisierte Bekenntnis, die Individualität der Erwachsenen gegenseitig anzunehmen, aufzubauen bedeutet im nächsten Schritt diesen Aspekt ins Bewusstsein aller am System Team Beteiligten zu holen und mit Leben zu füllen. An dieser Stelle liegt eine Ressource brach, die jedes einzelne Team für sich nutzbar machen kann. Dazu müsste die von der Forschenden erlebte unbewusste Kompetenz der einzelnen Fachkräfte diesen in einem ersten Schritt konstruktiv zurückgemeldet werden. Dadurch können die unbewussten subjektiven Sichtweisen der einzelnen Fachkraft für sie selbst bewusst werden und sie wird als Persönlichkeit gestärkt. Diese Sichtweisen in einem nächsten Schritt in einem konstruktivem Setting zu verorten und dann dem System Team reflektiert für die Gestaltung des Alltages zur Verfügung zu stellen ist ein Potential für die Weiterentwicklung des frühpädagogischen Arbeitsfeldes.

Zusammenfassung der Erkenntnisse

Anhand des kindlichen Bindungs- und Explorationsverhaltens ist in der vorliegenden Arbeit deutlich geworden, dass die in den letzten Jahren verstärkten Bemühungen, die Krippenpädagogik mit fachlich-theoretischem Wissen zu unterfüttern, die Praxis zu erreichen scheint. Diese Maßnahmen müssen beibehalten werden und könnten zudem gestützt werden, indem das vielfältig vorhandene Wissen von den Fachkräften für die Fachkräfte des jeweiligen Teams zugänglich gemacht wird. Diese Weitergabe eröffnet dem Team praxisbezogenes Wissen und zugleich wird die jeweilige Fachkraft in ihrem Wissen und Können gestärkt. Hiermit könnte eine brachliegende Ressource zum gelingenden Faktor im Arbeitsfeld der FBBE werden.

An vielen Stellen können sich Teams selbstwirksam regulieren, hier können durch die Stärkung der Teams selbst und durch eine fachlich versierte Leitung, die diese Prozesse begleitet und steuert, Ressourcen genutzt werden.

Die Vielfalt und Divergenz der Fachkräfte bildet sich in der Gestaltung ihres Alltages deutlich ab. Das im Konstrukt der subjektiven Theorien hier ergründete implizite Wissen und der große Erfahrungsschatz der Fachkräfte sind von unschätzbarem Wert um den vielschichtigen Anforderungen der FBBE zu begegnen. Die Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung einzelner Fachkräfte durch gezielte Reflexionen bezüglich der eigenen Subjektivität und die der anderen scheint ein Ansatzpunkt für Leitungskräfte in der Teamentwicklung zu sein. Subjektive Sichtweisen des einzelnen ins Bewusstsein zu holen heißt im ersten Schritt, sich mit den eigenen subjektiven Sichtweisen auseinandersetzen, diese in der eigenen Biografie und Persönlichkeit zu verorten und zu reflektieren. Voraussetzung dazu ist eine gezielte Weiterbildung der Leitungen, damit diese Ressource konstruktiv in den Teams genutzt werden kann. Dann kann dieses Arbeitsfeld von den heterogenen Persönlichkeiten mit divergenten Kompetenzen profitieren, indem dies als Bereicherung begriffen wird und Settings entwickelt werden, die dies erschließen können. Ziel dieser Veränderungen ist aus der vorhandenen personellen Vielfalt und Kompetenz eine Arbeitsgemeinschaft wachsen zu lassen, die auf einer professionellen Basis in einem bedeutsamen Bildungsbereich wertvolle Arbeit leistet.
Zu Recht hat sich im vielschichtigen Wandel der zurückliegenden Jahre für die Aus- und Weiterbildung in der Krippenpädagogik der Fokus auf die Stärkung der personalen Kompetenz und Reflexivität gerichtet, die Wissensvermittlung allein ist nicht ausreichend. In diesem Arbeitsfeld ist die individuelle Persönlichkeit der Fachkraft maßgeblich, mit ihren subjektiven Erfahrungen, ihrer Biographie und ihrer Reflexivität prägt sie ihren Arbeitsalltag. Deutlich wird in der vorliegenden Erhebung auch, dass die Diskussion um das Qualifikationsniveau und die Rahmenbedingungen zu kurz greifen, um in einem komplexen, handlungsorientierten Arbeitsfeld zu einer guten Qualität beizutragen. Maßgeblich für die Qualität vor Ort ist die Fachkraft als Person, mit ihrer individuellen Biografie und ihren subjektiven Kompetenzen, daher darf die Persönlichkeitsentwicklung der Fachkräfte in keinem Fall vernachlässigt werden.

8 Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Quo vadis?

Im Rahmen des hier dargelegten Forschungsprozesses ist mit dem Bindungs- und Explorationsverhaltens ein Aspekt im vielschichtigen Arbeitsfeld der FBBE ausführlich dargelegt und diskutiert worden. Darauf zurückblickend zeigt sich, dass der eingangs beschriebene Wandel an einem entscheidenden Punkt steht, der politisch die Weichenstellung mit dem „Gute-Kita-Gesetz“ umfasst. Für die Akteure vor Ort, das heißt Träger und Fachkräfte, bedeutet dieser markante Punkt die Richtung der qualitativen Weiterentwicklung vor Ort mitzubestimmen und mit Leben zu füllen. Um die FBBE gewinnbringend für die Fachkräfte und die betreuten Kinder zu gestalten wäre es naiv,

einzig auf verbesserte Strukturen zu setzen und die subjektiven Sichtweisen der Fachkräfte, die sich im hier vorliegenden Kontext als bedeutsam erwiesen haben, zu ignorieren. Eine konstruktive Gestaltung der Weiterentwicklung wird unabhängig von veränderten Rahmenbedingungen für den Träger möglich. Die hohe Bedeutung der subjektiven Sichtweisen, die in diesem Setting dargelegt werden, lassen es sinnvoll erscheinen ein praxisnahes Setting zu entwickeln indem die verborgenen Ressourcen, die in der Subjektivität der Fachkräfte stecken, zu entdecken sind. Dies benötigt eine Haltung, die diese divergenten Perspektiven als ein Mehrwert begreift. Solche Schätze zu erschließen und auf eine professionelle Ebene zu heben, bedeutet in diesem Kontext die Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Fachkraft in die Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes mit dem Fokus zu implementieren:

„Dinge haben drei Seiten:
Eine die du siehst.
Eine die ich sehe.
Und eine die wir beide nicht sehen.
Um Erkenntnis zu erlangen,
solltest Du versuchen alle Seiten zu sehen.“
(Konfuzius)

In der zuvor aufgefächerten Interpretation sind divergente und praxisbezogene Handlungsstränge aus dem Forschungsgeschehen abgeleitet und aus verschiedenen Perspektiven konkret auf das Arbeitsfeld der FBBE bezogen worden. Voraussetzung für alle dargelegten Ansatzpunkte sind Settings, die durch und mit allen Fachkräften die Perspektive der handelnden Akteure erweitern. Dazu scheint an dieser Stelle der Begriff des Involvement passend, der sich hier auf die Fachkräfte bezieht. Dies meint eine Haltung, die zum einen ein Sich-Einlassen auf die Auseinandersetzung mit den eigenen subjektiven Sichtweisen voraussetzt und zugleich die Bereitschaft verlangt, andere Fachkräfte daran teilhaben zu lassen. Beteiligt sein heißt in diesem Kontext neben der Auseinandersetzung und Offenlegung der eigenen subjektiven Sichtweisen auch den subjektiven Sichtweisen des Gegenübers wertschätzend, respektvoll und offen zu begegnen. Dazu benötigt es als Ausgangspunkt eine Gesprächskultur, die diesen Austausch und angemessene Rückmeldungen ermöglicht. Dann kann sich eine Teamarbeit entwickeln, in der mit dem mehrperspektivischen subjektiven Wissen aller Akteure gemeinsam neue und fruchtbare Wege beschritten werden, von denen Fachkräfte und Kinder profitieren können.

Die Autorin nimmt die hier gewonnenen Erkenntnisse mit in ihren Leitungsalltag. In diesem Alltag, der oft von organisatorischen und strukturellen Rahmen bestimmt wird, möchte sie bewusst Settings schaffen, in denen das Konstrukt der subjektiven Theorien Raum und Zeit einnimmt. Darin sieht die Autorin die Chance, ähnlich wie im

Forschungssetting unbewusste Kompetenzen der Fachkräfte aufzuspüren und damit in einem kleinen Rahmen die bisher unentdeckten Ressourcen aller Akteure zu ergründen. Wenn diese fruchtbar gemacht werden, gewinnt die einzelne Fachkraft und das Team bezogen auf die Alltagsarbeit. Der Autorin ist bewusst, dass dies ein langer und steiniger Weg ist, der nicht programmatisch sondern mit Beziehungsarbeit gestaltet werden muss. Von folgendem Leitspruch lässt sich die Autorin auf diesem Weg begleiten:

„Auch aus Steinen,
die einem in den Weg gelegt werden,
kann man Schönes bauen.“
J.W. Goethe

Literaturverzeichnis

Ahnert, Lieselotte (2007): Von der Mutter-Kind-Bindung zur Erzieherinnen-Kind-Bindung? In: Becker-Stoll, Fabienne/ Textor, Martin R. (Hrsg): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung (S.31-41). Berlin: Cornelsen Scriptor

Ahnert, Lieselotte (Hrsg.) (2008): Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung; mit 16 Tabellen. 2., aktualisierte Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag

Becker-Stoll, Fabienne (2007): Die Erzieherin-Kind-Bindung im Vergleich zur Eltern-Kind-Bindung. In: Becker-Stoll, Fabienne/ Textor, Martin R. (Hrsg): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung (S.14-30). Berlin: Cornelsen Scriptor

Bethke, Christian; Braukhane, Katja; Knobeloch, Janina; Viernickel, Susanne (Hrsg.); Völkel, Petra. (Hrsg.) (2009): Bindung und Eingewöhnung von Kleinkindern. Troisdorf: Bildungsverlag EINS

Bischof-Köhler, Doris (2011): Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind. Stuttgart: Kohlhammer

Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.) (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten; Gutachten. Münster: Waxmann

Brandl, Tanja (2016): Kindliches Lernen und pädagogisches Handeln im Kindergarten. Berlin: Logos Verlag GmbH

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018a): Gute Kinderbetreuung https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/gute-kinderbetreuung/73518 aufgerufen am 09.09.2018

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018b): Mit dem „Gute-Kita-Gesetz“ für bessere Kinderbetreuung sorgen https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/reden-und-interviews/mit-dem-gute-kita-gesetz-fuer-bessere-kinderbetreuung-sorgen/123278 aufgerufen am 09.09.2018

Dreyer, Rahel (2017): Eingewöhnung und Beziehungsaufbau in Krippe und Kita. Modelle und Rahmenbedingungen für einen gelungenen Start. Freiburg, Basel, Wien: Herder

Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag

Friedrich, Hedi (2014): Bindung und Beziehung in den ersten drei Lebensjahren. In: Neuß, Norbert/ Aßmann, Nicole (Hrsg.): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch (S. 59-85). 3. Auflage 2014. Berlin: Cornelsen

Fuß, Susanne/ Karbach, Ute (2014): Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung. Opladen, Stuttgart: Budrich

Glüer, Michael (2017): Bindungs- und Beziehungsqualität in der KiTa. Grundlagen und Praxis. Holodynski, Manfred/ Gutknecht, Dorothee/ Schöler, Hermann (Hrsg.). Stuttgart: Kohlhammer.

Groeben, Norbert (1986): Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmentwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus. Tübingen: Francke

Grossmann, Karin/Grossmann, Klaus E. (2012): Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit. 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta

Gutknecht, Dorothee (2012): Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur professionellen Responsivität. Stuttgart: Kohlhammer

Jooß-Weinbach, Margarete (2012): Erzieherinnen in der Krippe. Modi, Motive und Konstitutionen professionellen Handelns. Weinheim: Beltz Juventa

Jung, Edita (2012): Auf unvertrauten Pfaden. Weinheim und Basel: Juventa Beltz

König, Anke (2010): Kindheiten heute. In: Weegmann, Waltraud/ Kammerlander, Carola (Hrsg.): Die Jüngsten in der Kita. Ein Handbuch zur Krippenpädagogik (S. 13-23). Stuttgart: Kohlhammer Verlag

Kucharz, Diemut (Hrsg.) (2014): Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie. Münster, New York: Waxmann

Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computer-unterstützung. 2., durchgesehene Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa

Lengning, Anke/ Lüpschen, Nadine (2012): Bindung. München: Reinhardt

Lorber, Katharina; Hanf, Jördis (2013): Beziehungsdidaktik in der Krippe. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten (S.112-123). Berlin: Cornelsen

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz

Nentwig-Gesemann, Iris; Neuß, Norbert (2014): Professionelle Haltung von Fachkräften. In: Neuß, Norbert/ Aßmann, Nicole (Hrsg.): Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch (S. 249-258). 3. Auflage 2014. Berlin: Cornelsen

Neuß, Norbert; Lorber, Katharina (2014): Krippen früher und heute. In: Neuß, Norbert/ Aßmann, Nicole (Hrsg.) Grundwissen Krippenpädagogik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch (S.10-34). 3. Auflage 2014. Berlin: Cornelsen

Porsch, Stefan/ Hellfritsch, Magdalena/ Berwanger, Dagmar (2014): Bayerisches Kinderbildungs- und -betreuungsrecht. Praxishandbuch zu BayKiBiG und AVBayKiBiG. 3., neu bearbeitete Auflage. Stuttgart: Boorberg

Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4., erweiterte. Auflage. München: Oldenbourg

Rank, Astrid (2008): Subjektive Theorien von Erzieherinnen zu vorschulischem Lernen und Schriftspracherwerb. Berlin: wvb Wissenschaftlicher Verlag

Rauh, Hellgard (2010): Entwicklungspsychologische Grundlagen II: Das Kleinstkind. In: Weegmann, Waltraud/ Kammerlander, Carola (Hrsg.): Die Jüngsten in der Kita (S.92-99). Ein Handbuch zur Krippenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag

Remsperger, Regina (2011): Sensitive Responsivität in der Erzieherinnen-Kind-Interaktion. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden

Schäfer, Gerd E. (2011): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim: Juventa-Verlag

Schwarz-Govaers, Renate (2005): Subjektive Theorien als Basis von Wissen und Handeln. Ansätze zu einem handlungstheoretisch fundierten Pflegedidaktikmodell. Bern: Huber

Schwer, Christina; Solzbacher, Claudia; Behrensen, Birgit (2014): Annäherungen an das Konzept „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In: Schwer, Christina/ Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff (S. 47-77). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Stamm, Margrit (2010): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Bern: Haupt

Strübing, Jörg (2013): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende. München: Oldenbourg

Viernickel, Susanne; Nentwig-Gesemann, Iris; Harms, Henriette; Richter, Sandra; Schwarz, Stefanie (2011): Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Freiburg im Breisgau: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre (Band 8)

Weyer, Eva (2013): Elementardidaktik in der Krippe. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Grundwissen Didaktik für Krippe und Kindergarten (S. 98-111). Berlin: Cornelsen

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Transkriptionskopf für alle Interviews 29
Abbildung 2: Erhebung Stichprobendaten IV
Abbildung 3: Bündelung der Kategorie 1.1, Aussagen aus allen Interviews X
Abbildung 4: Gesamtverteilung der Nennungen in den fünf Kategorien, Interview A XVIII
Abbildung 5: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.1, Interview A XVIII
Abbildung 6: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.2, Interview A XVIII
Abbildung 7: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.1, Interview A XIX
Abbildung 8: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.2, Interview A XIX
Abbildung 9: Verteilung der Nennungen in Kategorie 3, Interview A XIX
Abbildung 10: Gesamtverteilung der Nennungen in den Kategorien, Interview B XX
Abbildung 11: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.1, Interview B XX
Abbildung 12: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.2, Interview B XX
Abbildung 13: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.1, Interview B XXI
Abbildung 14: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.2, Interview B XXI
Abbildung 15: Verteilung der Nennungen in Kategorie 3, Interview B XXI
Abbildung 16: Gesamtverteilung der Nennungen in den fünf Kategorien, Interview C XXII
Abbildung 17: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.1, Interview C XXII
Abbildung 18: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.2, Interview C XXII
Abbildung 19: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.1, Interview C XXIII
Abbildung 20: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.2, Interview C XXIII
Abbildung 21: Verteilung der Nennungen in Kategorie 3, Interview C XXIII
Abbildung 22: Gesamtverteilung der Nennungen in den fünf Kategorien, Interview D XXIV
Abbildung 23: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.1, Interview D XXIV
Abbildung 24: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.2, Interview D XXIV
Abbildung 25: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.1, Interview D XXV
Abbildung 26: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.2, Interview D XXV
Abbildung 27: Verteilung der Nennungen in Kategorie 3, Interview D XXV
Abbildung 28: Gesamtverteilung der Nennungen in den fünf Kategorien, Interview E XXVI
Abbildung 29: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.1, Interview E XXVI
Abbildung 30: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.2, Interview E XXVI
Abbildung 31: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.1, Interview E XXVII
Abbildung 32: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.2, Interview E XXVII
Abbildung 33: Verteilung der Nennungen in Kategorie 3, Interview E XXVII
Abbildung 34: Gesamtverteilung der Nennungen in den fünf Kategorien, Interview F XXVIII
Abbildung 35: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.1, Interview F XXVIII
Abbildung 36: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.2, Interview F XXVIII
Abbildung 37: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.1, Interview F XXIX
Abbildung 38: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.2, Interview F XXIX
Abbildung 39: Verteilung der Nennungen in Kategorie 3, Interview F XXIX
Abbildung 40: Anzahl der Kodiereinheiten XXX
Abbildung 41: Verteilung der Nennungen in den drei Dimensionen XXX
Abbildung 42: Verteilung der Nennungen in den fünf Kategorien XXXI
Abbildung 43: Vergleich der Kategorie 1.1 mit Subkategorien XXXI
Abbildung 44: Vergleich der Kategorie 1.2 mit Subkategorien XXXII
Abbildung 45: Vergleich der Kategorie 2.1 mit Subkategorien XXXII
Abbildung 46: Vergleich der Kategorie 2.2 mit Subkategorien XXXIII
Abbildung 47: Vergleich der Kategorie 3 mit Subkategorien XXXIII

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Transkriptionsregeln im vorliegenden Forschungssetting 28
Tabelle 2: Pretest Interviewleitfaden II
Tabelle 3: Endversion Interviewleitfaden II
Tabelle 4: mögliche Teilnehmer V
Tabelle 5: Übersicht Stichprobendaten V
Tabelle 6: Übersicht der Transkriptionen V
Tabelle 7: Abbildung der induktiven Bildung erster Dimensionen VI
Tabelle 8: Erste Ausdifferenzierung der Kategorien VI
Tabelle 9: exemplarische Darstellung des ersten Materialdurchgangs Interview A, Dimension 1 VII
Tabelle 10: Dimensionen und Kategorien in einer groben Differenzierung VIII
Tabelle 11: Weitere Ausdifferenzierung der Kategorien VIII
Tabelle 12: Vorläufige Kategorien mit ersten Ankerbeispielen IX
Tabelle 13: Kategorien und Kodierregeln XI
Tabelle 14: Ausdifferenzierung der Kategorien nach der Bündelung mit Ankerbeispielen XII
Tabelle 15: exemplarisches Ergebnis nach 2. Materialdurchgang, Kategorie 1.1, Interview A XIII
Tabelle 16: Zuordnung der Kodiereinheiten zu den Subkategorien, Kategorie 1.1, Interview A .. XIV
Tabelle 17: Ergebnis aller Interviews mit Quantifizierung, Kategorie 1.1 XV
Tabelle 18: Gesamtübersicht der Zahlenwerte XVI
Tabelle 19: Übersicht der Kreisdiagramme XVII
Tabelle 20: Übersicht der Säulendiagramme XVII

Anhang

a. Schreiben für die Rekrutierung der Mitarbeitenden I
b. Der Interviewleitfaden: Pretest und Endversion II
c. Einwilligung Interviewteilnehmer III
d. Fragebogen Interviewteilnehmer IV
e. Übersicht Stichprobendaten und Transkriptionen V
f. Die Auswertung VI
g. Übersicht aller Diagramme XVII
h. Kreisdiagramme aller Interviews XVIII
i. Säulendiagramme im Vergleich XXX
j. Erklärung XXXIV

a. Schreiben für die Rekrutierung der Mitarbeitenden

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Uns allen ist die Arbeit mit den Kindern eine Herzensangelegenheit, wir möchten den Kindern eine gute Bildung, Erziehung und Betreuung ermöglichen. Um uns herum und über unsere Köpfe hinweg wird viel über die Qualität in den Kitas diskutiert, meines Erachtens kommen die Praktiker an dieser Stelle zu selten zu Wort. Dem möchte ich im Rahmen meiner anstehenden Masterarbeit entgegenwirken und Krippenkolleg_innen als Experten vor Ort befragen. Ich suche Kolleginnen und Kollegen, die Lust haben sich auf ein Interview einzulassen und mir ihre Sicht auf den pädagogischen Alltag zu schildern. Im Gespräch geht es darum, wie Sie die tägliche pädagogische Arbeit erleben und welche Möglichkeiten Sie zur Verbesserung sehen bzw. welche Hindernisse es aus Ihrer Sicht gibt. An dieser Stelle geht es um eine erste, unverbindliche Abklärung, welche Mitarbeiter_innen gern teilnehmen würden, aus diesem Rücklauf würden dann die tatsächlichen Interviewpartner von mir angesprochen werden. Die Interviews sind im Frühjahr 2018 geplant, würden in den jeweiligen Kitas stattfinden und ca. zwei Stunden dauern. Selbstverständlich werden alle Daten vertraulich behandelt und im Rahmen der Masterarbeit ausschließlich anonymisiert verwendet.

Kita: _____
Name, Vorname:_____
Berufsbezeichnung: _____
Berufserfahrung in Jahren:_____
Wöchentliche Arbeitszeit: _____

Ich freue mich auf Ihre Unterstützung und stehe für Rückfragen gerne zur Verfügung.

b. Der Interviewleitfaden: Pretest und Endversion

PRETEST		
1	Uns allen liegt das Wohl und die gesunde Entwicklung der von uns betreuten Kinder am Herzen. Die Arbeit vor Ort wird durch viel Herzblut und Engagement von jeder einzelnen Fachkraft getragen. Ich möchte mit Ihnen gemeinsam herausfinden, was wir tun können und was die Kollegen vor Ort brauchen, damit wir noch besser werden. Damit wir uns in dem riesigen Thema der Verbesserung nicht verlieren, wollen wir uns auf das kindliche Explorationsverhalten konzentrieren, da dies in diversen Theorien als ein Indikator des kindlichen Wohlbefindens beschrieben wird. Es geht heute nicht um richtig und falsch, sondern darum, über Ihre Erfahrungen und Ihr Können ins Gespräch zu kommen.	
2	Erzählen Sie, wie und in welchen Zusammenhängen Sie explorierendes Verhalten von Kindern in der Praxis wahrnehmen.	
	Gerne kann dies auch an einem konkreten Kind geschildert werden.	
3	Wenn Sie an Kinder denken, die explorieren, wie würden Sie dieses Verhalten beschreiben? Was tun Sie in solchen Situationen?	
4	Wenn Sie an Kinder denken, die (noch) nicht explorieren. Wie würden Sie dieses Verhalten beschreiben? Was tun Sie in solchen Situationen?	
5	Was glauben Sie, erwarten z. B. Eltern, Kollegen und Leitungen von Ihnen in Situationen	in denen ein Kind (noch) nicht exploriert? Wie erleben Sie selbst diese Situationen?
		in denen Kinder explorieren? Wie erleben Sie selbst diese Situationen?
6	Krippenpädagogik ist eine Arbeit, die uns täglich aufs Neue herausfordert und es ist unbenommen, dass es nicht nur schöne Situationen gibt.	Was macht es Ihnen im Alltag schwer, angemessen auf das kindliche Verhalten zu reagieren? Warum?
		Werden Sie ihren eigenen Ansprüchen gerecht? Wenn Ja, warum? Wenn nein, was hindert Sie?
7	In der Krippenpädagogik gibt einem die Arbeit mit den Kindern auch viel zurück.	Was brauchen Sie für Ihren Alltag, damit Sie die kindliche Entwicklung positiv unterstützen können? (evtl. wünschen)
		Warum gerade dieser Aspekt?
		Welche Situationen beschreiben Sie als gelungen? („Best Off“)
	Zusammenfassung & Dankeschön	Positives zurückspiegeln

Tabelle 2: Pretest Interviewleitfaden

ENDVERSION		
1	Uns allen liegt das Wohl und die gesunde Entwicklung der von uns betreuten Kinder am Herzen. Die Arbeit vor Ort wird durch viel Herzblut und Engagement von jeder einzelnen Fachkraft getragen. Ich möchte mit Ihnen gemeinsam herausfinden, was wir tun können und was die Kollegen vor Ort brauchen, damit wir noch besser werden. Damit wir uns in dem riesigen Thema der Verbesserung nicht verlieren, wollen wir uns auf das kindliche Explorationsverhalten konzentrieren, da dies in diversen Theorien als ein Indikator des kindlichen Wohlbefindens beschrieben wird. Mit dem Fokus „aus der Praxis für die Praxis“ geht es heute nicht um richtig und falsch, sondern darum, über Ihre Erfahrungen und Ihr Können ins Gespräch zu kommen.	
2	Erzählen Sie, wie und in welchen Zusammenhängen Sie explorierendes Verhalten von Kindern in der Praxis wahrnehmen.	
	Gerne kann dies auch an einem konkreten Kind geschildert werden.	
3	Wenn Sie an Kinder denken, die explorieren, wie würden Sie dieses Verhalten beschreiben? Was tun Sie in solchen Situationen?	
4	Wenn Sie an Kinder denken, die (noch) nicht explorieren. Wie würden Sie dieses Verhalten beschreiben? Was tun Sie in solchen Situationen?	
5	Was glauben Sie, erwarten Eltern, Kollegen und Leitungen von Ihnen in Situationen	in denen ein Kind (noch) nicht exploriert? Wie erleben Sie selbst diese Situationen?
		in denen Kinder explorieren? Wie erleben Sie selbst diese Situationen?
6	Krippenpädagogik ist eine Arbeit, die uns täglich aufs Neue herausfordert und es ist unbenommen, dass es nicht nur schöne Situationen gibt.	Was macht es Ihnen im Alltag schwer, angemessen auf das kindliche Explorationsverhalten zu reagieren? Warum?
		Werden Sie ihren eigenen Ansprüchen gerecht? Wenn Ja, warum? Wenn nein, was hindert Sie?
7	In der Krippenpädagogik gibt einem die Arbeit mit den Kindern auch viel zurück.	
	Was brauchen Sie für Ihren Alltag, damit Sie die kindliche Entwicklung positiv unterstützen können? (evtl. nach Wünschen der Mitarbeiter fragen)	
	Warum gerade dieser Aspekt?	
	Welche Situationen beschreiben Sie als gelungen? („Best Off“ der eigenen Erfahrungen)	
	Zusammenfassung und Dankeschön	Positives zurückspiegeln

Tabelle 3: Endversion Interviewleitfaden

c. Einwilligung Interviewteilnehmer

Einverständniserklärung

Uns allen ist die Arbeit mit den Kindern eine Herzensangelegenheit, wir möchten den Kindern eine gute Bildung, Betreuung und Erziehung ermöglichen. Um uns herum und über unsere Köpfe hinweg wird viel über die Qualität in den Kitas diskutiert, meines Erachtens kommen die Praktiker an dieser Stelle zu selten zu Wort. Dem möchte ich im Rahmen meiner anstehenden Masterarbeit entgegenwirken und Krippenkolleg_innen als Experten vor Ort befragen.

Ich freue mich, dass Sie sich zur Teilnahme an einem Interview bereit erklärt haben und mir ihre Sicht auf den pädagogischen Alltag und insbesondere auf das kindliche Explorationsverhaltens schildern. Im Gespräch geht es darum, wie Sie dieses kindliche Verhalten erleben und welche Möglichkeiten Sie zur Verbesserung sehen bzw. welche Hindernisse es aus Ihrer Sicht im Alltag gibt.

Die Interviews werden aufgezeichnet, verschriftlicht und anonymisiert. Die Daten werden im Rahmen der Masterarbeit und auch für [Träger] ausschließlich anonymisiert ausgewertet und verwendet. Ich als Interviewerin versichere, dass die Daten absolut vertraulich behandelt werden und ausschließlich in der angegebenen Weise verwendet werden.

Hiermit erkläre ich, _____, mich zur Teilnahme am Interview mit Frau Claudia Schröders im Rahmen ihrer Studie zur Masterarbeit bereit. Ich stimme der anonymen Auswertung der Daten sowie deren Veröffentlichung im Rahmen der Masterarbeit zu.

_____ _____

Ort, Datum Unterschrift

d. Fragebogen Interviewteilnehmer

Nachfolgend wird der Fragebogen zur Erhebung der Stichprobendaten abgebildet.

Daten zum Interview

Laufende Nummer: ___ Datum: __.__.____

Recorderdatei:___/___ Dauer:__:__

Anonymisierung:____/____/____

Angaben zur Person

Alter
___bis 29 Jahre
___30 bis 39 Jahre
___40 bis 49 Jahre
___50 bis 59 Jahre
___60 Jahre und älter

Geschlecht
__Männlich __Weiblich

Kinder
__Nein __Ja
Anzahl und Alter _____

Schulabschluss
__Mittelschule __Realschule __Gymnasium

Beruflicher Abschluss im Bereich Kita:

_____

Spezifische Qualifikation zur Krippenpädagogik
___Nein Ja, _____

Sonstiger beruflicher Abschluss (falls vorhanden):

_____

Im Bereich Kindertagesstätten tätig seit _____ Jahren,
davon _____Jahre in der Kinderkrippe.

Derzeitige wöchentliche Arbeitszeit: _____ Stunden

Abbildung 2: Erhebung Stichprobendaten

e. Übersicht Stichprobendaten und Transkriptionen

Nachfolgende Liste bildet den ersten Rücklauf der Mitarbeitenden ab, die sich für die für die Befragung zur Verfügung stehen.

Kita	Wer?	Qualifikation	Berufserfahrung	Arbeitszeit
Kita A	----	--	--	--
Kita B	Fachkraft 1	Erzieher	4 Jahre	40 Stunden
	Fachkraft 2	Kinderpfleger	5 Jahre	40 Stunden
	Fachkraft 3	Kinderpfleger	13 Jahre	22,5 Stunden
Kita C	Fachkraft 4	Erzieher	10 Jahre	40 Stunden
Kita D	Fachkraft 5	Fachkraft Kita	5 Jahre	20 Stunden
	Fachkraft 6	Kinderpfleger	8 Jahre	40 Stunden
Kita E	Fachkraft 7	Erzieher	6 Jahre	40 Stunden
	Fachkraft 8	Kinderpfleger	12 Jahre	29 Stunden
	Fachkraft 9	Erzieher	10 Jahre	30 Stunden
Kita F	Fachkraft 10	Erzieher	13 Jahre	30 Stunden
Kita G	---	---	---	---
Kita H	---	---	---	---
Kita I	---	---	---	---
Kita J	---	---	---	---
Kita L	Fachkraft 11	Erzieher	10 Jahre	20 Stunden

Tabelle 4: mögliche Teilnehmer

Übersicht Stichprobendaten

Aus dem ersten Rücklauf wird mit dem gemeinsamen Kriterium der Wochenarbeitszeit von 30 bis 40 Stunden die endgültige Stichprobe gezogen.

	Alter in Jahren	Schulabschluss	Qualifikation	Berufserfahrung/ davon Krippe	Arbeitszeit in Wochenstunden	Einrichtungsart/ Altersstufe	Anzahl der betreuten Kinder//davon Krippe
Fachkraft 2	bis 29	Realschule	Kinder-pfleger	5/1	40	Kindertagesstätte/ 0-12 Jahre	125// 25
Fachkraft 4	50-59	Gymnasium	Erzieher	12/ 9	40	Haus für Kinder/ 0-10 Jahre	65// 12
Fachkraft 6	bis 29	Realschule	Kinder-pfleger	9/4	40	Krippe/ 0-3 Jahre	24// 24
Fachkraft 7	bis 29	Realschule mit Fachabitur	Erzieher	6/3	40	Krippe/ 0-3 Jahre	24// 24
Fachkraft 9	bis 29	Realschule mit Fachabitur	Erzieher	10/ 10	30	Krippe + Kindergarten/ 0-6	107// 24
Fachkraft 10	50-59	Gymnasium	Erzieher	8/8	30	Krippe/ 0-3 Jahre	24// 24

Tabelle 5: Übersicht Stichprobendaten

Übersicht der Transkriptionen

Transkript Nr.	Audiodatei	Anonymus	Interviewdauer
1	02 von 07	B	0:47:44
2	03 von 07	E	1:03:41
3	04 von 07	F	1:17:23
4	05 von 07	C	1:32:09
5	06 von 07	D	1:04:45
6	07 von 07	A	1:21:37

Tabelle 6: Übersicht der Transkriptionen

f. Die Auswertung

Nachfolgend wird der gesamte Auswertungsprozess chronologisch mittels Tabellen abgebildet. Jeder Tabelle wird, ergänzend zur Darstellung in Punkt 5.4.2, eine kurze Erklärung vorangestellt.

Folgende Ausgangsdimensionen, entstehen nach der Durchsicht von zwei Transkripten (Nr.1 + Nr. 6)

Äußerungen der Fachkraft bezogen auf das Kind:
a) Wahrnehmungen bezüglich des kindlichen Explorations- und Bindungsverhaltens
b) Aktive Handlungen der FK bezogen auf das kindliche Explorations- und Bindungsverhalten
c) Bewusste Passivität der FK als eine wichtige Handlungsform bezogen auf das kindliche Explorations- und Bindungsverhalten
Äußerungen der Fachkraft bezogen auf sich selbst:
a) Wahrnehmungen bezüglich der eigenen Person im Alltag (Stress, gelungene Situationen,…)
b) Wissen das verbalisiert wird (=denken, glauben, finden, auf Erfahrungen basierend)
c) Handlungsstrategien, Einstellungen im Alltag bezogen auf die Fachkraft selbst
Äußerungen der Fachkraft bezogen auf das Team:
a) Wahrnehmungen bezüglich des kollegialen Miteinanders
b) Aktive Handlungen der Fachkraft bezogen auf die Zusammenarbeit im Team, u.a. Kommunikation
c) Handlungsstrategien im Alltag bezogen auf Kollegen
Äußerungen der Fachkraft bezogen auf die Eltern:
a) Wahrnehmungen bezüglich des elterlichen Verhaltens
b) Aktive Handlungen bezogen auf elterliches Verhalten, u.a. Kommunikation
c) Handlungsstrategien im Alltag bezogen auf die Eltern
Äußerungen der Fachkraft
- zu Rahmenbedingungen

Tabelle 7: Abbildung der induktiven Bildung erster Dimensionen

Erste Ausdifferenzierung der Kategorien

An dieser Stelle werden die Dimensionen das erste Mal ausdifferenziert. Es entstehen für jede Dimension drei Kategorien, die von allen Fachkräften thematisierte, unterschiedliche Schwerpunkte umfassen.

Kategorie	Dimension 1: Bindungs- und Explorationsverhalten
1.1	Wahrnehmung der Fachkraft bezogen auf das kindlichen Bindungs- und Explorationsverhaltens
1.2	Aktive Handlungen der Fachkraft
1.3	Bewusste Passivität der Fachkraft
Kategorie	Dimension 2: Die Fachkraft in ihrem Alltag
2.1	Die Fachkraft gestaltet ihren Alltag mit Dispositionen und Handlungen im Alltag
2.2	Die Fachkraft erlebt ihren Alltag als belastend/ positiv
2.3	Die Fachkraft verbalisiert Wissen
Kategorie	Dimension 3: Die Fachkraft im System Team: Wahrnehmungen und Gestaltung
3.1	Wahrnehmungen des kollegialen Miteinanders
3.2	Die Fachkraft gestaltet das kollegiale Miteinander durch Kommunikation
3.3	Die Fachkraft gestaltet das kollegiale Miteinander durch Handlungen und Dispositionen
Kategorie	Dimension 4: Die Fachkraft im Kontakt mit Eltern
4.1	Die Fachkraft nimmt Eltern wahr als …
4.2	Die Fachkraft kommuniziert mit Eltern
4.3	Die Fachkraft verbalisiert Handlungsstrategien im Kontakt mit Eltern

Tabelle 8: Erste Ausdifferenzierung der Kategorien

Erstellen von ersten Tabellen

Mit dem bisherigen Materialdurchgang werden für jedes Transkript und jede Dimension Tabellen mit Quellenbeleg erstellt. Hier wird exemplarisch Dimension 1 von Interview A dargestellt. Insgesamt entstehen für jedes der sechs Interviews vier Tabellen.

Interview A Dimension 1					
Wahrnehmungen bezüglich des kindlichen Bindungs- und Explorationsverhaltens		Aktive Handlungen der Fachkraft bezogen auf das kindliche Explorations- und Bindungsverhalten		Bewusste Passivität der Fachkraft bezogen auf das kindliche Explorations- und Bindungsverhalten	
Zeile	Aussagen	Zeile	Aussagen	Zeile	Aussagen
72 271	lächeln	72/74 108/433 448-449	Kind ansprechen, mit ihm sprechen	92/151 197/213 326 857-858	Beobachten, im Blick haben
78	Tränen oder schreien				
79	entspannen	73 135 599	Blickkontakt, nonverbale Kommunikation	256	Keine Bindung
112 269-270	Kindliches beobachten	86-88	Spiel raus holen und Anleitung	263 320-321 360/744	Bezugsperson sein, gute Beziehung, Vertraute sein
202 278 91-92	Ganz viel selber tut Mit sich selbst beschäftigt Möglichst von selbst tun	89/429 432/438 440	Zeigen, Vorbild sein, anbieten	198/214 704	Bedürfnisse wahrnehmen Kind will was zeigen
238/248 253/276	Körperkontakt suchen	103-104 119-122	Moderieren des Geschehens	419/450 743-744 775	Individualität des Kindes zulassen, Zeit geben/ nehmen
249	Körperkontakt und dann unterwegs	206-211	Unterstützen, Hand geben	460-464	Respekt Kind einbeziehen nicht übergriffig sein
239/247 254/445 272/278	Unterwegs sein	214-215 323 335-344 410-411 858-860	Bedürfnisse erkennen und befriedigen	703 717	Da sein, aufmerksam sein
261 306	Nicht vertrauen können emotionslos	321 719-721	Eingehen auf Kinder		
367	Kindliche Neugier	371-373 428	Anregen		
402-406	Unbekanntes Terrain und Rückversicherung bei Fachkraft	428 446	Nähe geben		
384	Spielzeug interessant	450-451	loslassen		
384	Tätigkeiten anderer Kinder	506	Freundlich sein		
409 448	Vertieftes Spielen Spielzeug entspannt				
422	kontaktfreudig und offen				
424	Beobachtend, abwartend				
672/686 990	Kind merkt ist nicht ok				
675-676	Ruhelos, rastlos, schreiend durch den Raum rennen				
678/681	hochschaukeln				
696-697 276	Aufmerksamkeit fordern, Nähe suchen				
930-933	Kontakt zu bestimmten Personen				
988	sensibel				
265-266 268/307 309-310	Passiv, abweisend sein, starren				
276	geklammert				
297	Angespannte Körperhaltung				
317-318 324	Positive nonverbale Signale				

Tabelle 9: exemplarische Darstellung des ersten Materialdurchgangs Interview A, Dimension 1

Entwicklung der Dimensionen und Kategorien

Die Ausdifferenzierung der Dimensionen und Kategorien ist ein mehrteiliger Prozess, der nachfolgend in mehreren Tabellen abgebildet wird. Die Dimension Eltern wird aufgrund der mangelnden Bedeutung für die Forschungsfrage von diesem Zeitpunkt an nicht weiter verfolgt.

Dimension	Kategorie
Dimension 1 Äußerungen der Fachkraft bezogen auf das kindliche Bindungs- und Explorationsverhalten	Bindungs- und Explorationsverhalten: Wahrnehmungen zum kindlichen Verhalten
	Bindungs- und Explorationsverhalten: Darauf bezogene Handlungen und Dispositionen der Fachkraft
Dimension 2 Äußerungen der Fachkraft bezogen auf sich selbst	Erleben und Dispositionen der Fachkraft im Alltag
	Verbalisiertes Wissen der Fachkraft
Dimension 3 Äußerungen der Fachkraft bezogen auf das Team	Gestaltung und Wahrnehmungen der Fachkraft bezogen auf das System Team

Tabelle 10: Dimensionen und Kategorien in einer groben Differenzierung

Die Kategorien werden zunehmend ausdifferenziert, zudem werden für die Kategorien einer Dimension ähnliche Farben gewählt. Es findet eine zweite Textdurchsicht statt.

Dimension 1	Kategorien
Äußerungen der Fachkraft bezogen auf das kindliche Bindungs- und Explorationsverhalten	1.1 Wahrnehmungen bezüglich des kindlichen Bindungs- und Explorationsverhaltens
	1.2 Aktive Handlungen der Fachkraft bezogen auf das kindliche Bindungs- und Explorationsverhaltens
	1.3 Bewusste Passivität der Fachkraft bezogen auf das kindliche Bindungs- und Explorationsverhaltens
Dimension 2	Kategorien
Äußerungen der Fachkraft bezogen auf sich selbst	2.1 Wahrnehmungen bezüglich der eigenen Person
	2.2 Handlungsstrategien, Dispositionen bezogen auf die Fachkraft selbst
	2.3 Wissen, das von der Fachkraft verbalisiert wird
Dimension 3	Kategorien
Äußerungen der Fachkraft bezogen auf das Team	3.1 Wahrnehmung bezüglich des kollegialen Miteinanders
	3.2 Aktive Handlungen der Fachkraft bezogen auf die Zusammenarbeit im Team
	3.3 Handlungsstrategien der Fachkraft bezogen auf die Mitarbeitenden

Tabelle 11: Weitere Ausdifferenzierung der Kategorien

Schärfung der Kategorien

Die bereits markierten Kodierungen werden in die Tabellen übertragen, zudem werden für jede der Kategorien Ankerbeispiele festgehalten. Damit wird eine durchgängige Interpretation aller Transskripte gewährleistet.

Dimension 1	Kategorien	Ankerbeispiel	Interview/ Zeile
Äußerungen der Fachkraft bezogen auf das kindliche Bindungs- und Explorationsverhalten	1.1 Wahrnehmungen bezüglich des kindlichen Bindungs- und Explorationsverhaltens	„und jetzt geh ich vom Arm runter und fang an Neues zu entdecken“	F/ Zeile 59-60
	1.2 Aktive Handlungen der Fachkraft bezogen auf das kindliche Bindungs- und Explorationsverhaltens	„…und spiele dir vor, was man damit alles machen kann“	C/ Zeile 528
	1.3 Bewusste Passivität der Fachkraft bezogen auf das kindliche Bindungs- und Explorationsverhaltens	„Das Kind immer gut im Blick haben“	A/ Zeile 197
Dimension 2	**Kategorien**	**Ankerbeispiel**	**Interview/ Zeile**
Äußerungen der Fachkraft bezogen auf sich selbst	2.1 Wahrnehmungen bezüglich der eigenen Person	„Habe dann weniger Zeit mich wirklich mit dem einzelnen Kind zu beschäftigen und da auch drauf einzugehen“	D/ Zeile 595-596
	2.2 Handlungsstrategien, Dispositionen bezogen auf die Fachkraft selbst	„Man macht Fehler und das habe ich mittlerweile akzeptiert das ich nun mal auch nicht perfekt bin“	C 1244-1245
	2.3 Wissen, das von der Fachkraft verbalisiert wird	„…bemerken wenn Mama und Papa nicht mehr da sind, das Explorationsverhalten hört abrupt auf“	B/ Zeile138-139
Dimension 3	**Kategorien**	**Ankerbeispiel**	**Interview/ Zeile**
Äußerungen der Fachkraft bezogen auf das Team	3.1 Wahrnehmung bezüglich des kollegialen Miteinanders	„Es läuft wirklich sehr rund, wir verstehen uns gut.“	D/ Zeile 371-372
	3.2 Aktive Handlungen der Fachkraft bezogen auf die Zusammenarbeit im Team	„Und wenn wir alle auf dem gleichen Stand sind, das sind Kleinigkeiten worüber man sprechen muss“	F/ Zeile 1005-1006
	3.3 Handlungsstrategien der Fachkraft bezogen auf die Mitarbeitenden	„Ich hole Unterstützung wenn ich das brauche“	E/ Zeile 524-525

Tabelle 12: Vorläufige Kategorien mit ersten Ankerbeispielen

Bündelung gleicher und ähnlicher Aussagen

In diesem Schritt werden für jede der Kategorie alle bis zu diesem Zeitpunkt aus allen Interviews kodierten Textstellen ohne Quellenbeleg betrachtet um induktiv und nah am Ursprungstext die Aussagen der Befragten zu bündeln. Nachfolgend wird exemplarisch die Bündelung und Ausdifferenzierung der Kategorie 1.1 „Wahrnehmungen bezüglich des kindlichen Bindungs- und Explorationsverhaltens“ und die daraus abgeleiteten Subkategorien dargelegt.

Kind als Akteur

Mit allen Sinnen ganzheitlich
Entdecken und forschen
erforschen
Möglichst von selbst tun
Selber explorieren
Mit sich selbst beschäftigt
Ganz viel selber tut
Unterwegs sein
Kindliche Neugier
Spielzeug interessant
Interessen zeigen
Konzentriert
Vertieftes Spielen
Spielzeug entspannt
Ausprobieren
schaffen wollen

Kindliche Stresssignale

abwartend Beobachten
Nicht vertrauen können
Nicht klar kommen
emotionslos
Passiv
abweisend sein
Angst
starren
Kind merkt ist nicht ok
sensibel
Weinen
Tränen
schreien
Ruhelos, rastlos,
schreiend durch den Raum rennen
Hochschaukeln
Zu viele Reize
Unwohlsein anderer Kinder
geklammert
Aufhören zu explorieren
Angespannte Körperhaltung

Kind als passiver Akteur

Entspannen,
Kindliches beobachten
Innere Wahrnehmung
Ruhe haben wollen
schlafen

Kind in sozialen Bezügen

lächeln
(Körper)kontakt suchen
reinfinden und dann unterwegs
Schutz suchen und lösen
Tätigkeiten anderer Kinder
Unbekanntes Terrain
Rückversicherung bei Fachkraft
Körperkontakt, dann unterwegs
Kontakt zu bestimmten Personen
gebunden sein
Erzählen
Kontakte zu anderen
Nähe suchen
Aufmerksamkeit fordern
Tätigkeiten anderer Kinder
Positive nonverbale Signale

Abbildung 3: Bündelung der Kategorie 1.1, Aussagen aus allen Interviews

Ausdifferenzierung der bisherigen Kategorien

Durch die Bündelung wird deutlich, dass die Kategorien weiter ausdifferenziert werden müssen. Zu diesen ausdifferenzierten Kategorien und Subkategorien werden erstmalig Kodierregeln formuliert (vgl. S. X) und erneut Ankerbeispiele festgelegt. Die hier vorliegende Version ist die Endversion der Kategorien und Subkategorien.

Kate-gorie	Dimension 1:Bindungs- und Explorationsverhalten: Das Kind als Akteur	Kodierregel
1.1.1	Die Fachkraft nimmt das Kind als aktiven Akteur wahr	Alle Aktivitäten des Kindes, die positiv konnotiert sind
1.1.2	Die Fachkraft nimmt das Kind als passiven Akteur wahr	Ein beteiligt sein des Kindes am Geschehen im positiven Sinne
1.1.3	Die Fachkraft nimmt das Kind als Akteur in sozialen Bezügen wahr	Das Kind agiert mit anderen (Kindern oder Erwachsenen)
1.1.4	Die Fachkraft nimmt kindliche Stresssignale wahr	Alle kindlichen Signale, die als Unwohlsein interpretiert werden, Rückzug, Schreien, …
Kate-gorie	Dimension 1: Bindungs- und Explorationsverhalten: Darauf bezogene Handlungen und Dispositionen der Fachkraft	Kodierregel
1.2.1	Die Fachkraft nimmt ihre Aktivität in unterschiedlichen Rollen wahr	In den Interviews zumeist als Verben benannt, für die Auswertung substantiviert: Impulsgeber, Ermöglicher, Unterstützer, Anleiter, Begleiter,…
1.2.2	Die Fachkraft nimmt sich mit handlungsleitenden Dispositionen wahr	Gründe, die die Fachkraft für ihr Verhalten benennt
1.2.3	Die Fachkraft nimmt restriktives Verhalten wahr	Alle Aussagen, die das Einschränken der Kinder durch die Fachkraft betreffen
1.2.4	Die Fachkraft als bewusst beteiligt	Aussagen, die das beteiligt sein und sich einlassen betreffen ohne dass aktive Handlungen der Fachkraft benannt werden
1.2.5	Die Fachkraft als sozialer Bezugspunkt	Aussagen die sich darauf beziehen dass die Fachkraft aktiv in sozialen Kontakt zum Kind initiiert
Kate-gorie	Dimension 2: Die Fachkraft in ihrem Alltag Erleben und Dispositionen der Fachkraft	Kodierregel
2.1.1	Die Fachkraft gestaltet ihren Alltag mit Dispositionen, die hilfreich sind	Einstellungen die sich auf die Person der Fachkraft beziehen
2.1.2	Die Fachkraft mit dem Kind im Fokus	Aussagen, mit denen die Fachkraft ihr Verhalten beschreibt und mit dem Bezug zum Kind begründet
2.1.3	Die Fachkraft mit den Kolleginnen im Fokus	Aussagen, mit denen die Fachkraft ihr Verhalten beschreibt und mit dem Bezug zum Kollegen begründet
2.1.4	Die Fachkraft erlebt ihren Alltag als belastend	Belastungen, die verbalisiert werden
2.1.5	Die Fachkraft erlebt ihren Alltag positiv	Gelungene Alltagssituationen, in denen die Fachkraft sich positiv erlebt
Kate-gorie	Dimension 2: Die Fachkraft in ihrem Alltag Verbalisiertes Wissen der Fachkraft	Kodierregel
2.2.1	Die Fachkraft greift im Alltag auf Erfahrungen/Reflexionen zurück	Direktes Verbalisieren der eigenen Erfahrungen oder beschreiben von Verhaltensveränderungen der eigenen Person
2.2.2	Die Fachkraft verbalisiert theoretisches Wissen	Aussagen, die theoretisch basiert sind
2.2.3	Die Fachkraft verbalisiert implizites Wissen	Verbalisieren von „finden“, „glauben“, „denken“
Kate-gorie	Dimension 3: Die Fachkraft im System Team Gestaltung & Wahrnehmungen der Fachkraft bzgl. des Systems Team	Kodierregel
3.1	Wahrnehmung bzgl. des gelungenen kollegialen Miteinanders	Verbalisieren von gelungenen Teamsituationen
3.2	Wahrnehmung bzgl. des schwierigen kollegialen Miteinanders	Verbalisieren von schwierigen Teamsituationen
3.3	Kommunikation gestaltet kollegiales Miteinander	Kommunikation zwischen zwei Kollegen als wichtige Handlungsform
3.4	Die Zusammenarbeit wird gestaltet durch	Wenn mehrere Kollegen oder das Team als Gruppe agiert
3.5	Die Teamarbeit wird durch folgende Handlungen gestaltet	Alle Handlungen, die nicht ausschließlich auf Sprache basieren, auch wenn sie zum Teil von Kommunikation begleitet sind
3.6	Die Teamarbeit wird durch folgende Dispositionen beeinflusst	Einstellungen, die die Fachkraft ins Team einbringt

Tabelle 13: Kategorien und Kodierregeln

Endgültige Kategorien mit Ankerbeispielen

Kate-gorie	Dimension 1: Bindungs- und Explorationsverhalten: Das Kind als Akteur	Ankerbeispiele	Interview/ Zeile
1.1.1	Die Fachkraft nimmt das Kind als aktiven Akteur wahr	„Das Kind alleine schon im Raum krabbelt und unterwegs ist.“	A/ 445-446
1.1.2	Die Fachkraft nimmt das Kind als passiven Akteur wahr	„Kinder schauen ganz gezielt und ganz lange“	C/ 629-630
1.1.3	Die Fachkraft nimmt das Kind als Akteur in sozialen Bezügen wahr	„Ich weiß die Mama ist da ich kann meinen Kopf drehen und schauen was die anderen machen und die Mama ist da.“	E/ 261-262
1.1.4	Die Fachkraft nimmt kindliche Stresssignale wahr	„Und dann steht sie auf und klammert sich an mein Bein.“	F/ 172-173
Kate-gorie	Dimension 1: Bindungs- und Explorationsverhalten: Darauf bezogene Handlungen und Dispositionen der Fachkraft	Ankerbeispiele	Interview/ Zeile
1.2.1	Die Fachkraft nimmt ihre Aktivität in unterschiedlichen Rollen wahr	„Aber man muss den Kindern erstmal die Möglichkeit geben.“	C/182
1.2.2	Die Fachkraft nimmt sich mit handlungs-leitenden Dispositionen wahr	„Und ich frage die Kinder immer möchtest du mit D. mitgehen.“	E/651
1.2.3	Die Fachkraft nimmt restriktives Verhalten wahr	„Da sagt man auch schnell lass doch schon wieder die Krümelei.“	D/94-95
1.2.4	Die Fachkraft als bewusst beteiligt	„Die Sicherheit die man dem Kind auch mitgeben muss.“	B/587-588
1.2.5	Die Fachkraft als sozialer Bezugspunkt	„Die [Fachkraft] interessiert sich für mich, die gibt mir was zu spielen.“	F/146
Kate-gorie	Dimension 2: Die Fachkraft in ihrem Alltag Erleben und Dispositionen der Fachkraft	Ankerbeispiele	Interview/ Zeile
2.1.1	Die FK gestaltet ihren Alltag mit Dispositionen die hilfreich sind	Man muss sich selber helfen.	D/803
2.1.2	Die Fachkraft gestaltet ihren Alltag mit dem Kind im Fokus	„Aber dem Kind sein Bedürfnis ist halt gerade so und dann mache ich halt.“	F/779-780
2.1.3	Die Fachkraft gestaltet ihren Alltag mit den Kolleginnen im Fokus	„Kolleginnen dürfen mich unterstützen.“	E/345
2.1.4	Die Fachkraft erlebt ihren Alltag als belastend	„Es ist einfach hektisch es ist laut man ist selber angespannt und unter Stress.“	A/685-686
2.1.5	Die Fachkraft erlebt ihren Alltag positiv	„Positive Grundeinstellung ist wichtig.“	B/866
Kate-gorie	Dimension 2: Die Fachkraft in ihrem Alltag Verbalisiertes Wissen der Fachkraft	Ankerbeispiele	Interview/ Zeile
2.2.1	Die Fachkraft greift im Alltag auf Erfahrungen/Reflexionen zurück	„Jedes Jahr beobachte ich so Reflexion bei mir selber und dann ist es gut. Anders geht es nicht.“	E/486-487
2.2.2	Die Fachkraft verbalisiert theoretisches Wissen	„Das ist ja evolutionär auch so vorgesehen. …Dass sie bei Gefahr oder einfach wenn sie mit ihren Gefühlen, mit sich selbst, mit der Umwelt gerade nicht zurechtkommen diesen Schutz suchen.“	C/185+ 187-188
2.2.3	Die Fachkraft verbalisiert implizites Wissen	„Ich finde dann sind das wahnsinnig viele Reize die auf die Kinder einprasseln.“	B/719
Kate-gorie	Dimension 3: Die Fachkraft im System Team Gestaltung & Wahrnehmungen der Fachkraft bzgl. des Systems Team	Ankerbeispiele	Interview/ Zeile
3.1	Wahrnehmung bzgl. des gelungenen kollegialen Miteinanders	„Jetzt passt das wieder, jetzt sind wir gut besetzt und es läuft auch wieder rund.“	D/631-633
3.2	Wahrnehmung bzgl. des schwierigen kollegialen Miteinanders	„Jemand ist schlecht gelaunt.“	B/528
3.3	Kommunikation gestaltet kollegiales Miteinander	„Das ich einfach nochmal nachfragen kann bei meiner Kollegin. Dann fühle ich mich bestärkt in meiner Arbeit.“	F/752+754
3.4	Die Zusammenarbeit wird gestaltet durch	„Und jetzt vor einiger Zeit haben wir es richtig versucht als Beschluss, wir machen das so.“	A/569-570
3.5	Die Teamarbeit wird durch folgende Handlungen gestaltet	„Haben wir immer eigentlich einen Punkt Kinder erstmal oder Eingewöhnung.“	A/534-535
3.6	Die Teamarbeit wird durch folgende Dispositionen beeinflusst	„es ist schon wichtig, das jede so offen ist auch zu sagen, dass sie an ihre Grenze stößt“	F/ 1201-1202

Tabelle 14: Ausdifferenzierung der Kategorien nach der Bündelung mit Ankerbeispielen

Erneute, dritte Textdurchsicht mit den ausdifferenzierten Kategorien

Mit den differenzierteren Kategorien und neuen Ankerbeispielen werden die Transkripte erneut durchgearbeitet, es lassen sich weitere Textstellen kodieren. Bereits kodierte Textstellen werden den jeweiligen Subkategorien zugeordnet.

Interview A Dimension 1 Kategorie 1.1			
Die Fachkraft nimmt das Kind als aktiven Akteur wahr		Die Fachkraft nimmt das Kind in sozialen Bezügen wahr	
Zeile	Aussagen	Zeile	Aussagen
74-75	Löst sich von der Mama mit oder ohne Tränen	71-72	Entspannt reinkommen, Lächeln
82-83	Anfangen den Raum zu erkunden, sich selber Spielsachen holen	83-84	Selber mit Spielkameraden umherziehen und Tag gestalten
150	Geht schon alleine	222	Sich freuen
202	Ganz viel selber versucht zu tun	238-239	Suchen Kontakt erstmal, kuscheln
239	Sind sofort unterwegs	248-249	Kommen rein kurz kuscheln und dann weg
247	Legen sofort los	253-254	Kuscheln und dann unterwegs
272	Krabbelt rum	256	Nicht so gebunden sein
278	Mit sich selber beschäftigt, allein unterwegs, erkundet	261	Kein Vertrauen in Erwachsene
283	entscheiden, was es machen will	271	Der lächelt
292-293	Entspannt, Loslassen und sich entfalten	275	Eine Person brauchen
367	Kindliche Neugier	276	Klammern, kuscheln, Nähe suchen
384	Spielzeug interessant	282-283	Wenn es gebraucht wird kommt jemand,
399	Neugier wecken	317-318	Freut sich, gefällt es,
402	Gehen in Unbekanntes Terrain	324	Entspannt, lächeln
409	Spiel fängt Kind ein, ist vertieft	384	Was machen andere Kinder
445	Alleine im Raum Krabbeln und unterwegs sein	403-406	Mama was bringen und zeigen und wieder weiter explorieren
448	Mit Spielzeug entspannt	425	Erstmal bei Mama bleiben
701-702	Jeder hat was gefunden, kann was selber machen	431	Andere Kinder finden gut
		668-669	Kinder wollen was von Erwachsenen
		690	Zu Erwachsenen kommen und auf den Schoß setzen
		693-694	Mit allen Buch anschauen
		696	Aufmerksamkeit fordern und Nähe suchen
		703-704	Kind lächelt dir zu, will was zeigen
		930-931	Nicht zu jeder Fachkraft kommen, bestimmte Personen bevorzugen
		1313	Kinder umarmen Fachkraft
Die Fachkraft nimmt Stresssignale beim Kind wahr		Die Fachkraft nimmt das Kind als passiven Akteur wahr	
Zeile	Aussagen	Zeile	Aussagen
78 -79	Mit ein paar Tränen oder schreien oder auch nicht	80	beruhigen sich
148-149	Kinder spüren das	111-112	beobachten
265-266	Gesessen, geguckt, sehr passiv	291	Selber wahrnehmen
268-270	Hingucken und beobachten wenig aktiv	326-328	Die Mimik, der Blick, man sieht an den Augen was sie denken
297	Körperhaltung	335	Sachen beobachten
306	Emotionslos		
307	Starren		
309-310	Passiv, nichts tun		
326	Körperhaltung		
336-338	Schreien		
672	Kinder merken Stimmungen		
675	Ruhelos, rastlos sein		
676	Wild rennen und schreien		
678	Schaukelt sich auch		
681	Schaukelt sich hoch		
686-687	Merkt das Kind, funktioniert nix mehr		
978	Kinder sind sensibel		
990	Reagieren auf Stress von außen		

Tabelle 15: exemplarisches Ergebnis nach 2. Materialdurchgang, Kategorie 1.1, Interview A

Erfassung von Subkategorien

Im nächsten Schritt werden für jedes Interview und jede der fünf Kategorien die kodierten Textstellen in den Subkategorien gebündelt, auf den Quellenbeleg wird an dieser Stelle verzichtet. Nachfolgend wird dies exemplarisch am Transkript A für die Kategorie 1.1. „Bindungs- und Explorationsverhalten: Das Kind als Akteur“ dargestellt.

Interview A			
Äußerungen der Fachkraft bezogen auf das kindliche Bindungs- und Explorationsverhaltens			
Kind als aktiver Akteur	Kind als passiver Akteur	Kind als Akteur in sozialen Bezügen	Kindliche Stresssignale
Anfangen den Raum zu erkunden, Sind sofort unterwegs Legen sofort los Gehen in Unbekanntes Terrain Alleine im Raum krabbeln und unterwegs sein Krabbelt rum allein unterwegs erkundet	beruhigen sich	Lächeln Der lächelt Entspannt, lächeln Freut sich, gefällt es, Kind lächelt dir zu	Gesessen, geguckt, sehr passiv Körperhaltung angespannte Körperhaltung Emotionslos Starren Passiv, nichts tun
Ganz viel selber versucht zu tun sich selber Spielsachen holen Mit sich selber beschäftigt Jeder hat was gefunden kann was selber machen	Hingucken und beobachten Sachen beobachten Selber wahrnehmen	Suchen Kontakt erstmal, kuscheln Kommen rein kurz kuscheln und dann weg Kuscheln und dann unterwegs Mama was bringen und zeigen und wieder weiter explorieren	Ruhelos rastlos sein Wild rennen und schreien Schaukelt sich hoch
Spiel fängt Kind ein, ist vertieft Spielzeug interessant Mit Spielzeug entspannt	Die Mimik, der Blick, man sieht an den Augen was sie denken	Aufmerksamkeit fordern und nähe suchen Kinder wollen was von Fachkraft, will was zeigen	Kinder sind sensibel Kinder merken Stimmungen Merkt das Kind, funktioniert nix mehr Reagieren auf Stress von außen
Kindliche Neugier		Selber mit Spielkameraden umherziehen und Tag gestalten	Mit ein paar Tränen oder schreien (oder auch nicht)
entscheiden, was es machen will		Was machen andere Kinder	Kein Vertrauen in Erwachsene
Loslassen und sich entfalten Löst sich von der Mama mit oder ohne Tränen		Nicht zu jeder Fachkraft kommen, bestimmte Personen bevorzugen	
		Nähe suchen	

Tabelle 16: Zuordnung der Kodiereinheiten zu den Subkategorien, Kategorie 1.1, Interview A

Reduktion der Kodiereinheiten

Im nächsten Schritt werden die Tabellen der einzelnen Interviews für jede der fünf Kategorien zusammengeführt. Hier werden die Aussagen zusammengefasst und inklusive der Mehrfachnennungen quantifiziert. Exemplarisch wird dies an der Kategorie 1.1. „Das Kind als Akteur“ dargestellt.

Ergebnis Kategorie 1.1 alle Interviews						
	A	B	C	D	E	F
Dimension 1.1.1 Fachkraft nimmt das Kind als aktiven Akteur wahr	Unterwegs sein 7	Erforschen 7	Entdecken & erforschen 9	Beispiele für Exploration 9	Entdecken und Forschen 6	Sich ausprobieren 7
	Selbständig sich beschäftigen 5	Reinkommen und los geht es 4	Mitmachen & selbst aus-probieren 6	Begriff explorieren 6	Mit allen Sinnen 3	Spielen und entdecken 7
	Ins Spiel vertieft 3	Mit allen Sinnen 2	Spielzeug aussuchen 3	Konzentriert und versunken 5	Schauen wie es funktioniert 2	Unterwegs sein 4
	Loslassen und sich entfalten 2	Selbst entscheiden	Erzählen 3	Mit allen Sinnen 2	Erfolgserlebnisse verbalisieren 2	Freude artikulieren 4
	Neugier	Interessen äußern	Spielen	Alleine reinkommen	Räume in der Spirale erkunden	Neugierig sein 3
	Entscheiden was es machen will	im Gewühl wohlfühlen			Lösen von Fachkraft	Gehen und krabbeln 2
		Ruhig spielen			Nonverbale Kommunikation	eigene Anreize 2
		Woanders hingehen				Stühle holen
						schaffen wollen
	19	18	22	23	16	31
Dimension 1.1.2 Fachkraft nimmt das Kind als passiven Akteur wahr	Beobachten 3	Kind nimmt wahr	Ruhe haben wollen 3	Sich fallen lassen können	Innere Wahrnehmung 2	Sich zurückziehen 3
	Mimik und Blick		Beobachten 2		Schauen 2	Beobachter 3
	sich beruhigen		nichts an-sprechendes sehen	Sind interessiert	Beobachten und speichern	Eigene Welt 2
			Genießen, beobachtet zu werden			einschlafen
	5	1	7	2	5	9
Dimension 1.1.3 Fachkraft nimmt das Kind als Akteur in sozialen Bezügen wahr	Lächeln 6	Schutz suchen 2	Zur Bezugs-person (zurück-) kommen 2	Lösen und rückversichern 3	Blickkontakt zu anderen suchen 4	Lösen und rückversichern 5
	Kontakt und dann unterwegs 4	Lösen und gucken	Kennenlernen wollen	Was sagen, Aufmerksamkeit einfordern 3	Beobachten anderer 2	Kontaktauf-nahme andere Kinder 4
	Aufmerksamkeit einfordern 3	Keinen Stress bei Trennung			kennenlernen	Lächeln 3
	mit anderen unterwegs					Sicherheit holen 3
	Nähe suchen					Hilfe holen
	andere beobachten					Streit austragen
	bestimmte Fachkräfte bevorzugen					
	16	4	3	6	7	17
Dimension 1.1.4 Fachkraft nimmt Stresssignale beim Kind wahr	Passiv, starren, angespannt 7	Stimmung schaukelt sich hoch 2	Rennen und schreien, aufdrehen 2	Merken Stimmung 6	Kinder spüren Stimmung 3	Schwer reinkommen, heulend 3
	Ruhelos, rennen, schreien 4	Stimmung spüren 2	Kein Interesse 2	Sich hochschaukeln 4	schreien oder aufstehen 2	Kinder reagieren auf Stimmung 3
	Merken Stimmung 4	Schreien 2	Kind spürt Stimmung 2	Schreien toben rennen 2	Mitmachen wenn ein Kind anfängt 2	Sich anklammern
	Tränen	Angst			Unmut zeigen	Apathisch sein
	Kein Vertrauen in Erwachsene	Nicht klar kommen			Klammern	mitschreien
		Gestört werden				
		Weinen				
	16	10	6	12	9	9
Gesamt	56	33	38	43	37	97

Tabelle 17: Ergebnis aller Interviews mit Quantifizierung, Kategorie 1.1

Übersicht der erhobenen Daten

Nachfolgend werden in einer Übersicht die Zahlen dargelegt, auf denen die Diagramme fußen.

	Dimensionen Anzahl Nennungen	A	B	C	D	E	F
1	Dimension 1: Bindungs- und Explorationsverhalten	101	59	99	53	75	140
2	Dimension 2: Die Fachkraft in ihrem Alltag	78	42	73	49	59	60
3	Dimension 3: Die Fachkraft im System Team	28	14	17	32	9	40
1-3	Gesamtsumme Dimensionen	207	121	189	134	143	240
	Dimensionen Nennungen in %	A	B	C	D	E	F
1	Dimension 1: Bindungs- und Explorationsverhalten	49%	50%	52%	41%	52%	58%
2	Dimension 2: Die Fachkraft in ihrem Alltag	37%	39%	39%	36%	42%	25%
3	Dimension 3: Die Fachkraft im System Team	14%	11%	9%	23%	6%	27%
1-3	Gesamtsumme Dimensionen	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Bindungs- und Explorationsverhalten: Kind als Akteur	A	B	C	D	E	F
1.1.1	Die Fachkraft nimmt das Kind als aktiven Akteur wahr	34%	55%	58%	53%	43%	47%
1.1.2	Die Fachkraft nimmt das Kind als passiven Akteur wahr	9%	3%	18%	5%	14%	13%
1.1.3	Die Fachkraft nimmt das Kind als Akteur in sozialen Bezügen wahr	28%	12%	8%	14%	19%	26%
1.1.4	Die Fachkraft nimmt Stresssignale beim Kind wahr	29%	30%	16%	28%	24%	14%
1.1	Gesamtsumme Kategorie 1.1	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Bindungs- und Explorationsverhalten: Darauf bezogene Handlungen und Dispositionen	A	B	C	D	E	F
1.2.1	Die Fachkraft nimmt ihre Aktivität in unterschiedlichen Rollen wahr	38%	41%	40%	42%	34%	25%
1.2.2	Die Fachkraft nimmt sich mit handlungsleitenden Dispositionen wahr	20%	11%	22%	8%	29%	11%
1.2.3	Die Fachkraft nimmt restriktives Verhalten wahr	0%	15%	12%	33%	0%	1%
1.2.4	Die Fachkraft als bewusst beteiligt und passiv	31%	18%	23%	17%	26%	47%
1.2.5	Die Fachkraft als sozialer Bezugspunkt	11%	15%	3%	0%	11%	16%
1.2	Gesamtsumme Kategorie 1.2	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Die Fachkraft in ihrem Alltag: Erleben und Dispositionen	A	B	C	D	E	F
2.1.1	Die Fachkraft gestaltet mit Dispositionen die hilfreich sind	12%	15%	19%	7%	32%	6%
2.1.2	Die Fachkraft mit dem Kind im Fokus	5%	12%	6%	4%	8%	10%
2.1.3	Die Fachkraft mit den Mitarbeitenden im Fokus	2%	0%	8%	0%	5%	10%
2.1.4	Die Fachkraft erlebt ihrem Alltag als belastend	63%	35%	51%	68%	47%	47%
2.1.5	Die Fachkraft erlebt ihrem Alltag positiv	18%	38%	16%	21%	8%	27%
2.1	Gesamtsumme Kategorie 2.1	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Die Fachkraft in ihrem Alltag: Verbalisiertes Wissen	A	B	C	D	E	F
2.2.1	Die Fachkraft greift im Alltag auf Erfahrungen zurück	32%	23%	28%	9%	62%	8%
2.2.2	Die Fachkraft verbalisiert theoretisches Wissen	11%	31%	14%	10%	5%	17%
2.2.3	Die Fachkraft verbalisiert implizites Wissen	57%	46%	58%	81%	33%	75%
2.2	Gesamtsumme Kategorie 2.2	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Die Fachkraft im System Team: Gestaltung und Wahrnehmungen im System Team	A	B	C	D	E	F
3.1.1	Wahrnehmung bzgl. des gelungenen kollegialen Miteinanders	18%	15%	12%	44%	11%	15%
3.1.2	Wahrnehmung bzgl. des schwierigen kollegialen Miteinanders	7%	36%	23%	3%	0%	5%
3.2.1	Kommunikation im kollegialen Miteinander wird gestaltet durch	25%	14%	29%	12%	22%	27%
3.2.2	Die Zusammenarbeit wird gestaltet durch	11%	14%	18%	19%	11%	8%
3.3.1	Die Teamarbeit wird durch Handlungen gestaltet	28%	7%	6%	9%	45%	40%
3.3.2	Die Teamarbeit wird beeinflusst durch Dispositionen	11%	14%	12%	13%	11%	5%
3.3	Gesamtsumme Kategorie 3	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabelle 18: Gesamtübersicht der Zahlenwerte

g. Übersicht aller Diagramme

Übersicht der Kreisdiagramme

Kategorie	Interviewspezifik: Verteilung der Kategorien	Diagrammtitel
1.1	Bindungs- und Explorationsverhalten: Das Kind als Akteur	Verteilung der Kategorien in %
1.2	Bindungs- und Explorationsverhalten: Darauf bezogene Handlungen und Dispositionen der Fachkraft	
2.1	Die Fachkraft in ihrem Alltag: Erleben und Dispositionen der Fachkraft	
2.2	Die Fachkraft in ihrem Alltag: Verbalisiertes Wissen der Fachkraft	
3	Die Fachkraft im System Team	
Sub-kategorien	Dimension 1: Bindungs- und Explorationsverhalten Bindungs- und Explorationsverhalten: Das Kind als Akteur	Diagrammtitel
1.1.1	Die Fachkraft nimmt das Kind als aktiven Akteur wahr	Kind als Akteur
1.1.2	Die Fachkraft nimmt das Kind als passiven Akteur wahr	
1.1.3	Die Fachkraft nimmt das Kind als Akteur in sozialen Bezügen wahr	
1.1.4	Die Fachkraft nimmt kindliche Stresssignale wahr	
Sub-kategorien	Bindungs- und Explorationsverhalten: Darauf bezogene Handlungen und Dispositionen der Fachkraft	Diagrammtitel
1.2.1	Die Fachkraft nimmt ihre Aktivität in unterschiedlichen Rollen wahr	Handlungen und Dispositionen der Fachkraft
1.2.2	Die Fachkraft nimmt sich mit handlungsleitenden Dispositionen wahr	
1.2.3	Die Fachkraft nimmt restriktives Verhalten wahr	
1.2.4	Die Fachkraft nimmt sich als bewusst beteiligt wahr	
1.2.5	Die Fachkraft nimmt sich als sozialer Bezugspunkt wahr	
Sub-kategorien	Dimension 2: Die Fachkraft in ihrem Alltag Erleben und Dispositionen der Fachkraft im Alltag	Diagrammtitel
2.1.1	Die Fachkraft gestaltet den Alltag mit Dispositionen die hilfreich sind	Erleben und Dispositionen der Fachkraft
2.1.2	Die Fachkraft mit dem Kind im Fokus	
2.1.3	Die Fachkraft mit den Mitarbeitenden im Fokus	
2.1.4	Die Fachkraft erlebt ihren Alltag als belastend	
2.1.5	Die Fachkraft erlebt ihren Alltag positiv	
Sub-kategorien	Dimension 2: Die Fachkraft in ihrem Alltag Verbalisiertes Wissen der Fachkraft	Diagrammtitel
2.2.1	Die Fachkraft greift im Alltag auf Erfahrungen zurück	Verbalisiertes Wissen
2.2.2	Die Fachkraft verbalisiert theoretisches Wissen	
2.2.3	Die Fachkraft verbalisiert implizites Wissen	
Sub-kategorien	Dimension 3: Die Fachkraft im System Team Gestaltung und Wahrnehmungen bezogen auf das System Team	Diagrammtitel
3.1.1	Wahrnehmungen bzgl. des gelungenen kollegialen Miteinanders	Die Fachkraft im System Team
3.1.2	Wahrnehmungen bzgl. des schwierigen kollegialen Miteinanders	
3.1.3	Kommunikation im kollegialen Miteinander wird gestaltet durch …	
3.1.4	Die direkte Zusammenarbeit wird gestaltet durch …	
3.1.5	Die Teamarbeit wird durch folgende Handlungen gestaltet	
3.1.6	Die Teamarbeit wird durch folgende Dispositionen beeinflusst	

Tabelle 19: Übersicht der Kreisdiagramme

Übersicht der Säulendiagramme

Säulendiagramm	Diagrammtitel
Kodiereinheiten in den Dimensionen	Anzahl Kodiereinheiten
Verteilung der Dimensionen in %	Gesamtbild Verteilung in % alle Dimensionen
Verteilung der Kategorien in %	Gesamtbild Verteilung in % alle Kategorien
Kategorie 1.1 mit Subkategorien	Im Vergleich: Kind als Akteur
Kategorie 1.2 mit Subkategorien	Im Vergleich: Handlungen und Dispositionen der Fachkraft
Kategorie 2.1 mit Subkategorien	Im Vergleich: Erleben und Dispositionen der Fachkraft
Kategorie 2.2 mit Subkategorien	Im Vergleich: Verbalisiertes Wissen der Fachkraft
Kategorie 3 mit Subkategorien	Im Vergleich: Die Fachkraft im System Team

Tabelle 20: Übersicht der Säulendiagramme

h. Kreisdiagramme aller Interviews

Interview A

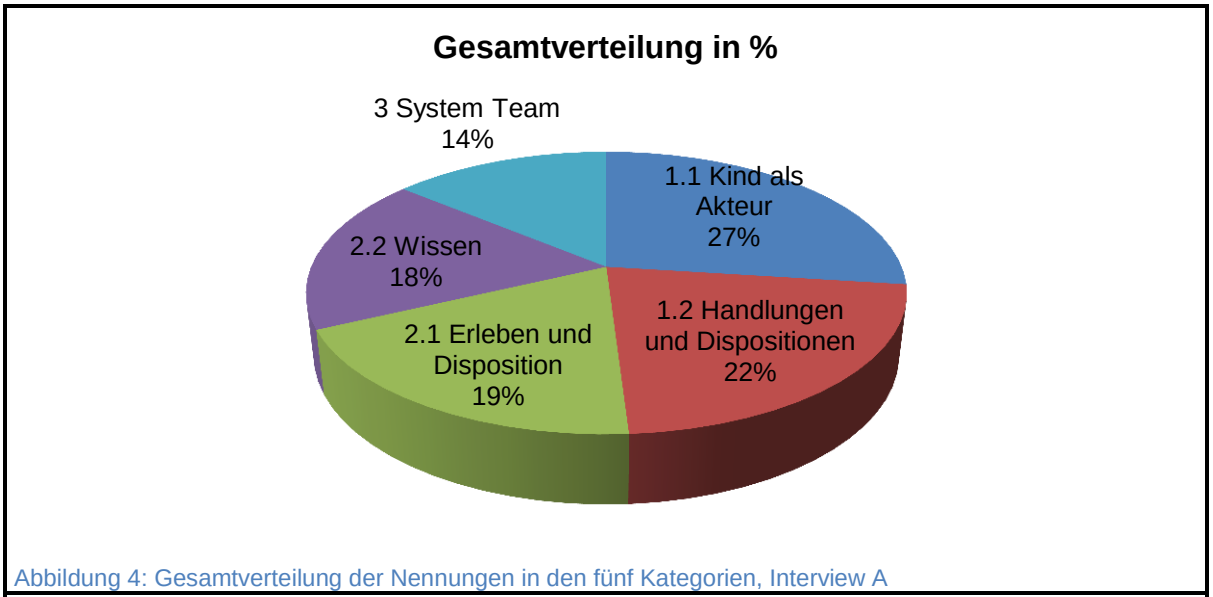


Abbildung 4: Gesamtverteilung der Nennungen in den fünf Kategorien, Interview A

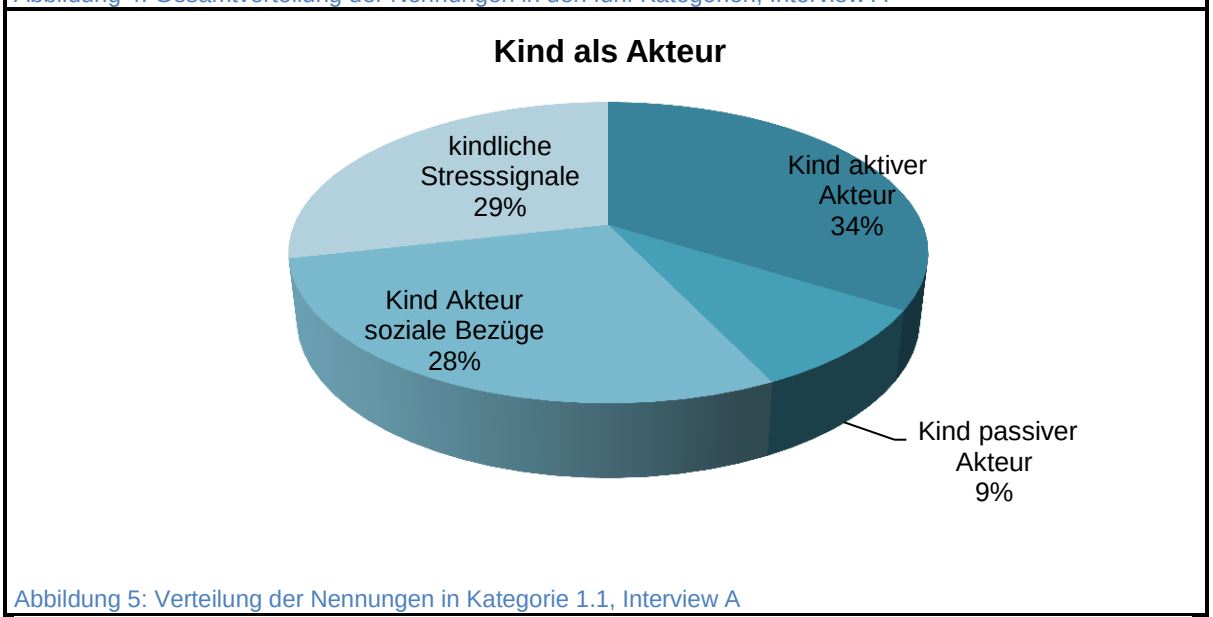


Abbildung 5: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.1, Interview A

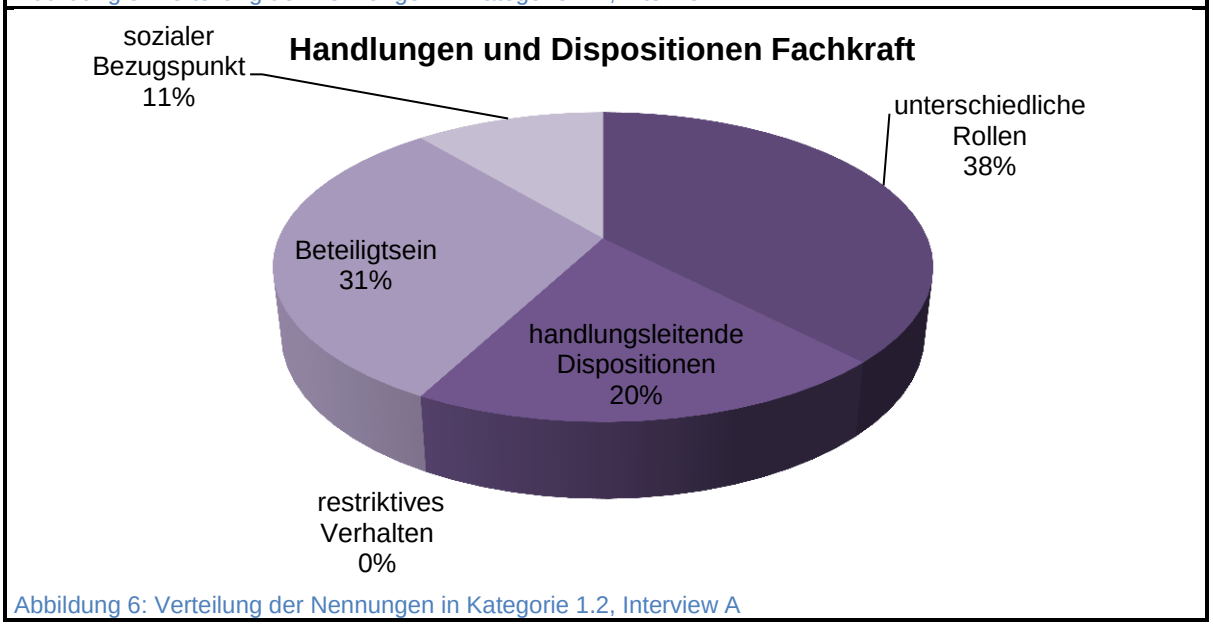


Abbildung 6: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.2, Interview A

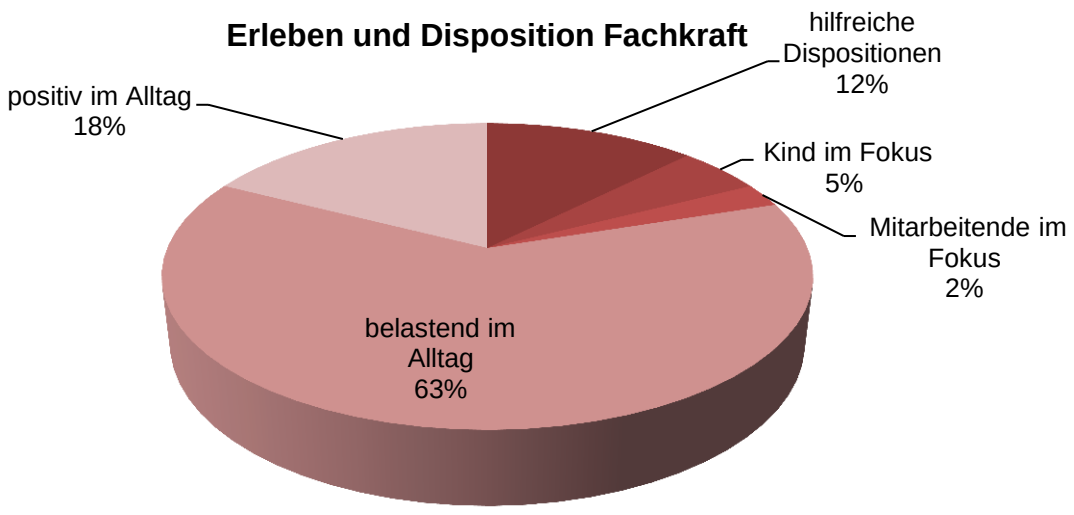


Abbildung 7: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.1, Interview A

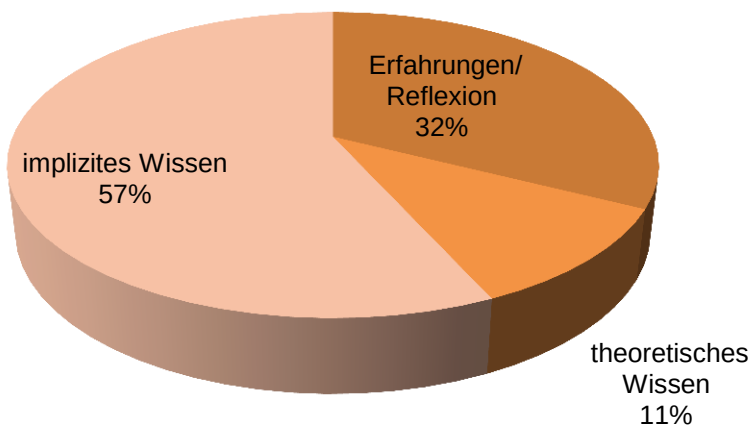


Abbildung 8: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.2, Interview A

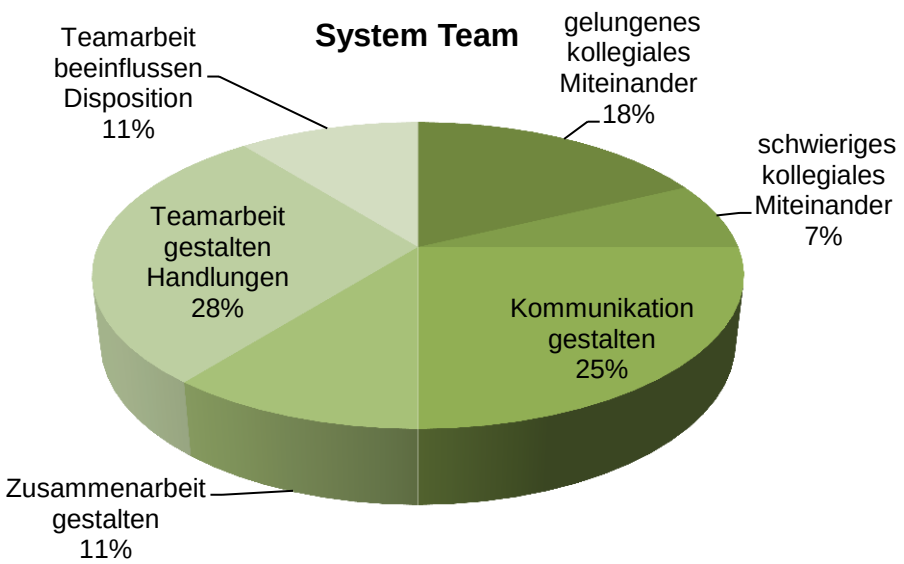


Abbildung 9: Verteilung der Nennungen in Kategorie 3, Interview A

Interview B

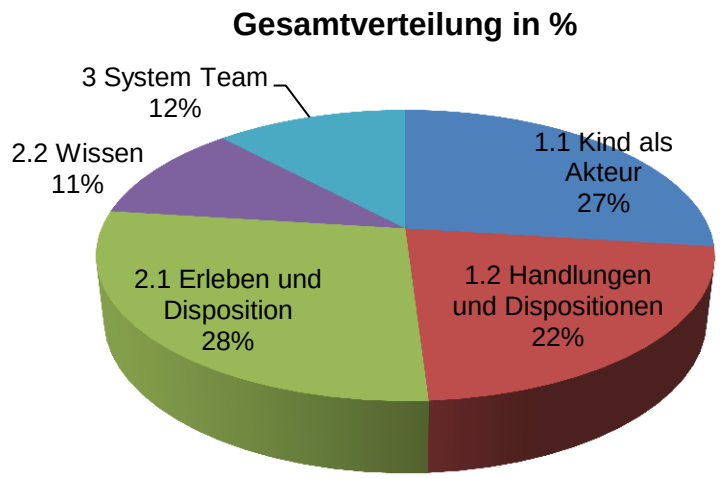


Abbildung 10: Gesamtverteilung der Nennungen in den Kategorien, Interview B

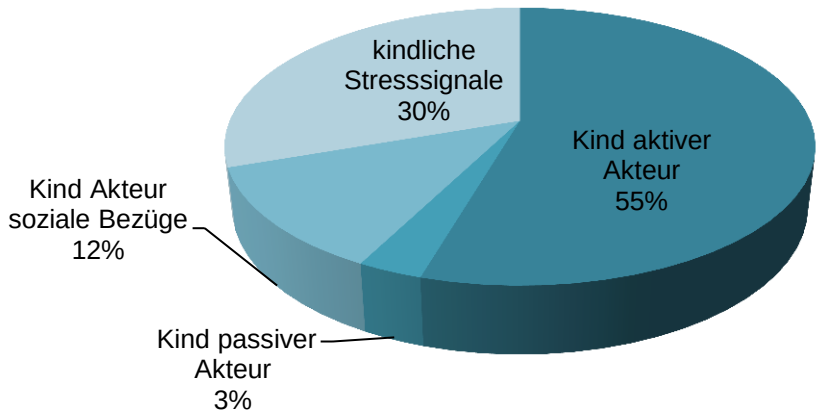


Abbildung 11: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.1, Interview B

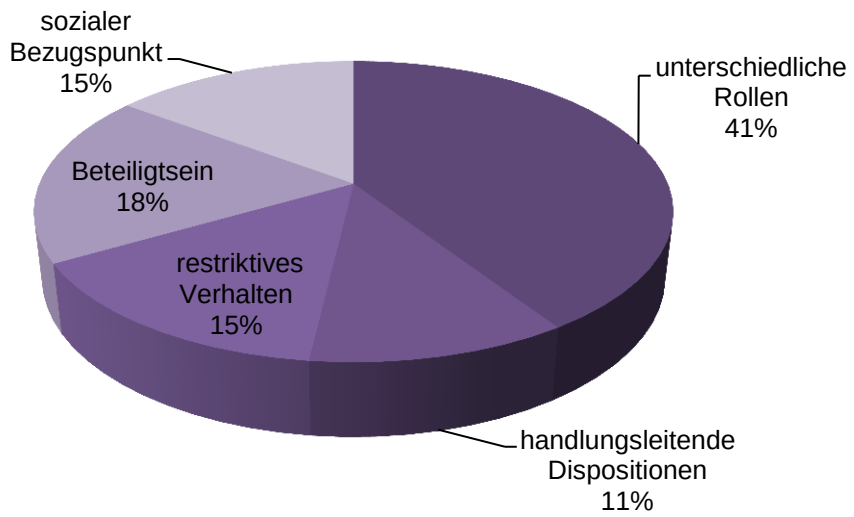


Abbildung 12: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.2, Interview B

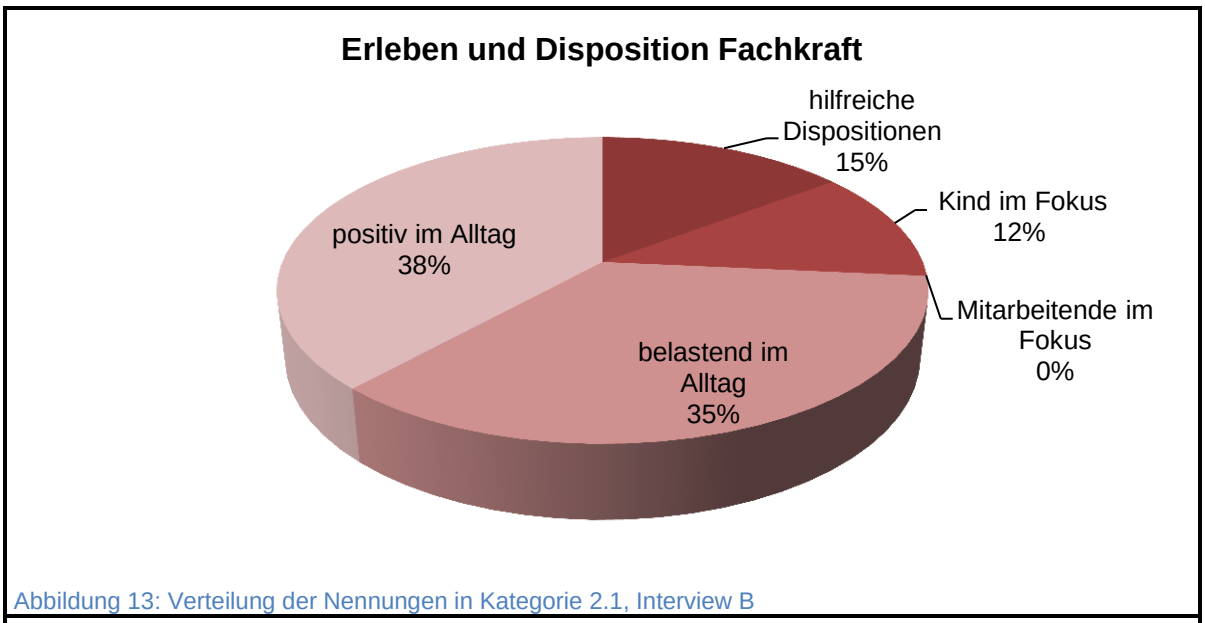


Abbildung 13: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.1, Interview B

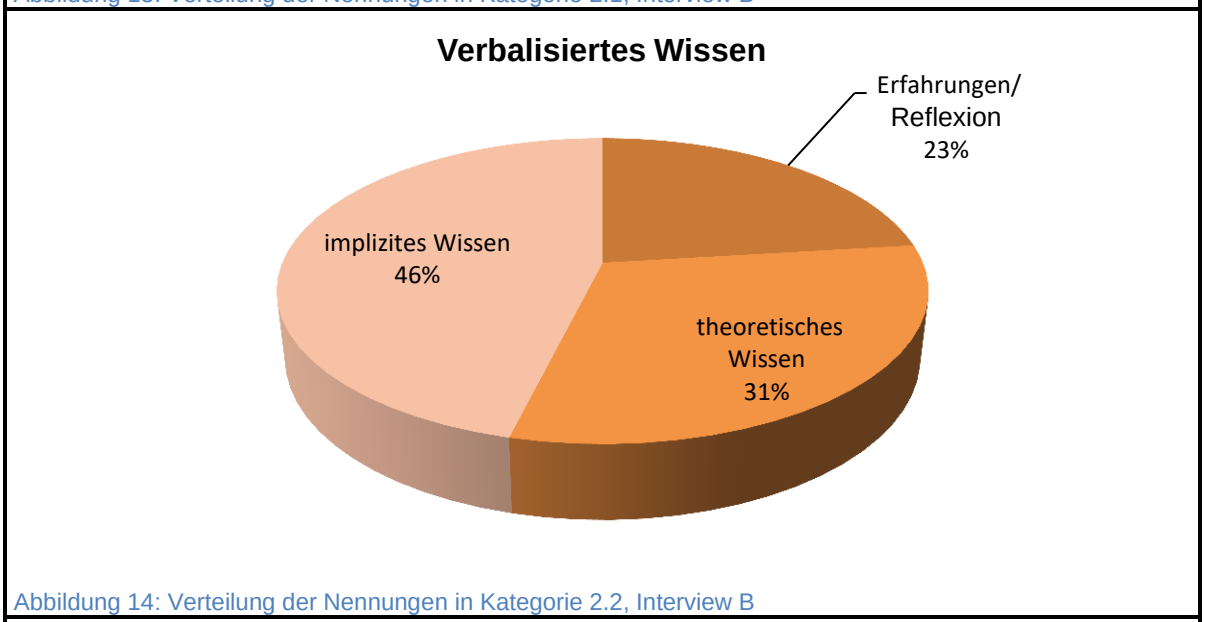


Abbildung 14: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.2, Interview B

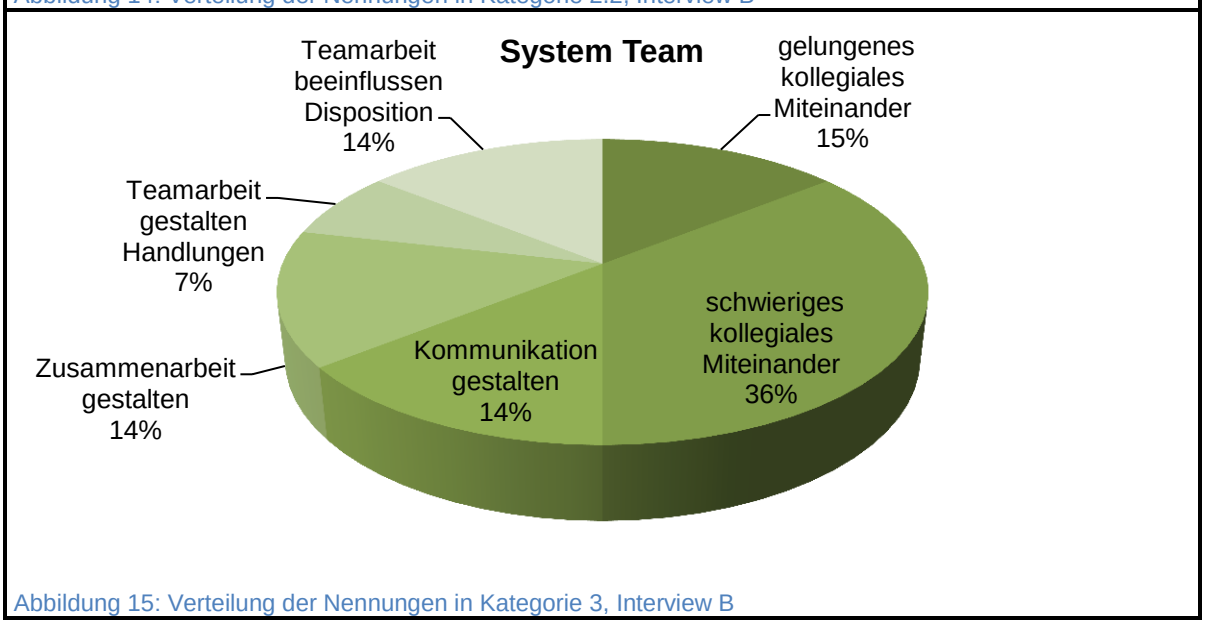


Abbildung 15: Verteilung der Nennungen in Kategorie 3, Interview B

Interview C

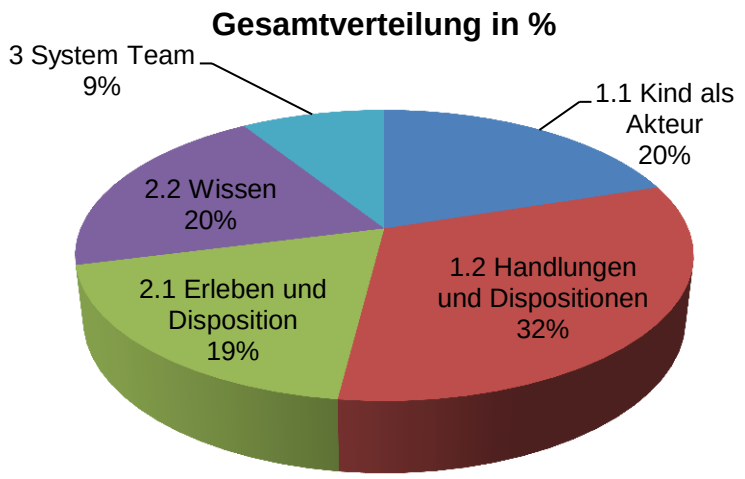


Abbildung 16: Gesamtverteilung der Nennungen in den fünf Kategorien, Interview C

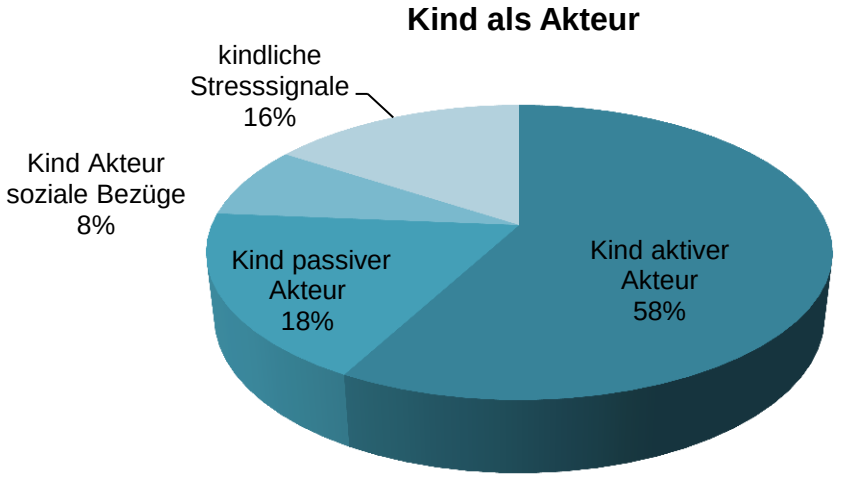


Abbildung 17: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.1, Interview C

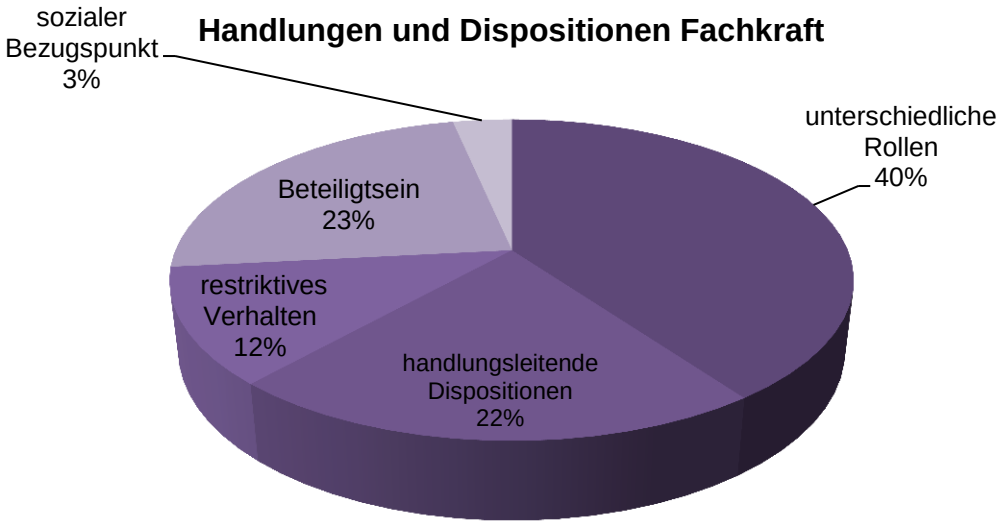


Abbildung 18: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.2, Interview C

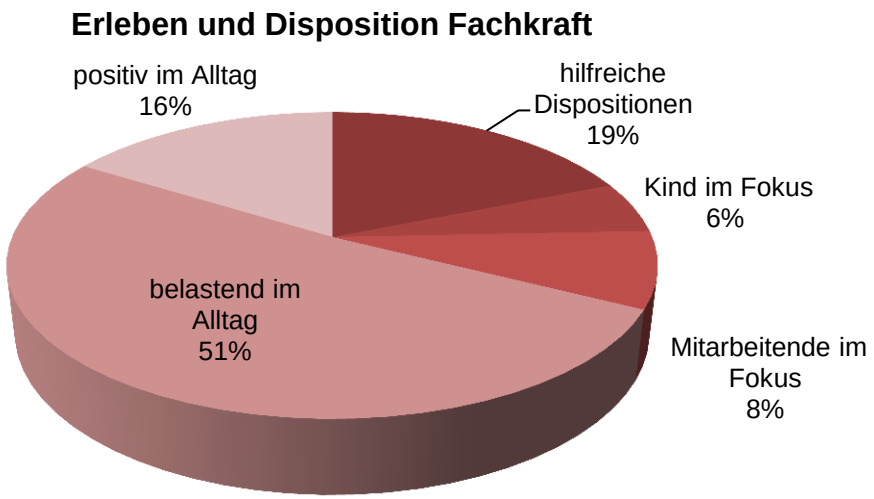


Abbildung 19: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.1, Interview C

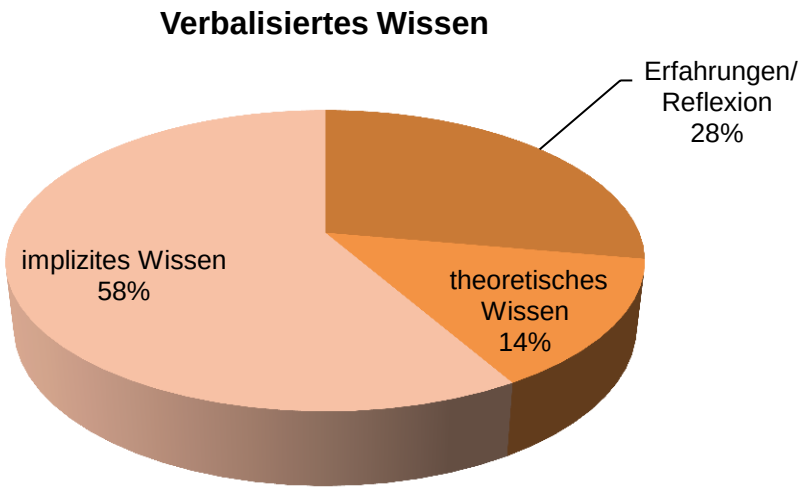


Abbildung 20: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.2, Interview C

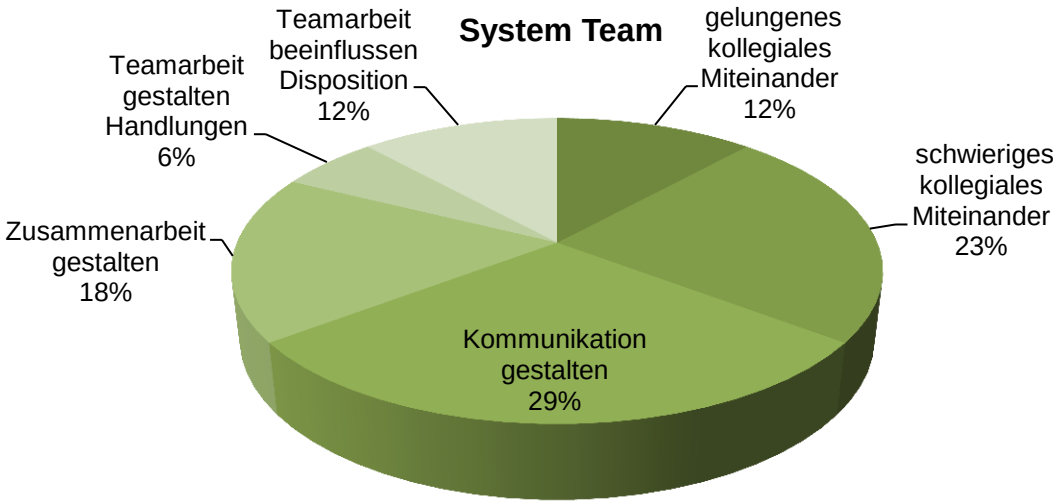


Abbildung 21: Verteilung der Nennungen in Kategorie 3, Interview C

Interview D

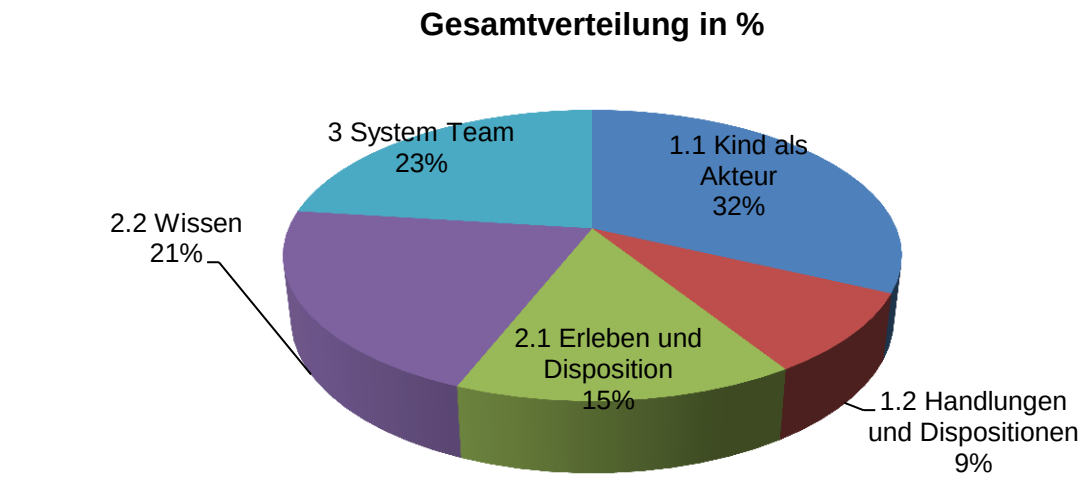


Abbildung 22: Gesamtverteilung der Nennungen in den fünf Kategorien, Interview D

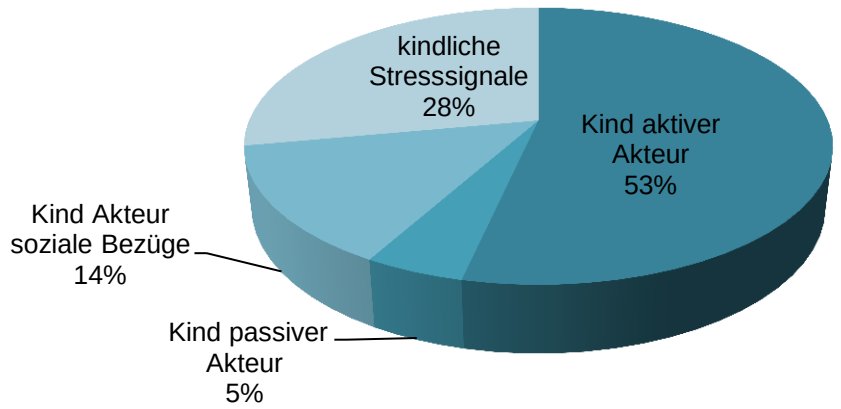


Abbildung 23: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.1, Interview D

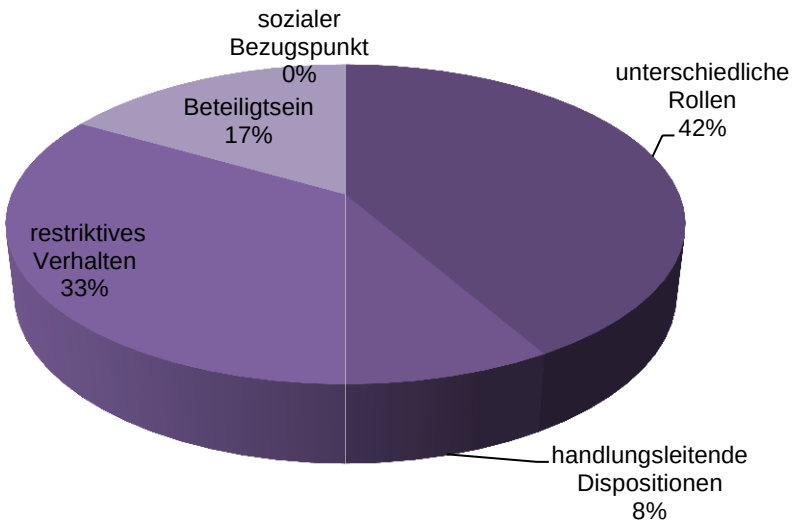


Abbildung 24: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.2, Interview D

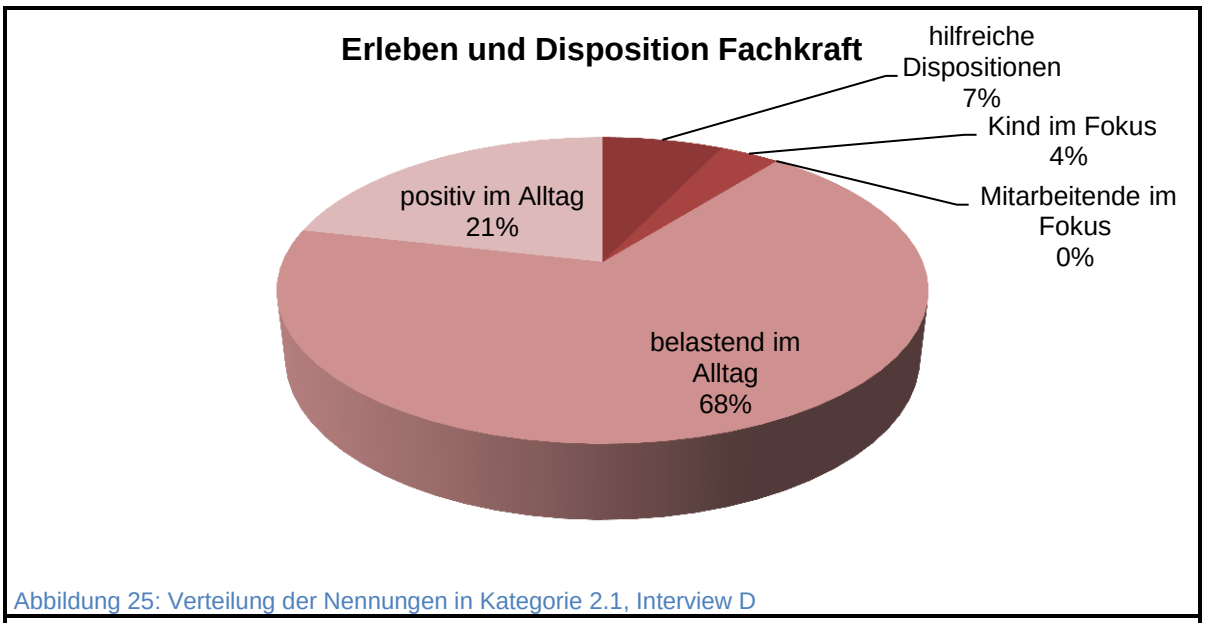


Abbildung 25: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.1, Interview D

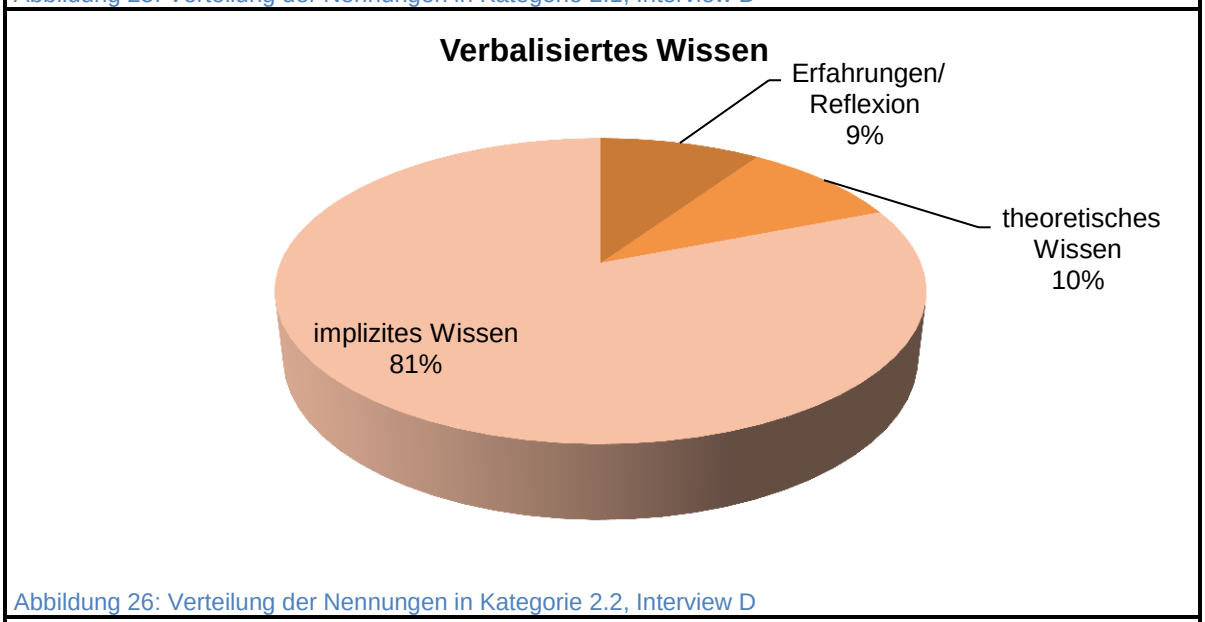


Abbildung 26: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.2, Interview D

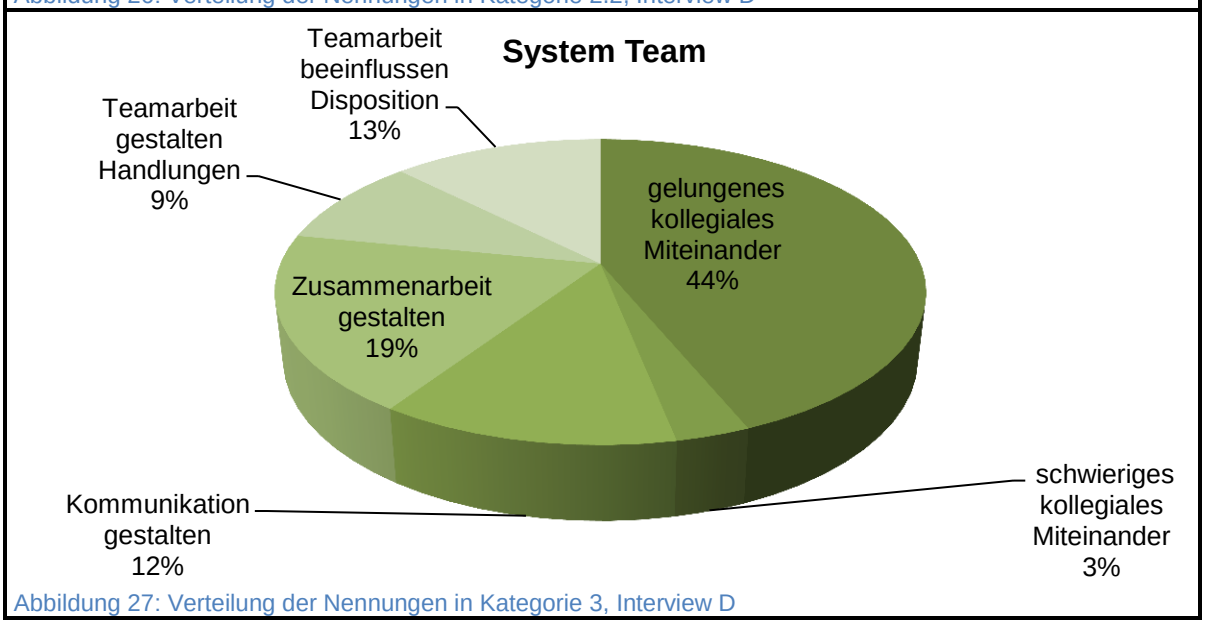


Abbildung 27: Verteilung der Nennungen in Kategorie 3, Interview D

Interview E

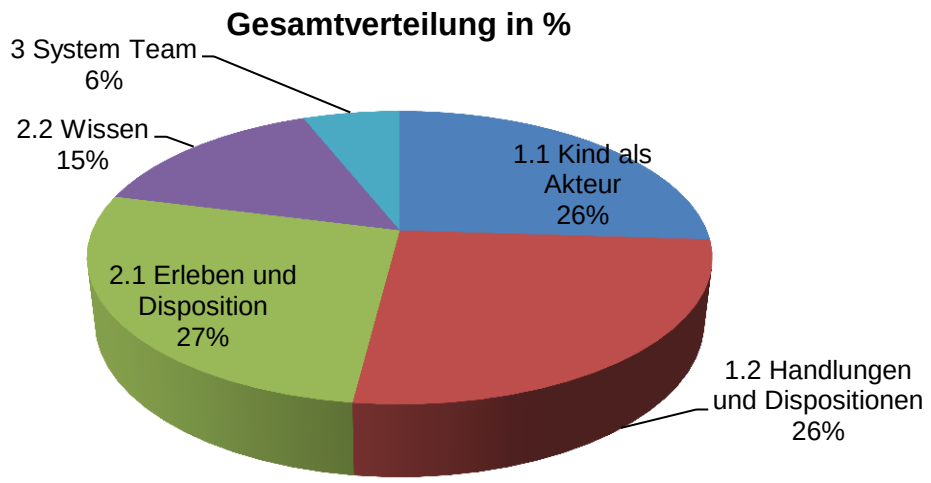


Abbildung 28: Gesamtverteilung der Nennungen in den fünf Kategorien, Interview E

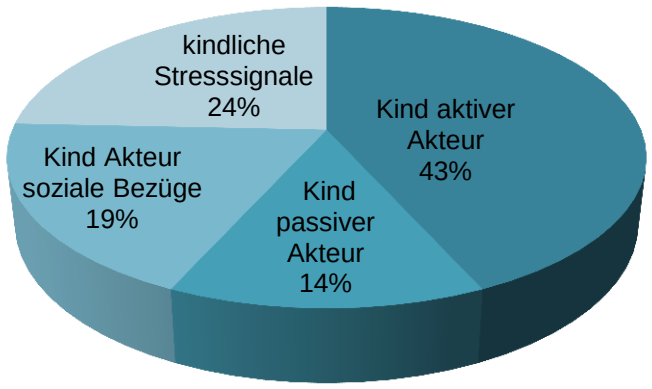


Abbildung 29: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.1, Interview E

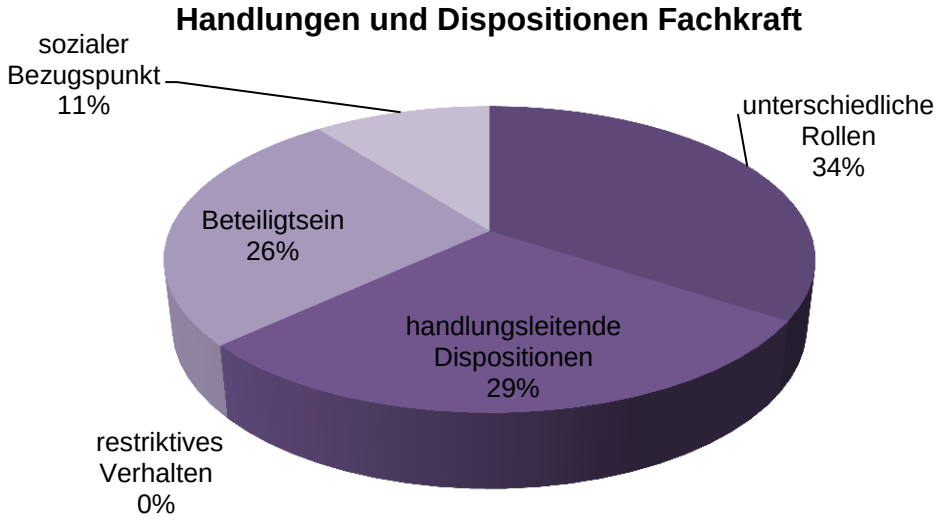


Abbildung 30: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.2, Interview E

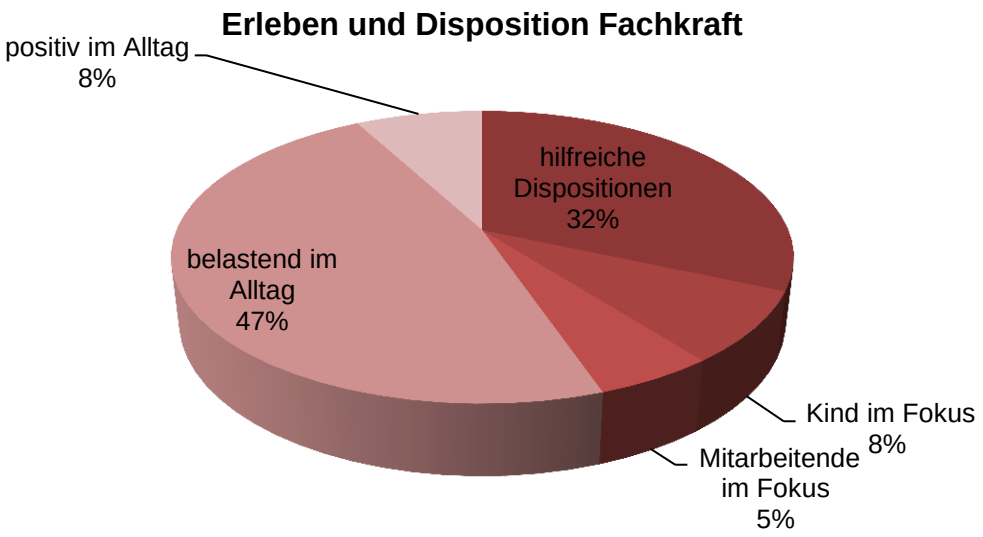


Abbildung 31: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.1, Interview E

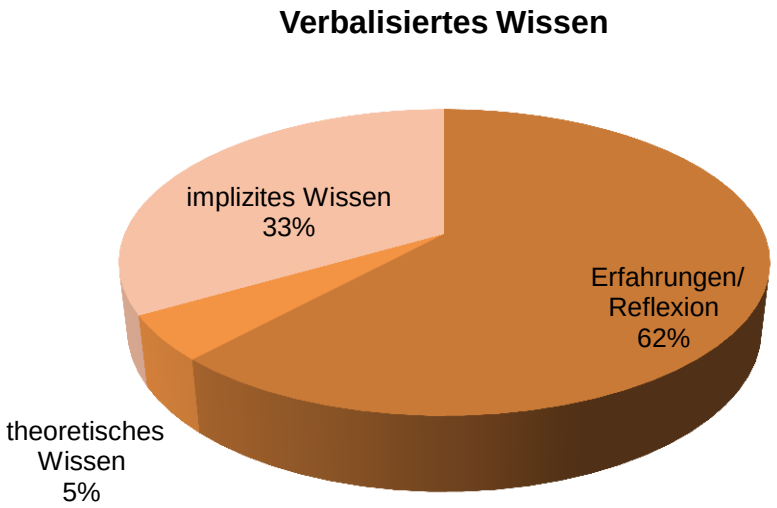


Abbildung 32: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.2, Interview E

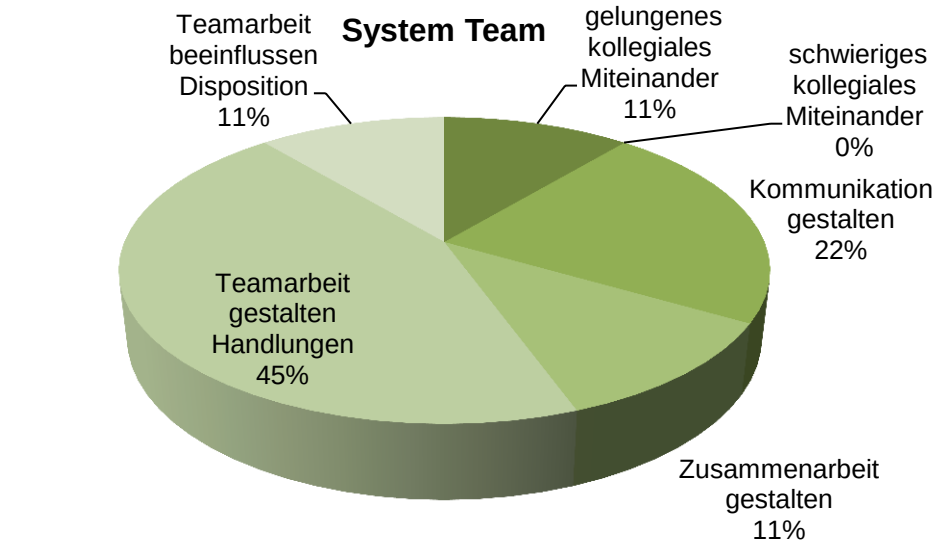


Abbildung 33: Verteilung der Nennungen in Kategorie 3, Interview E

Interview F

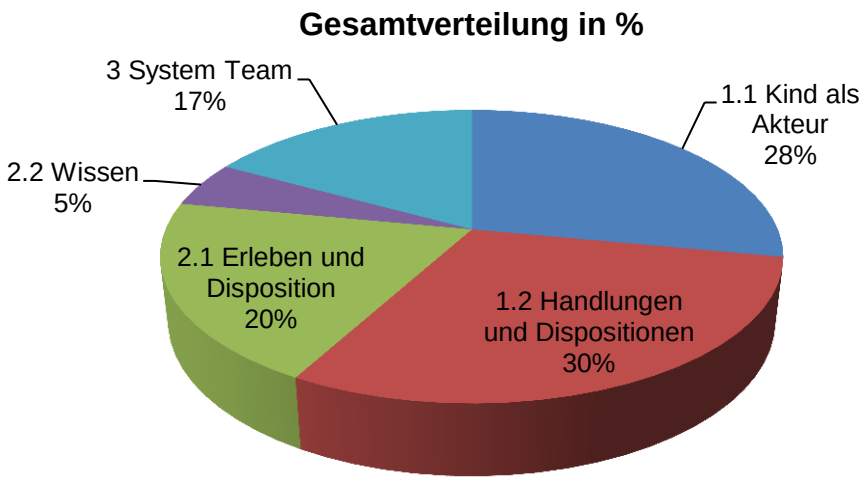


Abbildung 34: Gesamtverteilung der Nennungen in den fünf Kategorien, Interview F

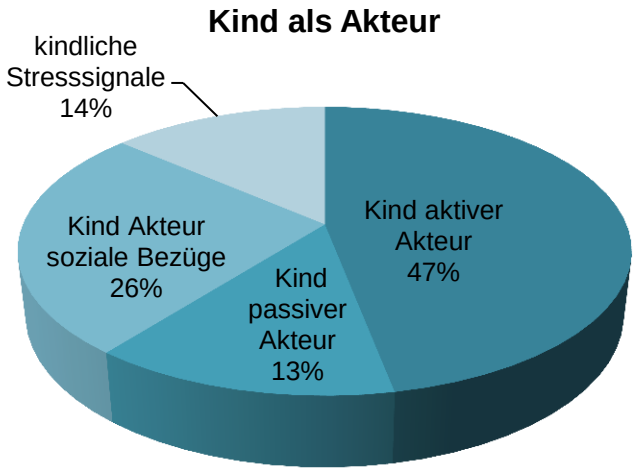


Abbildung 35: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.1, Interview F

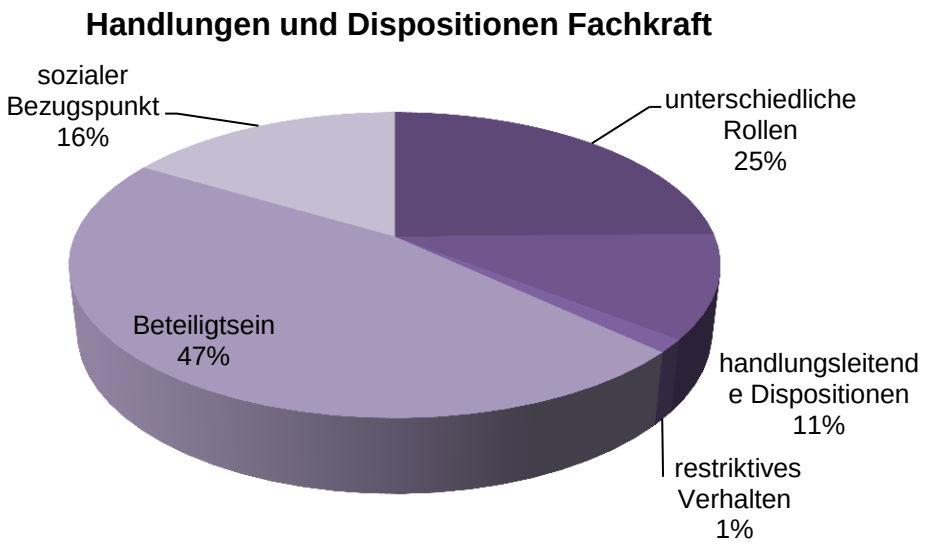


Abbildung 36: Verteilung der Nennungen in Kategorie 1.2, Interview F

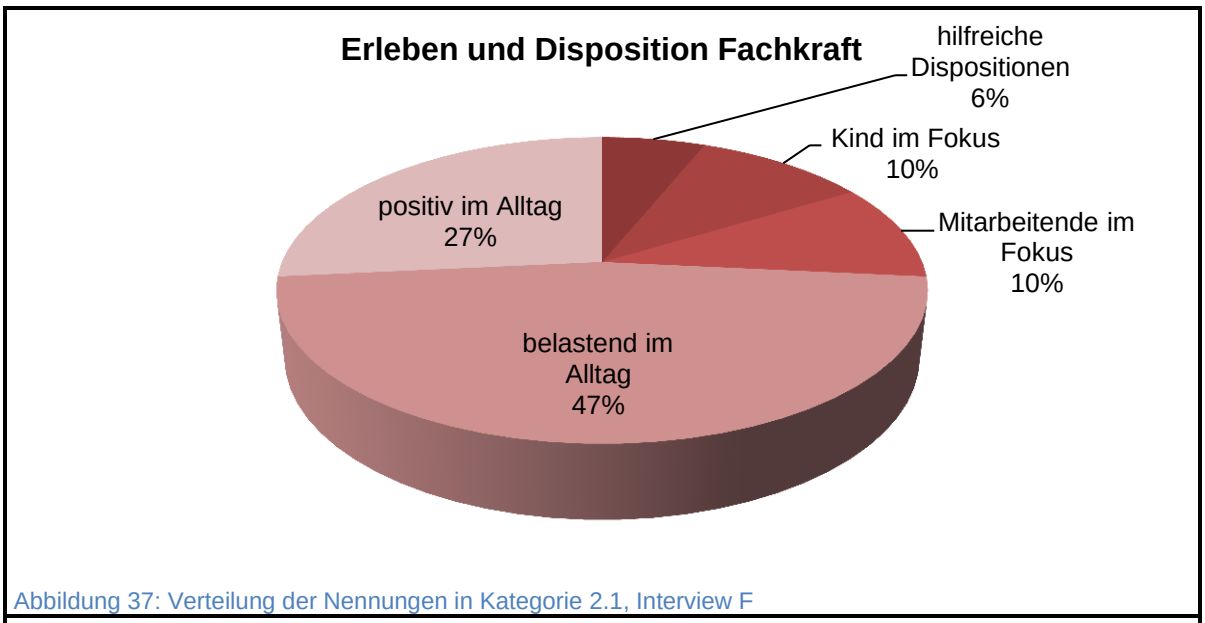


Abbildung 37: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.1, Interview F

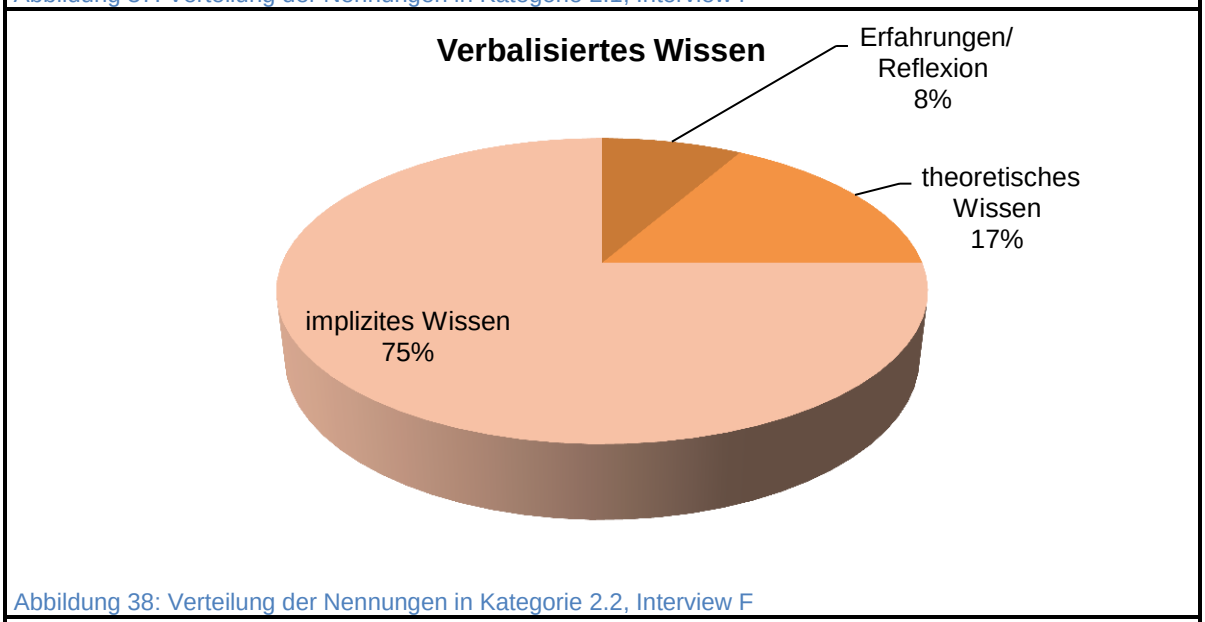


Abbildung 38: Verteilung der Nennungen in Kategorie 2.2, Interview F

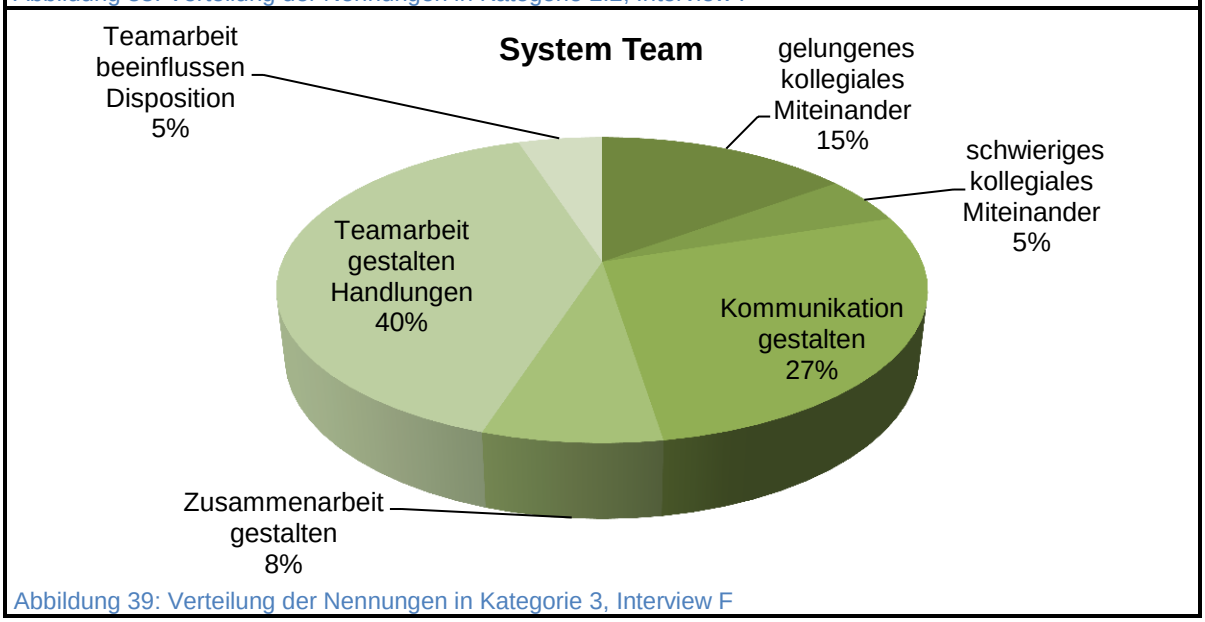


Abbildung 39: Verteilung der Nennungen in Kategorie 3, Interview F

i. Säulendiagramme im Vergleich

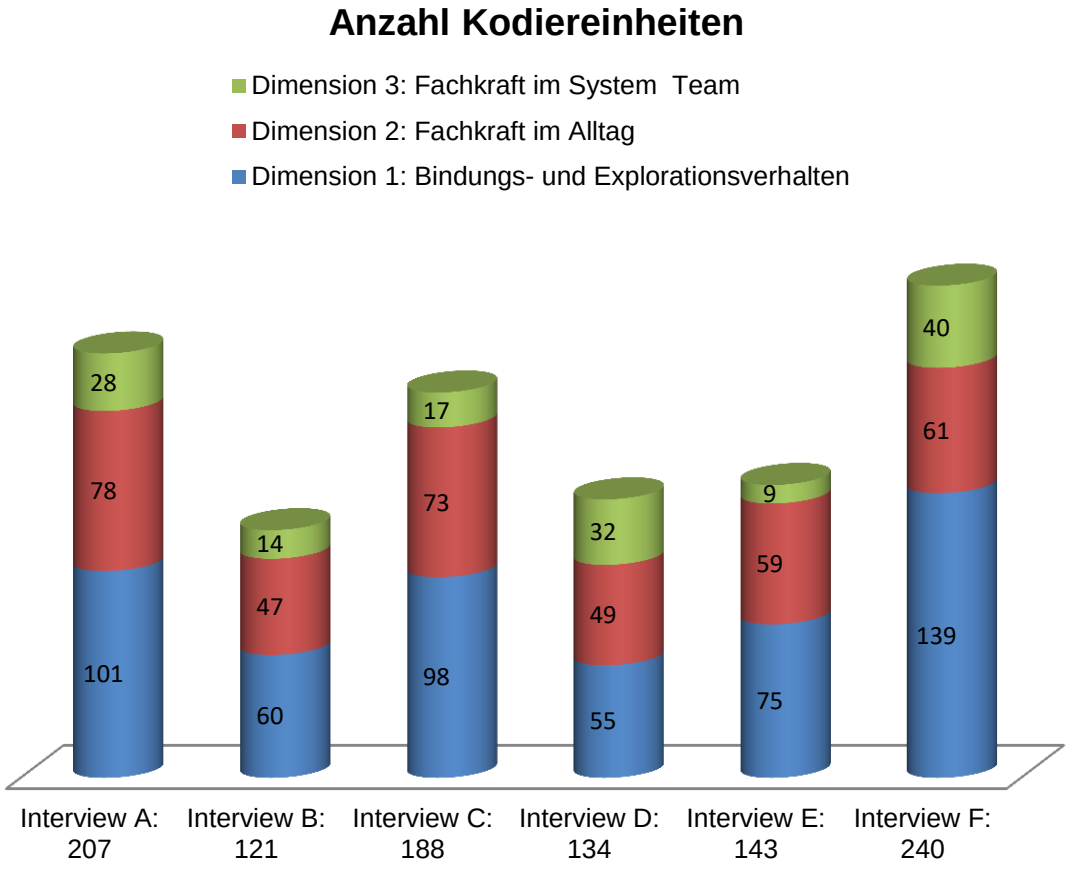
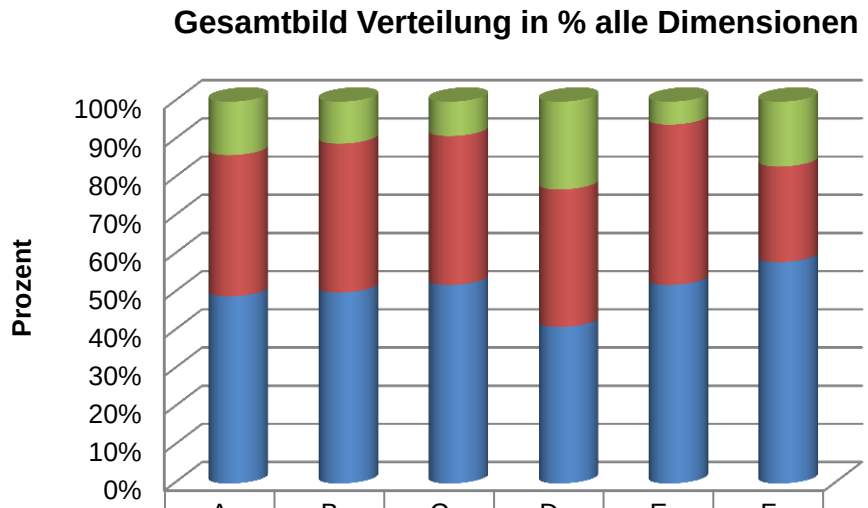


Abbildung 40: Anzahl der Kodiereinheiten



	A	B	C	D	E	F
Dimension 3: Fachkraft im System Team	14%	11%	9%	23%	6%	17%
Dimension 2: Fachkraft im Alltag	37%	39%	39%	36%	42%	25%
Dimension 1: Bindungs- und Explorationsverhalten	49%	50%	52%	41%	52%	58%

Abbildung 41: Verteilung der Nennungen in den drei Dimensionen

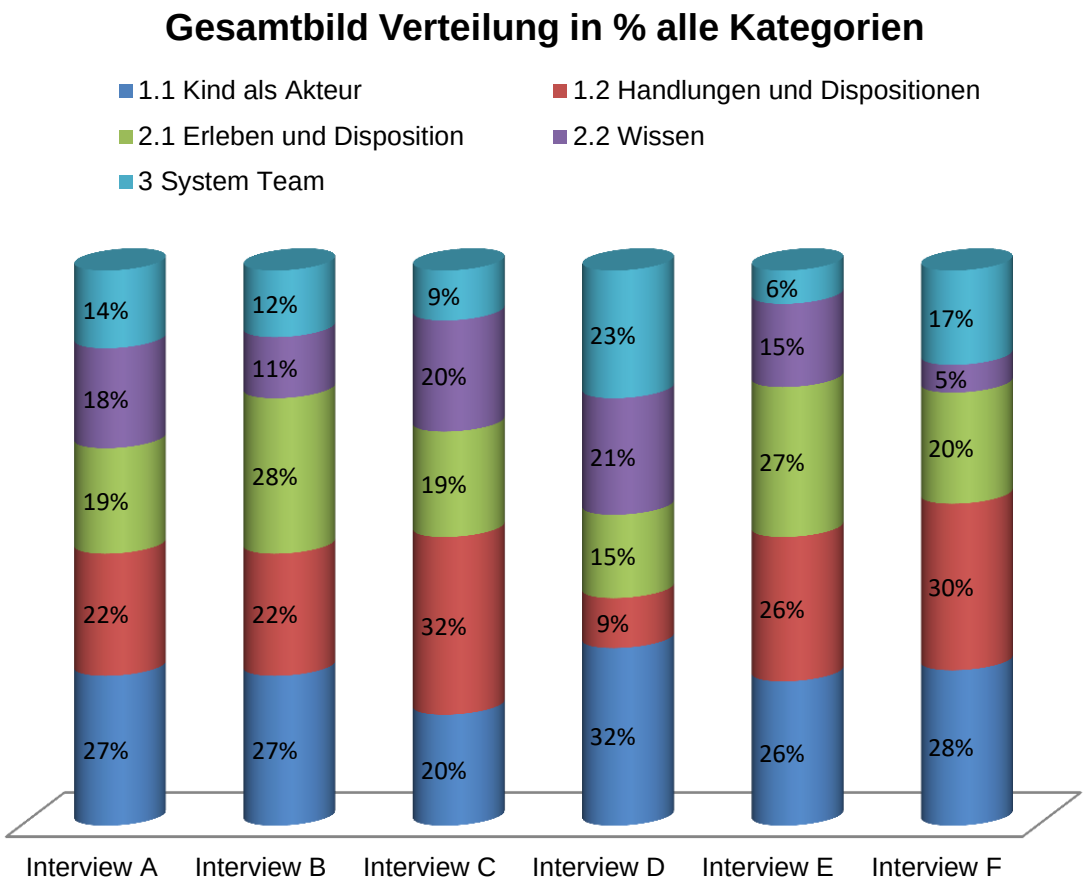
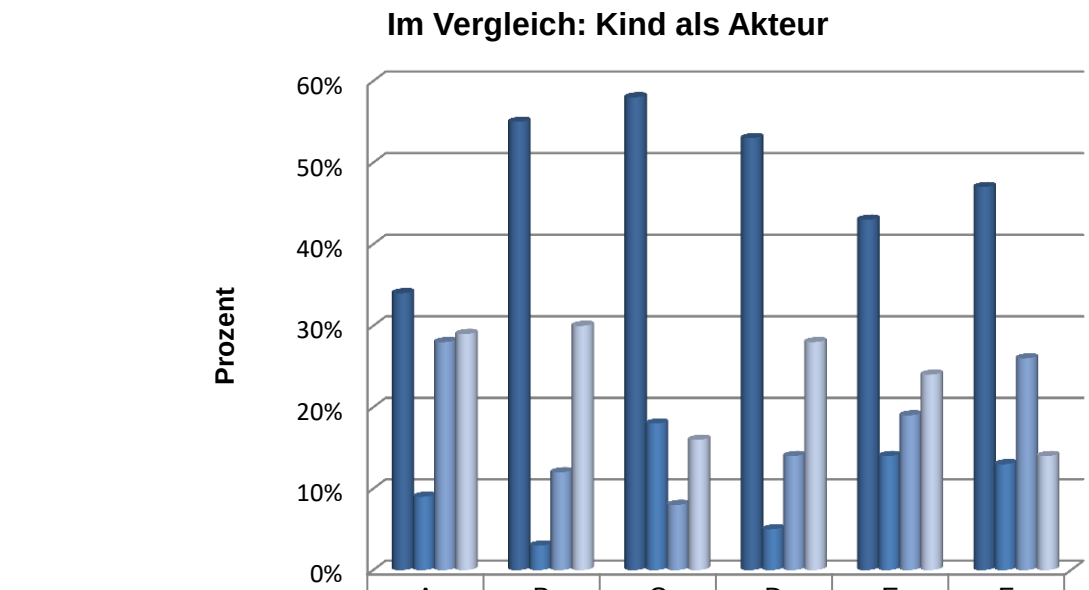


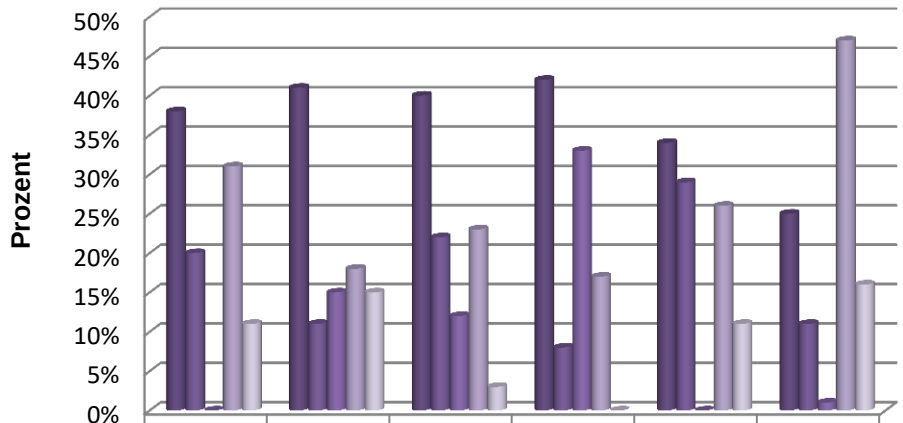
Abbildung 42: Verteilung der Nennungen in den fünf Kategorien



	A	B	C	D	E	F
Kind aktiver Akteur	34%	55%	58%	53%	43%	47%
Kind passiver Akteur	9%	3%	18%	5%	14%	13%
Kind Akteur soziale Bezüge	28%	12%	8%	14%	19%	26%
kindliche Stresssignale	29%	30%	16%	28%	24%	14%

Abbildung 43: Vergleich der Kategorie 1.1 mit Subkategorien

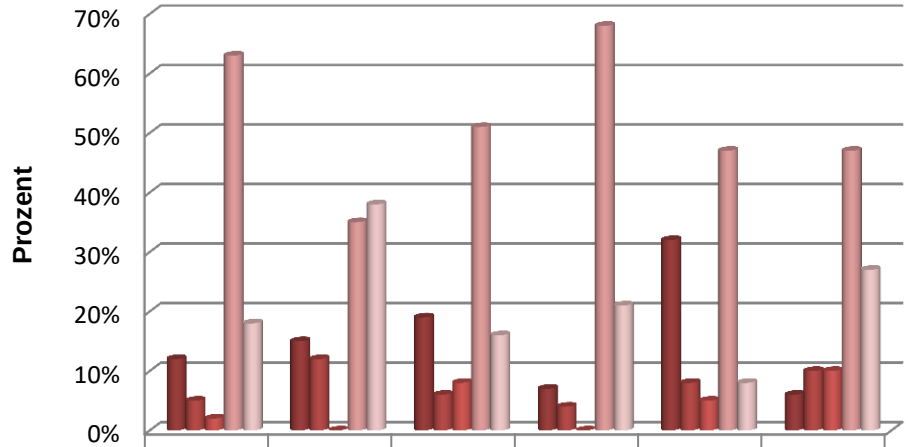
Im Vergleich:
Handlungen und Disposition der Fachkraft



	A	B	C	D	E	F
unterschiedliche Rollen	38%	41%	40%	42%	34%	25%
handlungsleitende Dispositionen	20%	11%	22%	8%	29%	11%
restriktives Verhalten	0%	15%	12%	33%	0%	1%
Beteiligtsein	31%	18%	23%	17%	26%	47%
sozialer Bezugspunkt	11%	15%	3%	0%	11%	16%

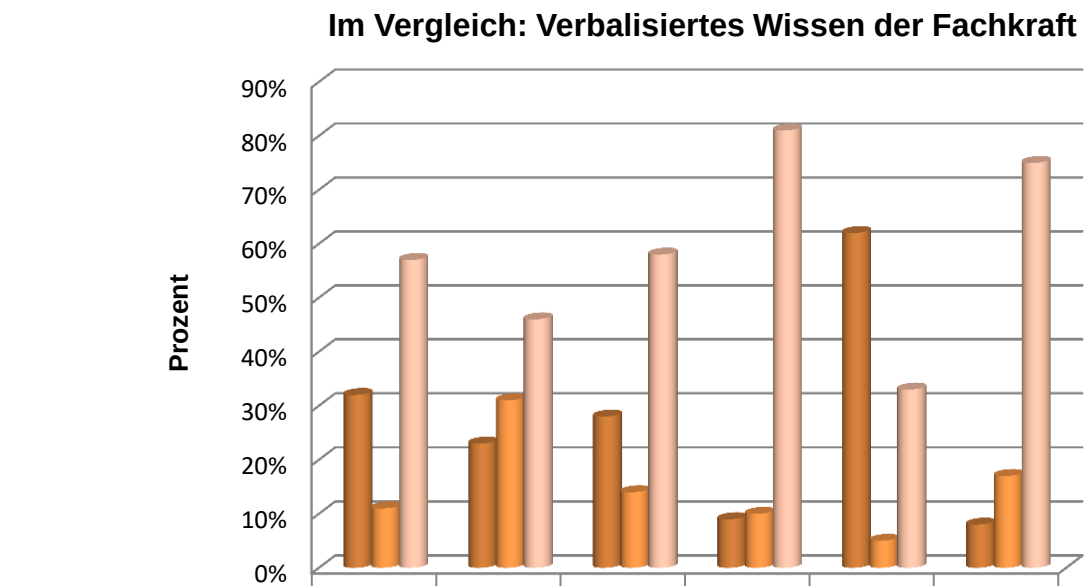
Abbildung 44: Vergleich der Kategorie 1.2 mit Subkategorien

Im Vergleich:
Erleben und Dispositionen der Fachkraft



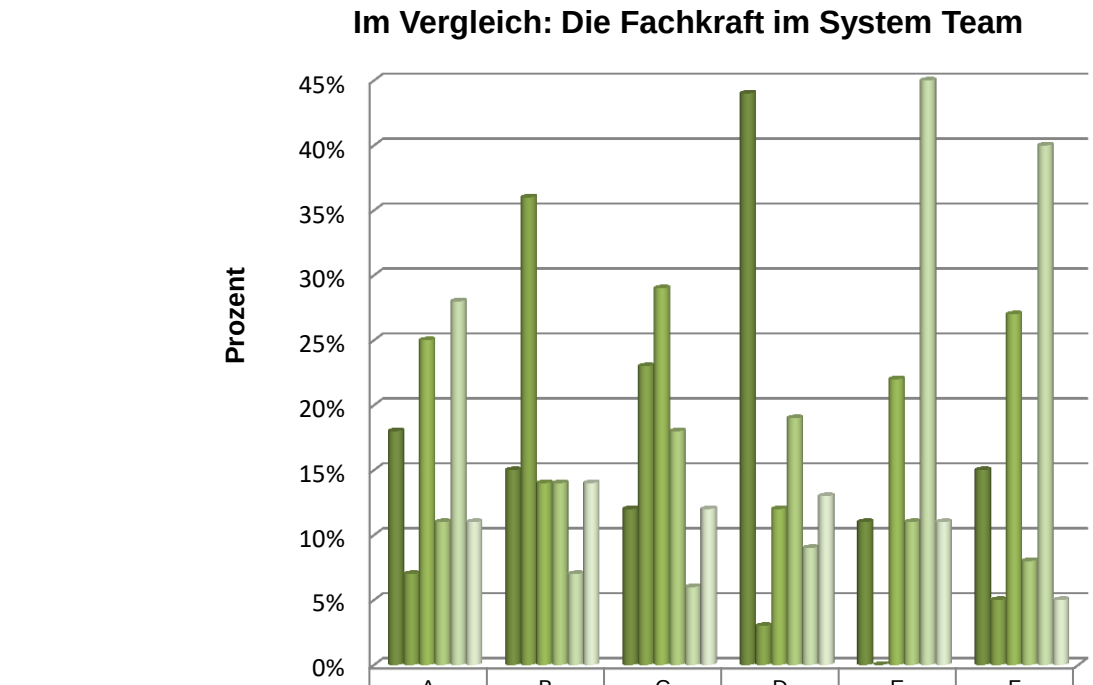
	A	B	C	D	E	F
hilfreiche Dispositionen	12%	15%	19%	7%	32%	6%
Kind im Fokus	5%	12%	6%	4%	8%	10%
Mitarbeitende im Fokus	2%	0%	8%	0%	5%	10%
belastend im Alltag	63%	35%	51%	68%	47%	47%
positiv im Alltag	18%	38%	16%	21%	8%	27%

Abbildung 45: Vergleich der Kategorie 2.1 mit Subkategorien



	A	B	C	D	E	F
Erfahrungen/Reflexion	32%	23%	28%	9%	62%	8%
theoretisches Wissen	11%	31%	14%	10%	5%	17%
implizites Wissen	57%	46%	58%	81%	33%	75%

Abbildung 46: Vergleich der Kategorie 2.2 mit Subkategorien



	A	B	C	D	E	F
gelungenes kollegiales Miteinander	18%	15%	12%	44%	11%	15%
schwieriges kollegiales Miteinander	7%	36%	23%	3%	0%	5%
Kommunikation gestalten	25%	14%	29%	12%	22%	27%
Zusammenarbeit gestalten	11%	14%	18%	19%	11%	8%
Teamarbeit gestalten durch Handlungen	28%	7%	6%	9%	45%	40%
Teamarbeit beeinflussen durch Dispositionen	11%	14%	12%	13%	11%	5%

Abbildung 47: Vergleich der Kategorie 3 mit Subkategorien

j. Erklärung

Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe, nicht anderweitig für Prüfungszwecke vorgelegt habe und sie an keiner anderen Stelle veröffentlicht wurde.

2. Ich versichere, keine weiteren Hilfsmittel außer den angeführten verwendet zu haben.

3. Soweit ich Inhalte aus Werken anderer Autoren_innen dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen habe, sind diese unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht. Dies bezieht sich auch auf Tabellen und Abbildungen.

4. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden beachtet.

5. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule Nürnberg eingestellt und in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird.

Nürnberg, den _____

_____
Unterschrift der Verfasserin