

Evangelische Hochschule Nürnberg  
Erziehung, Bildung und Gesundheit im Kindesalter Dual

Bachelorthesis  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Bachelor of Arts (B.A.)

## **Mikrotransitionen als Stressoren für Kinder?!**

Beobachtung Drei- bis Sechsjähriger und Folgerungen für ein  
stressreduzierendes Handeln von pädagogischen Fachkräften

Julia Seng

Erstgutachterin: Prof. Dr. Roswitha Sommer-Himmel

Zweitgutachter: Prof. Dr. phil. Dennis John

Abgabetermin: 10.08.2021

## **Zusammenfassung**

Die Stressreduktion stellt ein wichtiges Handlungsfeld der Gesundheitsförderung im Kindergarten dar, da sich Stress negativ auf Kinder auswirken kann, bis hin zu Schädigungen im Gehirn. Im Stresserleben von Kindern im Kindergarten sind Mikrotransitionen relevant. Daher wird in dieser Arbeit den beiden Forschungsfragen nachgegangen, was den Stress von Kindern in Mikrotransitionen auslöst und wie pädagogische Fachkräfte handeln können, um den Stress zu reduzieren. Um insbesondere die zweite Frage zu beantworten, ergeben sich die weiteren Fragen, wie sich der Stress zeigt, welche Rolle pädagogische Fachkräfte spielen und wie Kinder ihren Stress reduzieren. Durch die Methode der teilnehmenden Beobachtung wird mithilfe eines Beobachtungsbogens der Stress drei- bis sechsjähriger Kinder in Mikrotransitionen erhoben. Drei der vielen im Tagesablauf stattfindenden Mikrotransitionen werden in der vorliegenden Arbeit fokussiert: Die Garderoben-Situation, das Aufräumen im Baubereich und der Übergang nach den Mahlzeiten. Die Individualität der Kinder in Stresssituationen wird unterstrichen. Dies zeigt sich in vielschichtigen Stressoren und Symptomen sowie der Stressbewältigung und -reduktion. Ein weiteres Ergebnis der Arbeit ist, dass pädagogische Fachkräfte dem Stress von Kindern in Mikrotransitionen durch Planung und Strukturierung, Begleitung sowie Reflektion entgegenwirken können. Der Aufbau adäquater Copingstrategien bei Kindern trägt zusätzlich zur Stressvermeidung bei. Durch Anwendung dieser Ergebnisse können die Mikrotransitionen als Stressoren für Kinder und deren stressauslösende Wirkung reduziert werden.

## **Abstract**

Stress reduction is an important field of action for health promotion in kindergarden, since stress can have negative effects on children, including damage to the brain. In the stress experience of children in kindergarden, everyday transitions are relevant. Therefore, this thesis addresses the two research questions of what triggers children's stress in everyday transitions and how pedagogical professionals can act to reduce stress. In order to answer the second question in particular, further questions arise as to how stress manifests itself, what role pedagogical professionals play, and how children reduce their stress. Using the method of participant observation, the stress of three- to six-year-old children is assessed in everyday transitions with the help of an observation sheet. This study focusses on three of the many everyday transitions that take place in the daily routine, namely the dressing-room situation, the clean-up in the building area, and the transition after meals. The individuality of children in stressful situations is underlined. This is reflected in multiple stressors, symptoms and stress management and reduction. Another result of the study is that pedagogical professionals can counteract children's stress in everyday transitions by planning and structuring, accompanying as well as reflecting. The development of adequate coping strategies among children additionally contributes to stress reduction. By applying these results, everyday transitions as stressors for children and their stress-inducing effects can be reduced.

## **Inhaltsverzeichnis**

Abbildungsverzeichnis .....	6
Tabellenverzeichnis .....	7
Formelle Grundsätze.....	8
1 Einleitung .....	9
2 Theoretische Rahmung von Mikrotransitionen .....	11
2.1 Begriffsklärung und Grundlagen.....	11
2.2 Darstellung ausgewählter Mikrotransitionen.....	12
3 Empirische Forschung: Teilnehmende Beobachtung .....	14
3.1 Beobachtungsgegenstand und Einschränkung durch COVID-19 .....	16
3.2 Stichprobe.....	16
3.2.1 Zugang und Darstellung der Stichprobe.....	17
3.2.2 Spezifika der ausgewählten Mikrotransitionen .....	17
3.3 Beobachtungsbogen – Was stresst Kinder in Mikrotransitionen?.....	19
3.4 Durchführung des Pretests und Anpassung des Beobachtungsbogens.....	21
3.5 Erhebung und Aufzeichnung der Daten .....	22
3.6 Aufbereitung der Daten .....	24
3.7 Auswertung der beobachteten Situationen .....	25
3.7.1 Beschreibung des Vorgehens.....	25
3.7.2 Auswertung der Garderoben-Situation.....	27
3.7.3 Auswertung des Aufräumens im Baubereich .....	30
3.7.4 Auswertung des Übergangs nach der Mahlzeit .....	32
3.8 Zwischenfazit.....	35
4 Diskussion der Beobachtungsergebnisse auf theoretischer Grundlage .....	38
4.1 Begriffsklärung und Stresskonzepte .....	38
4.2 Stressoren .....	41
4.3 Symptome.....	44
4.4 Stressbewältigung und -reduktion .....	48

5 Stressreduzierendes Handeln pädagogischer Fachkräfte.....	52
5.1 Vermeidung von Stress in Mikrotransitionen.....	53
5.2 Aufbau adäquater Copingstrategien bei Kindern .....	57
6 Kritisches Fazit.....	59
6.1 Fazit des empirischen Prozesses.....	59
6.2 Fazit des Inhalts und Ausblick.....	61
7 Literaturverzeichnis .....	63
Anhang .....	69

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Ablauf der Forschung .....	15
Abbildung 2: Beobachtete Stressauslöser.....	35
Abbildung 3: Beobachtete Symptome .....	36
Abbildung 4: Beobachtete Stressreduktion .....	37
Abbildung 5: Handlungsmöglichkeiten zur Stressvermeidung in Mikrotransitionen .....	56

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Legende der Beteiligten in der Garderoben-Situation.....	27
Tabelle 2: Legende der Beteiligten während des Aufräumens im Baubereich .....	30
Tabelle 3: Legende der Beteiligten während des Übergangs nach der Mahlzeit .....	32

## **Formelle Grundsätze**

### **Generisches Maskulinum**

Wenn nicht anders gekennzeichnet, wird entsprechend der deutschen Grammatik in der vorliegenden Arbeit das generische Maskulinum verwendet. Dieses schließt selbstverständlich alle Personen, unabhängig von deren Geschlecht, mit ein.

Die Verfasserin und gleichzeitig Beobachterin wird als solche in der weiblichen Form benannt.

In manchen Abschnitten der Arbeit ist eine Differenzierung nach dem Geschlecht der Kinder inhaltlich notwendig.

### **Begriff der pädagogischen Fachkräfte**

Der Begriff der pädagogischen Fachkräfte wird in der vorliegenden Arbeit zur Vereinfachung verwendet. Es sind hier sowohl Fachkräfte (Kindheitspädagogen und Erzieher), als auch Ergänzungskräfte (Kinderpfleger) und alle weiteren sich in einer Kindertagesstätte bzw. Kindergarten befindende Pädagogen und Fachpersonen gleichberechtigt gemeint.

Praktikanten dagegen werden als solche gesondert gekennzeichnet.



## 1 Einleitung

*Bausteine werden wahllos in Kisten geworfen, Kinder laufen scheinbar planlos umher, es ist laut. Manche Kinder schubsen und beschweren sich über andere, die nicht aufräumen. Andere entgehen dem Aufräumen, indem sie sich vom Baubereich entfernen, obwohl sie dort gespielt haben. Sie werden von den pädagogischen Fachkräften zurückgeholt und zum Aufräumen ermahnt. Zeitgleich gehen Kinder stolz zu einer anderen pädagogischen Fachkraft, möchten ihren hohen Turm präsentieren und ihn fotografisch dokumentieren. Sie verabreden mit der pädagogischen Fachkraft, dass dieser zur Ausnahme stehen bleiben darf. Doch der Turm ist längst in seine Einzelteile zerlegt worden und eine Dokumentation kann nicht mehr stattfinden. Die Kinder fangen an zu weinen. Nach und nach werden alle Bausteine aufgeräumt und die Kinder begeben sich zum nächsten Ereignis im Tagesablauf.*

Solch ein Szenario kann oftmals beim Aufräumen im Baubereich in vielen Kindertagesstätten<sup>1</sup> beobachtet werden. Auch, wenn das beschriebene Praxisbeispiel etwas überspitzt dargestellt wurde, kann der Wahrheitsgehalt bereits erahnt werden: Mikrotransitionen, wie das Aufräumen des Baubereiches, sind im Kita-Alltag häufig zu finden. Es ist zu vermuten, dass die betroffenen Kinder dabei nicht selten Stress erleben.

In Deutschland besuchten zum 01. März 2020 über zwei Millionen Kinder, in Bayern mehr als 340.000 Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren eine Kindertageseinrichtung (Statistisches Bundesamt, 2020). Diese Kinder durchlaufen täglich Mikrotransitionen (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 11), die womöglich ähnlich dem beschriebenen Szenario ablaufen.

In der Forschung ist die Stressvermeidung im Kindesalter ein großes Thema, da früher Stress negative Folgen haben und so z.B. zu Veränderungen im Gehirn von Kindern und dadurch im schlimmsten Fall zu Störungen führen kann (Entringer & Heim, 2016, S. 28). „[...] Eine Reduktion der Stressbelastung [von Kindern würde daher] einen erheblichen Beitrag zur Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung im Kindesalter leisten [...]“ (Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 16).

„Mikrotransitionen als Stressoren für Kinder?!“ lautet der Titel dieser Arbeit und stellt grundlegend zur Diskussion, ob Mikrotransitionen überhaupt Stress enthalten. Aufgrund des angeführten Praxisbeispiels wird zunächst von einer Verifizierung dessen ausgegangen, wobei der bereits erahnte Wahrheitsgehalt dieser Aussage überprüft werden soll.

---

<sup>1</sup> In der vorliegenden Arbeit wird „Kita“ als Abkürzung für „Kindertagesstätte“ verwendet.

Nach der Klärung der grundlegenden Frage, ob Mikrotransitionen Stress auslösen, gilt es zwei Forschungsfragen zu beantworten: Was löst den Stress bei Kindern in Mikrotransitionen aus und wie können pädagogische Fachkräfte handeln, um den Stress zu reduzieren? Zur Ermittlung der zweiten Frage sind weitere drei Fragen zu beantworten: Wie zeigt sich der Stress? Welche Rolle spielen die pädagogischen Fachkräfte bei dem Stress von Kindern in Mikrotransitionen? Und zuletzt wie reduzieren die Kinder ihren Stress? Auf Basis dieses Wissens können Handlungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte zur Stressreduktion formuliert werden.

Durch die Beantwortung der Forschungsfragen verfolgt die vorliegende Arbeit zwei wesentliche Ziele. Die Arbeit zielt erstens auf einen Erkenntnisgewinn bezüglich des Stress von Kindern in Mikrotransitionen in der Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen und damit im Fachbereich Kindergarten ab. Diese Altersspanne wurde deshalb gewählt, da in der Fachliteratur vordergründig der in der Kita enthaltene Bereich der Krippe im Hinblick auf Mikrotransitionen beleuchtet wird und sich bei Stress viele Autoren auf das Grundschulalter fokussieren. Aus diesem Grunde scheint es gewinnbringend, das ausgewählte Alter näher zu betrachten. Zweitens soll eine Sensibilisierung der Leser im Hinblick auf Stress in Mikrotransitionen erreicht werden, um damit zu einer Erhöhung der Prozessqualität in Kitas beizutragen. Kinder sollen in den Einrichtungen zu Persönlichkeiten heranwachsen, lernen und entdecken. Hierfür sind gute Rahmenbedingungen und wenig Stress erforderlich. Um den Stress tatsächlich reduzieren zu können, sollen die Handlungsmöglichkeiten als Anhaltspunkt dienen.

Um die Fragestellung beantworten zu können, ist ein Blick in die Praxis notwendig. Deshalb ist die vorliegende Arbeit eine Empirische. Es wird versucht, mithilfe der Methode der teilnehmenden Beobachtung die Forschungsfrage zu beantworten.

Die weitere Arbeit ist so aufgebaut, dass zunächst (Kapitel 2) Mikrotransitionen theoretisch gerahmt, wobei grundlegende Begriffe geklärt (Unterkapitel 2.1) und drei ausgewählte Übergänge dargestellt werden (Unterkapitel 2.2). Im Anschluss werden bei der empirischen Forschung die Methode und das Vorgehen erläutert (Kapitel 3), bevor eine Darstellung des Beobachtungsgegenstands (Unterkapitel 3.1) und der Stichprobe (Unterkapitel 3.2) erfolgt. Innerhalb dieses Kapitels werden außerdem ein Beobachtungsbogen entwickelt (Unterkapitel 3.3), der Pretest durchgeführt (Unterkapitel 3.4) und die Daten erhoben, aufgezeichnet (Unterkapitel 3.5) und aufbereitet (Unterkapitel 3.6), um diese schließlich auswerten zu können (Unterkapitel 3.7). Anschließend wird ein Zwischenfazit mit sich ergebenden Thesen und Hypothesen gezogen (Unterkapitel 3.8). Auf Grundlage dessen wird die Theorie von

Stress beleuchtet und gleichzeitig die Beobachtungen überprüft und diskutiert (Kapitel 4). Dabei wird der Stressbegriff geklärt (Unterkapitel 4.1) sowie zuletzt die Themen der Stressoren (Unterkapitel 4.2), der Symptome (Unterkapitel 4.3) und die Stressbewältigung und -reduktion betrachtet (Unterkapitel 4.4). Anschließend widmet sich das Kapitel 5 dem stressreduzierenden Handeln pädagogischer Fachkräfte im Hinblick auf die Stressvermeidung (Unterkapitel 5.1) und dem Aufbau adäquater Copingstrategien (Unterkapitel 5.2). Zuletzt wird ein kritisches Fazit des empirischen Prozesses (Unterkapitel 6.1) und Inhalts gezogen, um gleichzeitig einen knappen Ausblick zu geben (Unterkapitel 6.2).

## **2 Theoretische Rahmung von Mikrotransitionen**

Zunächst erfolgt eine theoretische Rahmung von Mikrotransitionen, bevor drei ausgewählte Übergänge überblicksartig betrachtet werden.

### **2.1 Begriffsklärung und Grundlagen**

„Der Begriff Transition leitet sich aus dem lateinischen *transire* [Hervorhebung im Original] ab und bedeutet übergehen / überschreiten“ (Gutknecht & Sommer-Himmel, 2014, S. 173). Transitionen sind Phasen in der Entwicklung von Kindern, welche krisenhaft und zeitlich begrenzt sind und das Kind, seine Familie sowie sein Lebensumfeld betreffen (Cowan, 1991; Welzer, 1993, hier zitiert<sup>2</sup> nach Gutknecht, 2015, S. 77). „Transitionen sind Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern [...]“ (Niesel & Griebel, 2014, hier zit. nach Griebel & Niesel, 2015, 37f.). Die Transitionsforschung unterscheidet dabei zwischen normativen Übergängen, die jeden Menschen betreffen, und nicht-normativen Übergängen, die nicht jeder durchlebt (Gutknecht, 2018, S. 3).

In der Kindheitspädagogik hat sich zudem eine immer differenziertere Darstellung von Transitionen entwickelt, welche zwischen großen und kleinen Transitionen unterscheidet (Gutknecht & Sommer-Himmel, 2014, S. 173). Dabei sind die großen in der Biografie von Bedeutung für den Menschen, während die kleinen Übergänge als Mikrotransitionen bezeichnet werden (Gutknecht, 2015, S. 77).

Im englischsprachigen Raum wird von daily bzw. everyday transitions gesprochen (Allingham, 2013, hier zit. nach Gutknecht, 2018, S. 4). Das lässt darauf schließen, dass diese Wechsel im Alltag in Einrichtungen, wie einleitend erwähnt, täglich mehrfach stattfinden (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 11).

Mikrotransitionen sind also kleine Übergänge im Alltag von Kindern im Kindergarten, die in vielfältiger Weise vorkommen, zum Beispiel der Wechsel von Aktivitäten oder Räumen

---

<sup>2</sup> In der vorliegenden Arbeit wird „zit.“ als Abkürzung für „zitiert“ verwendet.

(Gutknecht, 2015, S. 79). Sie machen dabei über die Hälfte des Tages im Kindergarten aus (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 8).

Jede Transition, also auch Mikrotransitionen, beinhaltet Chancen und Risiken für die sie durchlaufenden Menschen. Das bedeutet die Kinder können an Mikrotransitionen wachsen oder auch hochgradig überfordert sein (Gutknecht & Sommer-Himmel, 2014, S. 174). Mit Mikrotransitionen verbunden sind außerdem Alltagskrisen (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 12). Diese kleinen Übergänge besitzen damit oftmals großes Potenzial zu stören (Gutknecht & Sommer-Himmel, 2014, S. 179). Das bedeutet, dass es in Zeiten dieser Übergänge durchaus zu Stress kommen kann (Gutknecht, 2018, S. 5). Die Stressreduktion in Mikrotransitionen erscheint daher als relevant (Gutknecht, 2018, S. 6).

Da Mikrotransitionen also ein „hohes Störpotenzial“ (Gutknecht & Sommer-Himmel, 2014, S. 179) haben, kann zunächst angenommen werden, dass Mikrotransitionen Stress auslösen. Um diesen zu reduzieren oder präventiv vorbeugen zu können, erscheint es notwendig zu wissen, was in diesen Übergängen konkret den Stress auslöst. Aus diesem Grund werden nachfolgend Mikrotransitionen ausgewählt, näher beleuchtet und später auf Stress hin untersucht.

## **2.2 Darstellung ausgewählter Mikrotransitionen**

Im Kindergarten gibt es eine Vielzahl an Mikrotransitionen, wobei für die vorliegende Arbeit drei ausgewählt werden. Die zu fokussierenden Mikrotransitionen sind die Garderoben-Situation, das Aufräumen im Baubereich und der Übergang nach den Mahlzeiten. Diese werden im Folgenden knapp dargestellt.

### Garderoben-Situation

Die Garderobe ist ein „Raum mit Übergangscharakter“. Sie ist ein Ort zwischen Familie und Kindergarten (Kuhn, 2013, hier zit. nach Fürstaller, 2019, 280f.) und damit zentral im täglichen Ankommen in der Einrichtung. Folglich spielt sie auch beim Abholen des Kindes eine Rolle.

Gutknecht und Kramer (2018, S. 11) sprechen von einer Mikrotransition beim „Wechsel von Räumen“, zum Beispiel von „drinnen nach draußen“. Dies meint das Anziehen beim Gang in den Garten oder das Ausziehen nach der Spielaktivität im Garten.

Das An- und Ausziehen als Tätigkeit an sich bedarf viel Aufmerksamkeit und ist oftmals im Tagesablauf nicht mit eingeplant. Die Garderoben-Situation ermöglicht zudem Lernprozesse. Beispielsweise lernen Kinder, sich selbständig an- und auszuziehen oder die Kleidung adäquat, je nach Wetter auszuwählen (Daldrop, 2016, S. 4). Daldrop (2016) meint hierbei

das Lernen in der Kinderkrippe, doch auch im Kindergartenalter erscheint dieser Aspekt des Lernens relevant.

„Zuweilen ist das Konflikt- und Stresspotential [...] hoch“ (Daldrop, 2016, S. 4). Dies lässt das Unterkapitel 2.1 (Seite 12) bereits anklingen. Eine Analyse dieser Übergangsgestaltung ist damit notwendig (Daldrop, 2016, S. 4).

Für die weitere Arbeit sind in der Garderobe jene Situationen relevant, in denen sich die Kinder in der Garderobe befinden und sich zum Gang in den Garten bzw. nach Draußen anziehen. Denn hier ist der Aspekt der Auswahl der Kleidung entsprechend dem Wetter zusätzlich zum Lernprozess des Anziehens gegeben, während beim Kommen vom Garten lediglich das Ausziehen geschieht.

### Aufräumen im Baubereich

Das Aufräumen im Gruppenraum im Kindergarten stellt einen „Wechsel von Aktivitäten“ dar (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 11). Es findet hier eine Beendigung oder zumindest Unterbrechung des vorherigen Spiels statt. Die Kinder kommen also von einer Spielsituation und damit meist einer schönen Tätigkeit, die beendet werden muss (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 56–57). Viele Kinder brauchen ein Signal, das den Übergang ankündigt. Dies kann in vielerlei Arten geschehen, etwa durch Lieder, Instrumente oder sprachlich durch Fachkräfte (Gutknecht, 2013). In Aufräum-Situationen entstehen nach dem Signal oftmals Hetze und Zeitdruck (Gutknecht & Kramer, 2018, 57–58).

Für die vorliegende Arbeit ist das Aufräumen des Baubereichs beim Wechsel hin zu einer neuen Aktivität von Bedeutung, beispielsweise der Übergang zur Mahlzeit. Auf dieses Aufräumen wird deshalb der Fokus gelegt, da im Baubereich eines Kindergartens oftmals viele Spielmaterialien auf einmal vorhanden sind, dieser Spielbereich im Gruppenraum bei Kindern beliebt ist und die Verfasserin der Arbeit im Vorfeld immer wieder Situationen wie die in der Einleitung (Seite 9) erlebt hat, welche auf Stress hindeuten.

### Übergang nach der Mahlzeit

Der Übergang hin zu und weg von den Mahlzeiten fällt, wie das Aufräumen, in die Kategorie „Wechsel von Aktivitäten“ (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 11). Diese zwei Mikrotransitionen werden von Kindern, die sich den ganzen Tag in der Einrichtung befinden, bis zu fünf Mal täglich erlebt (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 66). Dabei gibt es verschiedene Zeitpunkte, zu denen in einer Einrichtung gegessen wird, wobei im Weiteren ausschließlich das Frühstück und das Mittagessen im Kindergarten eine Rolle spielen sollen.

Das Verhalten der Kinder in diesen kleinen Übergängen ist individuell, je nachdem mit welchen Gefühlen sie zum Esstisch kommen bzw. sie die Mahlzeit verlassen: Der Geruch des Essens wird emotional bewertet und kann Vorfreude oder Ekel auslösen und die Müdigkeit vor dem Mittagstisch den Übergang erschweren. Je nach Bewertung fällt es den Kindern dann leichter oder schwerer, sich an den Mittagstisch zu begeben (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 66; Jasmund, 2018, S. 97). Auch nach der Mahlzeit haben die Kinder unterschiedliche Gefühle: Manchen hat es geschmeckt und anderen nicht. Es ist auch möglich, dass Kinder direkt wieder aufstehen möchten, während andere noch am Tisch verweilen oder zu müde sind, um aufzustehen (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 73). Der Übergang weg vom Frühstück oder Mittagessen beinhaltet meist das Abräumen von Geschirr und Speiseresten sowie das Händewaschen (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 74–75). Danach folgen, je nach Tageszeit, unterschiedliche Punkte im Tagesablauf: Neue Aktivitäten, wie beispielsweise das Freispiel oder angeleitete Aktivitäten nach dem Frühstück und nach dem Mittagessen die Ruhe- und Schlafenszeit (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 75).

Beide Zeitpunkte, damit vor und nach den Mahlzeiten sind beachtenswert. Aus Gründen der Vereinfachung soll es im Folgenden um den Übergang nach den Mahlzeiten gehen.

### **3 Empirische Forschung: Teilnehmende Beobachtung**

Wenn „etwas über stressauslösende Situationen“ in Erfahrung gebracht werden soll, scheint es notwendig, die Kinder zu beobachten (Lohaus, Domsch & Fridrici, 2007, S. 16). Aus diesem Grund wird die teilnehmende Beobachtung als Forschungsmethode gewählt, mit deren Hilfe die ausgewählten Mikrotransitionen praktisch erschlossen und der potenziell darin enthaltene Stress festgestellt werden soll.

Zunächst wird diese Forschungsmethode überblicksartig dargestellt und begründet.

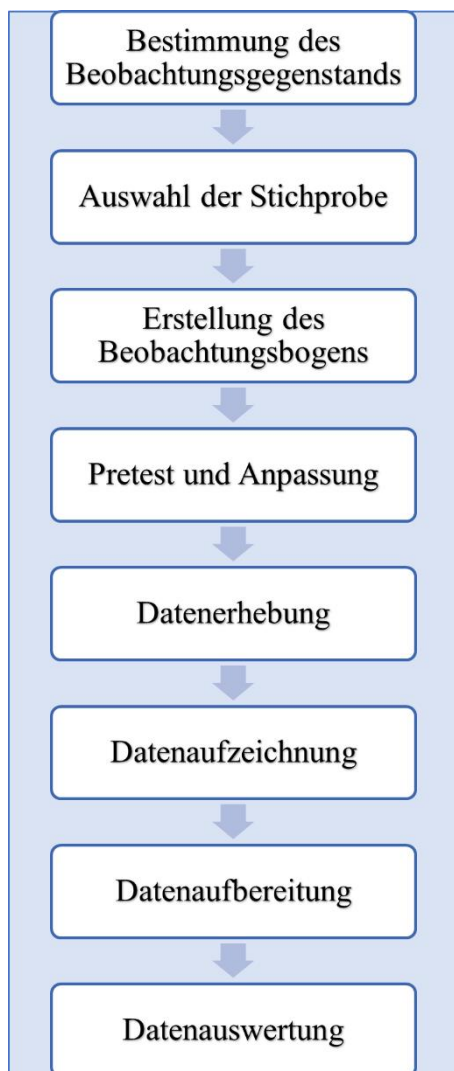
Die teilnehmende Beobachtung umfasst „die visuelle Wahrnehmung und systematische Erfassung all dessen, was in der Praxis [...] passiert“ (König, 2016, S. 68). Es lassen sich dabei zwei Arten von Beobachtungen unterscheiden: Die sehr systematische und die eher explorative Beobachtung (König, 2016, S. 68), wobei letztere in der vorliegenden Forschung angewandt wird.

Zudem wird hinsichtlich der Teilnahme des Beobachters zwischen teilnehmend und nicht-teilnehmend unterschieden. Eine Teilnahme bei der Beobachtung bedeutet, dass der Beobachter direkt Einfluss auf die Situation nehmen kann (König, 2016, S. 68). Der Beobachter ist somit unmittelbar im Forschungsfeld anwesend (Thierbach & Petschick, 2019, S. 1165). Er übernimmt eine Rolle im Feld, nimmt also am Geschehen und Forschungsgegenstand teil

(Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013, S. 240). Solch eine Teilnahme kann sich jedoch von Forschung zu Forschung unterscheiden: Der Umfang reicht hier vom bloßen Zuhören und Zuschauen bis zum aktiven Mitmachen des Forschers. Dabei spielt der Zeitpunkt der Dokumentation der Beobachtung ebenfalls eine Rolle, dahingehend ob während oder erst nach der Beobachtung Notizen gemacht werden (Keddi & Stich, 2008, 3f). Bei der vorliegenden Forschung sind die Beobachterin und Verfasserin der Arbeit ein und dieselbe Person (Lamnek & Krell, 2016, S. 589) und es sind keine weiteren Forscher beteiligt.

Die teilnehmende Beobachtung findet in der Lebenswelt der Personen, die untersucht werden sollen, in diesem Fall der Kinder statt (Lamnek & Krell, 2016, S. 516). Weiteres zu den Personen, welche beobachtet werden, ist in Unterkapitel 3.2.1 (Seite 17) beschrieben.

Diese Forschungsmethode eignet sich vor allem dann, wenn eine Forschungsfrage auf einen Gegenstand zielt, der von außen nicht zugänglich ist und zugleich hypothesengenerierend gearbeitet werden soll (Mayring, 2016, S. 82). Ohne einen direkten Zugang zum Feld, also



zu einem Kindergarten, wäre die Analyse dieser Fragestellung nur unzureichend möglich.

Zudem ist die teilnehmende Beobachtung sinnvoll, da es drei bis sechsjährigen Kindern normalerweise schwerfällt, ihr Verhalten und damit ihren potenziellen Stress zu beschreiben und erklären. Aus diesen Gründen wird die Beobachtung als Methode angewandt (Lamnek & Krell, 2016, 519f).

Das weitere Vorgehen dieser Forschung orientiert sich an dem Ablaufplan von Mayring (2016, S. 83).

Die Abbildung 1 gibt einen Überblick über den Ablauf der Forschung, wobei die Teilschritte von der Bestimmung des Beobachtungsgegenstands bis zur Auswertung reichen.

Im Wesentlichen kann das Vorgehen als wenig operationalisiert, explorativ und demnach offen bezeichnet werden, sodass zum Ende der Forschung hin Thesen und Hypothesen generiert werden können (Lamnek & Krell, 2016, S. 537).

Die dargestellten Schritte werden in den folgenden Unterkapiteln praktisch angewandt.

Abbildung 1: Ablauf der Forschung

Quelle: Eigene Darstellung; orientiert an Mayring, 2016, S. 83

### **3.1 Beobachtungsgegenstand und Einschränkung durch COVID-19**

In diesem Abschnitt soll der ausgewählte Beobachtungsgegenstand knapp erläutert werden. Der Gegenstand der Beobachtung ist das, was erforscht werden soll (König, 2016, S. 39).

Die Fragestellung, was den Stress bei Kindern in Mikrotransitionen auslöst und wie pädagogische Fachkräfte handeln können, um den Stress zu reduzieren soll geklärt werden und stellt damit den Beobachtungsgegenstand dar.

Das bedeutet, dass die Kinder mit ihrem Verhalten und ihr potenziell vorhandener Stress in Mikrotransitionen zum Gegenstand der Beobachtung im Forschungsfeld Kindergarten werden. Das Forschungsfeld ist dabei ein Feld, welches vorher räumlich und sozial bestimmt wird und in dem die Beobachtung stattfindet (Lamnek & Krell, 2016). Die konkreten Mikrotransitionen, die beobachtet werden sollen, wurden in Unterkapitel 2.2 (Seite 12) bereits beschrieben. Eine weitere Operationalisierung des Gegenstands findet nicht statt.

Aufgrund der COVID-19 Pandemie kommt es jedoch zu Einschränkungen im Beobachtungsgegenstand, welche nachfolgend dargestellt werden sollen:

In Mikrotransitionen kann es zu „Crowding Effekten“ kommen. Dies bedeutet, dass auf engem Raum viele, vielleicht zu viele, Kinder sind (Gutknecht & Sommer-Himmel, 2014, S. 180), wodurch ein Gedränge entstehen kann. Es wird angenommen, dass dieser Stressfaktor nicht zu beobachten ist, da während der Bearbeitungszeit dieser Forschung in vielen bayerischen Kindertageseinrichtungen aufgrund der COVID-19 Pandemie lediglich eine Notbetreuung angeboten wird. Deshalb ist in dem zu beobachtenden Kindergarten mit einer eher geringeren Anzahl von Kindern zu rechnen. Große Gruppen sind demnach nicht beobachtbar.

Die Fachliteratur spricht außerdem von Lärm in Mikrotransitionen (Daldrop, 2016, S. 8). Durch die verringerte Kinderanzahl im Vergleich zum Normalbetrieb ist es möglich, dass der Geräuschpegel ebenfalls geringer ausfällt. Dies wird innerhalb der vorliegenden Arbeit überprüft.

Demgegenüber birgt die Notbetreuung für die vorliegende Arbeit auch eine Chance: Der Blick wird damit von diesen, in der Fachliteratur bereits beschriebenen Stressoren, auf potenzielle andere Stressoren gelenkt, die so womöglich besser beobachtet werden können.

### **3.2 Stichprobe**

Nachfolgend soll die Stichprobe betrachtet werden. Dabei wird zunächst auf deren Zugang eingegangen und die Stichprobe dargestellt, bevor Spezifika in den ausgewählten Mikrotransitionen in der zu beobachtenden Einrichtung beleuchtet werden.



### **3.2.1 Zugang und Darstellung der Stichprobe**

Die Stichprobe soll die Grundgesamtheit der drei bis sechsjährigen Kinder in Kitas abbilden, die dem Titel und der Fragestellung der vorliegenden Arbeit zu entnehmen ist. Sie kann hier nicht komplett beachtet werden (König, 2016, S. 60), weshalb ein Teil der Kinder in ausgewählten Situationen beobachtet wird.

Außerdem bedarf es einen Zugang zum Feld und damit zur Stichprobe (Lamnek & Krell, 2016, S. 521). Dieser ist dadurch gegeben, dass die Verfasserin der Arbeit für wenige Wochenstunden in einem Kindergarten für Drei- bis Sechsjährige arbeitet.

Für die Forschungsdurchführung wird zudem eine Genehmigung benötigt (Thierbach & Petschick, 2019, S. 1174). Diese wurde von der Leitung der Einrichtung erteilt, die ohnehin das Einverständnis der Personensorgeberechtigten der Kinder hat, Beobachtungen durchführen zu können. Da die Beobachtung streng anonymisiert stattfindet, wie im Unterkapitel 3.5 (Seite 23) noch beschrieben wird, ist keine weitere Einwilligung erforderlich.

Der Kindergarten, in dem beobachtet wird, befindet sich in einem großstädtischen Gebiet Bayerns. Er hat Platz für insgesamt 50 Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren, die in zwei Gruppen betreut werden. In dem Kindergarten arbeiten sechs Vollzeit- und eine Teilzeitkraft, außerdem drei Praktikanten und eine Hauswirtschaftskraft. Die Praktikanten sind aufgrund von unterschiedlichen Schulzeiten nicht alle gleichzeitig in der Einrichtung.

Während der bereits erwähnten Notbetreuung sind meist alle pädagogischen Fachkräfte und die Praktikanten je nach deren Schulzeit anwesend, bei durchschnittlich zehn Kindern am Tag.

### **3.2.2 Spezifika der ausgewählten Mikrotransitionen**

Nachfolgend soll der grundsätzliche Ablauf und die räumlichen Begebenheiten in den bereits dargestellten Mikrotransitionen (siehe Unterkapitel 2.2, Seite 12) in dem zu beobachtenden Kindergarten geschildert werden. Auch wird auf Besonderheiten zur Zeit der COVID-19 bedingten Notbetreuung eingegangen, um ein besseres Verstehen der Beobachtungen zu ermöglichen.

#### Garderoben-Situation

Die Garderobe der Einrichtung ist räumlich sehr eng. Es gibt jedoch zwei Garderoben, da normalerweise die beiden Gruppen getrennte Garderoben haben. Während der Notbetreuung, ist dort mehr Platz für das einzelne Kind, wobei nur eine der beiden Garderoben genutzt wird. Jedoch haben nicht alle Kinder ihre vollständige Kleidung in der zu nutzenden Garderobe, sondern haben ihre Kleidung zum Teil in der anderen Garderobe gelagert. Die Kinder,

die auch außerhalb der Notbetreuung die Garderobe nutzen, haben alle ihre Kleidungsstücke da. Die Garderobe, in der beobachtet werden soll, stellt den Durchgang von Gruppenraum zu allen weiteren Räumen dar. Der Waschraum der Kinder grenzt direkt an diese Garderobe an.

Im Regelbetrieb, wie auch in der Notbetreuung sind oft alle Kinder der Gruppe auf einmal in der Garderobe und ziehen sich für den Gang nach Draußen an. Je nach Gruppengröße dürfen die Kinder, die bereits fertig angezogen sind, mit Erlaubnis einer pädagogischen Fachkraft selbständig in den Garten gehen, bis alle anderen nachkommen.

### Aufräumen im Baubereich

Der Kindergarten hat zwei Gruppenräume, wobei sich der Bauteppich jeweils zentral im Gruppenraum befindet. Dort können die Kinder verschiedene Dinge bauen, je nachdem welche Materialien zur Verfügung stehen. Dort gibt es beispielsweise Material für eine Murelbahn, Magnetspiele, Lego-Duplo Steine. Während der Notbetreuung wird nur einer der beiden Gruppenräume genutzt.

Wenn die Kinder nicht mehr auf dem Bauteppich spielen möchten, dürfen sie jederzeit aufräumen. Bei einem Wechsel zu einer neuen Aktivität wird das Aufräumen dabei meist angeordnet. Grundsätzlich besteht die Möglichkeit, dass Bauwerke auch einmal stehen bleiben dürfen, wenn die Kinder dies mit den Fachkräften abklären.

Beim Aufräumen des Baubereiches aufgrund des im Tagesablauf folgenden Frühstücks, folgt als Teil des Überganges immer das Händewaschen.

### Übergang nach den Mahlzeiten

Die Mahlzeiten finden während der Notbetreuung jeweils im Bistro statt und sind nicht gleitend, das heißt alle Kinder essen zur gleichen Zeit. Die Zeitpunkte sind festgelegt auf ca. 09:00 Uhr für das Frühstück und 12:00 Uhr für das Mittagessen. Sie werden von den pädagogischen Fachkräften flexibel gehandhabt, sodass die Zeiten variieren können.

Das Bistro liegt vom genutzten Gruppenraum aus gesehen am anderen Ende des Ganges. Dort befinden sich Tische, die zu einer langen Tafel aneinandergereiht sind. Diese erstreckt sich von der Mitte bis zum hinteren Teil des Raumes. Im vorderen Teil des Raumes befinden sich ein Warmhaltebehälter für das Mittagessen und ein Servierwagen.

Auf dem Servierwagen sollen die Kinder nach dem Essen, meist nach Erlaubnis der pädagogischen Fachkräfte, ihr Geschirr abstellen. Neben diesem Wagen steht in der Regel ein Resteimer bereit, in welchen die Kinder ihre Essensreste selbständig entsorgen. Beim Frühstück haben die Kinder ihre eigene Tasse, bzw. eigenes Glas, welche sie von Zuhause mitgebracht haben. Für das Mittagessen bekommen die Kinder ein Glas vom Kindergarten,

welches sie nach der Mahlzeit mit dem anderen Geschirr auf dem Servierwagen abstellen. Nachdem die Kinder aufgeräumt haben, setzen sie sich zurück an ihren Platz und warten auf die Ankündigung der pädagogischen Fachkräfte, den Raum verlassen zu dürfen.

Nach der Mahlzeit gehen die Kinder ihre Hände waschen und anschließend in den Gruppenraum (zum Freispiel oder der Flüsterstunde) oder den Ruheraum. Nach dem Frühstück bringen die Kinder ihre Tasse auf dem Weg zum Händewaschen in die Einrichtungsküche zurück. Manche Kinder werden direkt nach dem Mittagessen abgeholt.

### **3.3 Beobachtungsbogen – Was stresst Kinder in Mikrotransitionen?**

Im folgenden Unterkapitel wird der Beobachtungsbogen näher dargestellt, um eine transparente Forschung zu gewährleisten.

Ein Beobachtungsbogen ermöglicht eine strukturierte Vorgehensweise bei der Beobachtung (König, 2016, S. 68). Die Beobachtung soll höchstens halb-standardisiert sein (Mayring, 2016, S. 81), damit der Blick nicht verengt und durch ein zu voreingenommenes Instrument gelenkt wird. Aufgrund dieser Halb-Standardisierung und der ohnehin explorativen Vorgehensweise werden vorab keine Kategorien festgelegt, sondern vielmehr erst bei der Auswertung die Daten systematisiert (Lamnek & Krell, 2016, S. 532).

Um dennoch strukturiert und vergleichbar zu beobachten, wurde ein Beobachtungsbogen entwickelt, der ein offenes Beobachten und Freiräume für neue Aspekte ermöglicht (Mayring, 2016, S. 81). Außerdem ist das Ziel des Bogens, in kurzer Zeit viele Inhalte festhalten zu können. Der so entwickelte Bogen ist im Anhang 1.1 (Seite 70) angefügt.

Das Layout des entwickelten Beobachtungsbogens „Was stresst Kinder in Mikrotransitionen?“ orientiert sich am Early Excellence Beobachtungsbogen (siehe Karkow & Kühnel, 2008, S. 16).

Der Bogen der vorliegenden Arbeit besteht aus zwei Seiten. Beobachtet werden sollen dabei die in Unterkapitel 2.2 (Seite 12) dargestellten Mikrotransitionen, mit dem Ziel, herauszufinden, was Kinder in Mikrotransitionen stresst. Der jeweils beobachtete Übergang kann dabei auf dem Bogen angekreuzt werden.

Wichtig ist es, die Zeitdauer der Beobachtung festzuhalten, weshalb im Beobachtungsbogen der Beginn und das Ende eingetragen werden. Zudem gibt es die Möglichkeit, das Datum sowie evtl. den Raum, in dem die Beobachtung stattfindet, zu dokumentieren (Lamnek & Krell, 2016, S. 579).

Nach den beschriebenen Rahmendaten folgen in tabellarischer Form die Zeiten des Übergangs, die Rahmenbedingungen, die pädagogische Fachkraft und auf der Rückseite eine

detaillierte Darstellung der Situation bzw. Wahrnehmungen und weitere Notizen. Diese Punkte sollen nachfolgend erläutert und begründet werden.

In Mikrotransitionen gibt es im Wesentlichen drei Zeitpunkte zu beachten: Die Zeit vor, während und nach dem Übergang (Malenfant, 2006, hier zit. nach Gutknecht & Kramer, 2018, S. 11). Die im Beobachtungsbogen dargestellten Fragen der drei Zeitpunkte konkretisieren diese nochmals: Es stellen sich in der Zeit vor dem Übergang die Fragen, in welcher Situation sich das Kind befindet und wie der Übergang angekündigt wird (Gutknecht & Sommer-Himmel, 2014, S. 180). In der Zeit während des Übergangs gilt es zu beobachten, was das Kind tut bzw. wie es reagiert. Dies ist deshalb notwendig, da in der vorliegenden Arbeit Stress in Mikrotransitionen analysiert werden soll und durch die jeweilige Reaktion des Kindes mögliche Anzeichen von Stress erkennbar sein können. Diese könnten später relevant sein. Wer die beteiligten Personen sind, ist ebenfalls relevant und daher zu dokumentieren (Hussy et al., 2013, S. 241). Nach dem Übergang folgt eine Situation, welche notiert werden soll und womöglich auch von Bedeutung ist (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 180).

Für die spätere Auswertung und Interpretation der Beobachtungen ist es notwendig, Rahmenbedingungen zu erfassen, welche für das Verständnis der Situation eine wichtige Rolle spielen. Diese grundlegenden Informationen können ebenfalls notiert werden. Außerdem ist es möglich, dass organisatorische Punkte relevant sind. Darunter ist zum Beispiel die Übergangsgestaltung im Allgemeinen oder der Umgang mit der Zeit während der Mikrotransition gemeint (Daldrop, 2016, S. 5).

In Bezug auf die pädagogische Fachkraft gilt es zu notieren, ob eine pädagogische Fachkraft in der Mikrotransition anwesend ist und was sie konkret tut, bzw. wie sie handelt. An dieser Stelle im Bogen werden die Praktikanten der Übersichtlichkeit wegen ebenso unter dem globalen Begriff der pädagogischen Fachkräfte verstanden und damit auch in diese Spalte eingetragen, obwohl sie in der vorliegenden Arbeit als Praktikanten benannt werden. Innerhalb dieser Kategorie soll zwischen pädagogischen Fachkräften und Praktikanten differenziert werden. Diese Aspekte sind im Hinblick auf das Forschungsziel zu beachten, bei dem geklärt werden soll, was pädagogische Fachkräfte tun können, um den Stress in Mikrotransitionen zu reduzieren.

Auf der Rückseite des Bogens ist schließlich ausreichend Platz, um die Situation und die Wahrnehmung detailliert darzustellen. Dabei ist es wichtig, Wahrnehmungen durch den Beobachter zu notieren und chronologisch vorzugehen (Lamnek & Krell, 2016, S. 580). Sollten

bereits Interpretationen getätigt werden, sind diese jeweils zu kennzeichnen und damit von der bloßen Beschreibung zu unterscheiden (Hussy et al., 2013, S. 241). Nach Möglichkeit sollten Interpretationen jedoch spät in die Forschung mit einbezogen werden (Lamnek & Krell, 2016, S. 580).

Zuletzt bietet der Beobachtungsbogen die Möglichkeit, weitere Notizen zu ergänzen, sofern noch etwas von Bedeutung ist, für was kein gesonderter Punkt im Beobachtungsbogen vorgesehen ist.

### **3.4 Durchführung des Pretests und Anpassung des Beobachtungsbogens**

Der dargestellte Beobachtungsbogen wurde einem Pretest unterzogen und daraufhin Änderungen vorgenommen. Diese werden im folgenden Unterkapitel beschrieben.

Ein Pretest dient dazu, den Beobachtungsbogen zu optimieren. Bei ersten Beobachtungen wird so deutlich, ob mit dem Bogen gut gearbeitet werden kann, bzw. ob das entwickelte Instrument für die Erhebung unter den Rahmenbedingungen in der Praxis anwendbar ist (König, 2016, S. 73). Die neuen Erkenntnisse, die ein Pretest liefert, sollten auch entsprechend umgesetzt, bzw. Verbesserungen vorgenommen werden (Weichbold, 2019, S. 354).

Im Rahmen des Pretests der vorliegenden Forschung wurden drei Beobachtungen durchgeführt. Diese führten zu geringfügigen Anpassungen, die nachfolgend dargestellt werden. Sie sind im Anhang 1.2 (Seite 72) ersichtlich und farblich hervorgehoben.

- Zunächst wurde der Aspekt „Anzahl anwesender Kinder“ neu eingefügt. Während der Beobachtungen entstand die Idee, dass für die spätere Auswertung ein Wissen über die Anzahl der anwesenden Kinder sinnvoll sein kann. Damit könnten die Mikrotransitionen und der darin enthaltene Stress besser gedeutet und interpretiert werden.
- Während des Pretests war der Raum nicht zwingend zu notieren. Da dieser in allen Beobachtungen dokumentiert wurde, konnte das „evtl.“ gestrichen werden.
- Der Bogen wurde weiter so umformuliert, dass die Kinder auch im Plural stehen können. Es hat sich gezeigt, dass es schwierig ist, ein Kind isoliert zu beobachten, da oft mehrere Kinder beteiligt sind. Die Einzahl „Kind“ wurde trotzdem beibehalten, denn auch die Betrachtung eines einzelnen Kindes ist teilweise möglich.
- Auch die Spalte der pädagogischen Fachkraft wurde in pädagogische Fachkräfte geändert und damit in den Plural gesetzt. Es hat sich herausgestellt, dass oft auch mehrere pädagogische Fachkräfte anwesend bzw. beteiligt sind, zumal die Beobachterin immer als anwesende pädagogische Fachkraft betrachtet wurde.

- Bei dem Aspekt der Zeit während des Überganges wurden die beiden Stichpunkte bzw. Fragen getauscht, daher sind zuerst die beteiligten Personen einzutragen und anschließend zu notieren, wie die Kinder reagieren bzw. was sie tun.

Im Allgemeinen hat der Pretest gezeigt, dass die Notizen realitätsgetreuer werden, wenn Aussagen von Personen in wörtlicher Rede dokumentiert werden. Dies wird auch in der Literatur deutlich (Strauss, Schatzman, Bucher, Ehrlich & Sabshin, 1964, hier zit. nach Thomas, 2019, S. 111). Dies erfordert jedoch hohe Konzentration, da das Ausfüllen des Bogens erst nach der Beobachtung erfolgt, wie im folgenden Unterkapitel nochmals ausführlich erläutert wird.

Aufgrund der geringfügigen Änderungen sind die Beobachtungen des Pretests für die Auswertung geeignet und verwendbar.

Der entstandene, finale Bogen zur Anwendung ist als Anhang 1.3 (Seite 74) beigelegt. Mit diesem wurden die Daten erhoben.

### **3.5 Erhebung und Aufzeichnung der Daten**

Nachfolgend wird die Datenerhebung und -aufzeichnung näher erläutert, sodass die Forschung nochmals transparenter wird.

#### Datenerhebung

Die Beobachtungen der ausgewählten und dargestellten Mikrotransitionen fanden über einen Zeitraum von drei, mit Pretest vier Wochen statt. Damit konnte eine Zeitspanne erreicht werden, die darauf schließen lässt, dass es sich bei den erhobenen Daten nicht nur um „Tagesaufnahmen“ handelt, sondern um ein Bild, welches sich über mehrere Wochen hinweg gezeichnet hat. Es wurden inklusive des Pretests insgesamt 13 Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren, sechs pädagogische Fachkräfte, drei Praktikanten und eine Hauswirtschaftskraft in elf jeweils fünf- bis zehnminütigen Ausschnitten beobachtet.

Das Vorgehen der Beobachtung war insgesamt explorativ, das heißt, die Mikrotransitionen wurden beobachtet, ohne währenddessen zu überlegen, ob die Situationen Stress für die Kinder enthalten oder nicht. Es wurde das Ziel verfolgt, dass der Blick der Beobachterin für alle potenziellen Entwicklungen der Situationen offen war und die Beobachtungen damit unvoreingenommen stattfinden konnten (Lamnek & Krell, 2016, 537; 590).

Zudem wurden die Beobachtungen verdeckt durchgeführt, was bedeutet, dass die Kinder nicht wussten, dass sie beobachtet werden und sich die Beobachterin demnach nicht als solche zu erkennen gab (Lamnek & Krell, 2016, S. 528). Das Wissen um die Beobachtung hätte für die Kinder womöglich zusätzlich Stress bedeutet, welcher dann bei der Auswertung

schwierig von dem Stress aufgrund der Mikrotransitionen trennbar gewesen wäre. Auf diese Weise störte die Beobachterin im Feld nicht und stellte keine Ablenkung dar (Lamnek & Krell, 2016, S. 589; Mayring, 2016, S. 82).

Um verdeckt beobachten zu können, wurde der Beobachtungsbogen in keine der Beobachtungen mitgenommen. Für die Erhebung der Daten war es also wichtig, den Bogen gut zu kennen (Mayring, 2016, S. 82).

Die Beobachterin hielt sich während der Beobachtungen so weit wie möglich zurück, um sich auf die Beobachtung konzentrieren zu können. Sie trat nur in Interaktion mit Kindern, pädagogischen Fachkräften und Praktikanten, wenn es ihr in dem jeweiligen Moment als zwingend notwendig erschien bzw. sie verbal oder non-verbal kontaktiert wurde. Die Interaktionen der Beobachterin mit anderen Beteiligten wurden wie alle anderen Beobachtungen klar im Bogen dokumentiert. Trotz dieser Zurückhaltung kann von einer teilnehmenden Beobachtung gesprochen werden (siehe auch Kapitel 3, Seite 15), zumal Interaktionen oftmals vorhanden waren.

### Datenaufzeichnung

Unmittelbar nach der Beobachtung wurde der Bogen handschriftlich ausgefüllt und die Daten so dokumentiert (Lamnek & Krell, 2016, S. 590). Dafür hat sich die Beobachterin jeweils kurzzeitig aus dem pädagogischen Alltag zurückgezogen, die Daten stichpunktartig in den Bogen eingetragen (Lamnek & Krell, 2016, S. 577) und besonders auf die Chronologie der einzelnen Stichpunkte geachtet. Bei der Dokumentation wurde dabei bereits interpretiert, denn es fand an dieser Stelle jeweils eine Entscheidung statt, welche Daten in den Bogen aufgenommen werden und welche nicht (Thierbach & Petschick, 2019, S. 1175). Weitere Interpretationen wurden gekennzeichnet. Auch wurde möglichst beschreibend dokumentiert und noch keine Bewertung vorgenommen (Hussy et al., 2013, S. 241). Wörtliche Aussagen wurden als solche notiert.

Im Beobachtungsbogen wurde die Beobachterin mit „Beobachterin als pädagogische Fachkraft“ und ansonsten mit „Ich“ dargestellt, da das Aufzeichnen unmittelbar nach der Beobachtung sehr intuitiv aus der Situation heraus war und ein Umdenken in den Wortlaut „Beobachterin“ zeitaufwändiger gewesen wäre.

Bei der Dokumentation wurde zudem direkt auf eine strenge Anonymisierung geachtet (Thierbach & Petschick, 2019, S. 1176). Mehrere Kinder gleichen Geschlechts wurden deshalb jeweils mit A und B gekennzeichnet, z.B. die Mädchen A und B, bzw. die Jungen A und B und so differenziert dargestellt. Die Aufschlüsselung mit den Buchstaben erfolgte für jeden Beobachtungsbogen neu. Das gleiche Prinzip wurde für mehrere Fachkräfte ange-

wandt, beispielsweise die pädagogische Fachkraft A und B oder die pädagogische Fachkraft A und die Beobachterin als pädagogische Fachkraft. Damit ist die Beobachtung klar und dennoch anonymisiert dokumentiert. Diese strenge Anonymisierung musste aus dem Grund erfolgen, da, wie in Unterkapitel 3.2.1 (Seite 17) beschrieben, keine gesonderte Einverständniserklärung vorlag, dass Namen erwähnt werden dürfen. Vielmehr wurde während der gesamten Erhebung darauf geachtet, lediglich das Geschlecht und das grobe Alter des Kindes zu dokumentieren. Damit kann nicht auf die Identität des jeweiligen Kindes geschlossen und der Datenschutz somit strikt eingehalten werden.

### **3.6 Aufbereitung der Daten**

Nach der Aufzeichnung der Daten folgte im Forschungsprozess die Aufbereitung der Daten, welche nachfolgend dargestellt wird.

Die in dem Beobachtungsbogen dokumentierten Beobachtungen wurden jeweils zeitnah nach der Beobachtung, meist am nächsten Tag, in detaillierte Fließtexte, also Beobachtungsprotokolle ausformuliert und damit aufbereitet (Lamnek & Krell, 2016, S. 577; Mayring, 2016, S. 82). Alle Protokolle sind im Anhang 2 (ab Seite 76) dokumentiert. Diesen wurde das Schema des Bogens zugrunde gelegt und damit für die spätere Auswertung vergleichbar gemacht (Mayring, 2016, S. 82). Demnach wurden sämtliche Inhalte und Stichpunkte der Beobachtungsbögen in die Protokolle übersetzt.

Formal wurden die Protokolle fortlaufend nummeriert, nach der entsprechend beobachteten Mikrotransition benannt und die Protokolle des Pretests als solche gekennzeichnet. Außerdem wurde jeweils eine Zeilennummerierung eingefügt, sodass die Auswertung später erleichtert wird und transparent angegeben werden kann, um welche Stelle in welchem Protokoll es sich handelt.

Wie unter dem Aspekt der Datenaufzeichnung (Unterkapitel 3.5, Seite 23) erläutert, wurden die beteiligten Kinder, pädagogische Fachkräfte und Praktikanten in den Beobachtungsbögen für jede Beobachtung neu mit Buchstaben gekennzeichnet. Diese Kennzeichnung wurde beim Erstellen der Beobachtungsprotokolle verändert: Für die Protokolle wurden alle Beteiligten alphabetisch gekennzeichnet und damit voneinander unterschieden. Letztendlich waren die Mädchen A bis D, die Jungen A bis I, die pädagogischen Fachkräfte A bis F sowie die Praktikanten A bis C beteiligt. Die Auflistung dieser Personen beginnt mit dem Protokoll des ersten Pretests und endet mit der achten Beobachtung. Das bedeutet, Kinder die entsprechend erst in den letzten Beobachtungen beteiligt waren, wurden einem Buchstaben weiter hinten im Alphabet zugeordnet, analog die pädagogischen Fachkräfte und Praktikanten.



Damit hat jede Person ihren eigenen Buchstaben erhalten und es ist ersichtlich, wer öfter beobachtet wurde, wobei diese Kennzeichnung der späteren Auswertung dient.

Während die Beobachterin im Beobachtungsbogen außerdem noch mit „Ich“ gekennzeichnet wurde, wird sie in den Protokollen als „Beobachterin“ dargestellt.

Wörtliche Aussagen wurden direkt übernommen, das heißt auch grammatikalisch unvollständige oder fehlerhafte Sätze und eventuell vorhandener Dialekt so belassen (Mayring, 2016, S. 91) und mit Anführungs- und Schlusszeichen als wörtliche Rede entsprechend gekennzeichnet.

Annahmen in den Rahmeninformationen, die nicht selbst von der Beobachterin erlebt und getroffen wurden, sind im Konjunktiv notiert.

Wie bei der Datenaufzeichnung (siehe Unterkapitel 3.5, Seite 23), wurden auch bei den Protokollen Interpretationen gekennzeichnet und auf eine beschreibende und weniger bewertende Protokollierung geachtet.

Die Detailgenauigkeit der Beobachtung spielte in diesem Schritt der Forschung außerdem eine erhebliche Rolle, zumal die Protokolle durch die Beschreibungen im Fließtext nochmals detaillierter sind als die Bögen (Mayring, 2016, S. 82). Während des Protokollierens war die beobachtete Situation jeweils präsent vor Augen und Details ließen sich durch die Ausformulierung der Stichpunkte besser darstellen, bzw. kamen neu auf.

Die im Rahmen des Pretests entstandenen Beobachtungen (siehe Anhang 2.1 bis 2.3, ab Seite 76) wurden wie alle anderen Beobachtungsbögen in Beobachtungsprotokolle umgewandelt. Das Schema der Protokolle orientiert sich am Beobachtungsbogen, mit dem nach dem Pretest dokumentiert wurde, welches auf die Bögen des Pretests genauso angewandt werden konnte. Somit sind diese für eine Auswertung im nächsten Schritt geeignet und mit den Protokollen vergleichbar.

### **3.7 Auswertung der beobachteten Situationen**

Im Folgenden wird zunächst das Vorgehen der Auswertung beschrieben, bevor je Mikrotransition eine Auswertung exemplarisch dargestellt wird. Zusätzlich folgt für jede Mikrotransition eine Zusammenfassung.

#### **3.7.1 Beschreibung des Vorgehens**

Bei der Datenauswertung wurden die Protokolle „analysiert, verglichen und anhand der theoretischen Fragestellung zueinander in Beziehung gesetzt [...]“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 590). Die Interpretation der Daten berücksichtigte die in den Beobachtungsprotokollen notierten Rahmeninformationen (Lamnek & Krell, 2016, S. 591).

Ziel der Datenauswertung war damit, Thesen und Hypothesen (Lamnek & Krell, 2016, S. 582) zur Forschungsfrage der Arbeit zu generieren. Das bedeutet, dass die Beobachtungen anhand der folgenden Fragen interpretiert wurden:

- Was stresst die Kinder in dieser Situation? / Was löst den Stress aus?
- Wie und woran zeigt sich dieser Stress?
- Wie reduzieren die Kinder ihren Stress?
- Welche Rolle haben die pädagogischen Fachkräfte in dieser Situation?

Das Vorhandensein von Stress in Mikrotransitionen wurde hier grundsätzlich angenommen. Bei der Auswertung ist es wichtig, getroffene Schlussfolgerungen zu begründen und damit transparent und nachvollziehbar darzustellen (Lamnek & Krell, 2016, S. 582).

Die Auswertung der Daten hat Ähnlichkeiten zur sogenannten dichten Beschreibung, welche „eine Form der analytisch und literarisch verdichteten schriftlichen Darstellung von [...] Forschungsergebnissen“ (Friebertshäuser & Richter, 2018, S. 41) ist. Eine dichte Beschreibung beinhaltet demnach Interpretationen und Rekonstruktionen der beobachteten Ereignisse (Friebertshäuser & Richter, 2018, S. 42), welche ausführlich im Fließtext beschrieben werden.

Jede Beobachtung wurde in der vorliegenden Arbeit getrennt betrachtet, bevor für die drei Arten der Mikrotransitionen jeweils die relevanten Informationen zusammengefasst und Thesen, bzw. Hypothesen entwickelt wurden. Innerhalb der Mikrotransitionen wurden zwischen den Beobachtungen zudem Vergleiche und Bezüge hergestellt, unter anderem um Doppelungen zu vermeiden.

Letztendlich fand die Auswertung bei zehn von elf Beobachtungen statt, wobei die Beobachtung im zweiten Pretest aufgrund einer bereits ausreichend großen Datenmenge beim Aspekt des Übergangs nach der Mahlzeit nicht mehr berücksichtigt wurde.

Wichtig ist es, die Interpretation anhand der genannten Fragen ausführlich zu beschreiben und all die Aspekte, die aus den Beobachtungsprotokollen stammen, transparent mit Zeilenangaben zu versehen. Diese Angaben beinhalten jeweils zuerst das zugrundeliegende Protokoll und die Zeilennummer, beispielsweise „P1 – Z. 1“ oder „1 – Z. 1“. Das erste Beispiel verweist auf die Zeile eins im ersten Pretest, während das zweite die Beobachtung eins, Zeile eins meint. Zudem wurde für jede der drei Mikrotransitionen eine Legende zur Übersicht erstellt, mit deren Hilfe deutlich wird, welche Personen konkret in den dazugehörigen Beobachtungen beteiligt waren.

Die nachfolgenden drei Unterkapitel enthalten die Auswertungen der Garderoben-Situation, das Aufräumen im Baubereich und den Übergang nach der Mahlzeit. Dabei ist jeweils zur Übersicht eine tabellarische Legende mit den Beteiligten abgebildet. Alle weiteren

Auswertungen, auf die sich die Legenden ebenfalls beziehen, sind dem Anhang 3 (ab Seite 103) zu entnehmen.

### 3.7.2 Auswertung der Garderoben-Situation

Beobachtung	Pädagogische Fachkräfte	Praktikanten	Kinder
Pretest 3	Pädagogische Fachkraft C Beobachterin	Praktikant A	Mädchen A Junge A Junge D
2	Pädagogische Fachkraft E Beobachterin	-	Junge A Junge E
5	Pädagogische Fachkraft D Beobachterin	-	Junge E Junge G

Tabelle 1: Legende der Beteiligten in der Garderoben-Situation

Quelle: Eigene Darstellung

Die weiteren Auswertungen der Garderoben-Situation sind im Anhang 3.1 (ab S. 103) dokumentiert.

#### Beobachtung Pretest 3

Die Beobachtung im dritten Pretest erfolgte in einem Zeitfenster von fünf Minuten an einem Nachmittag.

Das Mädchen A (*im folgenden Abschnitt Mädchen*) ist kurz vor der Situation erst aufgewacht und befand sich in Interaktion mit der pädagogischen Fachkraft C (*im folgenden Abschnitt pädagogische Fachkraft*) (P3 – Z. 1-3). Das Mädchen war womöglich noch verschlafen und dadurch sensibel. Zudem hatte es vermutlich die Nähe zur pädagogischen Fachkraft gebraucht, welche mit Beginn der Beobachtungssituation für das Mädchen nicht mehr verfügbar war (P3 – Z.13f.). Damit war im Übergang der Garderoben-Situation noch ein Übergang der Bezugspersonen enthalten, was Stress auslösen kann.

In der beobachteten Situation könnte es das Mädchen gestresst haben, dass es schnell mit dem Jungen A nach Draußen wollte: Die Bitte des Mädchens, dass der Junge A warten solle (P3 – Z.23-25) drückt möglicherweise Zeitdruck aus. Diesen könnte das Mädchen verspürt haben, als es bemerkte, dass der Junge A schneller fertig wird. Weil es den Jungen A evtl. nicht lange warten lassen wollte, beeilte es sich dann. Dieses Beeilen kann in der Frage des Mädchens erahnt werden, ob die Beobachterin ihm helfen könnte, den Reißverschluss zu schließen (P3 – Z.22f.) ohne es selbst versucht zu haben. In dem potenziellen zeitlichen Stress merkte das Mädchen nicht, dass es seine Hausschuhe noch trug und ging mit diesen Richtung Garten (P3 – Z. 25-28).

Das Mädchen versuchte im weiteren Verlauf, seine Straßenschuhe anzuziehen und wendete hierfür Kraft an. Trotzdem gelang es ihm nicht, weil es den falschen Schuh am falschen Fuß

anziehen wollte (P3 – Z.29-31). Um dem Mädchen Hilfestellung zu geben, gab die Beobachterin ihm den Tipp, den andern Schuh auszuprobieren (P3 – Z. 31f.). Daraufhin wurde das ohnehin gestresste Mädchen von dem Jungen D zweimal auf seinen Fehler hingewiesen (P3 – Z. 33). Diese Aussage des Jungen D wirkte so, als ob er das Mädchen ärgern wollte, welches zu weinen begann (P3 – Z. 33f.). Dieses Weinen wurde vermutlich unmittelbar durch den Kommentar des Jungen D ausgelöst.

Seit Beginn der Situation bis zu diesem Moment haben sich womöglich die Emotionen in dem Mädchen durch den selbst gemachten, zu erahnenden Zeitdruck angestaut, welche durch die Aussage des Jungen D dann sichtbar wurden. Dadurch, dass das Mädchen ohnehin schnell weint (P3 – Z.9f.), war es in dieser Situation vermutlich leichter zu stressen und damit vulnerabler. Der Junge A hat den Stress des Mädchens durch seine Verteidigung vor dem Jungen D (P3 – Z. 34) und dem geduldischen Warten wieder etwas reduziert. Dies zeigte sich darin, dass das Mädchen aufhörte zu weinen (P3 – Z.34f.). Es gelang dem Mädchen nicht, den Klettverschluss der Schuhe, welcher normalerweise von Kindern im Alter von drei Jahren selbständig geschlossen werden kann, zu schließen (P3 – Z. 37f.). Darin könnte sich nochmals der vorhandene Stress zeigen. Das Mädchen bat die Beobachterin nachfolgend selbst um Hilfe (P3 – Z. 37f.), weil es vermutlich gemerkt hatte, dass diese in der Situation präsent war und es bereits vorher Unterstützung von ihr bekommen hatte. Damit konnte das Anziehen der Schuhe beendet (P3 – Z. 39f.) und der Stress nochmals reduziert werden, sodass das Mädchen in den Garten gehen konnte (P3 – Z.40).

Dem Mädchen wurde kein Zeitdruck entgegengebracht, weder bei der Aufforderung der pädagogischen Fachkraft, sich anzuziehen (P3 - Z. 19f.) noch in den Rahmenbedingungen (P3 – Z. 11f.). Zudem war der vorhandene Stress als solcher in der Situation noch nicht offensichtlich und kann erst mit der vorgenommenen Interpretation erahnt werden.

Zuletzt ist in Bezug auf die Aussage des Praktikanten A (P3 – Z. 36f.) anzunehmen, dass diese zwar nicht förderlich war, jedoch kein Kind darauf reagiert hat. Vielmehr wurde versucht, die Situation des Mädchens zu lösen (P3 – Z. 38). Tendenziell könnte solch ein zusammenhangloser Kommentar erheblichen Stress erzeugen.

### Zusammenfassung der Interpretationen

In den Beobachtungen zur Garderoben-Situation (Beobachtung Pretest 3, Beobachtung 2 und 5) konnte Stress von Kindern erkannt werden. Deutlich wurde, dass die Kinder in der Garderobe tendenziell zu Ärger untereinander neigten. Dieser zeigte sich verbal und non-verbal: Durch Kommentare, eine kleine Beleidigung sowie Schmerz, der einem Kind zugefügt wurde. Auch fehlgeschlagene Interaktionsversuche haben vermutlich Stress erzeugt.

Zudem kamen die Stressauslöser Zeitdruck, Lärm und Enge hinzu. Diese betrafen sowohl Einzelne als auch die gesamten Kinder, welche in der Garderobe waren. Es ist zudem anzunehmen, dass durch den kurzzeitigen Verlust der Nähe zu einer pädagogischen Fachkraft Stress ausgelöst wurde. Das lässt die These zu, dass Stress sowohl durch Kinder untereinander als auch durch Rahmenbedingungen entstehen kann. Zuletzt besteht die Vermutung, dass einzelne Stressauslöser sich in den jeweiligen Situationen kumulierten und dadurch den sichtbaren Stress erzeugt haben. Es ergibt sich die Hypothese, dass je mehr Stressfaktoren sich kumulieren, desto mehr zeigt sich der Stress in beobachtbarer Weise.

In allen drei Fällen hat sich der Stress in Weinen und Augenreiben geäußert. Außerdem hat vor allem der Junge E vermieden, seine emotionale Reaktion zu zeigen, wobei trotzdem sein trauriges Gesicht und Augenreiben zu beobachten war. Stress ließ sich zudem durch Äußerungen von Kindern erahnen. Weiter äußerte sich der Stress in Hektik und der Tatsache, dass bereits erlernte Dinge nicht mehr ausgeführt werden konnten, etwa das Schließen von Schuhen und Jacken. Auch Schreien zählte zu den beobachteten Symptomen. Daraus folgt die These, dass die Symptome von Stress vielfältig sind und über die zu erwartenden Reaktionen wie Weinen, etc. hinausgehen.

Eine Stressreduktion fand in einem Fall durch Peers statt, während in anderen Stressmomenten das Holen und Annehmen von Hilfe durch die Beobachterin als pädagogische Fachkraft vermutlich zur Reduktion beitragen konnte. Außerdem ist anzunehmen, dass der Junge E seinen Stress selbst etwas reduzieren konnte, während die Nachfragen und kurzzeitigen Interaktionen durch die Beobachterin nicht in allen Fällen zur Stressreduktion beitragen konnten, sondern Stress ausgelöst haben. Hierbei kann die Wortwahl bei den Nachfragen nicht adäquat gewesen sein.

Letztendlich ergibt sich die These, dass es für manche Kinder teilweise möglich ist, ihren Stress selbst, daher ohne Hilfe von pädagogischen Fachkräften zu reduzieren. Weiter konnte die Hypothese aufgestellt werden, dass wenn pädagogische Fachkräfte versuchen, den Stress verbal zu reduzieren, die richtigen Worte hierfür gefunden werden müssen.

### 3.7.3 Auswertung des Aufräumens im Baubereich

Beobachtung	Pädagogische Fachkräfte	Praktikanten	Kinder
Pretest 1	Pädagogische Fachkraft A Beobachterin	Praktikant A	Junge A Mädchen A
4	Pädagogische Fachkraft B Beobachterin	-	Junge A Junge D Junge F
7	Pädagogische Fachkraft C Beobachterin	Praktikant B	Junge A Junge D Junge F Junge I

Tabelle 2: Legende der Beteiligten während des Aufräumens im Baubereich

Quelle: Eigene Darstellung

Die weiteren Auswertungen zum Aufräumen des Baubereichs sind im Anhang 3.2 (ab S. 106) aufgeführt.

#### Beobachtung Pretest 1

Die Beobachtung im ersten Pretest erfolgte in einem Zeitfenster von fünf Minuten an einem Vormittag.

In der beobachteten Situation standen das Mädchen A (*im folgenden Abschnitt Mädchen*) und der Junge A (*im folgenden Abschnitt Junge*) nach der Ankündigung des Übergangs durch die pädagogische Fachkraft A (*im folgenden Abschnitt pädagogische Fachkraft*) sofort auf, um ihre Hände zu waschen (P1 – Z. 21-24). Die Kinder beeilten sich womöglich deshalb, da der Übergang bereits fünf Minuten vorher angekündigt, jedoch wieder abgebrochen wurde (P1 – Z. 11-13) und sie vermutlich Hunger und Vorfreude auf die Mahlzeit verspürten. Vielleicht hatten die beiden Kinder auch Sorge, dass der Übergang nochmals abgesagt werden könnte, weshalb sie schnell Richtung Frühstück gehen wollten. Außerdem war es im Gruppenraum aufgrund eines anderen Kindes ohnehin sehr laut (P1 – Z. 14-16), wodurch die Hektik zusätzlich bedingt gewesen sein könnte, da sie die Situation für sich beenden wollten. Sie wurden jedoch von der pädagogischen Fachkraft zum Aufräumen aufgefordert. Die Eile der Kinder zeigte sich an dem Aufräumen des Magnetspielzeugs, bei dem sie die einzelnen Teile schnell in die zugehörige Kiste warfen (P1 – Z. 26f.) und vermutlich noch immer schnell zum Frühstück wollten.

Die ohnehin hektischen Kinder wurden von dem Praktikanten A (*im folgenden Abschnitt Praktikant*) (P1 – Z. 27-29) zu mehr Geschwindigkeit beim Aufräumen aufgefordert. Nach dieser Aussage, die Zeitdruck hervorgerufen hat, verließ der Praktikant die Situation, während die Kinder aufräumten (P1 – Z. 29f.). Dies löste möglicherweise nochmals Stress aus. Der Junge verließ den Raum, während das Mädchen zurückblieb (P1 – Z. 31-33). Es zeigte Stress mittels eines traurigen Gesichtes (P1 – Z. 32f.) und äußerte, dass es bei ihm so lange

dauern würde, während die anderen schneller seien (P1 – Z. 34). Was damit gemeint war, bleibt unklar: Entweder meinte das Mädchen damit das Anziehen seiner Hausschuhe, das Aufräumen oder etwas anderes. In jedem Fall erzeugte dies Stress bei dem Mädchen, vor allem da es das letzte Kind im Gruppenraum war, abgesehen von dem schreienden Jungen (P1 – Z. 37f.). Die Beobachterin lächelte das Mädchen auf seine Aussage hin an. Die Wirkung des Lächelns bleibt unklar, da das Mädchen die Situation verließ (P1 – Z. 35f.).

#### Zusammenfassung der Interpretationen

Während des Aufräumens im Baubereich konnte Stress von Kindern beobachtet werden (Beobachtung Pretest 1, Beobachtung 4 und 7). Spannend ist jedoch, dass alle drei Beobachtungen an verschiedenen Tagen exakt zur selben Zeit stattfanden, was eine gewisse Regelmäßigkeit in der Mikrotransition hin zum Frühstück erkennen lässt.

Beobachtete Stressauslöser in dieser Situation waren Lärm im Gruppenraum und die Vorfreude auf das nachfolgende Frühstück, welche in den Beobachtungen mehrmals zu erahnen war. Weiter schien es eine Rolle zu spielen, wenn der Übergang angekündigt, abgebrochen und wieder angekündigt wird, denn dadurch wurde eine gewisse Unsicherheit ausgelöst. Diese führte zu Stress. Somit besteht die Vermutung, dass eine verlässliche Ankündigung des Überganges notwendig ist, die möglichst nicht zurückgezogen werden sollte. Außerdem war die Aufräumsituation dadurch geprägt, dass das Gebaute stehen bleiben durfte, was in einem Fall nicht funktionierte und in der nächsten Beobachtung nur knapp erreicht werden konnte. Durch den Fall der Bahn wurde z.B. Frustration bei dem Jungen A ausgelöst. Auch eine gewisse Gruppendynamik führte zu Stress und damit verbunden besonders für Kinder, die scheinbar langsamer waren als andere und sich somit untereinander verglichen. Der Praktikant A löste vermutlich durch seine zeitdruckvermittelnde Aussage und die pädagogische Fachkraft B durch ihre geschrienen Aufforderungen gegenüber dem Jungen D Stress aus. Die bereits aufgestellte These bezüglich der Stressauslöser lässt sich damit nochmals erweitern: Auch pädagogischen Fachkräfte können Stress bei Kindern auslösen.

Der vorhandene Stress zeigte sich in den Beobachtungen durch Hektik, unabhängig davon, ob Zeitdruck vorhanden war, außerdem durch Aggression und ein trauriges Gesicht in Verbindung mit einer entsprechenden Äußerung. Der Junge D blieb in seinem potenziellen Stress ohne Regung stehen, was ebenfalls als Stressreaktion gesehen werden kann.

Eine Stressreduktion konnte in diesen Situationen weniger beobachtet werden, deshalb muss der Stress eigenständig von den Kindern bewältigt worden sein. Damit verfestigt sich die These der Garderoben-Situation, dass Kinder ihren Stress selbständig reduzieren können. Vor allem die Beobachterin versuchte, den Stress der Kinder z.B. durch das Anbieten von

Hilfe zu verringern, was in den meisten Fällen nicht gelang. Die vierte Beobachtung führt zu der Vermutung, dass auch eine Art Wiedergutmachung Stress reduzieren kann, während eine andere Situation von Stressprävention geprägt war. Dies führt zu der These, dass es präventive Maßnahmen gegen das Auftreten von Stress bei Kindern gibt.

### 3.7.4 Auswertung des Übergangs nach der Mahlzeit

Beobachtung	Pädagogische Fachkräfte	Praktikanten	Kinder	Sonstige
Frühstück: 1	Pädagogische Fachkraft D	Praktikant A	Junge E	-
Frühstück: 8	Pädagogische Fachkraft A	Praktikant B Praktikant C	Mädchen D	-
Mittagessen: 3	Pädagogische Fachkraft B Pädagogische Fachkraft F Beobachterin	Praktikant A	Junge A Junge B Junge D	Hauswirtschaftskraft
Mittagessen: 6	Pädagogische Fachkraft B Beobachterin	-	Mädchen C Junge H	-

Tabelle 3: Legende der Beteiligten während des Übergangs nach der Mahlzeit

Quelle: Eigene Darstellung

Bei den Übergängen nach der Mahlzeit werden insgesamt vier Beobachtungen ausgewertet, darunter zwei Situationen nach dem Frühstück und zwei nach dem Mittagessen. Die hier angeführte Auswertung bezieht sich auf den Übergang nach dem Frühstück, während die weiteren im Anhang 3.3 (ab S. 109) dokumentiert sind.

#### Beobachtung 1

Die Beobachtung eins erfolgte in einem Zeitfenster von fünf Minuten an einem Vormittag nach dem Frühstück.

Der Junge E (*im folgenden Abschnitt Junge*) verhielt sich in der beobachteten Situation insgesamt unruhig, da er sich auf seinem Platz herumdrehte (1 – Z. 35f.) und in Richtung Zimmertüre schaute (1 – Z. 36f.). Außerdem wippte er auf seinem Stuhl nach vorne und zurück, bevor er sich umsaß (1 – Z. 36-38). Zu bedenken gilt, dass der Junge ca. 20 Minuten saß, bevor es zu dieser Situation kam (1 – Z. 11f.). Viele Kinder hatten bereits abgeräumt und aßen einen Joghurt, während sich der Junge noch vor seinem leeren Teller befand und bereits mehrmals verneint hat, dass er noch essen möchte (1 – Z. 13f.). Dies geschah nochmal, als ihm die pädagogische Fachkraft D (*im folgenden Abschnitt pädagogische Fachkraft*) ein Stück Gurke anbot (1 – Z. 31f.). Diese Unruhe in Verbindung mit dem mehrmaligen Ablehnen des Essens und dem langen Sitzen lässt vermuten, dass der Junge Stress hatte. Das



wiederholte Anbieten des Essens und das lange Sitzen können den Stress bei dem Jungen ausgelöst haben. Dieser zeigte sich in der Unruhe, besonders als der Junge Richtung Türe sah und klar wurde, dass er gerne den Raum verlassen wollte. Zwischendurch gähnte der Junge (1 – Z. 40f.), womöglich aufgrund von Langeweile und dem Sitzen, welches Müdigkeit bei dem Jungen hervorrief. Andererseits führte die Langeweile vielleicht zu einer Entwicklung von Stress.

Zudem erscheint die Ankündigung des Überganges in dieser Situation als verwirrend für den Jungen, denn der Praktikant A räumte bereits das benutzte Geschirr vom Servierwagen, während die pädagogische Fachkraft die Kinder bat, die Gurkenschale leer zu essen (1 – Z. 29f.). Der Servierwagen stellt eigentlich ein Zeichen des Übergangs dar (siehe Unterkapitel 3.2.2, Seite 33), welches in diesem Sinne nicht verlässlich war und damit den Stress zusätzlich erhöht haben könnte, denn trotz des Zeichens saß der Junge noch immer auf seinem Platz. Wie er seinen Stress reduzierte, bleibt unklar. Vielleicht hatte er öfter lange sitzen müssen und resigniert, denn laut Aussagen von pädagogischen Fachkräften isst der Junge häufig in der Einrichtung wenig (1 – Z. 15-17). Es besteht die Annahme, dass er folglich des Öfteren lange vor seinem Teller sitzt.

Die Tatsache, dass der Junge die Beobachterin kurz anlächelte (1 – Z. 39), kann nicht eingeordnet werden: Möglicherweise verbirgt sich dahinter eine Art Stressreduktion des Jungen oder eine automatische Reaktion in dieser für ihn schwierigen Situation.

Als der Junge schließlich abräumen durfte, brachte er seinen Teller zum Servierwagen (1 – Z. 42-44) und wollte den Raum verlassen, denn er ging mit seinem Becher zur Türe. Diese Aufforderung abzuräumen, könnte als erhebliche Stressreduktion gewirkt haben, denn das lange Sitzen wurde so beendet. Dadurch dass sich der Junge an der Türe des Bistros nochmals umschaute, wirkt er verunsichert, ob er tatsächlich gehen darf (1 – Z. 44). Mit dieser Verunsicherung behielt der Junge recht, denn die pädagogische Fachkraft schickte ihn zurück, um sein Messer aufzuräumen, was der Junge erledigte und den Raum verließ (1 – Z. 45-47).

#### Zusammenfassung der Interpretationen

Auch die Beobachtungen nach dem Frühstück und dem Mittagessen zeigen, dass diese Situationen für die Kinder Stress bedeuten. Die Erkenntnisse werden im Folgenden zusammengefasst (Beobachtung 1, 3, 6 und 8).

Auffallend war, dass die Kinder das Essen mehrmals ablehnen mussten, wenn sie es nicht wollten und in einer Beobachtung das Mädchen C vermutlich Hunger verspürt hatte. Diese beiden Aspekte können als Stressauslöser gesehen werden. Während den Mahlzeiten

herrschte zudem in einer der Beobachtungen ein von den pädagogischen Fachkräften gemachter Zeitdruck, während in anderen Situationen die Kinder lange sitzen mussten, was teilweise zu Langeweile führte. Außerdem verwirrten widersprüchliche Aussagen der beteiligten Erwachsenen die Kinder, sodass diese nicht mehr wussten, ob sie sich Zeit lassen konnten oder beeilen sollten und lösten damit Stress aus. Bei dem Mädchen D in der Beobachtung acht führte die Tatsache zu Stress, dass sie von den Erwachsenen nicht gehört wurde. Weiter hat eine Ungleichbehandlung von Kindern durch die pädagogische Fachkraft B Stress ausgelöst, wobei auch die bloße Anwesenheit dieser pädagogischen Fachkraft für das Mädchen C stressend gewesen sein könnte. Somit wurde die vorherige These, dass pädagogische Fachkräfte Stress auslösen, nochmals bestärkt.

Auch unklare Ankündigungen des Überganges waren erkennbar, d.h. die Kinder räumten bereits ab, bevor der Übergang offiziell wurde. Damit war der Servierwagen als Zeichen des Überganges nicht mehr als solcher verlässlich. Die Übergangsgestaltung war in einer Beobachtung insofern stressauslösend, als dass dem Mädchen D keine Rückmeldung über den nächsten Punkt im Tagesablauf gegeben wurde, obwohl sich dieses noch in der Eingewöhnung befand. Damit wird die bereits aufgestellte These, dass es eine verlässliche Übergangsgestaltung braucht, erweitert und es kann angenommen werden, dass der Übergang für die Kinder klar angekündigt und gestaltet werden muss.

Die Kinder reagierten in den Beobachtungen auf den ausgelösten Stress mit Unruhe und Verunsicherung sowie Hektik. Zudem konnte auch beobachtet werden, dass die Kinder in ihrem Stress still und starr dastanden oder saßen, damit manche Aufforderungen nicht hörten oder hören wollten und zuletzt nicht sprachen. Womöglich hat der Zeitdruck zudem ausgelöst, dass sich der Appetit der Kinder verringert hat. Damit besteht die Vermutung, dass Stress bei Kindern körperliche Reaktionen auslöst.

Es entstand außerdem die These, dass Kinder den Stress unterschiedlich verarbeiten und reduzieren, während der Junge D den Zeitdruck, vielleicht durch die Möglichkeit, sich durch die Anwesenheit der Beobachterin Zeit zu lassen, aushalten oder selbst reduzieren konnte, haben die Jungen A und B Hektik gezeigt. Weiter war die Stressreduktion der Kinder teilweise nicht erkennbar und muss daher, wenn überhaupt, ohne Hilfe von außen in den Kindern stattgefunden haben. Auch kann angenommen werden, dass das Verlassen der jeweiligen Situation oder die Ankündigung des Abräumens durch pädagogische Fachkräfte einige Male Stress reduziert hat. Auch als die pädagogische Fachkraft B in der Beobachtung sechs den Raum verlassen hat, verringerte sich vermutlich der Stress des Mädchens C.

Zuletzt kann vermutet werden, dass eine Stressreduktion zum Stressauslöser werden kann, wenn sie nicht als Reduktion verstanden wird. Dies hat die Situation während des

Mittagessens gezeigt, als die Verringerung des Zeitdrucks zu einem Widerspruch und damit wieder zu Stress geführt hat.

### 3.8 Zwischenfazit

Nachdem die Beobachtungen interpretiert wurden, wird ein Zwischenfazit gezogen, welches dazu dient, alle relevanten Informationen der Interpretation zu bündeln. Dabei wird nicht mehr zwischen den Arten der Mikrotransitionen unterschieden. All die in diesem Zwischenfazit enthaltenen Aspekte sind so dargestellt, dass sie für den nächsten Schritt, bei dem es um deren Überprüfung anhand von Fachliteratur geht, gut handhabbar sind. Die Stressauslöser, Symptome, Stressreduktion sowie jeweils die Thesen und Hypothesen werden damit anschaulich gelistet und kaum erklärt, da sie aus den einzelnen Zusammenfassungen der Situationen stammen und dort bereits erläutert wurden.

Stressauslöser
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ärger zwischen Kindern (verbal und non-verbal)</li><li>• Fehlgeschlagene Interaktionsversuche</li><li>• Gruppendynamik</li><li>• Vorfreude (z.B. auf das Frühstück)</li><li>• Frustration</li><li>• Hunger</li><li>• Langeweile</li><li>• Zeitdruck</li><li>• Lärm</li><li>• Räumliche Enge</li><li>• Mehrmaliges Ablehnen (z.B. von Essen)</li><li>• Unklare Übergangsankündigungen /-gestaltung</li><li>• Kurzzeitiger Verlust der Bezugsperson</li><li>• Widersprüchliche Aussagen von pädagogischen Fachkräften</li><li>• Fehlende Beachtung von pädagogischen Fachkräften</li><li>• Ungleichbehandlung durch pädagogische Fachkräfte</li><li>• Anwesenheit einer bestimmten pädagogischen Fachkraft</li><li>• Schreien von pädagogischen Fachkräften</li></ul>

Abbildung 2: Beobachtete Stressauslöser

Quelle: Eigene Darstellung

Zunächst enthielten die beobachteten Situationen verschiedene Stressauslöser, welche in der Abbildung 2 dargestellt sind.

Es ist ersichtlich, dass diese Auslöser von Stress sehr vielfältig sind und von den einzelnen Kindern, der Gruppe sowie den Rahmenbedingungen abhängen. Zudem spielte das Handeln der pädagogischen Fachkräfte eine stresserzeugende Rolle. Der Zeitdruck wurde z.B. oftmals durch Aussagen von pädagogischen Fachkräften oder Praktikanten hervorgerufen. Zudem war erkennbar, dass Stress bei Kindern teilweise durch einzelne pädagogische Fachkräfte, vor allem die pädagogische Fachkraft B, ausgelöst wurde.

Obwohl in Unterkapitel 3.1 (Seite 16) vermutet wurde, dass Lärm aufgrund der geringeren Kinderanzahl in der Notbetreuung weniger relevant ist, konnte dennoch Lärm als Stressauslöser beobachtet werden, womit die vorher getroffene Annahme widerlegt wurde.

Ergänzend dazu ergaben sich während der Interpretation der Beobachtungen Thesen in Bezug auf die Stressauslöser bei Kindern, welche nochmals aufgeführt werden:

- Stress kann durch Kinder untereinander, pädagogische Fachkräfte und durch Rahmenbedingungen ausgelöst werden.
- Eine verlässliche und klare Ankündigung des Überganges, die möglichst nicht zurückgezogen werden sollte und eine für Kinder begreifbare Übergangsgestaltung sind notwendig.

Die Abbildung 3 zeigt die vielfältigen Symptome, durch welche der Stress von Kindern in den Beobachtungen deutlich wurde.

Auch für die Symptome bzw. Stressanzeichen wurden Thesen und Hypothesen aufgestellt, welche wie folgt lauten:

- Die Symptome von Stress sind vielfältig und gehen über die zu erwartenden Reaktionen wie, z.B. Weinen hinaus.
- Stress bei Kindern löst körperliche Reaktionen aus.
- Je mehr Stressfaktoren sich kumulieren, desto mehr zeigt sich Stress in beobachtbarer Weise.

Symptome
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weinen / Tränen</li> <li>• Augenreiben</li> <li>• Trauriges Gesicht</li> <li>• Schreien</li> <li>• Aggression</li> <li>• Stille und starre Körperhaltung</li> <li>• Verringerter Appetit</li> <li>• Hektik (unabhängig von Zeitdruck)</li> <li>• Unruhe</li> <li>• Verunsicherung</li> <li>• Fehlendes Sprechen</li> <li>• Fehlendes Ausführen / Vergessen von Dingen, die bereits beherrscht werden</li> <li>• Fehlendes Hören von Aufforderungen / Anweisungen</li> <li>• Äußerungen von Kindern</li> </ul>

Abbildung 3: Beobachtete Symptome

Quelle: Eigene Darstellung

Ein anderer Aspekt der Interpretationen war die Stressreduktion bei Kindern, welche, in der Abbildung 4 ersichtlich sind.

<b>Stressreduktion</b>	
<b>Durch Kinder</b>	<b>Durch pädagogische Fachkräfte</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intrapersonale Reduktion</li> <li>• Freunde</li> <li>• Holen von Hilfe z.B. bei pädagogischen Fachkräften</li> <li>• Beenden der Situation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anbieten von Hilfe</li> <li>• Fordern einer Wiedergutmachung durch andere Kinder</li> <li>• Erteilen von entsprechender Erlaubnis, z.B. Zeit zu lassen, abzuräumen</li> </ul>

Abbildung 4: Beobachtete Stressreduktion

Quelle: Eigene Darstellung

Auch zu diesen Erkenntnissen ergaben sich Thesen und Hypothesen:

- Manche Kinder können ihren Stress teilweise selbst, also ohne Hilfe von pädagogischen Fachkräften reduzieren.
- Die Verarbeitung und Reduktion von Stress unterscheiden sich zwischen den Kindern.
- Eine Stressreduktion kann zum Stressauslöser werden, wenn sie nicht als Reduktion verstanden wird und damit fehlschlägt. Das bedeutet, wenn pädagogische Fachkräfte versuchen, denn Stress der Kinder verbal zu reduzieren, dann müssen auch adäquate Worte gefunden werden.

In der Beobachtung 7 (Seite 99) konnte außerdem statt einer Stressreduktion Stressprävention erkannt werden, was zu der Annahme führt, dass dem Auftreten von Stress mit präventiven Maßnahmen vorgebeugt werden kann.

In den beobachteten Situationen hatten besonders die Jungen A, E und D sowie das Mädchen A häufiger Stress, da sie in mehreren Beobachtungen beteiligt sind, wobei die Jungen A und D jeweils auch Stress bei anderen Kindern ausgelöst haben. Insgesamt hatten Kinder verschiedenen Alters stressreiche Situationen, was zu den Thesen führt, dass Stress in jedem Alter im Kindergarten auftreten kann und bei den Kindern äußerst individuell ist. Vielmehr ist Stress vermutlich durch verschiedene Faktoren bedingt und kann damit nicht am Alter festgemacht werden.

Auch das Geschlecht der Kinder spielte keine besondere Rolle, auch wenn weniger Mädchen als Jungen beobachtet wurden, was jedoch daran lag, dass weniger Mädchen die Notbetreuung besuchten und damit nicht als Stichprobe zur Verfügung standen.

## 4 Diskussion der Beobachtungsergebnisse auf theoretischer Grundlage

Im Folgenden sollen die eben dargestellten Ergebnisse sowie Thesen und Hypothesen der Auswertung anhand der theoretischen Grundlagen überprüft und diskutiert werden.<sup>3</sup> Lediglich die Annahme bezüglich der Stressprävention soll in diesem Kapitel keine Beachtung finden. Diese wird stattdessen in Unterkapitel 5.2 (Seite 58) aufgegriffen.

Zunächst erfolgt eine Klärung des Begriffs und einschlägiger Stresskonzepte.

### 4.1 Begriffsklärung und Stresskonzepte

Stress ist ein Begriff, „der die Auswirkungen psychosozialer bzw. innerer und äußerer Faktoren [...] auf das körperliche und / oder seelisch- geistige Wohlbefinden zusammenfasst“ (Esch & Esch, 2016, S. 10). Er kommt von dem lateinischen Wort „stringere“ und bedeutet „eng ziehen, zusammenziehen“ (Franke, 2012, S. 105). „Umgangssprachlich meint Stress in der Regel sowohl den Stressor als Auslöser als auch die Stressreaktion [...]“ (Heinrichs, Stächele & Domes, 2015, S. 4). Stress kann weiter als ein „Zustand des Ungleichgewichts“ beschrieben werden (Franzkowiak & Franke, 2018), verbunden mit einem „drohenden oder realen Verlust [...] der Handlungskontrolle“ (Franzkowiak & Franke, 2018). Er tritt dabei unvermittelt auf und erfordert eine Reaktion von dem betroffenen Individuum (Esch & Esch, 2016, S. 10).

Je nach Fachgebiet hat Stress eine eigene Definition. Damit kann der Begriff nicht einheitlich definiert werden, denn auch im Alltag wird er in verschiedenen Situationen unterschiedlich gebraucht: Stress von Kindern in der Schule, Stress von Erwachsenen im Beruf, im Allgemeinen Freizeitstress (Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 9) oder Stress in Mikrotransitionen im Kindergarten.

In der Stressforschung gibt es drei wesentliche Konzepte (Kohlmann, Eschenbeck, Jerusalem & Lohaus, 2021, S. 12):

- Reaktionsbezogene Konzepte: Hier geht es um die Reaktionen in Stresssituationen.
- Situationsbezogene Konzepte: Sie konzentrieren sich auf die Umwelt als Stressor.
- Relationale Konzepte: Person und Umwelt werden zueinander in Beziehung gesetzt und analysiert, welche Bedeutung die Stressbewertung und -bewältigung haben.

Zu den reaktionsbezogenen Konzepten gehört das biologische Stresskonzept nach Selye (Kohlmann et al., 2021, S. 12). Er definiert Stress als „die unspezifische Reaktion des Körpers auf jede Anforderung, die an ihn gestellt wird“ (Selye, 1974, S. 58). Dies meint, dass

---

<sup>3</sup> Die gebündelten und zu überprüfenden Informationen aus den Abbildungen 2, 3 und 4 sind im Folgenden *kursiv* abgebildet, während die Thesen und Hypothesen direkt als solche benannt werden.

verschiedene Anforderungen an den menschlichen Körper jeweils spezifische Wirkungen haben, die alle eine Reaktion fordern: Den Ausgleich des Problems. Damit ist die Reaktion unspezifisch (Selye, 1974, 58f.).

Stress löst körperliche Reaktionen aus, wenn das Gehirn eine Situation als Überforderung bzw. Gefahr bewertet (Hufendiek, 2012, S. 57). Durch die sofortige Ausschüttung der Neurotransmitter Adrenalin und Noradrenalin befindet sich der Körper in einer Art Alarmzustand, d.h. Herzklopfen und eine schnelle Atmung setzen ein und das Immunsystem wird aktiviert. Etwas später wird eine erhöhte Menge des Stresshormons Cortisol im Körper produziert, welches ihn mit Energie versorgt. Diese natürliche Reaktion wird dann zum Problem, wenn sich der Körper permanent in diesem Zustand befindet. Normalerweise bildet sich das ausgeschüttete Cortisol wieder zurück, was durch eine dauerhafte Ausschüttung nach und nach nicht mehr gewährleistet werden kann. Infolgedessen kann es zu psychosomatischen Krankheiten, z.B. Bauchschmerzen kommen (Domsch, Lohaus & Fridrici, 2016, 4f.). Damit kann die These, die im Unterkapitel 3.8 (Seite 36) unter dem Aspekt der Symptome genannt wurde, bereits verifiziert werden: Stress bei Kindern löst körperliche Symptome aus.

Bei der situationsbezogenen Stresskonzeption geht es schwerpunktmäßig um die möglichen Stressauslöser. Hierunter werden beispielsweise kritische Lebensereignisse und alltägliche Widrigkeiten gesehen (Kohlmann et al., 2021, S. 13). Unter solchen Lebensereignissen sind größere Veränderungen im Leben zu verstehen (Franke, 2012, S. 112). Die bekannte, von Holmes und Rahe (1967) entwickelte „social readjustment rating scale“, d.h. Lebensereignisskala, dient dabei der Erfassung der kritischen Lebensereignisse, wird jedoch in dieser Arbeit nicht weiter beleuchtet. Im Unterkapitel 4.2 (Seite 41) wird stattdessen das Thema der Stressauslöser, bzw. Stressoren näher dargestellt.

Da das biologische bzw. reaktionsbezogene Stresskonzept psychologische Faktoren etwas vernachlässigt (Lazarus & Launier, 1978, hier zit. nach Krohne, 2017, S. 54) und sich die situationsbezogene Konzeption hauptsächlich auf Stressauslöser konzentriert, ist die relationale Stresskonzeption aktuell die Vorrangige. Sie entspricht der Theorie von Lazarus, wobei der individuellen Bewertung von Stress eine hohe Bedeutung beigemessen wird (Kohlmann et al., 2021, S. 15). Lazarus und Folkman (1986, S. 63) bezeichnen psychologischen Stress als „[...] eine Beziehung zur Umwelt, die die Person als bedeutsam für ihr Wohlbefinden einschätzt und in der die Anforderungen die verfügbaren Bewältigungsressourcen belasten oder übersteigen“.

In diesem transaktionalen Stresskonzept nach Lazarus wird davon ausgegangen, dass Stress nicht allein durch äußere Reize ausgelöst wird, sondern die Wahrnehmung und Bewertung des Individuums entscheidend ist. Außerdem sind die vorhandenen Ressourcen und Bewältigungsstrategien grundlegend dafür, ob eine Person bzw. Kind Stress empfindet oder nicht. Stress entsteht daher, wenn Anforderungen und Bewertungen bzw. Lösungsstrategien nicht in einem Gleichgewicht stehen (Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 9).

Der Begriff der „Transaktion“ impliziert, „daß [sic!] nicht nur die Situation auf die Person einwirkt [...], sondern daß [sic!] auch die Person die Situation bestimmt“ (Lazarus, 1995, S. 204). Damit treten Person und Umwelt miteinander in Beziehung und beeinflussen sich gegenseitig (Lazarus, 1995, S. 205).

Voraussetzung dafür, dass ein Kind Stress empfindet, ist die Bewertung der Situation (Lohaus et al., 2007, S. 5). Es erfolgen dabei drei Bewertungen: Die Primäre, die Sekundäre und die Neubewertung der Situation. Bei der primären Bewertung, der sogenannten „primary appraisal“ (Heinrichs et al., 2015, S. 25) wird die Situation entweder als „irrelevant, als positiv oder als stressbezogen eingeschätzt“ (Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 9). Sofern die Einschätzung als stressbezogen erfolgt, wird von dem Individuum unterschieden, ob es sich um einen Schaden, bzw. Verlust, eine Bedrohung oder eine Herausforderung handelt (Lazarus, 1995, S. 212). Die Bewertung als Herausforderung impliziert, dass Stress auch positiv sein kann (Myers, 2008, S. 693). Diesen sogenannten „Eustress“ empfinden Kinder, wenn sie Situationen meistern können und durch die Herausforderung eine Motivation erfahren (Hufendiek, 2012, S. 55). Im Gegensatz dazu wird Stress, der negativ konnotiert ist, „Disstress“ genannt (Domsch et al., 2016, S. 5). Ein Kind, welches einem Disstress ausgesetzt ist, fühlt sich überfordert und denkt, dass es die Anforderungen mit seinen vorhandenen Ressourcen nicht bewältigen kann. Dies entspricht bereits der Sekundärbewertung.

Bei der sekundären Bewertung, der „secondary appraisal“ (Heinrichs et al., 2015, S. 25) schätzt die gestresste Person ihre individuellen Ressourcen zur Bewältigung ein (Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 9). Stress entsteht, wenn die Anforderungen im Vergleich zu den Bewältigungsmöglichkeiten überwiegen (Lohaus et al., 2007, S. 8).

Diese beiden Bewertungen beeinflussen sich gegenseitig, was bedeutet, dass z.B. die Einschätzung der Ressourcen auf die primäre Bewertung Einfluss hat. Daher ist eine Stresssituation erst dann beendet, wenn mehr Ressourcen als Anforderungen vorhanden sind (Hampel & Petermann, 2017, S. 22).

Außerdem finden, basierend auf hinzugewonnenen Informationen, parallel sogenannte Neubewertungen der Situation statt (Hampel & Petermann, 2017, S. 22). Sie werden auch „re-appraisal“ genannt (Heinrichs et al., 2015, S. 26) und erneuern die primären und sekundären



Bewertungen (Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 9). „Damit gibt es einen Rückkopplungsprozess, der einmal mehr die Wechselseitigkeit zwischen Personen und Umwelt betont und verdeutlicht, dass diese Beziehung ständigen Veränderungen unterliegt“ (Beyer & Lohaus, 2007, S. 23).

Wenn ein Mensch also Stress empfindet, bedeutet dies nicht, dass er krank ist. Entscheidend ist der individuelle Umgang, das Empfinden und das Bewältigen des Stresses (Esch & Esch, 2016, S. 12). Von großer Bedeutung für das Stressempfinden sind zudem die Bewältigungskompetenzen, auf welche in Unterkapitel 4.4 (Seite 48) eingegangen wird.

Stress hängt damit nicht am Alter der Kinder, sondern an den genannten Faktoren, womit die These aus dem Unterkapitel 3.8 (Seite 37) bejaht und die entscheidenden Faktoren ergänzt werden können: Umgang, Bewertung und Bewältigung. Zusammenfassend ist Stress von individuellen Merkmalen und der situativen Umwelt abhängig (Klein-Heßling & Lohaus, 2012, S. 10). Die These, dass Stress bei Kindern äußerst individuell ist, konnte damit eindeutig bestätigt werden. Geschlechtsspezifika konnten bisher noch nicht erkannt werden, was die Zusammenfassung aus dem Unterkapitel 3.8 (Seite 37) bestätigt.

Dieser transaktionale Ansatz stellt die Grundlage der weiteren theoretischen Ausführungen dar, womit die Individualität des Stresses und dessen jeweilige Bewertung stets beachtet werden muss. Da ein Wissen um Stressauslöser und Symptome für die Beantwortung der Forschungsfragen zusätzlich wichtig ist und um die in Unterkapitel 3.8 (Seite 35) gebündelten Informationen abgleichen und die weiteren Thesen bzw. Hypothesen überprüfen zu können, werden im Folgenden diese beiden Aspekte thematisiert.

## **4.2 Stressoren**

„Stressoren sind Reizereignisse, die vom Organismus eine Anpassungsreaktion verlangen“ (Franzkowiak & Franke, 2018). Sie lassen sich zunächst nach inhaltlichen und formalen Aspekten unterscheiden. Inhaltliche Aspekte sind beispielsweise körperliche Bedrohung oder Gefahr für den Selbstwert und formalen Aspekten, z.B. Häufigkeit, Intensität und Kontrollierbarkeit (Kohlmann et al., 2021, S. 21).

Die in der Abbildung 2 (Seite 35) gelisteten Stressoren wurden nicht nach diesen Gesichtspunkten geordnet, weshalb nun eine beispielhafte Zuordnung erfolgt. Alle Stressoren ließen sich in eine inhaltliche Kategorie einordnen. Der Stressauslöser *Hunger* könnte inhaltlich eine körperliche Bedrohung darstellen, vor allem wenn er formal gesehen über eine längere Zeit andauert. Dies wird in den Beobachtungen nicht der Fall gewesen sein, wobei unklar ist, wie es sich für das betroffene Kind angefühlt hat. *Lärm* als Stressauslöser hängt formal womöglich von der Häufigkeit und Intensität ab, d.h. wenn er lediglich von kurzer Dauer ist,

wird er kaum Stress auslösen. Ist er jedoch langanhaltend und nicht kontrollierbar, führt er zu erheblichem Stress. Daldrop (2016, S. 8) merkt zudem an, dass die Lautstärke in der Garderobe ein grundlegender Stressfaktor ist. Es ist anzunehmen, dass dies nicht nur auf die Garderoben-Situation zutrifft, sondern auch während des Übergangs nach dem Mittagessen oder dem Aufräumen im Baubereich Lärm zu Stress führen kann. Inhaltlich könnte der Lärm ebenfalls eine körperliche Bedrohung darstellen.

Weitere Stressauslöser aus den Beobachtungen können auf dieses Schema angewandt werden: Die Intensität der *Frustration*, *Gruppendynamik*, *räumlichen Enge* usw. Räumliche Enge könnte auch insofern ein Stressor sein, als dass „Crowding-Effekte“ entstehen, wenn der Raum begrenzt ist und sich viele Kinder darin befinden (Gutknecht & Sommer-Himmel, 2014, S. 180). Die in Unterkapitel 3.1 (Seite 16) nicht vermuteten großen Gruppen führen damit nicht allein zu diesen Effekten und können somit dennoch auch in kleinen Gruppen entstehen, da die *räumliche Enge* in den Beobachtungen vorhanden war.

Außerdem gibt es normative Stressoren, die nahezu alle Personen zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrer Entwicklung erleben (Beyer & Lohaus, 2007, S. 12). Veränderungen der Lebenssituationen bringen zudem eine Anpassung mit sich, welche als Stress wahrgenommen werden kann, z.B. der Tod eines Menschen (Hufendiek, 2012, S. 56). Solche Stressoren sind keine Mikrotransitionen, weshalb nicht weiter darauf eingegangen werden soll.

Alltägliche Probleme als Stressoren werden oftmals weniger beachtet als kritische Lebensereignisse (Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann & Klein-Heßling, 2018, S. 7), bedingen sich jedoch gegenseitig (Franke, 2012, S. 121).

„Werden [Grundschul-] Kinder zum eigenen Stresserleben befragt, dann sind es vor allem die alltäglichen Spannungen und Probleme, die mit Stress in Zusammenhang gebracht werden“ (Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 10). Weitere Studien im Grundschulkontext zeigen, dass Kinder im Alltag auf vielfältige Stressoren treffen (Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann & Klein-Heßling, 2018, hier zit. nach Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 11). Beide Aspekte werden an dieser Stelle auch für Kindergartenkinder angenommen. Mikrotransitionen finden, wie in Unterkapitel 2.1 (Seite 12) erwähnt, im Kindergartenalltag häufig statt, weshalb diese als alltägliche Stressoren gelten können.

Im englischen gibt es für diese „alltäglichen Ärgernisse“ den Begriff „daily hassels“, der viele kleine Stressoren meint, welche kumulativ belastend wirken können (Hufendiek, 2012, S. 56). Es kann Kinder zudem mehr herausfordern und stressen, wenn sie ein Stressereignis zum ersten Mal erleben (Cheetham-Blake, Family & Turner-Cobb, 2019).

Alltägliche Probleme sind deshalb für Kinder lösbar, da sie vorhersehbar und bewältigbar sind, wie bestenfalls die bisherige Erfahrung der jeweiligen Kinder gezeigt hat. Stressauslösend und damit kritisch werden diese Probleme dann, wenn sie sich häufen und mehrere Ereignisse aufeinandertreffen, z.B. Lebensereignisse und alltägliche Probleme (Domsch et al., 2016, S. 31). Hier kann von einer „Kumulation der Stressoren“ gesprochen werden (Lohaus, 2018, S. 165).

Stressauslöser hängen, wie bereits deutlich wurde, von der Bewertung des Individuums ab und sind damit höchst subjektiv, „es gibt folglich keine ‚objektiven‘ Stressoren“ (Fröhlich-Gildhoff, Dörner & Rönnau-Böse, 2012, S. 25). Die *Vorfreude auf das Frühstück* kann damit von einem Kind als Stressor bewertet werden, während ein anderes Kind diese Freude als etwas Positives sieht. Es hat sich in einer Beobachtung auch gezeigt, dass *Zeitdruck* ein erheblicher Stressauslöser sein kann, wobei dies von dem Jungen D offensichtlich nicht als solcher bewertet wurde.

Alltagsstressoren treten außerdem häufig auf und halten über längere Zeiträume hinweg an. Da sie den Alltag der Kinder betreffen, ist es ihnen kaum möglich, diesen zu entkommen (Domsch et al., 2016, S. 18). Dies trifft ebenso auf Mikrotransitionen zu, mit denen die Kinder unweigerlich konfrontiert werden.

Wenn sie nicht gut gestaltet sind, geht von ihnen aufgrund des häufigen Wiederkehrens eine hohe Gefahr der Stressbelastung aus. Sind *Mikrotransitionen* dann *unklar gestaltet* und wird die Ankündigung des Übergangs zurückgezogen, kann dies zu Stress führen. Zudem bauen Kinder ein Skript zu den Abläufen bestimmter Situationen, auch Mikrotransitionen, auf (Gutknecht & Sommer-Himmel, 2014, S. 180). Wenn in dem Skript z.B. enthalten ist, dass eine Ankündigung des Überganges im Baubereich das Aufräumen einleitet und diese dann zurückgezogen wird, kann das Skript nicht mehr angewandt werden. Damit kann die These bejaht werden, dass eine verlässliche und klare Ankündigung des Übergangs notwendig ist, die möglichst nicht zurückgezogen werden sollte und der Übergang klar gestaltet werden muss. Durch *widersprüchliche Aussagen von pädagogischen Fachkräften* gerät solch ein Skript ins Wanken. Wenn es noch nicht gefestigt ist, weil sich ein Kind in der Eingewöhnung befindet, braucht es Beachtung und Hilfe. Die *fehlende Beachtung von pädagogischen Fachkräften*, bzw. „von seiner Umwelt nicht wahrgenommen“ zu werden, kann in Mikrotransitionen, vor allem bei Kindern in der Eingewöhnung zu Stress führen (Fürstaller, 2019, S. 283). Übergänge enthalten außerdem Wartezeiten für Kinder, die Stress auslösen können (Gutknecht & Sommer-Himmel, 2014, S. 179). Eine solche Wartezeit könnte in den Beobachtungen zum Beispiel die *Langeweile* des Jungen und damit seinen Stress ausgelöst

haben. Das Gruppenklima ist zudem in Mikrotransitionen schneller angespannt als in anderen Situationen (Gutknecht & Sommer-Himmel, 2014, S. 179). Dies hebt nochmals hervor, dass die *Gruppendynamik* ein Stressor sein kann.

Der Stressauslöser *Anwesenheit einer bestimmten pädagogischen Fachkraft* könnte auch ein Stressor gewesen sein, dem das Kind nicht entkommen konnte. Wenn das Kind bei der Mahlzeit sitzt und nicht aufstehen darf, hat es keine Möglichkeit, der pädagogischen Fachkraft aus dem Weg zu gehen.

Oftmals sind mehrere Personen in einem Stressereignis beteiligt. Es ist aber möglich, dass Kinder, welche in Interaktion stehen, sich gegenseitig helfen den Stress zu verarbeiten, ihn jedoch auch verstärken können. Damit ist zum einen nochmals die *Gruppendynamik* zu begründen. Zum anderen kann die Interaktion mit anderen ein Stressor sein (Domsch et al., 2016, S. 32), was sich durch die Interpretation unter dem Stichpunkt *fehlgeschlagene Interaktionsversuche* gezeigt hat.

Im Umgang mit Peers kann es zu Konflikten und damit zu Stress kommen, besonders, da sich die Kinder ihr Umfeld nicht selbst aussuchen können (Domsch et al., 2016, 27f.). Der Stressor *Ärger zwischen Kindern* bestätigt sich damit ebenfalls.

Ein weiterer Stressauslöser kann darin gesehen werden, wenn eine Bindungsperson für ein Kind nicht verfügbar ist und es auf diese Trennung reagiert (Lohaus et al., 2007, S. 42), womit der *kurzzeitige Verlust der Bezugsperson* ein Stressor ist.

Zusammenfassend kann nochmals betont werden, dass Stressoren bei Kindern sehr individuell sind, weshalb auch die Aspekte *mehrmaliges ablehnen* müssen, eine *Ungleichbehandlung durch pädagogische Fachkräfte* und das *Schreien von pädagogischen Fachkräften* Stressauslöser gewesen sein können.

Damit lösen Mikrotransitionen potenziell Stress aus, beinhalten je nach Situation jedoch auch zusätzliche spezifische Stressoren. Wie sich gezeigt hat, können auch Kinder untereinander, pädagogische Fachkräfte und Rahmenbedingungen Stress erzeugen, womit sich diese These bestätigt hat.

Im nächsten Schritt werden wichtige theoretische Aspekte zu Symptomen von Stress betrachtet.

### **4.3 Symptome**

Es ist davon auszugehen, dass bereits im Kindesalter psychische und physische Reaktionen auf Stress folgen (Lohaus, 2018, S. 164). Langanhaltende Symptome bedürfen in der Praxis einer Dokumentation, medizinischen Klärung und der Überlegung, welche Stressauslöser zu diesen führen könnten (Domsch et al., 2016, S. 43).

In einer Studie mit Schulkindern hat sich gezeigt, dass Mädchen mehr Symptome haben, als Jungen, zumal letztere Symptome womöglich nicht zeigen wollen (Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann & Klein-Heßling, 2006, S. 38; Domsch et al., 2016, S. 42). Diese Geschlechtsunterschiede konnten durch die Beobachtungen, wie in Unterkapitel 3.8 (Seite 37) erwähnt, weniger festgestellt werden, abgesehen davon, dass der Junge E öfter seine Emotionen nicht zeigen wollte. Dies könnte der kleinen Stichprobe geschuldet sein.

Außerdem stehen häufig auftretende Stressreaktionen in Zusammenhang mit wiederholt vorkommenden Stressoren (Castello, 2014, S. 155).

Klein-Heßling und Lohaus (2021, S. 12) differenzieren bei Grundschulkindern zwischen drei Symptomarten: Den physiologisch-vegetativen<sup>4</sup>, kognitiv-emotionalen und verhaltensbezogenen Symptomen. Nachfolgend sollen diese näher dargestellt und für das Kindergartenalter angenommen werden, wobei lediglich eine Auswahl der vielfältigen Symptome benannt wird.

Es treten körperliche Reaktionen, bzw. physiologisch-vegetative Symptome auf, da der Körper, wie in Unterkapitel 4.1 (Seite 39) beschrieben, mit Energie versorgt wird und er damit Widerstandskräfte entwickelt (Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 12). Es ist bereits angeklungen, dass chronischer Stress bzw. langanhaltende Stressoren zu einer Erschöpfung des Körpers führen kann und damit z.B. Kopf- oder Bauchschmerzen oder Schlafschwierigkeiten die Folge sein können (Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 12). Zudem können (Schul-) Kinder auf der körperlichen Ebene die Symptome Appetitlosigkeit, Übelkeit und Schindeln aufweisen (Lohaus et al., 2006, S. 34). Auch übermäßiges Schwitzen oder Gesichtsröte können Stressreaktionen sein (Esch & Esch, 2016, S. 14).

Derartige Symptome wurden in den Beobachtungen nicht ermittelt, da sie kaum sichtbar sind. Vielmehr hätten sich die Kinder äußern und über z.B. Schmerzen klagen müssen, um sie valide erheben zu können.

Bei jüngeren Kindern zeigt sich Stress überwiegend in körperlichen Reaktionen, während ältere Kinder psychisch reagieren (Domsch et al., 2016, S. 13). Je älter Kinder werden, umso mehr psychische Symptome zeigen sie, obwohl die körperlichen Reaktionen weitgehend gleich bleiben (Lohaus et al., 2006, S. 38; Domsch et al., 2016, S. 40). Im Kindergartenalter ist damit überwiegend von physischen Reaktionen auszugehen, welche jedoch, wie erwähnt, nicht erhoben werden konnten. Lediglich das Symptom *verringertes Appetit* wurde beobachtet. Von diesem ausgehend wurde auf die These geschlossen, dass Stress bei Kindern

---

<sup>4</sup> Vegetativ bedeutet hier „nicht willentlich beeinflussbar“ (Bibliographisches Institut GmbH, 2021b).

körperliche Reaktionen auslöst. Diese konnte im Unterkapitel 4.1 (Seite 39) bereits verifiziert und kann an dieser Stelle nochmals bekräftigt werden, da Kinder im Kindergartenalter mehr körperliche als psychische Symptome zeigen, obwohl sich dies in der vorliegenden Forschung kaum gezeigt hat.

Unter kognitiven Stressoren sind Gedanken oder Emotionen zu verstehen (Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 12). Beispielsweise kann es im kognitiven Bereich zu Schwierigkeiten bei der Konzentration kommen (Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 12). Auch Albträume sind ein kognitives Symptom von Stress (Kaluza, 2018a, S. 45). Diese kognitiven Stressreaktionen konnten durch die Beobachtungen nicht erhoben werden, da sie intrapersonal sind und nicht unmittelbar in den erhobenen Situationen auftraten.

Zu den emotionalen Symptomen gehören Ärger, z.B. Wut, Zorn und Gereiztheit, Traurigkeit (Lohaus et al., 2006, S. 34). Weiter ist diese Traurigkeit von Weinen, leisem Jammern und einem gesenkten Blick gekennzeichnet. Traurige Kinder lassen ihre Schultern hängen (Viernickel et al., 2018, S. 12). Derartige Symptome konnten in den beobachteten Situationen erkannt werden: Ein *trauriges Gesicht*, damit verbunden *Augenreiben* und *Weinen* bzw. *Tränen* gehören zu den erkannten Stressreaktionen.

Fürstaller (2019, S. 283) zeigt auf, dass Kinder in Stresssituationen auch „still vor sich hinstarrend“ sind oder eine Art automatisches Lächeln zeigen. „Ein automatisches Lächeln ist [dabei] ungerichtet und verschwindet schnell“ (Grossmann, 2011, S. 114). Ein Kind wirkt mit solch einem Starren „wie eingefroren“ (Viernickel et al., 2018, S. 12). Grossmann (2011, S. 113) nennt derartige Reaktionen „stumme Zeichen des Leids“. Das Mädchen in der ersten Pretestbeobachtung lächelte, was vielleicht als automatisches Lächeln gedeutet werden kann. Zudem ist die *stille und starre Körperhaltung* von Kindern als ein Symptom in der Abbildung 3 (Seite 36) gelistet.

Des Weiteren kann Langeweile ein emotionales Symptom von Stress sein (Esch & Esch, 2016, S. 14). In der vorliegenden Arbeit wurde diese jedoch als Stressor gewertet. Damit wird klar, dass Symptome selbst zum Stressor werden können und damit kumulativ auf die Gesamtsituation wirken (Lohaus, 2018, S. 171).

Auch Angst und Unruhe, Nervosität und Anspannung zählen zu emotionalen Stresssymptomen (Lohaus et al., 2006, S. 35).

Diese Symptome können als Schnittstelle zu den verhaltensbezogenen Symptomen gesehen werden, denn sie äußern sich durch Zappeln (Esch & Esch, 2016, S. 15), Fingertrommeln, Zittern usw. (Kaluza, 2018a, S. 46). Häufige Wartezeiten in Mikrotransitionen können außerdem Frustration auslösen und damit zu Unruhe und Aggression führen (Gutknecht, 2020,

S. 585). Das Symptom *Unruhe* wurde in den Beobachtungen erhoben, außerdem *Verunsicherung* und *Hektik*, welche unabhängig vom Zeitdruck war. Diese beiden Stressreaktionen könnten zu den emotionalen Symptomen gehören, da Verunsicherung womöglich mit Nervosität auftritt und sich hinter der Hektik vermutlich eine gewisse Anspannung verbergen könnte.

Die eben erwähnte Aggression zählt als verhaltensbezogenes Symptom (Esch & Esch, 2016, S. 46). Sie ist als Art der Stressverarbeitung zu sehen, jedoch steht hier eine Destruktivität im Vordergrund, d.h. Kinder schlagen Türen zu oder reagieren mit verbaler und physischer Aggression. Kinder zeigen diese in Stresssituationen dann, wenn sie sich diesen ausgeliefert fühlen und denken, dass sie anders nichts ausrichten können. Kurzfristig findet so ein Stressabbau statt, während langfristig dadurch weitere Probleme entstehen, weshalb die Aggression als eher schwierig zu bewerten ist (Domsch et al., 2016, S. 39). Als die Murrebahn des Jungen A wegen dem Jungen D einstürzte, zeigte der Junge A *Aggression*, indem er den Jungen D am Arm packte (siehe Seite 90). Ob Destruktivität hierbei vordergründig war, bleibt offen, jedoch könnte diese Reaktion zu einem kurzfristigen Stressabbau geführt haben. Stress äußert sich in Mikrotransitionen außerdem durch Schreien (Gutknecht & Sommer-Himmel, 2014, S. 179). Das *Schreien* konnte ebenfalls beobachtet werden. Im Sozialverhalten sind Klammern und ein sozialer Rückzug als Symptom zu nennen (Esch & Esch, 2016, S. 15), welches in den Beobachtungen eher indirekt erkannt werden konnte. Womöglich waren das *fehlende Sprechen* und *Hören von Aufforderungen / Anweisungen* eine Art von Rückzug. Auch das *fehlende Ausführen, bzw. Vergessen von Dingen, die bereits beherrscht werden*, könnte als solcher gewertet werden.

Letztendlich sind die Symptome wie bereits die Stressauslöser von Kind zu Kind unterschiedlich (Domsch et al., 2016, S. 38), weshalb auch entsprechende *Äußerungen von Kindern* als Verhaltensbezogene Symptome gelten können.

Die Hypothese, je mehr Stressfaktoren sich kumulieren, desto eher zeigt sich Stress in beobachtbarer Weise, bleibt unbestätigt. Im Unterkapitel 4.2 (Seite 43) wurde die Kumulation von Stressoren erwähnt, was die Möglichkeit einer Häufung von Stressfaktoren bekräftigt. Allerdings kann sich Stress trotzdem in nicht (direkt) beobachtbarer Weise äußern, etwa in Schmerzen (physisch-vegetativ) oder in kognitiven Symptomen.

Mit den Ausführungen dieses Unterkapitels kann abschließend die These eindeutig verifiziert werden, dass die Symptome von Stress vielfältig sind und über die zu erwartenden Reaktionen wie, z.B. Weinen hinaus gehen. Auffällig ist allerdings, dass Kindergartenkinder mehr körperliche Reaktionen als emotionale und verhaltensbedingte Symptome zeigen

sollten. Laut Fachliteratur trifft dies zumindest auf Grundschulkindern zu, weshalb eine Übertragung dessen auf das Kindergartenalter stattfand. Wie sich gezeigt hat, konnte diese Annahme nicht bestätigt werden.

#### **4.4 Stressbewältigung und -reduktion**

In diesem Abschnitt soll die Stressbewältigung und -reduktion bei Kindern dargestellt und die Beobachtungen damit weiter überprüft werden. Zusätzlich werden für das Unterkapitel 5.2 relevante Annahmen zu Handlungsmöglichkeiten von pädagogischen Fachkräften getroffen.<sup>5</sup>

Nach Lazarus (1995, S. 216) ist Stress bei Menschen individuell, wobei diese Unterschiedlichkeit in den Folgen des Stressses begründet ist, welche von den Bewältigungsstrategien abhängen. Daher erscheint es notwendig, diese näher zu betrachten.

Lazarus und Folkman (1984, S. 141) definieren die Stressbewältigung „[...] als sich ständig verändernde kognitive und verhaltensbezogene Bemühungen, um bestimmte externe und / oder interne Anforderungen zu bewältigen, die als belastend oder die Ressourcen der Person übersteigend eingeschätzt werden“. Der Begriff der Stressbewältigung enthält damit alle Reaktionen einer Person zur Anpassung an die Stresssituation (Heinrichs et al., 2015, S. 26) und wird auch „Coping“ genannt (Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 11).

Bewältigungskompetenzen lassen sich theoretisch nach ihrer Funktion in instrumentell bzw. problemlösend und palliativ<sup>6</sup> bzw. emotionsregulierend differenzieren. Problemlösende Strategien betreffen die tatsächliche Veränderung der Umwelt oder eigenen Person, während die emotionsregulierenden Strategien die eigenen Emotionen kontrollieren bzw. ändern (Klein-Heßling & Lohaus, 2021, 9f.). Dabei ergeben sich erneute Geschlechtsspezifika: Mädchen haben oftmals Defizite in problemlösenden Strategien, während Jungen über weniger emotionsregulierende Bewältigungskompetenzen verfügen (Hampel & Petermann, 2017, S. 25). Wie die Unterschiede im Unterkapitel 4.3 (Seite 45) konnten auch diese mittels der Beobachtungen nicht erhoben werden. Zudem wurde in den Beobachtungen nicht nach den Funktionen differenziert. Dabei ist es praktisch oftmals nicht möglich, die Funktionen eindeutig voneinander zu unterscheiden, denn viele Copingstrategien entsprechen beiden Funktionen (Franke, 2012, S. 124). Mit dem zu erreichenden Ziel allerdings kann die

---

<sup>5</sup> Diese Annahmen sind *kursiv* abgebildet und stellen ganze Sätze dar. (Im Gegensatz zu den zu prüfenden Informationen aus dem Unterkapitel 3.8.)

<sup>6</sup> Palliativ bedeutet „die Beschwerden [...] lindernd (Bibliographisches Institut GmbH, 2021a) und meint das Erwirken einer kurzfristigen Erleichterung der akuten Stressreaktion (Kaluza, 2018b, S.64).



jeweilige Funktion besser erkannt werden (Lohaus et al., 2007, S. 55). Wenn ein Coping erfolgreich sein soll, braucht ein Kind vielfältige Bewältigungsstrategien, die beide Funktionen beinhalten (Klein-Heßling & Lohaus, 2012, S. 10).

Weiter lassen sich Bewältigungsstrategien in direkt und indirekt unterteilen: Direkte Strategien zielen darauf ab, den Stressauslöser zu beeinflussen, während die Indirekten durch z.B. Vermeidungsverhalten versuchen, die Tragweite der Stresssituation zu reduzieren oder eine Regulation ihrer Emotionen zu kontrollieren (Eschenbeck, Schmid, Schröder, Wasserfall & Kohlmann, 2018; Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 11). Das *Beenden der Situation* als Stressreduktion konnte beobachtet werden und zählt damit als ein Vermeidungsverhalten. Durch das *Holen von Hilfe* konnte in den Beobachtungen z.B. direkt der Stressauslöser beeinflusst werden.

Die eigenen Bewältigungsressourcen werden von dem jeweiligen Kind bewertet, wie im Unterkapitel 4.1 (Seite 40) beschrieben wurde. Es besteht die Möglichkeit, dass Bewältigungsressourcen vorhanden sind, diese jedoch nicht so eingeschätzt werden, weil die Bewertung nicht korrekt ist. Die eigenen Handlungsmöglichkeiten werden vor allem dann falsch eingeschätzt, wenn es sich um neue oder sehr wichtige Anforderungen handelt (Friebel, 2012, S. 14).

Womöglich war dies der Fall, als die Stressreduktion in der Beobachtung fehlschlug und stattdessen mehr Stress ausgelöst wurde. Die Ressource „Beobachterin“ und damit verbunden die Möglichkeit, sich Zeit zu lassen, wurde als solche nicht erkannt und die Anwesenheit der Beobachterin damit zum Stressauslöser (siehe Anhang 3.3, Seite 111). Damit kann die These, dass eine Stressreduktion zum Stressauslöser werden kann, wenn sie nicht als Reduktion verstanden wird und damit fehlschlägt, verifiziert werden.

Dem Coping liegen drei Prinzipien zugrunde: Es ist in ständiger Veränderung (Lazarus, 1999, S. 113), die Bewertung sollte losgelöst von dem Ergebnis erfolgen und zuletzt besteht Coping aus dem individuellen Denken und Handeln einer Person, die mit Stress konfrontiert ist (Lazarus, 1999, hier zit. nach Franke, 2012, S. 124). Wenn Coping unentwegt in Veränderung ist, kann dies bedeuten, dass eine Bewältigungsstrategie, welche als sinnvoll erlebt wurde, in einer nächsten Stresssituation nicht mehr zielführend ist. *Das bedeutet, dass Kinder vielfältige Strategien benötigen, zu welchen pädagogische Fachkräfte womöglich beitragen können.* Da Coping außerdem individuell von jeder Person abhängt und es vielfältige Strategien gibt (Klein-Heßling & Lohaus, 2012, S. 10), kann die These, dass die Verarbeitung und Reduktion von Stress sich zwischen den Kindern unterscheidet, bestätigt werden.

Die Entwicklung von Strategien zur Problemlösung beginnt erst im Vorschulalter und endet mit acht bis zehn Jahren. Emotionsfokussierte Bewältigungsfähigkeiten entstehen dagegen erst später (Compas, Banez, Malcarne & Worsham, 1991). Das bedeutet, dass Kinder im Kindergartenalter für gewöhnlich noch über wenige Bewältigungsstrategien verfügen.

Kinder haben im Vergleich zu Erwachsenen meist defizitäre Bewältigungsstrategien. Erwachsene verfügen regelmäßig über mehr Möglichkeiten, da Kinder für diverse Vorgehensweisen sanktioniert werden. Beispielsweise können Erwachsene ihren Ärger eher äußern, ohne mit Konsequenzen rechnen zu müssen, während dies bei Kindern oftmals weniger gebilligt wird (Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 12). Kindern fehlt zudem in vielen Fällen die Erfahrung, wie mit dem Stress umzugehen ist (Lohaus et al., 2018). Mit zunehmendem Alter entwickeln sich jedoch die Bewältigungskompetenzen und die Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen entsprechend der Situation anzuwenden (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011). *Das lässt vermuten, dass es sinnvoll ist, wenn pädagogische Fachkräfte Kindern in der Entwicklung von Bewältigungsstrategien Hilfestellung bieten.*

Die Metaanalyse von Ryan-Wenger (1992, S. 260) ergab eine Reihe von Copingstrategien, wovon ausgewählte Beispiele nachfolgend gelistet sind. Hierbei wird auf die Unterscheidung nach der Funktion, bzw. direkt und indirekt verzichtet:

- Aggressivität: Streit, Zerstören von Gegenständen
- Vermeidungsverhalten: Verlassen der Situation
- Ablenkung: Spielen, Tun anderer Dinge
- Vermeidende Kognition: Leugnen der Situation
- Problemlösung: Nachdenken und Handeln
- Kognitiv: Positives Denken
- Emotionaler Ausdruck: Weinen, Abreagieren
- Ertragen: Sich der Situation fügen (Ryan-Wenger, 1992, hier zit. nach Klein-Heßling & Lohaus, 2012, S. 12)
- Selbstkontrolle: Entspannung, Etwas trinken, Toben (Lohaus et al., 2007, S. 59)
- Rückzug: Nehmen einer Auszeit, Weggehen
- Soziale Unterstützung: Bitten um Hilfe, Suchen von Informationen, Sprechen mit Peers und pädagogischen Fachkräften

Mit diesen Strategien entsteht ein Eindruck, wie Kinder mit Stress umgehen können (Klein-Heßling & Lohaus, 2012, S. 11), wobei die Liste keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

In den Beobachtungen war vor allem die Strategie der sozialen Unterstützung vorrangig, denn durch pädagogische Fachkräfte fanden Versuche der Stressreduktion statt (*Anbieten von Hilfe, Fordern einer Wiedergutmachung durch andere Kinder, Erteilen von entsprechender Erlaubnis*). Dies konnte von den Kindern allein nicht bewirkt werden. Jedoch suchten die beobachteten Kinder auch selbständig nach sozialer Unterstützung, indem sie sich *Hilfe holten*. Auch in Rückhalt durch *Freunde* war soziale Unterstützung zu erkennen.

Kinder, die Stress besonders gut bewältigen können, verfügen über entsprechende Kompetenzen und werden durch Familie und Peers gestärkt (Hampel & Petermann, 2017, S. 17). Dadurch wird der hohe Stellenwert der sozialen Unterstützung nochmals betont (Lohaus et al., 2007, S. 56), was zudem durch die Beobachtungen deutlich wurde.

Die Hypothese, dass wenn pädagogische Fachkräfte versuchen, den Stress der Kinder verbal zu reduzieren, dazu adäquate Worte gefunden werden müssen, kann teilweise als zutreffend gesehen werden. Wenn pädagogische Fachkräfte im Sinne einer sozialen Unterstützung den Kindern verbale Hilfestellung bei ihrer Stressreduktion bieten, muss diese zwangsläufig sinnvoll ausgedrückt sein. Eine weitere Bestätigung dessen ist aufgrund der angeführten Fachliteratur nicht möglich.

Die Strategie *Beenden der Situation* als Vermeidungsverhalten oder Rückzug wurde bereits im Unterkapitel erwähnt und ist hier nochmals gelistet. Eine vermeidende Kognition oder das positive Denken beispielsweise sind nicht beobachtbar, da sie im Inneren der Kinder ablaufen. Sie könnten eine *intrapersonale Reduktion* darstellen. Was jedoch in den beobachteten Kindern stattfand, bleibt offen.

Zur Bewältigung kann zudem ein Symptom dienen. Dies wird an dem Beispiel des Weinens, übertragen auf Kinder, deutlich (Franke, 2012, S. 124). Wenn ein Kind weint, dann zeigt es so seinen Stress. Das Weinen erleichtert das Kind, verringert seine Anspannung und stellt damit eine emotionsregulierende Bewältigung da. Andererseits kann Weinen auch problem-lösend gesehen werden, wenn z.B. pädagogische Fachkräfte auf diese Art von Hilferuf aufmerksam werden.

Dies lässt vermuten, dass auch andere Symptome gleichzeitig der Verarbeitung dienen und damit mehr Stressreduktion beobachtbar war, als letztendlich dokumentiert wurde. Die erhobenen Symptome sind vielfältig und können teilweise in den gelisteten Copingstrategien gefunden werden, beispielsweise *Aggression, Weinen* und *Rückzug*.

Ob eine Bewältigungsstrategie erfolgreich ist oder nicht, liegt entscheidend daran, wie nachhaltig die Wirkung der Stressreduktion ist. Manches Coping reduziert kurzfristig den Stress (z.B. Vermeidungsverhalten) und kann langfristig nicht als nachhaltig angesehen werden

(Castello, 2014, S. 157). Damit kann das Bewältigen von Stress inadäquat sein, zu neuen Stressoren führen und damit den Stress steigern (Wustmann Seiler, 2012, S. 79).

Ungeeignete Bewältigungsstrategien sind nach Hampel und Petermann (1998, hier zit. nach Wustmann Seiler, 2012, S. 81) damit nicht nur das Vermeidungsverhalten, sondern auch Rückzug oder Aggressivität. Damit wurden in den Beobachtungen inadäquate Copingstrategien (innerhalb der Symptome) erhoben.

Positiv zu bewerten sind dagegen z.B. Entspannung, positives Denken, Ablenkung und das Suchen von sozialer Unterstützung (Hampel & Petermann, 2017, S. 17). Kinder können bestenfalls auf Basis ihre Erfahrungen einschätzen, ob die aktuellen Ressourcen eine adäquate Bewältigung ermöglichen (Hufendiek, 2012, S. 56). *Dafür müssen Kinder die Möglichkeit haben, Erfahrungen von sinnvollen Copingstrategien zu machen, was als Handlungsaufgabe für pädagogische Fachkräfte angenommen wird.*

Die These, dass manche Kinder ihren Stress teilweise selbst, daher ohne Hilfe von pädagogischen Fachkräften reduzieren können, lässt sich damit bestätigen. Zwar brauchen Kinder die Möglichkeit, sinnvolle Strategien zu entwickeln, so hat sich in den Beobachtungen dennoch gezeigt, dass Kinder selbständig agieren können. Dies wird zudem von der Fachliteratur bestätigt, mit der Ergänzung, dass bestmöglich sowohl problemlösende als auch emotionsregulierende Strategien angewendet werden sollten.

## **5 Stressreduzierendes Handeln pädagogischer Fachkräfte**

Da die beobachteten Ergebnisse aus dem Unterkapitel 3.8 (Seite 35) zum größten Teil bestätigt werden konnten, war folglich Stress von Kindern in Mikrotransitionen vorhanden. Damit kann die grundlegende Frage, ob Mikrotransitionen Stress auslösen, bejaht werden. Was den Stress auslöst, wurde ebenfalls geklärt. Deshalb soll im Weiteren der Frage nachgegangen werden, wie pädagogische Fachkräfte handeln können, um den Stress bei den Kindern zu reduzieren.

Es geht nicht darum, alle potenziell stressauslösenden Situationen zu vermeiden, denn Kinder müssen Erfahrungen im Umgang mit Stress machen und Bewältigungsstrategien aufbauen (Lohaus et al., 2007, S. 12). Außerdem besteht nicht nur die Notwendigkeit, dass Kinder ihren aktuellen Stress bewältigen sondern auch, dass sie für zukünftige Stresssituationen gewappnet sind (Lohaus, 2018, S. 168).

Damit beinhaltet die erwähnte Frage zwei Aspekte von Handlungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte:

- Die Vermeidung bzw. Vorbeugung von Stress in Mikrotransitionen.
- Hilfestellung bieten, adäquate Copingstrategien zu erwerben, sodass Stress durch die Kinder eigenständig reduziert werden kann.

Diese Handlungsmöglichkeiten werden in den folgenden Unterkapiteln näher dargestellt.

### **5.1 Vermeidung von Stress in Mikrotransitionen**

Zu klären ist, wie pädagogische Fachkräfte dazu beitragen können, dass Mikrotransitionen keinen Stress bei Kindern auslösen. Stress bei Kindern hängt, wie in Unterkapitel 4.1 (Seite 41) deutlich wurde, von der Bewertung des Einzelnen sowie von der situativen Umwelt ab und ist somit individuell. Als Umwelt des Kindes können pädagogische Fachkräfte allerdings dazu beitragen, potenziellen Stress in Mikrotransitionen zu reduzieren. Eine große Notwendigkeit dazu besteht zudem, da die Kinder diesen kleinen Übergängen unweigerlich im Tagesablauf begegnen (siehe Unterkapitel 4.2, Seite 43) und sie ggf. zum Stressor werden.

Mikrotransitionen müssen geplant und strukturiert, begleitet sowie reflektiert werden (Gutknecht & Sommer-Himmel, 2014, S. 181).

Es ist wichtig, z.B. die Übergangsgestaltung der Garderoben-Situation zu planen und strukturieren. Davor sollte reflektiert werden, in welcher Stimmung sich die Kindergruppe jeweils befindet. So kann ggf. bereits vorher Stress reduziert werden (Daldrop, 2016, S. 6).

Grundlegend ist eine Verringerung der Mikrotransitionen und in jedem Fall das Vermeiden von zu langen Wartezeiten (Gutknecht & Sommer-Himmel, 2014, S. 180). Eine geringe Wartezeit in Mikrotransitionen kann als Qualitätsmerkmal in Kitas angesehen werden (Wertfein et al., 2020, S. 61).

In der Garderobe beispielsweise scheint es sinnvoll, die Kinder in Gruppen zu teilen, sodass diese nicht überfüllt ist (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 45). Dieses „Gruppieren“ (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 45) fand in der Beobachtung fünf statt und es gelang trotzdem nicht, sinnvoll mit der räumlichen Enge umzugehen (siehe Anhang 2.8, Seite 94). Daher besteht die Notwendigkeit, genau zu überlegen, wie groß die Gruppen sein dürfen und wohin die fertigen Kinder gehen können, sodass sich nicht alle Kinder auf einmal in der Garderobe aufhalten (siehe auch Gutknecht & Kramer, 2018, S. 47) und es nicht zu langen Wartezeiten kommt. Zudem können so Crowding-Effekte (siehe Unterkapitel 3.1, Seite 16; Unterkapitel 4.2, Seite 42) vermieden und mit den räumlichen Begebenheiten, die oft eng und nicht veränderbar sind, umgegangen werden.

Auch der vorhandene Zeitdruck während der Mikrotransitionen wurde in den beobachteten Situationen deutlich. Wichtig ist es daher, genügend Zeit für die Übergänge einzuplanen und den Tagesablauf flexibel zu gestalten. Vor allem in der Notbetreuung war dies möglich und hätte zeitlich entspannter ablaufen können.

Mikrotransitionen können dabei zu Bildungssituationen werden, wenn sie gut gestaltet sind. Dies gilt als Qualitätsmerkmal in Kitas (Wertfein et al., 2020, S. 60).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Begleitung der Kinder in Mikrotransitionen, welche nachfolgend weiter ausgeführt wird.

Um Stress in Mikrotransitionen zu vermeiden, ist es im Sinne einer Begleitung notwendig, auf die Ankündigung zu achten. Beispielsweise sollte der Übergang klar angekündigt und nicht zurückgezogen werden, wie es in der Beobachtung des ersten Pretests der Fall war. Eine klare Ankündigung erfolgt dann, wenn zum Beispiel Lieder gesungen werden, welche inhaltlich zur Mikrotransition passend sind und den Kindern damit klar wird, was als nächstes kommt. Singen reduziert damit Stress, weshalb die Ankündigung und Übergangsbegleitung durch Lieder äußerst sinnvoll sein kann (Gutknecht & Kramer, 2018, 29f). Das Nutzen von „akustischen Signalen“ in Mikrotransitionen gilt als ein Merkmal guter Qualität in Kindergärten. Diese sollen möglichst mit den Kindern gestaltet werden (Wertfein et al., 2020, S. 61). Das Ende des Freispiels könnte zudem vorab angekündigt werden, sodass sich die Kinder darauf einstellen und ihr Spiel vor dem eigentlichen Übergang beenden können (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 59).

Außerdem sollten die Abläufe in den Mikrotransitionen für Kinder verständlich sein (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 13). Dadurch bauen sie ein entsprechendes Skript des Übergangs auf (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 39). Wenn dieses Skript vorhanden ist, sollte auf eine Verlässlichkeit der Abläufe geachtet werden. Zeichen des Übergangs, z.B. der Servierwagen (siehe Unterkapitel 3.7.4, Seite 33) sollten nicht einfach verändert werden. Hierbei ist es wichtig, dass pädagogische Fachkräfte eine Einheit bilden. Widersprüchliche Aussagen führen zu Verwirrung der Kinder und damit ihrer Skripte. „Die Stress-Reduktion durch gut gestaltete Abläufe geht mit einer Verbesserung des Gesamt-Klimas in pädagogischen Einrichtungen einher, was allen Kindern zugutekommt“ (Gutknecht, 2018, S. 9).

Partizipativ kann mit Kindern überlegt werden, was für ihre Stressreduktion sinnvoll sein könnte (Lohaus et al., 2007, S. 61). Das kann bedeuten, mit Kindern zusammen Mikrotransitionen zu reflektieren und so herauszufinden, was Kinder in diesen Situationen brauchen, bzw. wie die Übergänge nach ihrer Sicht gestaltet werden könnten.

Es ist zudem sinnvoll, jedes Kind individuell im Blick zu haben und es in der Mikrotransition zu begleiten (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 13). So kann anhand der Symptome erkannt werden, wenn ein Kind Stress ausgesetzt ist. Damit wird die ohnehin wichtige Beobachtung in der Praxis nochmals in ihrer Notwendigkeit bestärkt. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkraft ist es, die Gruppe zu beobachten und ggf. Konflikte zu lösen, gleichzeitig den Kindern individuell zu helfen und in Interaktion mit ihnen zu treten (Daldrop, 2016, S. 8). Das bedeutet, einerseits eine Gruppendynamik zu erkennen, um intervenieren zu können oder diese sinnvoll zu nutzen. Beispielsweise sollte verhindert werden, dass alle Kinder zur Gruppentüre rennen, ohne aufgeräumt zu haben. Eine gewisse Vorfreude auf das Frühstück in der Gruppe könnte allerdings auch dazu genutzt werden, dass alle Kinder zusammen helfen, so schneller aufräumen und zur Mahlzeit können.

Andererseits ist die Individualität der Kinder wahrzunehmen. Vermutlich ist es jedoch nicht möglich, jedem Kind bei der Stressreduktion im gleichen Maß gerecht zu werden. Womöglich hat in den Beobachtungen eine Stressreduktion bei einem Kind funktioniert, während die Maßnahme für das nächste Kind nicht ausreichend war.

Diese Responsivität der pädagogischen Fachkräfte stellt ein wichtiges Instrument zur Stressreduktion bei Kindern dar (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 17). „Ein achtsamer Umgang mit den Übergängen im Alltag basiert auf einer gut abgestimmten – responsiven – Fachkraft-Kind-Beziehung. Diese ist in einem besonders hohen Maße geeignet, Stress zu reduzieren“ (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 17). Der Begriff der Responsivität kommt von dem lateinischen Wort „respondere“, meint „antworten“ und kann als „Antwortverhalten“ übersetzt werden (Gutknecht, 2015, S. 13). Pädagogische Fachkräfte treten auf verschiedene Weisen mit Kindern in diese Interaktion, z.B. durch Sprechen, Berührungen, Gesten, usw. (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 17). Durch Zuwendung können Hormone im Gehirn der Kinder ausgeschüttet werden, die einem Stress und der Ausschüttung von Cortisol entgegenwirken. Damit ist Responsivität in hohem Maße stressreduzierend (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 19). Besonders wenn sich ein Kind in der Eingewöhnung befindet, ist Responsivität unabdingbar, sodass das Kind begleitet wird, bis es das oben erwähnte Skript vollständig aufgebaut hat.

Die Möglichkeit der Reflektion mit Kindern ist bereits angeklungen und ein weiterer wichtiger Aspekt. Auch die pädagogischen Fachkräfte müssen für sich selbst Mikrotransitionen reflektieren, um herauszufinden, welche (stresserzeugenden) Elemente der Übergänge umgangen werden können (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 39).

Es ist daher notwendig, genau hinzuschauen und zu überlegen, ob das Handeln bzw. die Gestaltung der Mikrotransitionen noch passend ist.

Zudem ist es wichtig, sich als pädagogische Fachkraft immer wieder selbst zu reflektieren, beispielsweise mit der Frage: „Verhalte ich mich als pädagogische Fachkraft als Stressor?“. Dies wäre für die pädagogische Fachkraft B sinnvoll, da sie z.B. für das Mädchen C einen potenziellen Stressauslöser darstellte (siehe Anhang 3.3, Seite 112).

Auch ist es wichtig zu reflektieren, ob bei den Kindern Symptome erkennbar sind, die auf Stress schließen lassen (Domsch et al., 2016, S. 42), sodass diese nicht selbst zum Stressor werden. Dabei scheint der Grat zwischen voreiligen Schlüssen und Symptomen, die verkannt werden, äußerst gering zu sein.

Es besteht die Notwendigkeit, Stressauslöser im Alltag zu reduzieren, z.B. Hektik im Kindergartenalltag (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 19). Um dies erreichen zu können, braucht es „eine sehr genaue Analyse aller Alltagsroutinen und der mit ihnen verbundenen ‚Drehbuch-Skripts‘“ (Gutknecht & Kramer, 2018, S. 19). Ein Stressor, der in den Beobachtungen erkannt wurde, ist zum Beispiel der Lärm während Mikrotransitionen. Diesen wahrzunehmen und bestenfalls während der Mikrotransition, spätestens bei folgenden ähnlichen Situationen zu reduzieren, ist essenziell. Durch das bereits erwähnte Gruppieren könnte dies erreicht werden.

Auch sollten pädagogische Fachkräfte hier ihre Vorbildfunktion nutzen, indem sie selbst nicht schreien und grundsätzlich in ruhigem Tonfall mit den Kindern sprechen. Damit bestehen auch bei den Stressoren, die an den Rahmenbedingungen und den pädagogischen Fachkräften liegen, Handlungsmöglichkeiten.

Diese Ausführungen lassen sich bündeln, wie es in der Abbildung 5 dargestellt ist.

<b>Planung und Strukturierung</b>	<b>Begleitung</b>	<b>Reflektion</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verringerung der Mikrotransitionen</li> <li>• Vermeidung von Wartezeiten</li> <li>• Gruppieren</li> <li>• Einplanen von Zeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ankündigung</li> <li>• Verständlichkeit der Abläufe</li> <li>• Partizipation</li> <li>• Beobachtung und Individualität des Handelns</li> <li>• Responsivität</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestaltung der Mikrotransitionen</li> <li>• Selbstreflektion</li> <li>• Erkennen von Symptomen</li> <li>• Erkennen und Reduzieren von Stressoren</li> </ul>

Abbildung 5: Handlungsmöglichkeiten zur Stressvermeidung in Mikrotransitionen

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis der vorangegangenen Ausführungen



Nachdem Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf Mikrotransitionen beleuchtet wurden, wird anschließend der Aufbau adäquater Copingstrategien bei Kindern betrachtet.

## **5.2 Aufbau adäquater Copingstrategien bei Kindern**

Durch die Annahmen im Unterkapitel 4.4 (ab Seite 48) lässt sich die Notwendigkeit, Kindern vielfältige Copingstrategien zu ermöglichen, erahnen. Dazu können pädagogische Fachkräfte beitragen und den Kindern damit Hilfestellung bieten. Zusätzlich bestand die Auffassung, dass Kinder Möglichkeiten benötigen, Erfahrungen mit adäquaten Strategien zu machen. Dies wurde als Handlungsaufgabe der pädagogischen Fachkräfte angenommen. Damit scheint „die Förderung von Stressbewältigungskompetenzen“ sinnvoll (Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 17), zumal Kinder im Kindergarten defizitäre Strategien haben und diese sich in deren Alter erst entwickeln (siehe Unterkapitel 4.4, Seite 50). Deshalb sollen im Folgenden Möglichkeiten zum Aufbau von Copingstrategien bei Kindern überblicksartig beleuchtet werden, auch wenn konkrete Handlungsmöglichkeiten in Mikrotransitionen im vorherigen Unterkapitel bereits eingehend dargestellt wurden.

Bei der Unterstützung zum Aufbau der Strategien sollten pädagogische Fachkräfte, und damit das Umfeld, den Kindern Anforderungen stellen, die heraus- aber nicht überfordern. Kinder brauchen ein breites Repertoire an Bewältigungsstrategien, weshalb die Handlungsmöglichkeiten von pädagogischen Fachkräften mehr als die Durchführung von Entspannungsübungen umfassen sollten (Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 17). Dennoch gilt die Entspannung als eine von vielen adäquaten Strategien (siehe Unterkapitel 4.4, Seite 52), die damit gefördert werden kann.

Es ist notwendig, beide Arten von Coping, daher problemlösende und emotionsregulierende Strategien zu vermitteln. Trainingsprogramme zur Stressbewältigung können dabei vorbeugend und intervenierend sein. Wenn eine Copingstrategie zur Routine geworden ist, fällt den Kindern das Bewältigen von Stress leichter (Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 17).

In Anbetracht der Bedeutung der sozialen Unterstützung sollte in der Kindergarten-Praxis hierauf ein besonderer Wert gelegt werden. Mit den Kindern gemeinsam zu überlegen, wie und wo sie sich Hilfe holen können, ist dabei ein erster Schritt. Auch die adäquate Strategie des positiven Denkens sollte mit den Kindern vermehrt eingeübt und dadurch entwickelt werden.

Das Verdrängen von Emotionen wurde in den beobachteten Situationen erkannt (Unterkapitel 3.7.2, Seite 29). Von essenzieller Bedeutung ist es damit, Kinder zu ermutigen, alle ihre Emotionen zuzulassen und zu zeigen. Dazu können z.B. die Gefühle gemeinsam thematisiert

(Krause, 2016, S. 37) und durch pädagogische Fachkräfte den Kindern signalisiert werden „Es ist okay, wenn du weinst!“.

Zudem sollte Stress mit Kindern besprochen werden, da viele den Begriff bereits gehört haben, jedoch seine Bedeutung nicht kennen. Beispielsweise kann über den Begriff und im Weiteren über Stressauslöser gesprochen werden, bevor gemeinsam Bewältigungsstrategien überlegt werden (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2020, S. 50). Zuletzt unterstützen nach Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff (2020, S. 51) unter anderem folgende Aspekte die Kompetenzen zur Stressbewältigung von Kindern: Das Reflektieren von Stresssituationen, Vorleben sinnvoller Bewältigungsstrategien, Ermöglichen von Bewegung, Rückzugsmöglichkeiten und Entspannung.

Das Vermitteln von Copingstrategien kann z.B. mithilfe von Stresspräventionstrainings geschehen. Die Stressprävention ist in der Fachliteratur ein großes Thema, wovon beispielsweise das Werk von Klein-Heßling und Lohaus (2021) für das Grundschulalter handelt. Bei der Prävention geht es in diesem Zusammenhang nicht darum, jeglichen Stress von Kindern fernzuhalten, sondern vielmehr „Kindern [...] Anregungen und Hilfestellungen zu einer adäquaten Bewältigung in akuten Belastungssituationen [zu] geben“ (Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 18). Zudem zielt die Stressprävention darauf ab, dass Kinder Stress in der Zukunft besser bewältigen können (Klein-Heßling & Lohaus, 2021, S. 18). Konkrete Ideen zur Stressprävention können dem erwähnten Werk entnommen werden, auch Hampel und Petermann (2017) bieten einige Impulse. Allerdings sind die beiden Publikationen auf das Schulalter ausgerichtet und müssen für Kinder im Kindergarten adaptiert werden. Friebel (2012) bezieht sich mit seinem Buch auf das Kindergartenalter, allerdings überwiegend auf Prävention im Sinne von Entspannung. Ebenfalls für den Kindergartenbereich geeignet ist das Förderprogramm „Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen – PRiK“ von Fröhlich-Gildhoff, Dörner und Rönnau-Böse (2012), dessen siebte Einheit sich auf den Umgang mit Stress konzentriert. Dort werden Ziele und konkrete Ideen vorgestellt, die mit Kindern zur Stressprävention umgesetzt werden können.

Es besteht die Möglichkeit, stressreichen Momenten in Mikrotransitionen im Kindergarten vorzubeugen. Allerdings zielt Stressprävention, wie dargestellt, auch immer auf das effektive Bewältigen des Stresses. Dieser muss also vorhanden sein, um den adäquaten Umgang damit zu erlernen. Erst wenn Kinder Stress erleben, kommen sie zu der Gelegenheit, Copingstrategien zu entwickeln (Lohaus et al., 2007, S. 228).

Der Annahme aus dem Unterkapitel 3.8 (Seite 37), dass dem Auftreten von Stress mit präventiven Maßnahmen vorgebeugt werden kann, ist demnach zuzustimmen, jedoch mit der

Ergänzung, dass unter Prävention nicht nur das Verhindern jeglicher Stresssituationen gemeint ist. Vielmehr ist diese auch zukunftsorientiert.

Neben dem im Unterkapitel 5.1 (ab Seite 53) dargestellten Vermeiden von Stress durch Veränderungen innerhalb der Mikrotransitionen, ist es zusammenfassend wichtig, Kindern adäquate Copingstrategien zu vermitteln, sodass diese für ihre Zukunft ausgerüstet sind. Die Kinder bewerten dann in stressreichen Situationen – seien es Mikrotransitionen – ihre Ressourcen als ausreichend und können den Stress selbständig bewältigen.

## **6 Kritisches Fazit**

Abschließend soll ein kritisches Fazit gezogen werden, wobei zunächst der empirische Prozess beurteilt und hierfür Gütekriterien herangezogen werden. Danach folgt eine Beleuchtung der inhaltlichen Ergebnisse, bei der auch ein kurzer Ausblick gegeben wird.

### **6.1 Fazit des empirischen Prozesses**

Bei einer empirischen Arbeit ist es wichtig, sogenannte Gütekriterien einzuhalten und die Ergebnisse mithilfe der Kriterien einzuschätzen, sodass letztlich die Qualität der Arbeit beurteilt werden kann (Mayring, 2016, S. 140).

Vier zentrale Gütekriterien der qualitativen Forschung werden im Folgenden betrachtet (Mayring, 2016, 144ff.): Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit und die Nähe zum Gegenstand.

Die Verfahrensdokumentation beinhaltet, dass das Verfahren transparent dargestellt werden soll (Mayring, 2016, S. 144). Dies konnte erreicht werden, denn im Kapitel 3 (ab Seite 14) werden alle Schritte der Forschung erläutert. Die Strukturierung der Beobachtung durch den Beobachtungsbogen konnte zur Transparenz ebenfalls beitragen (Lamnek & Krell, 2016, S. 168).

Wichtig ist zudem die argumentative Interpretationsabsicherung, d.h. Interpretationen sollten mit Argumenten begründet sein (Hirsch, 1967, hier zit. nach Mayring, 2016, S. 145). Dies ist in der Arbeit erfolgt, denn die Auswertungen wurden mit Zeilenangaben belegt und detailliert erläutert, warum Annahmen getroffen wurden.

Die Regelgeleitetheit einer Forschung ist ebenfalls einzuhalten. Demnach muss die Analyse anhand vorher festgelegter Schritte erfolgen (Mayring, 2016, 145f.). Die zentralen Fragen zur Auswertung der Beobachtungen wurden im Unterkapitel 3.7.1 (Seite 26) dargestellt, sodass dieses Gütekriterium ebenfalls erfüllt wurde.

Zuletzt soll die Nähe zum Gegenstand betrachtet werden. Das bedeutet, dass der Forscher in die Lebenswelt der zu erforschenden Personen und damit der Kinder geht (Mayring, 2016,

S. 146). Da die teilnehmende Beobachtung unmittelbar im Forschungsfeld Kindergarten stattfand, konnte dies ebenfalls erreicht werden.

Die angeführten Gütekriterien konnten damit alle eingehalten werden.

Daneben sind Grenzen der empirischen Methode erkennbar. Die Daten sind beispielsweise auf das Beobachtbare beschränkt (Lamnek & Krell, 2016, S. 522). Vielmehr wäre es noch interessant zu erfahren, was die Kinder in den stressreichen Mikrotransitionen gedacht haben bzw. welche kognitiven Symptome vorhanden waren. Dies wäre im Rahmen einer Befragung womöglich eher zu erfassen, wobei es fraglich ist, ob die Kindergartenkinder ihre Gedanken in Worte fassen können. Auch körperliche Symptome wie Schmerzen hätten nur erhoben werden können, wenn die Kinder diese geäußert hätten.

Die Beobachtung war zudem durch die Wahrnehmungskapazität der Beobachterin beschränkt (Lamnek & Krell, 2016, S. 520). Das bedeutet, dass in den Situationen sicherlich mehr Aspekte zu beobachten waren, als letztendlich dokumentiert wurden.

Zudem besteht die Möglichkeit, dass Beobachtungsfehler erfolgt sind, indem die Wahrnehmung zum einen selektiv war und zum anderen womöglich bereits während des Beobachtens Interpretationen vorgenommen wurden. Diese hätten, wenn vorhanden, im Nachgang kaum korrigiert werden können, da sie im Gesamtzusammenhang der Beobachtungen enthalten sind (Lamnek & Krell, 2016, 524; 583). Außerdem ist es möglich, dass die Beobachterin als in die Situation involvierte Person das Geschehen beeinflusst und so der Verlauf der Stresssituationen eine andere Wendung genommen hat (Thierbach & Petschick, 2019, S. 1178). Es wurde allerdings versucht, dies so weit wie möglich zu vermeiden.

Weiter gilt es zu bedenken, dass die Beobachtungen lediglich zeitliche Ausschnitte darstellen und die Gesamtsituation von Mikrotransitionen in der Einrichtung nicht erhoben werden konnte (Lamnek & Krell, 2016, S. 521). Dennoch war es möglich, durch die über einen längeren Zeitraum hinweg erfolgten Beobachtungen, die Situationen in ausreichender Tiefe zu beschreiben.

Die Methode der teilnehmenden Beobachtung kann trotzdem als geeignet angesehen werden, um den Stress in Mikrotransitionen zu erfassen, da zum einen das soziale Handeln der Kinder in den Situationen gut erhoben werden konnte (Lamnek & Krell, 2016, S. 523). Zum anderen hätten die Drei- bis Sechsjährigen in einer Befragung ihren Stress wohl nicht artikulieren können, weshalb sich die Methode auch in diesem Aspekt als sinnvoll erwiesen hat. Die Beobachtung von Kindern im Kindergarten ist ohnehin gängig, sodass die Kinder dies im besten Fall gewohnt sind.

Der Beobachtungsbogen stellte sich als ein hilfreiches Instrument heraus, um die Beobachtungen zu fokussieren, denn die Beobachterin hatte das Schema des Bogens verinnerlicht und konnte somit zielgerichtet beobachten. Bei der Dokumentation war es so möglich, in kurzer Zeit viele Informationen zu notieren und klar zu strukturieren, welche relevant sind, um sich nicht in unwichtigen Dingen zu verlieren.

Daher kann die teilnehmende Beobachtung für derartige Forschungen zukünftig (wieder) eingesetzt werden.

## **6.2 Fazit des Inhalts und Ausblick**

Nicht nur zu dem empirischen Prozess, sondern auch dem Inhalt soll ein Fazit gezogen und gleichzeitig ein Ausblick gegeben werden.

Zusammenfassend hat sich gezeigt, dass Kinder in Mikrotransitionen Stress erleben. Der Stress wurde innerhalb dieser Situationen durch vielfältige Auslöser verursacht und zeigte sich durch verschiedene Symptome.

Die beobachteten Symptome und der kindliche Umgang damit sind sehr individuell. Nach dem transaktionalen Stresskonzept hängt dieser von der subjektiven Bewertung der Kinder ab. Die Bewältigung des Stresses durch die Kinder war außerdem unterschiedlich zu beobachten, wobei die pädagogischen Fachkräfte teilweise wenig dazu beitragen konnten. Aus diesem Grund ist ein gezieltes stressreduzierendes Handeln in Mikrotransitionen aber auch im Blick auf den Aufbau von Copingstrategien notwendig. Weiter konnte die angeführte Literatur für das Kindergartenalter adaptiert und in Verbindung mit den Beobachtungen ein Erkenntnisgewinn bezüglich dieses Alters erreicht werden.

Die Forschungsfragen konnten durch die Beobachtungen in den verschiedenen Situationen und der anschließenden Überprüfung der daraus resultierenden Ergebnisse mittels Fachliteratur geklärt werden. Der erste Teil der Forschungsfrage, was den Stress von Kindern in Mikrotransitionen auslöst, konnte dahingehend beantwortet werden, dass es vielfältige Stressauslöser bei Kindern innerhalb der alltäglichen Übergänge gibt, z.B. Rahmenbedingungen, pädagogische Fachkräfte etc. Mikrotransitionen beinhalten demnach solche Stressoren und stellen selbst einen dar.

Wie pädagogischen Fachkräfte handeln können, um den Stress bei den Kindern zu reduzieren war als zweiter Teil der Forschungsfrage zu beantworten. Dafür folgte zunächst eine Betrachtung dessen, wie sich der Stress zeigt. Es wurde klar, dass sich dies von Kind zu Kind unterscheidet und die Symptome körperlich, kognitiv emotional und / oder verhaltensbezogen sein können. Außerdem war zu klären, welche Rolle die pädagogischen Fachkräfte bei dem Stress der Kinder spielen. Sie traten dabei zum Teil als Stressauslöser auf, konnten

jedoch auch zur Reduktion beitragen. Wie die Kinder selbst Stress reduzieren können, war eine weitere Frage und kann damit beantwortet werden, dass die Stressreduktion durch die Kinder auf verschiedene Weisen stattfand. Schließlich konnten Handlungsmöglichkeiten für pädagogische Fachkräfte zur Stressreduktion formuliert werden. Diese können also dem Stress von Kindern in Mikrotransitionen entgegenwirken, konkret mittels Planung und Strukturierung, Begleitung sowie Reflektion.

Pädagogische Fachkräfte befinden sich hierbei in einem Spannungsfeld. Zum einen besteht die Notwendigkeit, dass Kinder den Umgang mit Stress lernen, weshalb nicht alle Stresssituationen gänzlich verhindert werden sollten. Zum andern ist ein Vermeiden von übermäßigem Stress im Kindesalter essenziell, da dieser negative Folgen haben kann, unter anderem die mögliche Veränderung des Gehirns, wie bereits in der Einleitung (Seite 9) erwähnt.

Ausblickend stellt die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in Bezug auf Mikrotransitionen ein weiteres Thema dar. Die Stressbewältigung ist damit ein wesentliches Handlungsfeld der Gesundheitsförderung im Kindergarten, welches nicht ausschließlich als Aufgabe von pädagogischen Fachkräften zu sehen ist, sondern vielmehr mit allen für das Wohl des Kindes Verantwortlichen geleistet werden muss (Zimmer, 2002).

Ebenso wurde deutlich, dass Stress im Kindergarten vielschichtig ist und mehr als nur Mikrotransitionen betrifft, weshalb immer wieder über die alltäglichen Übergänge hinaus auf Stress bei Kindern geblickt wurde. Aus diesem Grund wäre es spannend, Stress bei Drei- bis Sechsjährigen in anderen Übergängen und Situationen im Kindergarten zu beobachten und theoretisch zu beleuchten. Verschiedene Einrichtungen zu betrachten wäre zudem lohnend. Außerdem könnte damit die noch offene Hypothese, dass je mehr Stressfaktoren sich kumulieren, desto eher zeigt sich Stress in beobachtbarer Weise zeigt, weiter überprüft werden.

Schlussendlich hat sich herausgestellt, dass Mikrotransitionen Stressoren für Kinder sind. Dementsprechend kann der Titel der Arbeit konkretisiert und verifiziert werden:

„Mikrotransitionen als Stressoren für Kinder!“

## 7 Literaturverzeichnis

- Beyer, A. & Lohaus, A. (2007). Konzepte zur Stressentstehung- und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 11–27). Göttingen: Hogrefe.
- Bibliographisches Institut GmbH (Hrsg.). (2021a). *palliativ*. Zugriff am 31.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/palliativ>.
- Bibliographisches Institut GmbH (Hrsg.). (2021b). *vegetativ*. Zugriff am 27.05.2021. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/vegetativ>.
- Castello, A. (2014). Stressbewältigung. In A. Castello (Hrsg.), *Entwicklungsrisiken bei Kindern und Jugendlichen. Prävention im pädagogischen Alltag* (1. Auflage, S. 153–163). Stuttgart: Kohlhammer.
- Cheetham-Blake, T. J., Family, H. E. & Turner-Cobb, J. M. (2019). 'Every day I worry about something': A qualitative exploration of children's experiences of stress and coping. *British Journal of Health Psychology*, 24(4), 931–952.  
<https://doi.org/10.1111/bjhp.12387>.
- Compas, B. E., Banez, G. A., Malcarne, V. & Worsham, N. (1991). Perceived Control and Coping with Stress: A Developmental Perspective. *Journal of Social Issues*, 47(4), 22–34. Zugriff am 19.07.2021. Verfügbar unter: <https://cdn.vanderbilt.edu/vu-my/wp-content/uploads/sites/2804/2019/04/14195753/Compas-et-al-1991-J-of-Social-Issues.pdf>.
- Daldrop, K. (2016). *Die Garderobensituation im Krippenalltag – Mikrotransition und Aktivität des täglichen Lebens. Qualitative Interaktionsgestaltung und Assistenz*. Zugriff am 20.03.2021. Verfügbar unter: <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/die-garderobensituation-im-krippenalltag-mikrotransition-und-aktivitaet-des-taeglichen-lebens-qualitative-interaktionsgestaltung-und-assistenz>.
- Domsch, H., Lohaus, A. & Fridrici, M. (2016). *Kinder im Stress. Wie Eltern Kinder stärken und begleiten*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Entringer, S. & Heim, C. (2016). Biologische Grundlagen. In U. Ehlert (Hrsg.), *Verhaltensmedizin* (Springer-Lehrbuch, 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 13–42). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Esch, T. & Esch, S. M. (2016). *Stressbewältigung. Mind-Body-Medizin, Achtsamkeit, Selbstfürsorge*. Berlin: Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft (MWV).
- Eschenbeck, H., Schmid, S., Schröder, I., Wasserfall, N. & Kohlmann, C.-W. (2018). Development of Coping Strategies From Childhood to Adolescence. Cross-Sectional and Longitudinal Trends. *European Journal of Health Psychology*, 25(1), 18–30.  
<https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000005>.

- Franke, A. (2012). *Modelle von Gesundheit und Krankheit* (3., überarbeitete Auflage). Bern: Verlag Hans Huber.
- Franzkowiak, P. & Franke, A. (2018). *Stress und Stressbewältigung*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA). Zugriff am 16.06.2021. <https://doi.org/10.17623/BZGA:224-I118-2.0>.
- Friebel, V. (2012). *Das Anti-Stress-Buch für den Kindergarten. Entspannungspädagogik für Kinder und Erzieher/innen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Friebertshäuser, B. & Richter, S. (2018). Dichte Beschreibung. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (UTB, Bd. 8226, 4., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 41–44). Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Dörner, T. & Rönnau-Böse, M. (2012). *Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen - PRiK. Ein Förderprogramm* (2., überarbeitete Auflage). München, Basel: E. Reinhardt.
- Fürstaller, M. (2019). *Wenn die Melodie des Abschieds kein Gehör findet. Eine psychoanalytische Untersuchung zur Eingewöhnung in Kitas* (Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 49). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2015). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (3., aktualisierte Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Grossmann, K. (2011). Stumme Zeichen des Leids bei Kleinkindern in Familie und Tagesbetreuung. In R. Kißgen & N. Heinen (Hrsg.), *Familiäre Belastungen in früher Kindheit. Früherkennung, Verlauf, Begleitung, Intervention* (Fachbuch, S. 113–124). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gutknecht, D. (2013). *Mikrotransitionen: Vom Freispiel bis zum Mittagsschlaf. Praxistipps für Übergänge im Krippenalltag*. Zugriff am 20.03.2021. Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/index.php/fachbeitraege-von-a-z?view=item&id=593>.
- Gutknecht, D. (2015). *Bildung in der Kinderkrippe. Wege zur Professionellen Responsivität* (2., überarbeitete Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Gutknecht, D. (2018). *Responsive Gestaltung von Mikrotransitionen in der inklusiven Kita*. Zugriff am 20.03.2021. Verfügbar unter: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/KiTaFT\\_Gutknecht\\_2018\\_Mikrotransitioneninderinklusive-Kita.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/KiTaFT_Gutknecht_2018_Mikrotransitioneninderinklusive-Kita.pdf).
- Gutknecht, D. (2020). Betreuung, Bildung und Erziehung von Klein(st)kindern in der Kita. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünder & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe*



- Kindheit* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 581–594). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Gutknecht, D. & Kramer, M. (2018). *Mikrotransitionen in der Kinderkrippe. Übergänge im Tagesablauf achtsam gestalten*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Gutknecht, D. & Sommer-Himmel, R. (2014). Transitionen und Mikrotransitionen: Herausforderungen in der frühpädagogischen Arbeit. In A. Köhler-Offierski & H. Stammer (Hrsg.), *Übergänge und Umbrüche* (Evangelische Hochschulperspektiven, Bd. 10, S. 173–184). Freiburg im Breisgau: FEL, Verl. Forschung, Entwicklung, Lehre.
- Hampel, P. & Petermann, F. (2017). *Cool bleiben - Stress vermeiden. Das Anti-Stress-Training für Kinder: mit Arbeitsmaterial* (Materialien für die klinische Praxis, 3., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Heinrichs, M., Stächele, T. & Domes, G. (2015). *Stress und Stressbewältigung* (Fort-schritte der Psychotherapie, Bd. 58). Göttingen: Hogrefe.
- Holmes, T. H. & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213–218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4).
- Hufendiek, G. (2012). Stress, Stressbewältigung und Achtsamkeit im Kindergarten. In N. Altner (Hrsg.), *Achtsamkeit im Kindergarten. Wie das Miteinander gelingt* (S. 52–64). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (Springer-Lehrbuch, 2., überarbeitete Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Jasmund, C. (2018). *Erziehung in der Kita. Alltagskultur als pädagogisches Handlungsfeld*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kaluza, G. (2018a). *Gelassen und sicher im Stress. Das Stresskompetenz-Buch: Stress erkennen, verstehen, bewältigen* (7., korrigierte Auflage). Berlin: Springer.
- Kaluza, G. (2018b). *Stressbewältigung. Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung* (Psychotherapie: Praxis, 4., korrigierte Auflage). Berlin: Springer.
- Karkow, C. & Kühnel, B. (2008). *Das Berliner Modell. Qualitätskriterien im Early-Excellence-Ansatz* (PFH-Beiträge zur pädagogischen Arbeit, Bd. 13). Berlin: Dohrmann.
- Keddi, B. & Stich, J. (Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI), Hrsg.). (2008). *DJI Bulletin 82 PLUS*. Zugriff am 31.07.2021. Verfügbar unter: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bulletin/d\\_bull\\_d/bull82\\_d/DJIB\\_82.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull82_d/DJIB_82.pdf).

- Klein-Heßling, J. & Lohaus, A. (2012). *Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter* (Therapeutische Praxis, 3., erweiterte und aktualisierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Klein-Heßling, J. & Lohaus, A. (2021). *Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter* (Therapeutische Praxis, 4., überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Kohlmann, C.-W., Eschenbeck, H., Jerusalem, M. & Lohaus, A. (2021). *Diagnostik von Stress und Stressbewältigung* (Kompendien Psychologische Diagnostik, Bd. 20, 1. Auflage). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- König, J. (2016). Praxisforschung in zwölf Arbeitsschritten: Handlungswissen im Überblick. In J. König (Hrsg.), *Praxisforschung in der Sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (Grundwissen soziale Arbeit, Bd. 18, 1. Auflage, S. 29–92). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Krause, S. (2016). Präventionsarbeit zur Stärkung von Kindern. In I. Wyrobnik (Hrsg.), *Wie man ein Kind stärken kann. Ein Handbuch für Kita und Familie* (Frühe Bildung und Erziehung, 2. Auflage, S. 29–38). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krohne, H. W. (2017). Angst, Furcht und Stress. In P. Fischer & H. W. Krohne (Hrsg.), *Angst und Furcht* (Philosophie und Psychologie im Dialog, Bd. 16, S. 49–92). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Materialien* (6., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Lazarus, R. S. (1995). Streß und Streßbewältigung - ein Paradigma. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (3. Auflage, S. 198–232). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion. A New Synthesis*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). Cognitive Theories of Stress and the Issue of Circularity. In M. Appley & R. Trumbull (Hrsg.), *Dynamics of Stress: Physiological, psychological, and social perspectives* (S. 63–80). New York: Plenum Press.
- Lohaus, A. (2018). Stressmanagementtrainings für Kinder und Jugendliche. In R. Fuchs & M. Gerber (Hrsg.), *Handbuch Stressregulation und Sport* (S. 163–178). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

- Lohaus, A., Domsch, H. & Fridrici, M. (2007). *Stressbewältigung für Kinder und Jugendliche. Positiv mit Stress umgehen lernen. Konkrete Tipps und Übungen. Hilfen für Eltern und Lehrer*. Heidelberg: Springer.
- Lohaus, A., Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W. & Klein-Heßling, J. (2006). *SSKJ 3-8. Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. Manual. Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe.
- Lohaus, A., Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W. & Klein-Heßling, J. (2018). *SSKJ 3-8 R. Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter - Revision* (1. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (Pädagogik, 6., überarbeitete Auflage, Online-Ausgabe). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Myers, D. G. (2008). *Psychologie*. Heidelberg: Springer.
- Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2020). *Resilienz im Kita-Alltag. Was Kinder stark und widerstandsfähig macht* (3. Gesamtauflage). Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Ryan-Wenger, N. M. (1992). A taxonomy of children's coping strategies: a step toward theory development. *The American Journal of Orthopsychiatry*, 62(2), 256–263. <https://doi.org/10.1037/h0079328>.
- Selye, H. (1974). *Stress. Bewältigung und Lebensgewinn*. München, Zürich: R. Piper & Co.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2020). *Kindertageseinrichtungen nach Altersgruppen und Bundesländern*. Zugriff am 08.06.2021. Verfügbar unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/kinder-kindertageseinrichtungen-2018.html?view=main>.
- Thierbach, C. & Petschick, G. (2019). Beobachtung. In J. Blasius & N. Baur (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 1165–1181). Wiesbaden: Springer VS.
- Thomas, S. (2019). *Ethnografie. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Viernickel, S., Dreyer, R., Stammer, K., Vestring, L., Wieland, U. & Wiens, E. (2018). *Stimulation oder Stress? Wohlbefinden von Kindern im zweiten und dritten Lebensjahr in Kindertageseinrichtungen*, Institut für angewandte Forschung Berlin e.V. Zugriff am 09.03.2021. Verfügbar unter: [https://opus4.kobv.de/opus4-ash/frontdoor/deliver/index/docId/248/file/ifaf\\_stimts\\_ergebnisse\\_web.pdf](https://opus4.kobv.de/opus4-ash/frontdoor/deliver/index/docId/248/file/ifaf_stimts_ergebnisse_web.pdf).

- Weichbold, M. (2019). Pretest. In J. Blasius & N. Baur (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 349–356). Wiesbaden: Springer VS.
- Wertfein, M., Kofler, A., Kieferle, C., Paulsteiner, R., Nestmeier, S., Reichert-Gerschhammer, E. et al. (Bayerisches Staatsinstitut für Frühpädagogik, Hrsg.). (2020). *PQB - Qualitätskompass. Instrument zur Beobachtung und Reflexion der Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen*. Zugriff am 22.04.2021. Verfügbar unter: [https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/pqb-qualitatskompass\\_september\\_2020.pdf](https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/pqb-qualitatskompass_september_2020.pdf).
- Wustmann Seiler, C. (2012). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (Beiträge zur Bildungsqualität, 4. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Zimmer, R. (2002). Gesundheitsförderung im Kindergarten. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 45(12), 964–969.  
<https://doi.org/10.1007/s00103-002-0515-z>.
- Zimmer-Gembeck, M. J. & Skinner, E. A. (2011). The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development*, 35(1), 1–17.  
<https://doi.org/10.1177/0165025410384923>.

## Anhang

### **Anhangsverzeichnis**

Anhang 1: Beobachtungsbögen .....	70
Anhang 1.1: Beobachtungsbogen vor Pretest.....	70
Anhang 1.2: Beobachtungsbogen mit Pretest.....	72
Anhang 1.3: Beobachtungsbogen zur Anwendung .....	74
Anhang 2: Beobachtungsprotokolle .....	76
Anhang 2.1: Beobachtungsprotokoll Pretest 1 – Aufräumen im Baubereich.....	76
Anhang 2.2: Beobachtungsprotokoll Pretest 2 – Übergang nach der Mahlzeit.....	78
Anhang 2.3: Beobachtungsprotokoll Pretest 3 – Garderoben-Situation.....	80
Anhang 2.4: Beobachtungsprotokoll 1 – Übergang nach der Mahlzeit .....	82
Anhang 2.5: Beobachtungsprotokoll 2 – Garderoben-Situation .....	85
Anhang 2.6: Beobachtungsprotokoll 3 – Übergang nach der Mahlzeit .....	87
Anhang 2.7: Beobachtungsprotokoll 4 – Aufräumen im Baubereich .....	90
Anhang 2.8: Beobachtungsprotokoll 5 – Garderoben-Situation .....	93
Anhang 2.9: Beobachtungsprotokoll 6 – Übergang nach der Mahlzeit .....	96
Anhang 2.10: Beobachtungsprotokoll 7 – Aufräumen im Baubereich .....	99
Anhang 2.11: Beobachtungsprotokoll 8 – Übergang nach der Mahlzeit .....	101
Anhang 3: Auswertungen .....	103
Anhang 3.1: Garderoben-Situation.....	103
Anhang 3.2: Aufräumen im Baubereich.....	106
Anhang 3.3: Übergang nach der Mahlzeit.....	109

## Anhang 1: Beobachtungsbögen

### Anhang 1.1: Beobachtungsbogen vor Pretest

#### Beobachtungsbogen – Was stresst Kinder in Mikrotransitionen?

Mikrotransition:     Garderoben-Situation                       Aufräumen im Baubereich                       Übergang nach der Mahlzeit

Datum:

Beginn: \*4

Ende: \*4

evtl. Raum:

Zeiten des Übergangs	Rahmenbedingungen	Pädagogische Fachkraft
<u>Zeit vor dem Übergang:</u> *1 - In welcher Situation befindet sich das Kind? *2  - Wie wurde der Übergang angekündigt? *2	→ <i>Grundlegende Informationen zum Verständnis</i> → <i>Organisatorisches</i> *3	→ <i>Ist eine pädagogische Fachkraft anwesend?</i> → <i>Was tut die pädagogische Fachkraft in dieser Situation?</i> <i>Wie handelt sie?</i>
<u>Zeit während des Übergangs:</u> *1 - Was tut das Kind? / Wie reagiert es?  - Beteiligte Personen *5		
<u>Zeit nach dem Übergang:</u> *1 - Welche Situation folgt? *2		

<b>Detaillierte Darstellung der Situation / Wahrnehmungen</b>	<b>Weitere Notizen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Wahrnehmungen (durch Beobachterin)</i></li> <li>→ <i>Was geschieht (chronologisch)? *<sup>4</sup></i></li> <li>→ <i>Wichtig: Interpretationen als solche kennzeichnen! *<sup>5</sup></i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Was sonst noch wichtig ist...</i></li> </ul>


Quellen: \*<sup>1</sup> Malenfant (2006) hier zit. nach Gutknecht & Kramer (2018), S. 11; \*<sup>2</sup> Gutknecht & Sommer-Himmel (2014), S. 180;  
\*<sup>3</sup> Daldrop (2016), S. 5; \*<sup>4</sup> Lamnek & Krell (2016), S.579f; \*<sup>5</sup> Hussy, Schreier & Echterhoff (2013), S. 241;  
Layout inspiriert vom Early Excellence Beobachtungsbogen siehe Karkow & Kühnel (2008), S.16

**Anhang 1.2: Beobachtungsbogen mit Pretest**

**Beobachtungsbogen – Was stresst Kinder in Mikrotransitionen?**

Mikrotransition:  Garderoben-Situation  Aufräumen im Baubereich  Übergang nach der Mahlzeit **Anzahl anwesender Kinder:**

Datum: Beginn: \*4 Ende: \*4 **Raum:**

Zeiten des Übergangs	Rahmenbedingungen	Pädagogische Fachkräfte
<p><u>Zeit vor dem Übergang:</u> *1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- In welcher Situation befindet/n sich das Kind/die Kinder? *2</li>   <li>- Wie wurde der Übergang angekündigt? *2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Grundlegende Informationen zum Verständnis</li> <li>→ Organisatorisches *3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Ist eine pädagogische Fachkraft anwesend?</li> <li>→ Was tut die pädagogische Fachkraft in dieser Situation? Wie handelt sie?</li> </ul>
<p><u>Zeit während des Übergangs:</u> *1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beteiligte Personen *5</li> </ul>  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Was tut das Kind/die Kinder? / Wie reagiert/en es/sie?</li> </ul>		
<p><u>Zeit nach dem Übergang:</u> *1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche Situation folgt? *2</li> </ul>		



<b>Detaillierte Darstellung der Situation / Wahrnehmungen</b>	<b>Weitere Notizen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Wahrnehmungen (durch Beobachterin)</i></li> <li>→ <i>Was geschieht (chronologisch)? *<sup>4</sup></i></li> <li>→ <i>Wichtig: Interpretationen als solche kennzeichnen! *<sup>5</sup></i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Was sonst noch wichtig ist...</i></li> </ul>

Quellen: \*<sup>1</sup> Malenfant (2006) hier zit. nach Gutknecht & Kramer (2018), S. 11; Gutknecht & Sommer-Himmel (2014), S. 180;  
\*<sup>3</sup> Daldrop (2016), S. 5; \*<sup>4</sup> Lamnek & Krell (2016), S.579f; \*<sup>5</sup> Hussy, Schreier & Echterhoff (2013), S. 241;  
Layout inspiriert vom Early Excellence Beobachtungsbogen siehe Karkow & Kühnel (2008), S.16

**Anhang 1.3: Beobachtungsbogen zur Anwendung**

**Beobachtungsbogen – Was stresst Kinder in Mikrotransitionen?**

Mikrotransition:  Garderoben-Situation  Aufräumen im Baubereich  Übergang nach der Mahlzeit Anzahl anwesender Kinder:

Datum:

Beginn: \*4

Ende: \*4

Raum:

<b>Zeiten des Übergangs</b>	<b>Rahmenbedingungen</b>	<b>Pädagogische Fachkräfte</b>
<p><u>Zeit vor dem Übergang:</u> *1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- In welcher Situation befindet/n sich das Kind/ die Kinder? *2</li>   <li>- Wie wurde der Übergang angekündigt? *2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Grundlegende Informationen zum Verständnis</i></li> <li>→ <i>Organisatorisches</i> *3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Ist eine pädagogische Fachkraft anwesend?</i></li> <li>→ <i>Was tut die pädagogische Fachkraft in dieser Situation?</i></li> <li><i>Wie handelt sie?</i></li> </ul>
<p><u>Zeit während des Übergangs:</u> *1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beteiligte Personen *5</li>   <li>- Was tut das Kind/ die Kinder? / Wie reagiert/en es/ sie?</li> </ul>		
<p><u>Zeit nach dem Übergang:</u> *1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche Situation folgt? *2</li> </ul>		

<b>Detaillierte Darstellung der Situation / Wahrnehmungen</b>	<b>Weitere Notizen</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Wahrnehmungen (durch Beobachterin)</i></li> <li>→ <i>Was geschieht (chronologisch)? *<sup>4</sup></i></li> <li>→ <i>Wichtig: Interpretationen als solche kennzeichnen! *<sup>5</sup></i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ <i>Was sonst noch wichtig ist...</i></li> </ul>

Quellen: \*<sup>1</sup> Malenfant (2006) hier zit. nach Gutknecht & Kramer (2018), S. 11; \*<sup>2</sup> Gutknecht & Sommer-Himmel (2014), S. 180;  
\*<sup>3</sup> Daldrop (2016), S. 5; \*<sup>4</sup> Lamnek & Krell (2016), S.579f; \*<sup>5</sup> Hussy, Schreier & Echterhoff (2013), S. 241;  
Layout inspiriert vom Early Excellence Beobachtungsbogen siehe Karkow & Kühnel (2008), S.16

## **Anhang 2: Beobachtungsprotokolle**

### **Anhang 2.1: Beobachtungsprotokoll Pretest 1 – Aufräumen im Baubereich**

Datum: 16.04.2021

Beginn: 09:05 Uhr                      Ende: 09:10 Uhr

Raum: Gruppenraum / Bauteppich

Anzahl anwesender Kinder: 10

#### **Zeiten des Übergangs**

##### Zeit vor dem Übergang:

- 1 Die beobachteten Kinder spielen auf dem Bauteppich im Gruppenraum mit Magnetspielzeug
- 2 und befinden sich damit im Freispiel.
- 3 Der Übergang wurde mündlich durch die pädagogische Fachkraft A angekündigt.

##### Zeit während des Übergangs:

- 4 Es sind insgesamt drei Erwachsene, darunter die pädagogische Fachkraft A, die Beobachte-
- 5 rin als pädagogische Fachkraft und der Praktikant A, außerdem zwei Kinder, das Mädchen
- 6 A (3 Jahre) und der Junge A (3 Jahre) beteiligt.
- 7 Die Kinder reagieren mit Hektik (*Interpretation*). Das Mädchen A zeigt außerdem ein trau-
- 8 riges Gesicht (*Interpretation*) sowie einen gesenkten Blick.

##### Zeit nach dem Übergang:

- 9 Es folgt die Situation des Händewaschens als Teil des Überganges und anschließend das
- 10 gemeinsame Frühstück der Kinder.

#### **Rahmenbedingungen**

- 11 Vor dem Übergang wurde schon einmal zum Aufräumen aufgefordert. Dieser Übergang
- 12 wurde wieder abgebrochen, da das Frühstück doch noch nicht fertig war. Ca. fünf Minuten
- 13 später folgte dann die beobachtete Situation.
- 14 Während des Übergangs war es außerdem sehr laut im Gruppenraum, da ein Kind geschrien
- 15 hat, weil es sich in einer Auseinandersetzung mit einer anderen pädagogischen Fachkraft
- 16 befand.

## **Pädagogische Fachkräfte**

17 Die pädagogische Fachkraft A fordert die Kinder zum Aufräumen des Magnetspiels auf,  
18 nachdem diese zum Frühstück wollten, ohne aufgeräumt zu haben.

19 Der Praktikant A appelliert an die Schnelligkeit der Kinder, bzw. fordert diese.

20 Die Beobachterin wird von dem Mädchen A angesprochen.

## **Detaillierte Darstellung der Situation / Wahrnehmungen**

21 Die pädagogische Fachkraft A spricht laut aus, dass es Frühstück gibt und alle Kinder dafür  
22 aufräumen sollen. Das Mädchen A (3 Jahre) und der Junge A (3 Jahre) haben zusammen auf  
23 dem Bauteppich mit Magneten gespielt. Sie stehen nach dem Aufruf der pädagogischen  
24 Fachkraft A sofort auf und rennen Richtung Waschraum. Die pädagogische Fachkraft A  
25 fordert die beiden Kinder zum Aufräumen auf: „Ihr müsst erst noch aufräumen!“. Sie schickt  
26 sie zurück zu ihrem Magnetspiel. Die Kinder nehmen die einzelnen Teile des Spiels und  
27 werfen sie schnell (*Interpretation*) in die dafür vorgesehene Kiste. Der Praktikant A kommt  
28 hinzu und fordert mehr Geschwindigkeit von den Kindern. Er sagt: „Wie schauts aus ihr  
29 Freunde der Nacht? Es gibt Frühstück. Ich hab‘ Hunger.“ Er verlässt anschließend den Grup-  
30 penraum. Das Mädchen A und der Junge A bleiben auf dem Bauteppich zurück. Die anderen  
31 Kinder sind bereits außerhalb des Gruppenraumes. Der Junge A zieht daraufhin seine Schuhe  
32 an und läuft aus dem Zimmer zu den anderen Kindern. Das Mädchen A sitzt mit traurigem  
33 Gesicht (*Interpretation*), mit gesenktem Blick auf dem Teppich, zieht langsam seine Schuhe  
34 an. Es sagt zur Beobachterin: „Das dauert immer so lang, die anderen sind schneller.“ Die  
35 Beobachterin lächelt daraufhin das Mädchen A an. Als es seine Schuhe fertig angezogen hat,  
36 steht das Mädchen A schließlich auf und geht zum Händewaschen.

37 Der Gruppenraum ist leer, bis auf den schreienden Jungen und der anderen pädagogischen  
38 Fachkraft (siehe Rahmenbedingungen).

## **Weitere Notizen**

39 -

## **Anhang 2.2: Beobachtungsprotokoll Pretest 2 – Übergang nach der Mahlzeit**

Datum: 16.04.2021

Beginn: 12:20 Uhr

Ende: 12:30 Uhr

Raum: Bistro

Anzahl anwesender Kinder: 10

### **Zeiten des Übergangs**

#### Zeit vor dem Übergang:

- 1 Die beobachteten Kinder befinden sich beim Mittagessen im Bistro.
- 2 Der Übergang wurde mündlich durch die pädagogische Fachkraft B angekündigt.

#### Zeit während des Übergangs:

- 3 Es sind insgesamt zwei Erwachsene, darunter die pädagogische Fachkraft B sowie die Beobachterin als pädagogische Fachkraft, außerdem drei Kinder, das Mädchen B (6 Jahre) und die Jungen B (6 Jahre) und C (6 Jahre) beteiligt.
- 4
- 5
- 6 Die Kinder reagieren unruhig (*Interpretation*), die Jungen B und C spielen „Klatschspiele“.
- 7 Die Kinder rennen und stoßen beim Verlassen des Bistros zusammen.

#### Zeit nach dem Übergang:

- 8 Es folgt die Situation des Händewaschens als Teil des Überganges und anschließend die
- 9 Flüsterstunde, das heißt eine Ruhezeit nach dem Mittagessen.

### **Rahmenbedingungen**

- 10 Oftmals dauert das Mittagessen etwas länger, an diesem Tag war es im Vergleich zu anderen
- 11 Tagen kurz.
- 12 Die Mehrzahl der anwesenden Kinder war an diesem Tag insgesamt eher unruhig und bewegungsfreudig.
- 13
- 14 Im Allgemeinen wurden die Kinder dazu angehalten, sich aufgrund von Hygienegründen in
- 15 Pandemiezeiten nicht an den Händen zu fassen.

## **Pädagogische Fachkräfte**

- 16 Die pädagogische Fachkraft B kündigt die Übergänge an.
- 17 Die Beobachterin tritt nicht in Interaktion, sondern beobachtet ausschließlich.

## **Detaillierte Darstellung der Situation / Wahrnehmungen**

- 18 Die pädagogische Fachkraft B kündigt den Übergang, bzw. Teilübergang laut (*Interpretation*) an: „Wer fertig ist räumt auf.“ Das Mädchen B steht auf, geht mit seinem Teller und dem Besteck zum Servierwagen, stellt sein Geschirr dort ab, läuft anschließend wieder zu seinem Platz und setzt sich. Es beginnt, sich auf seinem Stuhl nach links zu drehen, dann nach rechts. Es schaut hinter sich und hat dabei seine Beine nicht mehr unter dem Tisch, sondern sitzt seitlich auf dem Stuhl, sodass sich die Stuhllehne auf der linken Seite des Mädchens B befindet. Es dreht sich wieder zurück, seine Beine sind unter dem Tisch. Das Mädchen B spielt mit seinen Fingern. Die pädagogische Fachkraft B kündigt an, dass sich die Kinder, die bereits abgeräumt haben, eine Nachspeise holen können. Das Mädchen B bleibt sitzen und sagt zur pädagogischen Fachkraft B: „Ich möchte keine.“ Das Mädchen B verhält sich weiter unruhig (*Interpretation*). Die Jungen B und C, die sich frontal gegenüber vor dem Mädchen B sitzen, bleiben ebenfalls auf ihren Plätzen und holen sich keine Nachspeise. Die beiden klatschen sich gegenseitig in die Hände ein. Die pädagogische Fachkraft B kündigt etwas später an, dass alle Kinder, die fertig gegessen haben, abräumen dürfen und zum Händewaschen und anschließend in den Gruppenraum sollen. Das Mädchen B sowie die Jungen B und C stehen daraufhin auf, räumen jeweils ihr Glas auf den Servierwagen und rennen aus dem Bistro. Dabei stoßen sie zusammen und rennen anschließend im Gang weiter.

## **Weitere Notizen**

- 36 -

## **Anhang 2.3: Beobachtungsprotokoll Pretest 3 – Garderoben-Situation**

Datum: 16.04.2021

Beginn: 14:05 Uhr                      Ende: 14:10 Uhr

Raum: Garderobe

Anzahl anwesender Kinder: 8

### **Zeiten des Übergangs**

#### Zeit vor dem Übergang:

- 1 Alle Kinder befinden sich in der Flüsterstunde. Das beobachtete Mädchen A sowie der Junge
- 2 A haben geschlafen und sind erst aufgewacht. Das Mädchen A ist direkt vor dem Übergang
- 3 in Interaktion mit der pädagogischen Fachkraft C.
- 4 Der Übergang wurde mündlich durch die pädagogischen Fachkraft C angekündigt.

#### Zeit während des Übergangs:

- 5 Es sind insgesamt drei Erwachsene, darunter die pädagogische Fachkraft C, die Beobachte-
- 6 rin als pädagogische Fachkraft und der Praktikant A, außerdem drei Kinder, das Mädchen A
- 7 (3 Jahre) und die Jungen A (3 Jahre) und D (4 Jahre) beteiligt.
- 8 Die Kinder ziehen sich an. Das Mädchen A bittet um Hilfe und weint an anderer Stelle kurz.

#### Zeit nach dem Übergang:

Die Kinder spielen im Garten der Einrichtung.

### **Rahmenbedingungen**

- 9 Das Mädchen A weine nach Aussagen von pädagogischen Fachkräften generell sehr schnell.
- 10 Dies konnte die Beobachterin auch selbst feststellen.
- 11 Während der Situation bestand kein Zeitdruck, vielmehr war es ein zeitlich entspannter (*In-*
- 12 *terpretation*) Nachmittag.

### **Pädagogische Fachkräfte**

- 13 Die pädagogische Fachkraft C kündigt den Übergang an und verlässt dann die Garderoben-
- 14 Situation.



15 Der Praktikant A gießt während der Situation die Blumen und läuft daher mit der Gießkanne  
16 durch die Garderobe.

17 Die Beobachterin beobachtet und hilft, wenn sie angesprochen wird und tritt, wenn notwen-  
18 dig, in Interaktion mit den Kindern.

### **Detaillierte Darstellung der Situation / Wahrnehmungen**

19 Die pädagogische Fachkraft C kündigt den Übergang an, sie sagt: „Wir gehen raus, zieht  
20 euch an.“ Alle Kinder laufen daraufhin zur Garderobe, auch das Mädchen A sowie die Jun-  
21 gen A und D. Das Mädchen A geht zu seinem Garderobenplatz, nimmt sich seine Jacke und  
22 zieht sie an. Es kommt dann auf die Beobachterin zu und bittet sie, den Reißverschluss zu  
23 schließen. Die Beobachterin hilft dem Mädchen A. Zeitgleich vereinbart das Mädchen A mit  
24 dem Jungen A, dass er auf sie wartet, wenn er fertig ist und die beiden zusammen nach  
25 Draußen gehen. Der Junge A ist fertig (*Interpretation*) angezogen und verlässt mit dem Mäd-  
26 chen A die Garderobe. Die Beobachterin bittet das Mädchen A, welches sich auf dem Weg  
27 zum Garten befindet, sich seine Füße anzusehen. Das Mädchen A entgegnet: „Oh!“, lächelt  
28 (*Interpretation*), geht zu seinem Garderobenplatz zurück und zieht seine Hausschuhe aus.  
29 Der Junge A wartet. Das Mädchen A setzt sich auf den Boden und versucht, den linken  
30 Schuh anzuziehen. Es wendet Kraft an (*Interpretation*) und bekommt den linken Schuh nicht  
31 an den rechten Fuß. Die Beobachterin sagt zu dem Mädchen A: „Vielleicht könnte der andere  
32 Fuß passen.“ Das Mädchen A schaut die Beobachterin an und probiert dann den anderen  
33 Fuß. Der Junge D sagt zu dem Mädchen A: „Schuh falsch, Schuh falsch!“ Das Mädchen A  
34 beginnt zu weinen. Der Junge A sagt zu dem Jungen D: „Sie möchte das nicht.“ Das Mäd-  
35 chen A hört auf zu weinen. Der Praktikant A läuft unterdessen mit der Gießkanne vorbei und  
36 sagt: „Ich möchte auch manches nicht. Ich möchte, dass ihr nicht streitet und ihr? Tut es  
37 trotzdem!“. Das Mädchen A schafft es nicht, den Klettverschluss des linken Schuhs zu  
38 schließen und bittet die Beobachterin um Hilfe. Die Beobachterin schließt dem Mädchen A  
39 den Klettverschluss. Das Mädchen A zieht dann seinen rechten Schuh allein an. Das Mäd-  
40 chen steht auf und geht mit dem Jungen A zusammen aus der Garderobe in den Garten. Der  
41 Junge D verbleibt noch in der Garderobe.

### **Weitere Notizen**

42 -

## **Anhang 2.4: Beobachtungsprotokoll 1 – Übergang nach der Mahlzeit**

Datum: 23.04.2021

Beginn: 09:35 Uhr

Ende: 09:40 Uhr

Raum: Bistro

Anzahl anwesender Kinder: 7

### **Zeiten des Übergangs**

#### Zeit vor dem Übergang:

- 1 Das beobachtete Kind befindet sich beim Frühstück im Bistro.
- 2 Der Übergang wurde durch die pädagogische Fachkraft D zweimal mündlich angekündigt.
- 3 Die erste Ankündigung erfolgte mit der Aufforderung, die Gurken aufzuessen, während die
- 4 zweite tatsächlich zum Aufräumen und Aufstehen aufforderte.

#### Zeit während des Übergangs:

- 5 Es sind insgesamt drei Erwachsene, darunter die pädagogische Fachkraft D, die Beobachte-
- 6 rin als pädagogische Fachkraft und der Praktikant A, außerdem der Junge E (4 Jahre) betei-
- 7 ligt.
- 8 Der Junge E reagiert mit Unruhe (*Interpretation*) und Unsicherheit (*Interpretation*).

#### Zeit nach dem Übergang:

- 9 Es folgt die Situation des Händewaschens als Teil des Übergangs und anschließend eine
- 10 Freispielzeit.

### **Rahmenbedingungen**

- 11 Der beobachtete Junge E war sehr schnell mit seinem Frühstück fertig. Er saß ca. 20 Minuten
- 12 da, bis er abräumen durfte.
- 13 Der Junge E wurde von der pädagogischen Fachkraft D mehrmals angesprochen, ob er doch
- 14 mehr essen möchte und daher evtl. doch noch nicht fertig ist. Er verneinte dies mehrmals.
- 15 Im Allgemeinen esse der Junge E laut Aussagen mehrerer pädagogischer Fachkräfte in den
- 16 Wochen vor der Beobachtung weniger als sonst in der Einrichtung. Die Beobachterin hat
- 17 hierzu wenig Einblick und kann daher die Aussagen weder verifizieren noch falsifizieren.

18 Zum Frühstück gab es Brezeln, bereits aufgeschnittene Gurken und anschließend einen Jo-  
19 ghurt mit Knuspereinlage. Dabei blieben zunächst einige Gurken übrig.

20 Die Kinder haben zum Zeitpunkt der Beobachtung bereits teilweise abgeräumt, um Joghurt  
21 essen zu können. Der Junge E hatte sein Geschirr noch vor sich stehen und aß keinen Joghurt.

### **Pädagogische Fachkräfte**

22 Der Praktikant A räumt den Servierwagen leer, ohne dass es eine Ankündigung des Über-  
23 ganges gegeben hat. Die Kinder dürfen zu diesem Zeitpunkt noch nicht aufstehen.

24 Die pädagogische Fachkraft D teilt den Kindern mit, dass sie erst aufstehen können, wenn  
25 alle Gurken aufgegessen wurden. Später erlaubt die pädagogische Fachkraft D dem Jungen  
26 E abzuräumen. Sie ist in der Situation präsent und passt auf, dass der Junge E sein ganzes  
27 Geschirr, d.h. auch sein Messer, abräumt.

28 Die Beobachterin tritt nicht in Interaktion, sondern beobachtet ausschließlich.

### **Detaillierte Darstellung der Situation / Wahrnehmungen**

29 Der Praktikant A räumt das benutzte Geschirr vom Servierwagen in die Küche. Unterdessen  
30 sagt die pädagogische Fachkraft D zu den Kindern: „Wollt ihr die Gurken mal aufessen?  
31 Dann könnt ihr gehen.“ Die pädagogische Fachkraft D spricht daraufhin die Kinder direkt  
32 an. Auch den Jungen E: „Möchtest du Gurke?“. Der Junge E schüttelt (*Interpretation*) den  
33 Kopf. Die pädagogische Fachkraft D sagt zu den Kindern: „Die sind köstlich, oder?“ Der  
34 Junge E sitzt auf seinem Stuhl, sein rechter Ellenbogen befindet sich senkrecht zum Tisch  
35 und er hat sein Kinn auf seine rechte Hand gestützt. Der Junge E dreht sich weiter nach links,  
36 sodass sich die Stuhllehne links von seinem Oberkörper befindet. Er schaut dabei in Rich-  
37 tung Türe (*Interpretation*). Der Junge E dreht sich zurück, sodass er wieder frontal zum  
38 Tisch sitzt. Er wippt nun nach vorne und zurück. Er verhält sich unruhig (*Interpretation*).  
39 Der Junge E schaut die Beobachterin an, lächelt kurz (*Interpretation*) und schaut weiter in  
40 andere Richtungen. Der Junge E gähnt (*Interpretation*) und hält seine rechte Hand vor seinen  
41 Mund. Er dreht seinen Kopf und schaut weiter. Die pädagogische Fachkraft D spricht den  
42 Jungen E direkt an: „Junge E, du darfst abräumen.“ Der Junge E steht daraufhin auf, nimmt  
43 seinen Teller und geht zum Servierwagen, stellt ihn dort ab und geht zurück zu seinem Sitz-  
44 platz. Dann nimmt er seinen Trinkbecher, geht zur Türe und schaut nach links und rechts.  
45 Die pädagogische Fachkraft D sagt zu ihm: „Junge E, du musst noch dein Messer aufräu-  
46 men.“ Der Junge E geht zurück zu seinem Platz, nimmt das Messer und legt es auf dem  
47 Servierwagen ab. Mit dem Becher in der Hand verlässt der Junge E den Raum.

## **Weitere Notizen**

- 48 Der Junge E wurde von der pädagogische Fachkraft D mit Namen angesprochen. Aufgrund  
49 der strengen Anonymisierung steht in den wörtlichen Aussagen „Junge E“.

## **Anhang 2.5: Beobachtungsprotokoll 2 – Garderoben-Situation**

Datum: 23.04.2021

Beginn: 10:10 Uhr

Ende: 10:15 Uhr

Raum: Garderobe

Anzahl anwesender Kinder: 4

### **Zeiten des Übergangs**

#### Zeit vor dem Übergang:

- 1 Die beobachteten Kinder befinden sich im Freispiel.
- 2 Der Übergang wurde mündlich durch die pädagogische Fachkraft E angekündigt.

#### Zeit während des Übergangs:

- 3 Es sind insgesamt zwei Erwachsene, darunter die pädagogische Fachkraft E und die Beobachterin als pädagogische Fachkraft, außerdem zwei Kinder, die Jungen A (3 Jahre) und
- 4 E (4 Jahre) beteiligt.
- 5
- 6 Der Junge E weint und versucht, seine Tränen nicht zu zeigen (*Interpretation*). Außerdem
- 7 versucht er, mit dem Jungen A in Interaktion zu treten (*Interpretation*).

#### Zeit nach dem Übergang:

- 8 Die Kinder spielen im Garten der Einrichtung.

### **Rahmenbedingungen**

- 9 Der Junge E ist eher still und sprachlich besteht eine Entwicklungsverzögerung (*Interpretation*).
- 10
- 11 Der Junge E weine nach Aussagen von pädagogischen Fachkräften tendenziell eher schnell
- 12 und öfter. Die Beobachterin hat hierzu wenig Einblick und kann daher die Aussagen weder
- 13 verifizieren noch falsifizieren.
- 14 Es gingen vier von sieben anwesenden Kindern in den Garten. Die drei übrigen Kinder be-
- 15 fanden sich gerade in einer anderen Aktivität.

## **Pädagogische Fachkräfte**

- 16 Die pädagogische Fachkraft E kündigt den Übergang mündlich an. Sie hilft außerdem den  
17 Kindern, ihre Unterhemden und T-Shirts in die Hose zu stecken.
- 18 Die Beobachterin tritt mit dem Jungen E in Interaktion.

## **Detaillierte Darstellung der Situation / Wahrnehmungen**

- 19 Die pädagogische Fachkraft E fragt die Kinder: „Möchtet ihr raus?“, die Kinder antworten:  
20 „Ja!“ Daraufhin sagt die pädagogische Fachkraft E: „Zieht euch an, dann könnt ihr raus.“  
21 Sie fordert die Kinder dazu auf, sich ihr Unterhemd oder T-Shirt in die Hose zu stecken, da  
22 es draußen kalt ist. Die Jungen A und E (und die anderen beiden Kinder) gehen zur pädago-  
23 gischen Fachkraft E und diese hilft den Kindern jeweils ihr Unterhemd oder T-Shirt in die  
24 Hose zu stecken. Die Jungen A und E gehen in die Garderobe. Der Junge E geht zu seinem  
25 Garderobenplatz und sagt zur Beobachterin: „Ich keine Mütze. Ich keine Mütze.“ Die Be-  
26 obachterin entgegnet ihm: „Du kannst doch deine Kapuze aufsetzen.“ Der Junge E nimmt  
27 seine Jacke und zeigt sie dem Jungen A. Der Junge A reagiert nicht (*Interpretation*). Der  
28 Junge E geht zurück zu seinem Platz. Der Junge E setzt die Kapuze seiner Jacke auf den  
29 Kopf und zieht den rechten, dann linken Ärmel an. Er macht anschließend den Reißver-  
30 schluss der Jacke zu. Der Junge E setzt sich dann auf den Boden und zieht den linken Schuh  
31 an. Er geht zu dem Jungen A und zeigt ihm seinen Schuh. Der Junge E sagt: „Schau, ich  
32 auch das“. Dabei zeigt er auf das ‚Nike‘ Symbol des Schuhs des Jungen A. Der Junge A  
33 sagt: „Du Erdbeerpunsch.“ Der Junge E dreht sich weg, geht zu seinem Platz zurück und  
34 zieht seinen rechten Schuh an. Dabei sitzt er auf dem Boden. Der Junge E steht wieder auf,  
35 und reibt sich über sein rechtes Auge. Die Beobachterin fragt den Jungen E: „Was ist los?  
36 Kann ich dir helfen?“. Der Junge E schüttelt mit dem Kopf (*Interpretation*). Die Beobachte-  
37 rin sagt zu ihm: „Du darfst immer sagen, wenn etwas ist.“ Sie lächelt den Jungen E an. Er  
38 reibt sich weiter sein Auge. Der Junge E geht zur Türe und in den Garten.

## **Weitere Notizen**

- 39 -

## **Anhang 2.6: Beobachtungsprotokoll 3 – Übergang nach der Mahlzeit**

Datum: 23.04.2021

Beginn: 12:35 Uhr

Ende: 12:45 Uhr

Raum: Bistro

Anzahl anwesender Kinder: 7

### **Zeiten des Übergangs**

#### Zeit vor dem Übergang:

- 1 Die beobachteten Kinder befinden sich beim Mittagessen im Bistro
- 2 Der Übergang wurde durch aufräumende Kinder indirekt und später durch den Praktikanten
- 3 A direkt mündlich angekündigt, indem sie die fertigen Kinder in den Gruppenraum schickt.

#### Zeit während des Übergangs:

- 4 Es sind insgesamt fünf Erwachsene, darunter die pädagogischen Fachkräfte B und F, die
- 5 Beobachterin als pädagogische Fachkraft, der Praktikant A und eine Hauswirtschaftskraft
- 6 sowie drei Kinder, die Jungen A (3 Jahre), B (6 Jahre) und D (4 Jahre) beteiligt.
- 7 Die Jungen A, B und D essen schnell (*Interpretation*) und lassen teilweise einen Rest Joghurt
- 8 in der Schale übrig.

#### Zeit nach dem Übergang:

- 9 Es folgt die Situation des Händewaschens als Teil des Überganges. Anschließend folgt eine
- 10 Freispielzeit und nicht, wie üblich nach dem Mittagessen, die Flüsterstunde.

### **Rahmenbedingungen**

- 11 Die beobachteten Kinder hatten bereits die Hauptspeise gegessen und befinden sich während
- 12 der Beobachtung bei der Nachspeise, dem Joghurt.
- 13 Die Kinder haben zur Ausnahme von dem Praktikanten A Schokotropfen in ihren Joghurt
- 14 bekommen.
- 15 Vier Kinder waren bereits fertig mit der Nachspeise oder wollten keine. Sie verließen die
- 16 Situation daher relativ schnell und wurden nicht beobachtet.

## **Pädagogische Fachkräfte**

17 Die pädagogische Fachkraft B ist während dem Mittagessen anwesend, verlässt dann den  
18 Raum und kommt zurück. Beim Zurückkommen macht sie den Kindern Zeitdruck (*Inter-*  
19 *pretation*).

20 Die pädagogische Fachkraft F kommt kurz ins Bistro, macht dem verbleibenden Jungen D  
21 Zeitdruck (*Interpretation*) und geht wieder.

22 Der Praktikant A verteilt den Nachschlag Joghurt sowie die restlichen Schokotropfen auf die  
23 Schalen der Jungen A, B und D. Sie schickt außerdem die bereits fertigen Kinder zurück in  
24 den Gruppenraum.

25 Die Hauswirtschaftskraft räumt den Servierwagen, auf dem sich das benutzte Geschirr be-  
26 findet, leer.

27 Die Beobachterin wartet, bis die Jungen A, B und D jeweils mit ihrem Joghurt fertig sind.

## **Detaillierte Darstellung der Situation / Wahrnehmungen**

28 Die Jungen A, B und D gehen mit ihrer leeren Schale zum Praktikanten A und lassen sich  
29 zum zweiten Mal Joghurt geben. Kurz danach räumen die restlichen vier Kinder, die bereits  
30 fertig sind, ihr Geschirr zum Servierwagen. Es erfolgte dabei keine Aufforderung von Seiten  
31 des Praktikanten A oder einer pädagogischen Fachkraft. Nachdem die Kinder aufgeräumt  
32 haben, schickt der Praktikant A die Kinder zurück in den Gruppenraum. Die Jungen A, B  
33 und D sitzen weiterhin am Tisch und essen den Joghurt. Die pädagogische Fachkraft B  
34 kommt und sagt: „Zappzarapp!“ und klatscht dabei in ihre Hände ein. Sie sagt weiter:  
35 „Macht bisschen schneller.“ Die Beobachterin spricht daraufhin die pädagogisch Fachkraft  
36 B an und sagt: „Ich kann auch gerne bei den Kindern bleiben, bis sie in Ruhe fertig gegessen  
37 haben.“ Die pädagogische Fachkraft B willigt ein und verlässt den Raum. Der Praktikant A  
38 fragt die Jungen A, B und D, ob diese noch die restlichen Schokotropfen essen würden. Sie  
39 bejahen die Frage und der Praktikant A verteilt die Schokotropfen auf die Schalen der Jungen  
40 A, B und D. Die Jungen A und B essen schnell (*Interpretation*) ihren Joghurt und lassen  
41 einen kleinen (*Interpretation*) Rest in der Schale. Sie stehen auf und räumen ihr Geschirr in  
42 die Küche, da der Servierwagen bereits von der Hauswirtschaftskraft leergeräumt wurde.  
43 Der Junge D sitzt weiterhin am Tisch und isst seinen Joghurt. Die Beobachterin sagt zu ihm:  
44 „Lass dir gerne Zeit.“ Die pädagogische Fachkraft F kommt und sagt: „Auf geht’s“. Die  
45 Beobachterin sagt ihr: „Ich warte auf den Jungen D.“ Die pädagogische Fachkraft F nickt



- 46 (*Interpretation*) verlässt den Raum. Der Junge D sagt der Beobachterin, dass er fertig sei.  
47 Seine leere Schale bringt er mit seinem Löffel und dem Glas in die Küche und geht.

#### **Weitere Notizen**

- 48 Der Junge D wurde von der Beobachterin in der Antwort für die pädagogische Fachkraft F  
49 mit Namen genannt. Aufgrund der strengen Anonymisierung steht in der wörtlichen Aussage  
50 „Junge D“.

## **Anhang 2.7: Beobachtungsprotokoll 4 – Aufräumen im Baubereich**

Datum: 30.04.2021

Beginn: 09:05 Uhr

Ende: 09:10 Uhr

Raum: Gruppenraum / Bauteppich

Anzahl anwesender Kinder: 12

### **Zeiten des Übergangs**

#### Zeit vor dem Übergang:

- 1 Die beobachteten Kinder spielen auf dem Bauteppich mit der Murmelbahn und befinden sich
- 2 damit im Freispiel.
- 3 Der Übergang wurde mündlich durch die pädagogische Fachkraft B angekündigt.

#### Zeit während des Übergangs:

- 4 Es sind insgesamt zwei Erwachsene, darunter die pädagogische Fachkraft B und die Be-
- 5 obachterin als pädagogische Fachkraft, außerdem drei Kinder, die Jungen A (3 Jahre), D (4
- 6 Jahre) und F (5 Jahre) beteiligt.
- 7 Die Jungen A und D spielen weiter. Der Junge A reagiert zudem mit Weinen und danach
- 8 mit Aggression (*Interpretation*).

#### Zeit nach dem Übergang:

- 9 Es folgt die Situation des Händewaschens als Teil des Übergangs und anschließend das ge-
- 10 meinsame Frühstück der Kinder.

### **Rahmenbedingungen**

- 11 Das Spiel der Kinder mit der Murmelbahn war eher unruhig (*Interpretation*).
- 12 Die beobachteten Kinder haben zunächst mit drei weiteren Kindern mit der Murmelbahn
- 13 gespielt. Die Gruppe teilte sich, vermutlich nachdem sich die Kinder untereinander uneinig
- 14 waren (*Interpretation*). Daher spielten die anderen drei Kinder dann nebendran mit einem
- 15 Magnetspiel.

16 Alle Kinder, die mit dem Aufräumen fertig waren, haben sich an der Türe des Gruppenrau-  
17 mes angestellt. Dort standen sie etwas länger, denn es hat gedauert, bis sie einzeln zum Hän-  
18 dewaschen aufgerufen wurden.

19 Der Junge D ist motorisch eher ungeschickt und wirkt tollpatschig (*Interpretation*). Auch  
20 sprachlich kann er sich im Vergleich zu Peers nicht so gut artikulieren.

### **Pädagogische Fachkräfte**

21 Die pädagogische Fachkraft B kündigt den Übergang an. Sie erlaubt außerdem, dass die  
22 Murmelbahn stehen bleiben darf. Weiter verlangt sie, dass der Junge D sich bei dem Jungen  
23 A entschuldigt und verlangt zuletzt, dass der Junge D das Magnetspiel aufräumt, mit wel-  
24 chem er nicht gespielt hat.

25 Die Beobachterin ermutigt das Kind, die kaputte Murmelbahn später wieder aufzubauen.

### **Detaillierte Darstellung der Situation / Wahrnehmungen**

26 Die pädagogische Fachkraft B kündigt den Übergang an: „Wollt ihr mal bitte aufräumen,  
27 wir wollen Essen?!“ Der Junge A geht daraufhin zur pädagogische Fachkraft B und fragt:  
28 „Dürfen wir das stehen lassen?“ Er zeigt dabei auf die gebaute Murmelbahn. Die pädagogi-  
29 sche Fachkraft B sagt „Ja“. Der Junge A geht zu den Jungen D und F und sagt: „Wir dürfen  
30 es stehen lassen.“ Der Junge F geht daraufhin und stellt sich zum Händewaschen an. Die  
31 Jungen A und D spielen weiter mit der Murmelbahn, indem sie jeweils eine Murmel durch  
32 die Bahn gleiten lassen, sie aufheben und von oben erneut auf die Bahn geben. Der Junge D  
33 stößt gegen die Bahn, sodass sie einstürzt. Der Junge A schreit auf und hat Tränen in den  
34 Augen (*Interpretation*). Der Junge A ballt seine Hände zu Fäusten. Er geht zu dem Jungen  
35 D, steht frontal zu ihm und packt (*Interpretation*) ihn mit seinen Händen an beiden Oberar-  
36 men. Der Junge A lässt den Jungen D wieder los. Der Junge D geht vom Bauteppich weg.  
37 Die Beobachterin geht zu dem Jungen A und sagt: „Das ist jetzt echt schade. Wir können es  
38 aber später wieder aufbauen.“ Der Junge A nimmt die einzelnen Teile der Murmelbahn und  
39 wirft sie in die dafür vorgesehene Kiste. Die Beobachterin sagt zu dem Jungen D: „Junge D,  
40 hilf ihm bitte!“ Der Junge A sagt sofort (*Interpretation*): „Ich kanns alleine.“ Die Beobach-  
41 terin geht aus der Situation zurück in die Beobachterrolle. Die pädagogische Fachkraft B  
42 sagt zu dem Jungen D: „Junge D, entschuldige dich bei dem Jungen A.“ Der Junge D bleibt  
43 stehen. Die pädagogische Fachkraft B schreit: „Entschuldige dich!“ Der Junge D geht zu  
44 dem Jungen A und entschuldigt sich. Der Junge A räumt die letzten Teile in die Kiste und  
45 stellt sich zum Händewaschen an. Die pädagogische Fachkraft B schreit dem Jungen D zu:  
46 „Räum das auf!“ und zeigt auf das liegengelassene Magnetspiel der drei anderen Kinder

47 (siehe Rahmeninformation). Der Junge D geht zu dem Magnetspiel und räumt die Teile in  
48 die zugehörige Kiste.

#### **Weitere Notizen**

49 Die Jungen A und D wurden in der wörtlichen Rede mit Namen angesprochen. Aufgrund  
50 der strengen Anonymisierung steht in den wörtlichen Aussagen „Junge A“ oder „Junge D“.

## **Anhang 2.8: Beobachtungsprotokoll 5 – Garderoben-Situation**

Datum: 30.04.2021

Beginn: 10:15 Uhr                      Ende: 10:20 Uhr

Raum: Garderobe, bzw. kurz Gruppenraum / Bauteppich

Anzahl anwesender Kinder: 12

### **Zeiten des Übergangs**

#### Zeit vor dem Übergang:

- 1 Die Kinder sitzen auf dem Bauteppich im Kreis und warten, bis alle Kinder vom Frühstück
- 2 und Händewaschen in den Gruppenraum kommen. Die pädagogische Fachkraft D sitzt auf
- 3 einem Stuhl vor den Kindern.
- 4 Der Übergang wurde mündlich durch die pädagogische Fachkraft D angekündigt, indem sie
- 5 den Spaziergang mit den Kindern besprochen hat.

#### Zeit während des Übergangs:

- 6 Es sind insgesamt zwei Erwachsene, darunter die pädagogische Fachkraft D und die Be-
- 7 obachterin als pädagogische Fachkraft, außerdem zwei Kinder, die Jungen E (4 Jahre) und
- 8 G (5 Jahre) beteiligt.
- 9 Der Junge E reibt sich über Augen und ist traurig (*Interpretation*). Zudem holt er sich Hilfe.

#### Zeit nach dem Übergang:

- 10 Die Kinder stellen sich für den Spaziergang an und gehen mit drei pädagogischen Fachkräf-
- 11 ten und zwei Praktikanten spazieren.

### **Rahmenbedingungen**

- 12 Die Kinder saßen bereits lange (*Interpretation*) beim Frühstück und dann auf dem Bautep-
- 13 pich im Gruppenraum.
- 14 Neben der Garderobe im Gang standen während der Situation drei pädagogische Fachkräfte,
- 15 die sich laut (*Interpretation*) unterhalten haben. Des Weiteren versperrten sie den Durchgang
- 16 zur Eingangstüre des Kindergartens. Ein Anstellen der Kinder, nachdem diese fertig ange-
- 17 zogen waren, war damit nicht gleich möglich.

18 Die fertigen Kinder warteten alle in der Garderobe und teilweise auf ihren Garderobenplät-  
19 zen.

20 Der Junge E ist eher still und sprachlich besteht eine Entwicklungsverzögerung (*Interpreta-*  
21 *tion*).

22 Der Junge G überschreitet öfter Grenzen von Kindern oder pädagogischen Fachkräften.

### **Pädagogische Fachkräfte**

23 Die pädagogische Fachkraft D kündigt den Übergang, bzw. den Spaziergang an. Sie beginnt,  
24 die Kinder gruppenweise in den Waschraum auf die Toilette zu schicken. Sie verlässt die  
25 Situation, weil ein Kind auf der Toilette Hilfe braucht.

26 Die Beobachterin schickt die restlichen Kinder gruppenweise zur Toilette. Sie tritt außerdem  
27 mit dem Jungen E in Interaktion und hilft ihm.

### **Detaillierte Darstellung der Situation / Wahrnehmungen**

28 Die pädagogische Fachkraft D bespricht den Spaziergang mit den Kindern und kündigt da-  
29 mit den Übergang mündlich an. Sie beginnt, die Kinder gruppenweise in den Waschraum  
30 auf die Toilette zu schicken. Sie verlässt die Situation und bittet die Beobachterin, die rest-  
31 lichen Kinder nach und nach aufzurufen. Die Beobachterin schickt die Kinder gruppenweise  
32 zur Toilette. Auf dem Bauteppich befinden sich keine Kinder mehr. Die Situation wechselt  
33 in die Garderobe.

34 Die Garderobe ist voll (*Interpretation*): Alle Kinder sind in der Garderobe oder im benach-  
35 barten Waschraum. Der Junge E sitzt vor seinem Platz und damit vor dem Waschraum auf  
36 dem Boden. Er zieht seine Schuhe an. Der Junge G kommt aus dem Waschraum und steigt  
37 dem Jungen E auf das Bein. Der Junge G geht weiter. Der Junge E schreit auf, reibt sich mit  
38 seinen Händen über beide Augen und schaut traurig (*Interpretation*) umher. Die Beobachte-  
39 rin geht zu dem Jungen E und fragt: „Tut dir etwas weh? Brauchst du etwas?“. Der Junge E  
40 schüttelt den Kopf (*Interpretation*). Die Beobachterin geht wieder an den Rand der Garde-  
41 robe. Die Lautstärke in der Garderobe steigt (*Interpretation*). Parallel nimmt auch die Ge-  
42 sprächslautstärke der pädagogischen Fachkräfte im Gang (siehe Rahmeninformation) zu (*In-*  
43 *terpretation*). Der Junge E zieht seine Jacke an und versucht, sie zu schließen. Er schaut nach  
44 links und rechts. Die Beobachterin fragt ihn: „Brauchst du Hilfe?“ Der Junge E nickt (*Inter-*  
45 *pretation*). Die Beobachterin winkt ihn zu sich her. Der Junge E läuft daraufhin langsam und  
46 vorsichtig (*Interpretation*) zwischen den Kindern hindurch. Er steht vor der Beobachterin.  
47 Sie begibt sich auf Augenhöhe und schließt seinen Reißverschluss. Der Junge E geht

- 48 langsam zu seinem Garderobenplatz zurück. Alle fertigen Kinder warten im Übrigen in der  
49 Garderobe und teilweise auf ihrem Garderobenplatz (siehe Rahmeninfo).

**Weitere Notizen**

- 50 -

## **Anhang 2.9: Beobachtungsprotokoll 6 – Übergang nach der Mahlzeit**

Datum: 30.04.2021

Beginn: 12:25 Uhr

Ende: 12:35 Uhr

Raum: Bistro

Anzahl anwesender Kinder: 12

### **Zeiten des Übergangs**

#### Zeit vor dem Übergang:

- 1 Die Kinder befinden sich beim Mittagessen im Bistro.
- 2 Der Übergang wurde mündlich durch die pädagogische Fachkraft B angekündigt.

#### Zeit während des Übergangs:

- 3 Es sind insgesamt zwei Erwachsene, darunter die pädagogische Fachkraft B und die Beobachterin als pädagogische Fachkraft, außerdem zwei Kinder, das Mädchen C (4 Jahre) und
- 4 der Junge H (5 Jahre) beteiligt.
- 5
- 6 Das Mädchen C sitzt still, schaut gebannt (*Interpretation*) zu dem Jungen H. Des Weiteren
- 7 verlässt das Mädchen C auch nach dem Abräumen nicht das Bistro.

#### Zeit nach dem Übergang:

- 8 Es folgt die Situation des Händewaschens als Teil des Überganges und anschließend die
- 9 Flüsterstunde, das heißt eine Ruhezeit nach dem Mittagessen.

### **Rahmenbedingungen**

- 10 Es gab an diesem Tag Klöße, Sauce und Blaukraut.
- 11 Das Mädchen C hatte von der pädagogische Fachkraft B einen halben Kloß bekommen.
- 12 Dem Mädchen C schmeckt es beim Mittagessen oft nicht. Sie wird von den pädagogischen
- 13 Fachkräften immer dazu angehalten, zu probieren. Auch an diesem Tag wurde sie vor der
- 14 Situation bereits oft (*Interpretation*) von der pädagogische Fachkraft B dazu animiert und
- 15 das Mädchen C hatte probiert. Es hatte ihm nicht geschmeckt, was es auch geäußert hatte.
- 16 Somit saß das Mädchen C ca. 10-15 Minuten vor seinem Teller mit dem Kloß.
- 17 Das Mädchen C hat während des Mittagessens viel getrunken.



18 Für die Kinder, die mindestens zwei der drei Speisen probiert haben, gab es an diesem Tag  
19 von der pädagogischen Fachkraft B ein Gummibärchen sowie ein kleines Stück Schokolade.  
20 Dies wurde während des Essens den Kindern so angekündigt. Die pädagogische Fachkraft  
21 B verstand es nach eigenen Aussagen als Anreiz für die Kinder, das Essen zu probieren.

### **Pädagogische Fachkräfte**

22 Die pädagogische Fachkraft B animiert das Mädchen C zum Probieren. Sie kündigt des Wei-  
23 teren den Übergang an und erlaubt dem Mädchen C schließlich abzuräumen.

24 Die Beobachterin tritt mit dem Mädchen C in Interaktion, als sie angesprochen wird. Außer-  
25 dem schickt sie das Mädchen C in den Waschraum, um seine Hände zu waschen.

### **Detaillierte Darstellung der Situation / Wahrnehmungen**

26 Die pädagogische Fachkraft B sagt zu den Kindern: „Wer fertig ist, darf abräumen.“ Die  
27 Kinder, welche fertig sind, stehen auf, nehmen ihr Geschirr und bringen es zum Servierwa-  
28 gen. Viele Kinder verlassen den Raum, wenige bleiben noch sitzen, darunter das Mädchen  
29 C und der Junge H. Der Junge H hat ein Gummibärchen sowie das Schokoladenstück, wel-  
30 ches er gerade isst. Das Mädchen C sitzt vor seinem Teller mit dem halben Kloß. Es schaut  
31 wie gebannt (*Interpretation*) auf das Gummibärchen des Jungen H. Der Junge H knabbert  
32 (*Interpretation*) an dem Gummibärchen. Das Mädchen C sitzt still und bewegt sich nicht.  
33 Die pädagogische Fachkraft B sagt zu dem Mädchen C: „Mädchen C, iss bitte auf.“ Das  
34 Mädchen C schaut still auf seinen Teller und bewegt sich nicht weiter. Die pädagogische  
35 Fachkraft B sagt nochmals: „Mädchen C, iss bitte noch.“ Das Mädchen C sitzt weiter still  
36 auf den Teller schauend. Die pädagogische Fachkraft B sagt: „Dann räum ab.“ Die pädago-  
37 gische Fachkraft B verlässt den Raum. Das Mädchen C steht auf und nimmt seinen Teller,  
38 sowie sein Besteck. Es schaut die Beobachterin an und fragt sie, wohin der Kloß soll. Die  
39 Beobachterin sagt ihm: „In den schwarzen Eimer beim Servierwagen.“ Das Mädchen C läuft  
40 zu dem Eimer, macht den Kloß in diesen und stellt seinen Teller und Besteck auf dem Ser-  
41 vierwagen ab. Das Mädchen C geht zurück zu seinem Platz, holt sein Glas und bringt es zu  
42 dem Servierwagen. Anschließend setzt es sich auf seinen Sitzplatz, neben dem Jungen H,  
43 der noch immer sein Gummibärchen in der rechten Hand hält, es zu seinem Mund führt und  
44 einen kleines (*Interpretation*) Stück abbeißt. Das Mädchen C schaut auf das Gummibärchen.  
45 Die Beobachterin sagt zu dem Mädchen C: „Mädchen C, du darfst gerne Händewaschen  
46 gehen.“ Das Mädchen C steht auf und verlässt den Raum.

### **Weitere Notizen**

- 47 Das Mädchen C wurde in der wörtlichen Rede mit Namen angesprochen. Aufgrund der  
48 strengen Anonymisierung steht in den wörtlichen Aussagen lediglich „Mädchen C“.

## **Anhang 2.10: Beobachtungsprotokoll 7 – Aufräumen im Baubereich**

Datum: 05.05.2021

Beginn: 09:05 Uhr                      Ende: 09:10 Uhr

Raum: Gruppenraum / Bauteppich

Anzahl anwesender Kinder: 10

### **Zeiten des Übergangs**

#### Zeit vor dem Übergang:

- 1 Die beobachteten Kinder spielen auf dem Bauteppich mit der Murmelbahn und befinden sich
- 2 damit im Freispiel.
- 3 Der Übergang wurde mündlich durch die pädagogische Fachkraft C angekündigt.

#### Zeit während des Übergangs:

- 4 Es sind insgesamt drei Erwachsene, darunter die pädagogische Fachkraft C, die Beobachte-
- 5 rin als pädagogische Fachkraft und der Praktikant B, außerdem vier Kinder, die Jungen A (3
- 6 Jahre), D (4 Jahre), F (5 Jahre) und I (3 Jahre) beteiligt.
- 7 Die Jungen A, D, F und I reagieren (mehrmals) mit Hektik (*Interpretation*) und Schnelligkeit
- 8 (*Interpretation*).

#### Zeit nach dem Übergang:

- 9 Es folgt die Situation des Händewaschens als Teil des Übergangs und anschließend das ge-
- 10 meinsame Frühstück der Kinder.

### **Rahmenbedingungen**

- 11 Das Spiel der vier Jungen war eher unruhig (*Interpretation*). Der Junge F hatte beim Bauen
- 12 das Kommando.
- 13 Die gebaute Murmelbahn wirkte insgesamt instabil (*Interpretation*). Sie hat beim Spielen
- 14 häufig gewackelt und stand auf drei Bausteinen.
- 15 Der Murmelbahn beigelegt sind verschiedene Bauanleitungen. Diese ca. acht Anleitungen
- 16 sind laminiert und damit besteht die Möglichkeit, darauf auszurutschen, wenn sie auf dem
- 17 Bogen liegen.

18 Der Junge D versteht sprachlich des Öfteren nicht alles, was zu ihm gesagt wird (*Interpre-*  
19 *tation*).

20 Viele Kinder im Gruppenraum rannten zur Türe.

### **Pädagogische Fachkräfte**

21 Die pädagogische Fachkraft C kündigt den Übergang mündlich an. Sie erlaubt dem Jungen  
22 A außerdem, dass die Murmelbahn stehen bleiben darf.

23 Der Praktikant B holt die Jungen A, D und F zum Aufräumen zurück, hilft ihnen beim Auf-  
24 räumen und hält die Murmelbahn fest.

25 Die Beobachterin bittet die Jungen A, D, F und I, die herumliegenden Anleitungen aufzu-  
26 räumen.

### **Detaillierte Darstellung der Situation / Wahrnehmungen**

27 Die pädagogische Fachkraft C kündigt mündlich den Übergang an und sagt: „Ihr dürft alle  
28 aufräumen und euch an der Tür anstellen.“ Der Junge A geht daraufhin zu ihr und fragt:  
29 „Darf die stehen bleiben?“ Er deutet dabei auf die gebaute Murmelbahn. Die pädagogische  
30 Fachkraft C sagt: „Ja.“ Der Junge A geht zu den Jungen D, F und I und sagt: „Wir dürfen  
31 die Bahn stehen lassen.“ Der Praktikant B sitzt neben der Murmelbahn auf einem Hocker.  
32 Die Jungen A, D, F und I rennen zur Türe. Die Beobachterin bittet sie, zuerst noch die An-  
33 leitungen aufzuräumen. Die Jungen A, D und F rennen zurück zum Bauteppich und rufen  
34 den Jungen I: „Junge I, du musst auch aufräumen!“ Der Junge I kommt nicht und hilft damit  
35 nicht. Die Jungen A und F fangen an, die Anleitungen in die Kiste der Murmelbahn zu legen.  
36 Der Junge D beginnt, Teile von der Murmelbahn zu nehmen. Der Praktikant B sagt: „Stopp,  
37 nein, nein, nein. Das darf stehen bleiben!“ Die Jungen A, D und F rennen daraufhin zur Türe.  
38 Der Praktikant B ruft: „Kommt bitte zurück und räumt die Anleitungen fertig auf!“ Die Jun-  
39 gen A, D und F rennen zum Bauteppich. Dabei stoßen sie beinahe (*Interpretation*) an die  
40 Bahn. Der Praktikant B fasst zur Murmelbahn und hält während des restlichen Aufräumens  
41 die Bahn fest. Die Jungen A, D und F räumen die restlichen Anleitungen schnell (*Interpre-*  
42 *tation*) in die Kiste. Als sie fertig sind, rennen sie zur Türe und stellen sich an.

### **Weitere Notizen**

43 Der Junge I wurde in der wörtlichen Rede mit Namen angesprochen. Aufgrund der strengen  
44 Anonymisierung steht in den wörtlichen Aussagen „Junge I“.

## **Anhang 2.11: Beobachtungsprotokoll 8 – Übergang nach der Mahlzeit**

Datum: 05.05.2021

Beginn: 09:45 Uhr

Ende: 09:50 Uhr

Raum: Bistro

Anzahl anwesender Kinder: 10

### **Zeiten des Übergangs**

#### Zeit vor dem Übergang:

- 1 Das beobachtete Kind befindet sich beim Frühstück im Bistro.
- 2 Der Übergang wurde mündlich durch den Praktikanten C angekündigt.

#### Zeit während des Übergangs:

- 3 Es sind insgesamt vier Erwachsene, darunter die pädagogische Fachkraft A, die Beobachte-
- 4 rin als pädagogische Fachkraft und die Praktikanten B und C, außerdem das Mädchen D (5
- 5 Jahre) beteiligt.
- 6 Das Mädchen D ist still (*Interpretation*) und in sich gekehrt (*Interpretation*), es steht starr
- 7 da (*Interpretation*).

#### Zeit nach dem Übergang:

- 8 Es folgt die Situation des Händewaschens als Teil des Übergangs und anschließend eine
- 9 Freispielzeit.

### **Rahmenbedingungen**

- 10 Das Mädchen D hatte an diesem Tag seinen dritten Tag in der Einrichtung.
- 11 Die Eingewöhnung funktioniere nach Aussagen von pädagogischen Fachkräften gut. Das
- 12 Mädchen D gehe auf pädagogische Fachkräfte zu und esse zum Beispiel gut. Die Beobach-
- 13 terin hat hierzu einen begrenzten Einblick von einem Tag und kann daher die Aussagen we-
- 14 der vollständig verifizieren noch falsifizieren.

### **Pädagogische Fachkräfte**

- 15 Die pädagogische Fachkraft A spricht das Mädchen D mit falschem Namen an und sagt ihr
- 16 außerdem, wie es im Tagesverlauf weiter geht.

- 17 Der Praktikant C fordert die Kinder, und vor allem das Mädchen D zum Aufräumen auf.
- 18 Die pädagogische Fachkraft A sowie die Praktikanten B und C unterhalten sich lautstark  
19 (*Interpretation*) während des Endes des Frühstücks.
- 20 Die Beobachterin tritt nicht in Interaktion, sondern beobachtet ausschließlich.

### **Detaillierte Darstellung der Situation / Wahrnehmungen**

- 21 Das Mädchen D steht auf, räumt seine leere Müslischale sowie seinen Löffel auf den Ser-  
22 vierwagen. Es erfolgte keine Aufforderung dazu. Das Mädchen D geht zurück zu seinem  
23 Platz. Es nimmt sein Glas in die Hand und steht vor seinem Stuhl. Es schaut zum Praktikan-  
24 ten C (*Interpretation*). Die pädagogische Fachkraft A unterhält sich währenddessen lautstark  
25 (*Interpretation*) mit den Praktikanten B und C. Andere Kinder essen noch. Das Mädchen D  
26 steht weiter still und starr da (*Interpretation*). Es schaut sich um. Das Mädchen D setzt sich  
27 schließlich hin und stellt sein Glas auf dem Tisch ab. Es dreht seinen Kopf nach links, dann  
28 nach rechts. Der Praktikant C sagt: „Wer fertig ist, darf aufräumen.“ Kein Kind steht auf.  
29 Der Praktikant C sagt zu dem Mädchen D: „Mädchen D, du darfst abräumen.“ Das Mädchen  
30 D nimmt sein Glas in die Hand, steht auf und bringt das Glas in die Küche. Es kommt zurück  
31 zu seinem Platz und schiebt seinen Stuhl an den Tisch. Das Mädchen D geht wieder zur  
32 Türe. Die pädagogische Fachkraft A sagt: „Tschüss, Mädchen D (falscher Name), äh Ent-  
33 schuldigung Mädchen D (richtiger Name). Du darfst Hände waschen und im Gruppenraum  
34 spielen gehen.“ Das Mädchen D geht aus dem Raum.

### **Weitere Notizen**

- 35 Das Mädchen D wurde von dem Praktikanten C mit Namen, von der pädagogische Fachkraft  
36 A zunächst mit falschem, dann mit richtigem Namen angesprochen. Aufgrund der strengen  
37 Anonymisierung steht in den wörtlichen Aussagen, egal ob falscher oder richtiger Name,  
38 „Mädchen D“.

## **Anhang 3: Auswertungen**

### **Anhang 3.1: Garderoben-Situation**

#### Beobachtung 2

Die Beobachtung zwei erfolgte in einem Zeitfenster von fünf Minuten an einem Vormittag. Im Gegensatz zur dritten Beobachtung im Pretest scheint hier Zeitdruck keine Rolle gespielt zu haben.

In der beobachteten Situation könnte es den Jungen E zunächst gestresst haben, dass er keine Mütze hat, weil er dies der Beobachterin mitteilte und dabei wiederholte (2 – Z. 25). Diesen Stress, konnte die Beobachterin vermutlich durch die Aussage reduzieren, dass er die Kapuze seiner Jacke nehmen könne (2 – Z. 25f.) Damit war die fehlende Mütze nicht weiter Thema.

Weiter kann angenommen werden, dass die Garderoben-Situation inklusive des Anziehens, grundsätzlich die Möglichkeit der Interaktionen von Kindern bietet. Der Junge E versuchte, mit dem Jungen A in Interaktion zu treten (2 – Z. 26f.). Dieser Versuch des Jungen E scheiterte jedoch an der fehlenden Reaktion des Jungen A (2 – Z. 27). Die zweite fehlgeschlagene Interaktion zwischen den beiden Jungen fand statt, als der Junge E auf den Jungen A zuging und ihm zeigte, dass beide Nike Schuhe an hatten. Der Junge A signalisierte, dass er an einer Kommunikation mit dem Jungen E nicht interessiert war, indem er zusammenhanglos das Wort „Erdbeerpunsch“ zu dem Jungen E sagte (2 – Z. 31-33). Warum der Junge A diese Worte wählte, bleibt unklar, kann jedoch als eine Art der verbalen Beleidigung gesehen werden. Damit war, wie in der vorherigen Beobachtung, Ärger zwischen Kindern ein Stressauslöser. Der Junge E drehte sich daraufhin weg (2 – Z. 33f.), da er vermutlich nicht wollte, dass der Junge A seine Emotionen sieht. Er begann zu weinen bzw. rieb sich sein Auge (2 – Z. 34), um vermutlich seine Tränen, auch gegenüber der Beobachterin (2 – Z. 35-38), zu verhindern.

Um seinen Stress zu reduzieren, bot die Beobachterin dem Jungen E Hilfe an (2 – Z. 35f.). Womöglich gelang dies nicht, denn der Junge E lehnte es ab, etwas zu seinem Befinden zu sagen (2 – Z. 36). Es ist außerdem denkbar, dass der Junge E sich aufgrund seiner ohnehin vorhandenen sprachlichen Ausdrucksschwierigkeiten (2 – Z. 9f.) nicht äußern wollte. Sollten die Aussagen der pädagogischen Fachkräfte zutreffen und der Junge tatsächlich häufiger den Tränen nahe sein (2 – Z. 11-13), möchte er seine Emotionen womöglich häufiger nicht zeigen.

Außerdem besteht die Vermutung, dass die Frage der Beobachterin, was los sei (2 – Z. 35f.) unangebracht war, denn sie hat die Situation beobachtet, was dem Jungen E bewusst

gewesen sein dürfte. Vielleicht hätte er sich gewünscht, dass die Beobachterin den Jungen A maßregelt. Dies erfolgte jedoch nicht, da sich die Beobachterin so weit wie möglich zurückhalten wollte. Wie der Junge seinen Stress reduziert hat, bleibt offen, denn er geht kurz nachdem er sich das Auge gerieben hat in den Garten (2 – Z. 38).

Vielleicht spielten in dieser Situation alle Ereignisse kumulativ zusammen: Der Junge E hatte keine Mütze, hatte deshalb Stress, seine Interaktionsversuche mit dem Jungen A scheiterten und zuletzt fragte die Beobachterin Dinge, die sie selbst beobachtet hatte.

Auffallend in dieser Situation ist zuletzt der Junge A: Während er im Pretest drei als Verbündeter für das Mädchen A agierte und es verteidigte, beleidigte er in dieser Situation den Jungen E und löste Stress bei ihm aus. Weshalb er derart unterschiedlich agiert, bleibt offen.

### Beobachtung 5

Die Beobachtung fünf erfolgte in einem Zeitfenster von fünf Minuten an einem Vormittag. In der beobachteten Situation versuchte die pädagogische Fachkraft D (*im folgenden Abschnitt pädagogische Fachkraft*) einem möglichen Stress der Kinder vorzubeugen, indem die Kinder gruppenweise zur Toilette geschickt wurden. Auf Bitten der pädagogischen Fachkraft hin wurde dies von der Beobachterin weitergeführt (5 – Z. 29-31). Aufgrund der geringen Raumgröße der Garderobe (siehe Unterkapitel 3.2.2, Seite 17) könnte bei der pädagogischen Fachkraft der Gedanke bestanden haben, dass die Kinder Gruppenweise zur Toilette und dann in die Garderobe gehen, sodass sich letztendlich nicht alle auf einmal in der Garderobe befinden. Nachdem alle Kinder ihren Toilettengang beendet hatten, war die Garderobe trotzdem überfüllt (5 – Z. 34).

Die Gesamtsituation könnte für viele Kinder Stress bedeutet haben, denn sowohl die noch mit dem Anziehen beschäftigten Kinder als auch die fertigen, stauten sich in der Garderobe an (5 – Z. 14-17). Zudem stieg die Lautstärke parallel zum Lärmpegel durch die pädagogischen Fachkräfte (5 – Z. 41-43). Dadurch, dass die Kinder vorher lange sitzen mussten, könnte sich dieser Effekt zusätzlich verstärkt haben (5 – Z. 12f.). Da jedoch nur die Jungen E und G beobachtet wurden, kann nicht weiter auf diesen Stress eingegangen werden.

Der Junge E saß in der Situation zunächst auf dem Boden bei seinem Platz vor dem Waschraum (5 – Z. 35f.). Obwohl dieser Platz auf dem Boden ungeeignet war, blieb dem Jungen vermutlich keine andere Möglichkeit. Der Junge G kam aus dem Waschraum und stieg dem Jungen E aufs Bein (5 – Z. 36f.). Ob dies eine absichtliche Handlung war oder nicht, bleibt offen. Dadurch, dass der Junge G des Öfteren Grenzen von Kindern überschreitet (5 – Z. 22), kann ihm Absicht unterstellt werden, während er durch die stark gefüllte Garderobe dem Jungen E auch unabsichtlich aufs Bein gestiegen sein könnte.



Diese Situation löste vermutlich Stress bei dem Jungen E aus, denn er schrie auf, rieb sich seine Augen und schaute traurig (5 – Z. 37f.). Damit ist die gleiche Stressreaktion des Jungen E wie in der zuvor interpretierten Beobachtung erkennbar. Die Beobachterin versuchte, den Stress des Jungen durch die Frage, ob ihm etwas weh tun würde, bzw. er Hilfe bräuchte, zu reduzieren (5 – Z. 39). Der Junge E schüttelte wie in der Beobachtung zwei seinen Kopf und verneinte (5 – Z. 39f.). Die Gründe dafür sind schwer zu benennen: Entweder wollte er seine Emotionen (wieder) nicht zeigen oder er brauchte wirklich keine Hilfe. Möglicherweise schmerzte ihn sein Bein bereits nicht mehr, da er aufgehört hatte, sein Auge zu reiben. Der Junge E hat vermutlich seinen Stress reduziert, wobei es offenbleibt, ob dies mit oder ohne Hilfe der Beobachterin geschah.

In dieser Situation konnte der Junge E seine Jacke nicht allein schließen (5 – Z. 43f.), während ihm dies in der zweiten Beobachtung selbständig möglich war (2 – Z. 29f.). Daher trägt er entweder an diesem Tag eine andere Jacke oder reagiert so auf den Stress aufgrund des Jungen G oder auch der beschriebenen Gesamtsituation. Der Junge E blickte in jedem Fall nach links und rechts (5 – Z. 43f.) und versuchte sich damit womöglich Hilfe zu holen und seinen Stress zu reduzieren. Dieses Vorhaben wurde von der Beobachterin als solches interpretiert, denn sie bot dem Jungen E Hilfe an, welche er annahm (5 – Z. 44). Spannend ist außerdem, dass der Junge E langsam und vorsichtig zwischen den anderen Kindern hindurch lief, als er zur Beobachterin ging (5 – Z. 45f.). Es liegt die Vermutung nahe, dass er vermeiden wollte, anderen Kindern Schmerz und damit Stress zuzufügen. Der Junge E ging nach dem Schließen seiner Jacke zu seinem Platz zurück und wartete, wie die anderen fertigen Kinder (5 – Z. 47-49).

## **Anhang 3.2: Aufräumen im Baubereich**

### Beobachtung 4

Die Beobachtung vier erfolgte in einem Zeitfenster von fünf Minuten an einem Vormittag. In der beobachteten Situation spielten die Jungen A, D und F zunächst mit der Murmelbahn (4 – Z. 1f.) und der Junge A klärte mit der pädagogischen Fachkraft B (*im folgenden Abschnitt pädagogische Fachkraft*) nach deren Ankündigung des Übergangs, dass die Bahn stehen bleiben darf (4 – Z. 27-29). Dies teilt der Junge A den anderen Jungen mit (4 – Z. 29f.).

Allerdings ist im weiteren Verlauf der Situation fraglich, weshalb die Jungen A und D weiterspielten (4 – Z. 30-32), obwohl der Übergang bereits angekündigt war (4 – Z. 26f.). Womöglich liegt der Grund darin, dass sie nun ungestört spielen konnten, nachdem das Spiel vorher unruhig war (4 – Z. 11) und sich schließlich die Gruppe geteilt hatte (4 – Z. 12-15). Durch dieses Weiterspielen stieß der ohnehin motorisch ungeschickte (4 – Z. 19) Junge D gegen die Bahn, welche kaputt ging (4 – Z. 32f.). Damit löste dieser vermutlich bei dem Jungen A Stress aus, welcher sich direkt zeigte. Der Junge A ballte seine Hände zu Fäusten (4 – Z. 34), packte den Jungen D an den Oberarmen (4 – Z. 34-36) und reagierte damit aggressiv. Der Junge A ließ den Jungen D wieder los und letzterer ging vom Bauteppich zurück.

Die Beobachterin versuchte, diesen Stress zu reduzieren, indem sie dem Jungen A vorgeschlagen hat, die Murmelbahn später wieder aufzubauen (4 – Z. 37f.). Das „wir“ in der Aussage der Beobachterin implizierte, dass sie dem Jungen beim Wiederaufbau helfen könnte. Diese Stressreduktion scheint allerdings nicht geklappt zu haben, denn es erfolgte keine Reaktion des Jungen A. Er begann vielmehr, die Bahn aufzuräumen und warf dabei Bauteile in die vorgesehene Kiste (4 – Z. 38f.). Auch hier könnte aufgrund des entstandenen Stresses Aggression vorhanden sein, denn der Junge warf die Teile in die Kiste, statt sie zu legen.

Die Aufforderung des Jungen D zur Hilfe, war als Stressreduktion der Beobachterin für den Jungen A gedacht, sodass er zumindest nicht allein aufräumen muss. Diese Idee lehnte der Junge A ab, denn er könne nach eigenen Aussagen allein aufräumen (4 – Z. 40). Der Junge D sollte sich außerdem, laut der pädagogischen Fachkraft, bei dem Jungen A entschuldigen, wobei der Junge D zunächst nicht reagierte. Deshalb wurde er von der pädagogischen Fachkraft nochmals lautstark dazu angehalten, sodass er sich entschuldigte (4 – Z. 41-44). Eventuell hat diese Entschuldigung des Jungen D den Stress des Jungen A wieder etwas reduziert, was jedoch nicht ersichtlich ist. Er räumte fertig auf und ging (4 – Z. 44f.). Es bleibt offen, wie und ob der Junge A seinen Stress verarbeitet hat.

Ob der Junge D durch den von ihm ausgelösten Einsturz der Murmelbahn gestresst war, kann nicht festgestellt werden. Die Aufforderung zur Entschuldigung durch die pädagogische Fachkraft wiederum könnte den Jungen D gestresst haben, da dieser zunächst einfach stehen blieb, statt sich zu entschuldigen (4 – Z. 42f.). Da er sich sprachlich im Vergleich zu Peers schlecht ausdrücken kann (4 – Z. 20), fehlten ihm vielleicht die Worte zur Entschuldigung. Die pädagogische Fachkraft schien dies nicht wahrzunehmen und schrie daher den Jungen D an, etwas aufzuräumen, womit er nicht gespielt hatte. Eventuell war dies als Wiedergutmachung dem Jungen A gegenüber gedacht, um dessen Stress zu reduzieren. Der Junge A könnte das Anschreien und folglich Aufräumen des Jungen D mitbekommen haben, da er in der Schlange zum Händewaschen stand (4 – Z. 44f.; 16-18). Ob dies jedoch eine Hilfe im Stressabbau für den Jungen A war, ist nicht ersichtlich. Auch, was diese Situation im Gesamten bei dem Jungen D ausgelöst hat und ob er tatsächlich Stress ausgesetzt war, wird nicht klar und ist damit nicht belegbar. Es kann jedoch angenommen werden, dass die pädagogische Fachkraft für ihn ein Stressauslöser war.

#### Beobachtung 7

Die Beobachtung sieben erfolgte in einem Zeitfenster von fünf Minuten an einem Vormittag. In der beobachteten Situation waren, wie in der vorherigen, die Jungen A, D und F und zusätzlich der Junge I beteiligt.

Auch an diesem Tag klärte der Junge A mit einer pädagogischen Fachkraft, hier der Fachkraft C, dass die Murmelbahn stehen bleiben darf (7 – Z. 28f.). Wie in der vierten Beobachtung informierte der Junge dann seine Spielkameraden darüber (7 – Z. 30f.). Diesmal spielte auch kein Kind weiter. Da die Bahn stehen bleiben durfte, rannten die Jungen, wie viele andere Kinder im Gruppenraum, zur Türe (7 – Z. 20; 32). Damit zeigten die Jungen, womöglich resultierend aus einer Gruppendynamik, Hektik. Die Beobachterin bat die Jungen, die Anleitungen der Murmelbahn aufzuräumen (7 – Z. 32f.), da von diesen eine Rutschgefahr (7 – Z. 15-17) ausging. Eventuell hat diese Bitte Stress und damit Hektik bei den Jungen A, D und F ausgelöst, bzw. diesen weiter verstärkt, da die Jungen zum Frühstück gehen (7 – Z. 9f.) und sich damit erst recht beeilen wollten (vgl. Pretest-Beobachtung 1). Allerdings bestand die Unruhe der Kinder bereits vor dem Übergang (7 – Z. 11), womit der Stressauslöser nicht eindeutig bestimmt werden kann. Die Jungen A, D und F riefen den Jungen I, welcher nicht zum Aufräumen kam (7 – Z. 34f.). Dies scheint die verbleibenden Jungen nicht gestresst zu haben, denn sie widmeten sich dem Aufräumen der Anleitungen (7 – Z. 35). Der Junge D, welcher in der vorherigen Beobachtung die Bahn zum Einsturz brachte, begann hier, die Bahn abzubauen, was der Praktikant B (*im folgenden Abschnitt Praktikant*)

verhinderte (7 – Z. 35-37). Damit wirkte der Praktikant vermutlich präventiv einem Stress entgegen, der entstehen hätte können, wenn die Bahn abgebaut worden wäre.

Die Jungen rannten im Anschluss zur Türe zurück, bevor der Praktikant sie zurückrief, sodass sie erneut zum Bauteppich rannten (7 – Z. 37-39). Schlussendlich räumten die Jungen schnell auf, während der Praktikant die Bahn festhielt, sodass dieses instabile (7 – Z. 13f.) Gebilde nicht einstürzen konnte (7 – Z. 39-42), was in der Hektik der Jungen beinahe der Fall gewesen wäre (7 – Z. 39). Auch hier handelte der Praktikant vermutlich im Sinne einer Stressprävention, denn die Beobachtung vier hat gezeigt, dass Stress entstehen kann, wenn die Bahn einstürzt, obwohl sie eigentlich stehen bleiben darf. Zusammenfassend ist bei den drei Jungen Hektik und damit Stress zu erkennen, da sie all ihre Aufgaben schnell erledigten und vielmehr rannten, statt zu gehen. Allerdings bleibt der konkrete Stressauslöser bis auf die etwaige Gruppendynamik und Vorfreude auf das Frühstück offen.

### **Anhang 3.3: Übergang nach der Mahlzeit**

#### Beobachtung 8

Die Beobachtung acht erfolgte in einem Zeitfenster von fünf Minuten an einem Vormittag nach dem Frühstück.

In der beobachteten Situation gab es zunächst keine Ankündigung des Überganges, trotzdem räumte das Mädchen D (*im folgenden Abschnitt Mädchen*) sein Geschirr bis auf sein Glas ab (8 – Z. 21-23.). Es stand im Anschluss vor seinem Stuhl mit dem Glas in der Hand und wartete scheinbar, dass es eine Anweisung bekommt, zumal es zum Praktikanten C sah (8 – Z. 23f.). Das Mädchen wurde allerdings nicht beachtet, da sich die pädagogische Fachkraft A (*im folgenden Abschnitt pädagogische Fachkraft*) lautstark mit den Praktikanten B und C unterhielt (8 – Z. 24f.), was vermutlich bei dem Mädchen Stress auslöste, der darin erkennbar ist, dass es still und starr dastand (8 – Z. 25f.). Das Mädchen schaute sich um, setzte sich schließlich hin, stellte sein Glas ab, wartete und sah sich weiter um (8 – Z. 26-28). In Anbetracht dessen, dass das Mädchen erst den dritten Tag in der Einrichtung war (8 – Z. 10), kann das fehlende Wissen über den weiteren Tagesverlauf und nicht wahrgenommen werden Stress bedeuten. Nachdem die gesamte Beobachtungszeit nur fünf Minuten umfasst, ist dieser Zeitraum nicht von langer Dauer gewesen, für das Mädchen vermutlich dennoch stressreich.

Durch den Praktikanten C erfolgte die Anweisung: „Wer fertig ist, darf abräumen.“, worauf das Mädchen jedoch nicht reagierte (8 – Z. 28). Es hatte bereits abgeräumt und fühlte sich womöglich deshalb nicht angesprochen, zumal kein Kind reagierte (8 – Z. 28). Zusätzlich kann es sein, dass es die Anweisung gar nicht mitbekommen hat, weil es mit seinem Stress beschäftigt war.

Als das Mädchen von dem Praktikanten C direkt angesprochen wurde (8 – Z. 29), welchen es vorhin angesehen hatte, nahm es sein Glas, räumte es auf, kam zurück, schob seinen Stuhl an den Tisch und wollte den Raum verlassen (8 – Z. 29-31). Womöglich war dies ein kurzer Moment der Stressreduktion, da damit die Situation für das Mädchen endete. An der Tür sprach die pädagogische Fachkraft mit dem Mädchen und erklärte ihm, wie es weiter geht (8 – Z. 32-34). Dabei wurde es zunächst mit falschem Namen angesprochen. Offen bleibt zum einen, ob dies Stress auslöste, zum anderen wie und ob es seinen Stress in der Situation reduziert hat. Das Mädchen verließ danach den Raum (8- Z. 34).

### Beobachtung 3

Die Beobachtung drei erfolgte in einem Zeitfenster von zehn Minuten nach dem Mittagessen.

In der beobachteten Situation bekamen die Jungen A, B und D zum zweiten Mal Joghurt als Nachspeise, während die restlichen Kinder ihr Geschirr abräumten und den Raum verließen (3 – Z. 28-32; 11f.). Die pädagogische Fachkraft B machte den verbleibenden, essenden Jungen (3 – Z.32f.) durch verbal die Aussage „Zappzarapp!“ und non-verbal durch Klatschen in ihre Hände Zeitdruck (3 – Z. 34). Das Wort „Zappzarapp“ verstanden die Jungen vermutlich nicht und es fehlte der Zusammenhang, womöglich deshalb verdeutlichte die pädagogische Fachkraft B ihre Intension durch die Aussage „Macht bisschen schneller.“ (3 – Z. 34f.).

Die Beobachterin versuchte, den durch die pädagogische Fachkraft vermittelten Stress etwas zu reduzieren, indem sie diesen anbot, auf die noch essenden Jungen zu warten. Die pädagogische Fachkraft B verließ daraufhin einwilligend den Raum (3 – Z. 36f.) und den Jungen wurde implizit Zeitdruck genommen. Nachfolgend fragt der Praktikant A (*im folgenden Abschnitt Praktikant*) die Jungen, ob sie die restlichen Schokotropfen essen wollten, was diese bejahten (3 – Z. 37-39). Demnach hatten sie mehr zu essen in ihrer Schale als vorher. Dieses Angebot wurde vermutlich deshalb von den Jungen angenommen, weil es eine Ausnahme darstellte (3 – Z. 13f.).

Die Jungen A und B aßen schnell, ließen einen Rest übrig, räumten ab (3 – Z. 40-42) und zeigten damit Hektik. Darin könnte sich Stress ausgedrückt haben, denn sie gaben dem Zeitdruck nach: Obwohl sie zu Anfang der Situation nochmals Joghurt genommen und Schokotropfen bekommen hatten, aßen sie ihre Schale nicht leer. Vermutlich lag dies weniger am eintretenden Sättigungsgefühl als am Zeitdruck, welcher trotzdem den Appetit der Jungen verringert haben könnte. Statt der impliziten Aussage der Beobachterin hätte möglicherweise klar ausgesprochen werden müssen, dass sich die Jungen Zeit lassen können. Durch das Verlassen des Bistros reduzierten die Jungen A und B vermutlich ihren Stress, denn sie beendeten für sich die Situation.

Der Servierwagen als Zeichen des Überganges (siehe Unterkapitel 3.2.2, Seite 33) war zudem durch die Hauswirtschaftskraft bereits abgeräumt, während die Jungen A, B und D aßen. Dies könnte bei den Jungen zusätzlich Stress ausgelöst, und vermittelt haben, dass sie spät dran sind.

Der Junge D verblieb im Bistro und wurde von der Beobachterin ermutigt, sich Zeit zu lassen (3 – Z. 43f.), was als erneuter Versuch der Stressreduktion gesehen werden kann. Der Stress wurde vermutlich erneut aufgebaut, als die pädagogische Fachkraft F, welche in der

Situation bisher nicht beteiligt war, in den Raum kam und dem verbleibenden Jungen Zeitdruck machte (3 – Z. 44).

Schließlich war der Junge D fertig und räumte seine leere Schale ab (3 – Z. 46f.). Nachdem er seinen Joghurt aufgegessen hatte, kann angenommen werden, dass er mit dem Zeitdruck gut zurechtkam, die Stressreduktion durch die Beobachterin doch wirksam war und / oder er selbst seinen Stress reduzieren konnte.

Insgesamt enthält die Situation widersprüchliche Aussagen der pädagogischen Fachkräfte und des Praktikanten: Auf der einen Seite wurde den Jungen A, B und D verbal und non-verbal Zeitdruck entgegengebracht, auf der anderen Seite erfolgte implizit die Zusage, dass sie sich Zeit lassen können und bekamen nochmals etwas zu essen. Damit folgte auf den Versuch einer Stressreduktion, welcher möglicherweise bei den Jungen nicht gewirkt hat, direkt ein erneuter Stressauslöser. Damit konnte die Reduktion des Stresses durch die Kinder als solcher gar nicht wahrgenommen werden, da sie vielmehr zu der Widersprüchlichkeit und im Gesamten zum Stress beigetragen hat. Es ist möglich, dass die Jungen A und B diesem unklaren Zustand entkommen wollten, weshalb sie ihre Schale frühzeitig abräumten, während der Junge D dies scheinbar aushalten konnte.

#### Beobachtung 6

Die Beobachtung sechs erfolgte in einem Zeitfenster von zehn Minuten nach dem Mittagessen.

In der beobachteten Situation saßen das Mädchen C und der Junge H (*im folgenden Abschnitt Mädchen und Junge*) noch am Esstisch, während viele Kinder nach Ankündigung des Überganges abgeräumt hatten (6 – Z. 26-29).

Das Mädchen saß bereits zehn bis 15 Minuten still vor seinem Teller und hat nicht gegessen, vermutlich weil ihm der Kloß nicht geschmeckt hatte (6 – Z. 12-16). Es hat lediglich getrunken (6 – Z. 17), weshalb das Mädchen möglicherweise noch Hunger verspürte. Das ungestillte Hungergefühl könnte in dieser Situation Stress ausgelöst haben, welches durch das Anbieten einer Alternativmahlzeit hätte reduziert werden können.

Der Junge hat ein Gummibärchen und etwas Schokolade von der pädagogischen Fachkraft B (*im folgenden Abschnitt pädagogische Fachkraft*) bekommen, da er die von der pädagogischen Fachkraft vorher festgelegte Mindestmenge des Mittagessens gegessen hatte (6 – Z. 18-21). Er saß damit auf seinem Platz und genoss seine Süßigkeiten (6 – Z. 31f.). Im Gegensatz zu dem Jungen hatte das Mädchen weder Gummibärchen noch Schokolade bekommen, obwohl es gemäß der Annahme, dass es noch Hunger hat, sicherlich sehr gerne die Süßigkeiten bekommen hätte. Diese unterschiedliche Behandlung der Kinder durch die

pädagogische Fachkraft könnte den Stress des Mädchens verstärkt haben, welches gebannt zu dem Gummibärchen sah, stillsaß und sich nicht bewegte (6 – Z. 30-32). Vielleicht zeigte sich darin der Stress des Mädchens, da es auf die Süßigkeiten fokussiert war und vielleicht die Hoffnung hatte, doch noch etwas zu essen zu bekommen, das ihm schmeckt. Damit ist die Stressreaktion des Stillsitzens, wie bereits in der vorherigen Beobachtung acht vorhanden war, wieder erkennbar, wenn auch an dieser Stelle aus einem anderen Grund.

Die pädagogische Fachkraft forderte das Mädchen zweimal auf, seinen Kloß zu essen (6 – Z. 33-35). Diese Aufforderung nahm das Mädchen scheinbar hin, reagierte nicht und blieb, vermutlich gestresst, still auf den Teller schauend sitzen (6 – Z. 35f.). So versuchte es wahrscheinlich, die Situation an sich vorübergehen zu lassen.

Bevor die pädagogische Fachkraft den Raum verließ, erlaubte sie dem Mädchen abzuräumen (6 – Z. 36f.). Das Mädchen brachte sein Geschirr zum Servierwagen und fragte die Beobachterin zuvor, wohin der Kloß soll (6 – Z. 37f.). Damit sprach das Mädchen zum ersten Mal in der beobachteten Situation, und zwar erst dann, als die pädagogische Fachkraft bereits den Raum verlassen hatte. Womöglich könnte die pädagogische Fachkraft bzw. ihre Anwesenheit ein Stressauslöser für das Mädchen gewesen sein und demnach durch das Gehen der pädagogischen Fachkraft sich der Stress etwas reduziert haben.

Das Mädchen setzte sich nach dem Abräumen an seinen Platz zurück und schaute auf das noch vorhandene Gummibärchen des Jungen (6 – Z. 42-44). Der Hunger und Appetit des Mädchens auf diese Süßigkeit und die Tatsache, dass es keine bekommen hatte, scheint damit noch immer relevant und stressend für das Mädchen zu gewesen zu sein. Dass diese unveränderliche Situation für das Mädchen ein Ende fand, schickte die Beobachterin das Mädchen zum Händewaschen, welches den Raum verließ (6 – Z. 45f.).



## Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst habe.
2. Ich versichere, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die Standards guten wissenschaftlichen Arbeitens eingehalten zu haben.
3. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Schutz der Urheberrechte wurden von mir beachtet.
4. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule aufgenommen wird.
5. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird.

Nürnberg, den 10.08.2021

Ort, Datum

  
\_\_\_\_\_  
Unterschrift