
Master-Thesis

Stephanie Luchsinger

**„Ich will zu Hause essen...“ - Herausgeforderte Kinder
in der Tagesschule**

Eine qualitative Untersuchung zum Wohlbefinden

Master in Sozialer Arbeit

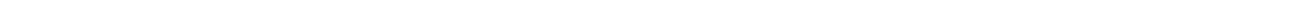
Bern | Luzern | St. Gallen



Master in Sozialer Arbeit

Bern | Luzern | St. Gallen

Titel	„Ich will zu Hause essen ...“ - Herausgeforderte Kinder in der Tagesschule Eine qualitative Untersuchung zum Wohlbefinden
Verfasserin	Stephanie Luchsinger
Studienbeginn	Herbstsemester 2016
Fachbegleitung	Prof. Dr. Emanuela Chiapparini
Abgabedatum	13. Januar 2021



Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Abstract

In der Schweiz wie auch in Deutschland findet seit 17 Jahren ein starker Ausbau von öffentlichen Tagesschulen mit unterschiedlichen Modellen der ganztägigen Bildung und Betreuung statt. Infolge rechtlicher Grundlagen und der Umsetzung eines erweiterten Inklusionsbegriff wird das Ziel verfolgt, Kinder mit besonderem Förderbedarf zunehmend in Regelklassen zu beschulen. Zudem steigen die Zahlen der ausserfamiliär betreuten Kinder stetig an.

Studien weisen darauf hin, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten mehr Stress in der Schule erleben als andere Kinder. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass dies auch für Tagesschulen zutrifft. Leitend für dieses qualitative Forschungsprojekt ist deshalb die Frage, wie herausgeforderte Kinder die Betreuungszeiten in Tagesschulen erleben. Die vorliegende Arbeit geht den für diese Kinder sich ergebenden Chancen und Herausforderungen in Tagesschulen nach. Dazu wurden in zwei verschiedenen öffentlichen, freiwilligen Tagesschulen insgesamt sechs Beobachtungen während der Mittagsbetreuung durchgeführt. Die ausformulierten Feldnotizen wurden anhand der Verfahren der Grounded Theory nach Strauss und Corbin ausgewertet und theoretisch diskutiert.

Es konnte herausgearbeitet werden, dass positives Erleben und Wohlbefinden durch das Vorhandensein vieler förderlicher Bedingungen zwar gegeben sein kann, aber nicht zwingend dem (aktuellen) Befinden einzelner Kinder entsprechen muss. Daneben stellte sich das gemeinsame Spiel der Betreuungspersonen mit den Kindern als eine weitere zentrale Strategie zur Beziehungsarbeit heraus. Das Vorkommen von prosozialen Verhaltensweisen bei den Peers zeigte sich für eine gelingende Integration herausgeforderter Kinder ebenfalls als sehr unterstützend. Entsprechend wurden Hinweise und Schlussfolgerungen für die Praxis der sozialpädagogischen Betreuung in Tagesschulen abgeleitet und formuliert. In weiteren Forschungen sind die Befunde zu erhärten sowie die spezifischen Qualitätsmerkmale und förderlichen Rahmenbedingungen der Tagesschulangebote auf struktureller, personaler, pädagogischer, räumlicher, organisatorischer und systemübergreifender Ebene in Bezug auf die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und des Wohlbefindens herausgeforderter Kinder zu identifizieren, um genauere Aussagen zum Erreichen des Ziels machen zu können.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Begriffspräzisierung Tagesschule	2
1.2. Forschungsstand	3
1.2.1. Nutzung der Tagesschule.....	3
1.2.2. Sozialverhalten in Tagesschulen.....	4
1.2.3. Wohlbefinden in Tagesschulen	5
1.2.4. Inklusion von Kindern mit besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten.....	7
1.3. Fragestellung	8
1.4. Aufbau der Arbeit	9
Grundlagen.....	11
2. Problematische Erscheinungsformen des Sozialverhaltens.....	11
3. Wohlbefinden in der Schule	12
4. Methodik der qualitativen Untersuchung	14
4.1. Methodologische Überlegungen	14
4.2. Sampling.....	15
4.3. Persönliches Verhältnis zum Untersuchungsgegenstand.....	17
4.4. Datenerhebung	17
4.4.1. Herstellung des Feldes	18
4.4.2. Teilnehmende Beobachtung	22
4.4.3. Praktische Durchführung der teilnehmenden Beobachtung	23
4.4.4. Reflexion der Datenerhebung	25
4.5. Datenauswertung.....	25
4.5.1. Praktische Anwendung der Grounded Theory	27
4.5.2. Reflexion der Datenauswertung.....	31
4.6. Gütekriterien	32
Befunde	34
5. Mittagsbetreuung in der Tagesschule.....	34
5.1. Bedingungen der Mittagsbetreuung.....	36
5.1.1. Ursächliche Bedingung	36
5.1.2. Intervenierende Bedingungen	36
5.2. Die gemeinsame Mittagszeit bewältigen	40
5.2.1. Themenfelder.....	40
5.2.2. Handlungs- und Interaktionale Strategien der Kinder	44
5.3. Beziehungsgestaltung in der Tagesschule als Kontext.....	45
5.4. Zusammenfassung der Befunde.....	49

Diskussion und Schlussfolgerungen	50
6. Diskussion der empirischen Befunde	50
7. Fazit	56
7.1. Chancen und Herausforderungen in der Tagesschule	57
7.2. Strategien der Kinder zur Bewältigung der gemeinsamen Mittagszeit	58
7.3. Beantwortung der Hauptfragestellung	59
7.4. Kritische Reflexion des Forschungsprozesses	60
7.5. Hinweise und Schlussfolgerungen für die Praxis und Forschung.....	61
7.5.1. Hinweise und Schlussfolgerungen für die Praxis	61
7.5.2. Hinweise und Schlussfolgerungen für die Forschung	62
Literaturverzeichnis	65
Anhang	78
Anhang 1: Brief „Anfrage zur Teilnahme an einem Forschungsprojekt“	78
Anhang 2: Informationsbrief an die Eltern „Anfrage / Information“	79
Anhang 3: Leitfaden Gespräch Leitung Betreuung	80
Anhang 4: Einverständniserklärung Leitung Betreuung / Eltern	81
Anhang 5: Raster Beobachtungsschema „Tagesschule“	84

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick zu den Beobachtungseinheiten an den Tagesschulen (eigene Darstellung) .20	
Tabelle 2: Beispiele offenes Kodieren (eigene Darstellung)	28
Tabelle 3: Beispiele Kategorisierung (eigene Darstellung)	29
Tabelle 4: Beispiel paradigmatisches Modell zur Sitzplatz-Suche (eigene Darstellung gemäss den Beispielen von Strauss & Corbin, 1996, S.78)	30
Tabelle 5: Tabelle 5: Überblick zu den Kategorien, Subkategorien und Konzepten (eigene Darstellung)	35

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Beispiel Mini-Schemata zur Stimmung / Atmosphäre (eigene Darstellung gemäss den Beispielen von Strauss & Corbin, 1996, S.91)	30
--	----

Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätssyndrom
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2013
ICD-10	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
SNF	Schweizerischer Nationalfonds
StEG	Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen

1. Einleitung

In der Schweiz wie auch in Deutschland findet seit 17 Jahren ein starker Ausbau von öffentlichen Tagesschulen mit unterschiedlichen Modellen der ganztägigen Bildung und Betreuung statt (vgl. Schüpbach, 2018, S.18f; Otto & Coelen, 2004b, S.7)¹. Zudem ist eine Zunahme der ausserfamiliären Betreuung zu beobachten. Im Jahr 2018 wurden 31,6% der 0- bis 12-jährigen Kinder in der Schweiz in einer Kindertagesstätte, in der schulergänzenden Betreuung oder in einer Tagesschule betreut (Bundesamt für Statistik [BFS], 2020, S.2).

Die Kinder fühlen sich in der Tagesschule grundsätzlich wohl und heben vor allem die Spielmöglichkeiten sowie die Freiräume in der schulischen Freizeit positiv hervor, wie neuere Befunde aus der Deutschschweiz zeigen (vgl. Chiapparini, Thieme & Sauerwein, 2019, S.4; Stern & Gschwend, 2018, S.77&80). Dies wird auch durch die 3. World Vision Kinderstudie aus Deutschland mehrheitlich bestätigt (vgl. Pupeter & Hurrelmann, 2013, S.121ff). Der Blick nach Deutschland ist von Interesse, da dort in den letzten Jahren eine mit der Deutschschweiz vergleichbare Entwicklung stattfand (vgl. Schüpbach, Frei & Nieuwenboom, 2018b, S.8).

Die längere Verweildauer in der Schule lässt mehr soziale Kontakte zu, fordert aber auch, sich in den sozialen Interaktionen zurechtfinden zu „müssen“. Es besteht mehr Potenzial, Problemverhalten zu zeigen (vgl. Fischer, Kuhn & Züchner, 2011a, S.246).

Infolge rechtlicher Grundlagen wie des Behindertengleichstellungsgesetzes werden in der Schweiz Kinder mit besonderem Förderbedarf zunehmend in Regelklassen integriert (vgl. Rauser, 2017, o.S.; Venetz, Tarnutzer, Zurbriggen & Sempert, 2010, S.1). Der starke Anstieg von integrierter Sonderschulung z.B. des Kantons Zürich verdeutlicht diesen Aspekt (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2017, S.7). In Deutschland besuchen 60% der Förderschüler eine Ganztagschule (vgl. Pupeter & Hurrelmann, 2013, S.119).

Kinder mit besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten erleben in der Schule tendenziell mehr Stress als andere Kinder (vgl. Venetz et al., 2010, S.3). In der Elefantenstudie von 2011 nennen die Kinder der 2. und 3. Klasse vor allem die Schule mit ihren alltäglichen Situationen (Hausaufgaben, Prüfungen, Notengebung, etc.) als Auslöser von Stress (vgl. Baisenkamp, Müthing, Hallmann & Klöckner, 2012, S.136). Es ist daher davon auszugehen, dass auch die Tagesschule als vermehrt stressauslösend empfunden wird. Damit stellt sich die Frage, wie sich Kinder, welche durch den Tagesschulbetrieb stark herausgefordert werden und/oder Verhaltensauffälligkeiten zeigen, in der Tagesschule fühlen.

Die Praxis zeigt, dass diese Thematik in der Tagesschule hochaktuell ist und das gesamte Schulteam beschäftigt (vgl. Feller & Dietrich, 2018, S.59). Auch in Forschungen zu Tagesschulen wird sie immer wieder aufgegriffen. Entsprechend stehen die Förderung der sozio-emotionalen Entwicklung (vgl. Frei, Schüpbach, Nieuwenboom, & Von Allmen, 2018, S.213) bzw. des Sozialverhaltens (vgl. Fischer et al., 2011a, S.246) sowie Wirkungsanalysen von Tagesschulangeboten auf die Persönlichkeitsentwicklung u.a. im Zentrum der Forschungen (vgl. Schüpbach, 2010; Schüpbach,

¹ Zitation in Anlehnung an die Richtlinien der Hochschule Luzern und APA 6.

Ignaczewska und Herzog, 2014; Frei et al., 2018; Radisch & Klieme, 2004; Klieme & Rauschenbach, 2011; Kielblock, Fraij, Hopf, Dippelhofer & Stecher, 2014).

Studien zu Inklusion von Kindern mit Förderbedarf im Bereich Verhalten in Regelklassen sowie entsprechende Handlungs- / Gestaltungsempfehlungen konzentrieren sich momentan vor allem noch auf den Unterricht (vgl. Florin, Lütolf & Wyder, 2015; Textor, 2007). Um förderliche Entwicklungsbedingungen für die Kinder zu schaffen und Bewältigungs- und Problemlösestrategien den Kindern zu vermitteln, zeigen sich indes die sozialpädagogischen, ausserunterrichtlichen Angebote als besonders geeignet (vgl. Fischer, Radisch, Theis & Züchner, 2012, S.29; Liesen & Luder, 2009, S.3&38).

An dieser Stelle setzt das vorliegende Forschungsprojekt an: Es soll ein Beitrag zu den aktuellen Forschungen zur Qualität von Tagesschulen (vgl. Schüpbach et al., 2018b, S.7) sowie zu deren Sicherung und Weiterentwicklung geleistet werden. Ziel ist es, die „Perspektive der [herausgeforderten] Kinder“ (Heinzel, 2012a, S.23) einzuholen. Damit wird ebenfalls ein Beitrag zur Schliessung einer Forschungslücke geleistet. Mittels einer qualitativen Untersuchung soll die von Kindern entworfene und erlebte Wirklichkeit herausgearbeitet werden. Darüber hinaus können die Befunde Hinweise für die Forschung und Praxis ergeben.

1.1. Begriffspräzisierung Tagesschule

Tagesschulen gelten als mögliche Antwort auf wachsende gesellschaftliche Herausforderungen wie den demographischen und familialen Wandel und die dadurch veränderten Sozialisationsbedingungen (vgl. Schüpbach, 2018, S.17f; Chiapparini, Schuler & Kappler, 2016, S.355).

Was jedoch genau unter „Tagesschule“ zu verstehen sei, ist in der Schweiz wie auch in Deutschland noch Gegenstand aktueller Debatten (vgl. Schüpbach, Frei & Nieuwenboom, 2018a; Otto & Coelen, 2004a; Coelen & Otto, 2008). Angefacht werden diese durch verschiedene Betrachtungsweisen von „Schule“ und ihren Aufgaben. Es haben sich daher unterschiedlichste Theorien über „Schule“ gebildet (Coelen, Gusinde & Rother, 2018, S.481; Otto & Coelen, 2004b, S.10) jedoch noch keine Theorie der „Tagesschule“ (vgl. Chiapparini et al., 2016, S.358; Coelen & Stecher, 2014).

Tagesschulen werden von der Schweizerischen Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK) als Schulen mit ganztägigem Betreuungsangebot inklusive Mittagsverpflegung an mehreren Tagen pro Woche definiert (vgl. EDK, 2019). Innerhalb dieser breiten Definition haben sich unterschiedliche Modelle und Strukturen herausgebildet, welche von einzelnen, modulartigen Betreuungsangeboten für einige Kinder bis hin zur verbindlichen Teilnahme der Kinder einer gesamten Klasse oder der gesamten Schule an ausserunterrichtlichen Angeboten reichen. In der Fachliteratur werden die Tagesschulen in „gebunden“ und „modular“ eingeteilt, wobei die Trennung in der Praxis unscharf bleibt (vgl. Schüpbach, 2018, S.23f; Chiapparini, 2019a, o.S.). Allen gemeinsam ist jedoch die explizite oder implizite Verfolgung dreier Ziele (vgl. Chiapparini, 2019a, o.S.): (1) Mit der Umsetzung eines umfassenden Bildungsverständnisses werden Tagesschulen einem erweiterten Bildungsbegriff gerecht. Es wird eine grundsätzliche Verzahnung von Betreuung und Unterricht angestrebt, welche sich auf die strukturelle, personale, pädagogische und räumliche Ebene bezieht (vgl.

Chiapparini, Selmani, Kappler & Schuler, 2018, S.49; Chiapparini, 2019a, o.S.) und die Sozialpädagogik somit als festen Bestandteil mit einschliesst (vgl. Kappler, Chiapparini & Schuler, 2016, S.3; Breuer, 2015, S.11f). (2) Dadurch soll die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder gefördert und Bildungsgerechtigkeit erreicht werden. (3) Durch die Möglichkeit einer längeren Verweildauer in der Schule wird die Vereinbarkeit von Familie und Beruf unterstützt. Die Befunde der SNF-Studie *EduCare-TaSe – Tagesschule und Schulerfolg?* zeigen denn auch, dass Eltern ihre Kinder vor allem wegen den Punkten (2) und (3) eine Tagesschule besuchen lassen (vgl. Schüpbach, 2018, S.19f).

1.2. Forschungsstand

Nachfolgend wird eine Übersicht zu aktuellen Befunden hinsichtlich der Nutzung von Angeboten der Tagesschulen sowie zu den angesprochenen Themen *Sozialverhalten*, *Wohlbefinden* und *Inklusion* gegeben. Letztere erweisen sich für die vorliegende Arbeit als besonders relevant, da Sozialverhalten und Wohlbefinden eng miteinander verknüpft sind und sich wechselseitig auf eine gelingende Inklusion von Kindern mit besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten auswirken.

1.2.1. Nutzung der Tagesschule

Die Angebote der freiwilligen Tagesschule werden in der Schweiz vor allem von Kindern aus Familien mit niedrigem sowie mit hohem sozioökonomischen Status sowie von Kindern mit Migrationshintergrund in Anspruch genommen. Dagegen weisen Kinder aus Familien mit leicht unterdurchschnittlichem Einkommen die geringste Nutzungswahrscheinlichkeit auf. Diese Befunde beziehen sich auf Kinder der 1. und 2. Klasse (vgl. Schüpbach, von Allmen, Frei & Nieuwenboom, 2018, S.112). Gemäss dem BFS (2020, o.S.) werden 29,3% der betreuten Kinder zwischen 0 und 12 Jahren mit Schweizer Pass und 38,6% mit einer anderen Nationalität in einer Kindertagesstätte oder in einem schulergänzenden Angebot betreut.

Demgegenüber stehen uneinheitliche Befunde: So wird von Lanfranchi (2004) für die Schweiz festgestellt, dass die ethnische Herkunft bei Kindern im Vorschulalter keine Rolle bei der Wahl der Inanspruchnahme einer auswärtigen Betreuung spielt, entscheidender sind die lokalen Nutzungsmöglichkeiten, die Kosten sowie das Rollenverhalten der Eltern (S.48). Die Befunde von StEG zur Grundschule in Deutschland zeigen auf, dass Kinder aus Familien mit hohem Bildungsniveau, hohem sozioökonomischen Status und / oder erwerbstätigen Eltern eine grössere Chance haben, die Tagesschule zu besuchen. Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status sind eher unterrepräsentiert, vor allem in Tagesschulen mit einem weniger verbindlichen Angebot. Ein Unterschied hinsichtlich des Migrationshintergrundes kann nicht festgestellt werden (vgl. Steiner, 2011, S.64ff; Holtappels, Jarsinski & Rollett, 2011, S.118). Gegenteilige Ergebnisse werden von Pupeter und Hurrelmann (2013) im Rahmen der 3. World Vision Kinderstudie festgestellt: Vor allem Kinder aus der Unterschicht besuchen die Tagesschule (S.121f).

In Deutschland nutzen mehr als die Hälfte der Kinder der Primarschulstufe die Angebote des Ganztagesbetriebs an ihrer jeweiligen Schule, wobei die Bereitschaft zur Teilnahme ab der Sekundarstufe abnimmt (vgl. StEG-Konsortium, 2016, S.3&15f). Neben der Qualität der Angebote ist die Teilnahmequote an den Ganztagsangeboten entscheidend für die Wirksamkeit der Angebote hin-

sichtlich der Förderung von Leistung, Motivation oder dem sozialen Lernen (vgl. Fischer, 2020, S.1537f). Sehr gerne werden von den 3.-Klässlern, welche die Tagesschule besuchen, fächerübergreifende Angebote sowie die ungebundenen Freizeit- und Spielphasen genutzt. Fach- und Förderangebote sowie Hausaufgabenhilfe und -betreuung sind weniger beliebt (vgl. Holtappels et al., 2011, S.113f).

1.2.2. Sozialverhalten in Tagesschulen

In der Fachliteratur zeigt sich, dass ausserfamiliäre Betreuung positive Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder hat, unabhängig von Alter und Art der Betreuungsinstitution, sofern eine hohe Qualität gewährleistet ist (vgl. National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2006, S.12f; Lanfranchi, 2002, S.98 & 2004, S.37; Radisch & Klieme, 2004, S.165; Klieme & Rauschenbach, 2011, S.345; Theis, Arnoldt, Gaiser & Lossen, 2018, S.158&266). Radisch und Klieme (2004) stellen in ihrer umfangreichen Literaturrecherche zu Wirkungen ganztägiger Schulorganisation trotz relativ uneinheitlicher Befunde fest, dass Tagesschulen grundsätzlich positive Veränderungen im Bereich des sozialen Lernens und Sozialklimas bewirken können (S.165).

Steinert, Schweizer und Klieme (2003) zeigen in ihrer Studie zur Ganztagsbetreuung und Schulqualität aus Sicht der Lehrkräfte auf, dass das Aggressionsniveau der Kinder untereinander an deutschen Grundschulen mit Ganztagsangeboten niedriger als an Halbtagschulen ist. Ebenfalls gelingt die soziale Integration besser (S.82f).

Fischer et al. (2011a) weisen in ihrer Studie zur Entwicklung des Sozialverhaltens der 5. Klasse an Ganztagschulen im Rahmen der ersten Förderphase von StEG (2005-2011) nach (S.260ff), dass durch eine längere Teilnahme am Ganztags problematisches Verhalten reduziert werden kann. Diese Wirkung ist unabhängig vom sozioökonomischen Status, Migrationshintergrund oder ob die Schulen spezifische Angebote des Sozialen Lernens haben. Jedoch hängt das Ausgangsniveau des Verhaltens wesentlich mit dem Besuch einer Tagesschule zusammen: Die teilnehmenden Kinder haben sowohl ein höheres Ausgangsniveau im erwünschten Sozialverhalten als auch im problematischen Verhalten. Dies weist auf Selbst- (Kinder mit einer hohen sozialen Kompetenz besuchen eher eine Tagesschule) bzw. Fremdselektionseffekte (Kinder mit problematischem Verhalten werden eher Tagesschulen zugewiesen (vgl. auch Pupeter & Hurrelmann, 2013, S.123)) hin. Weiter kann aufgezeigt werden, dass eine hohe Qualität der Angebote dazu geeignet ist, sozial kompetentes Verhalten zu fördern.

Im Rahmen der zweiten Förderphase von StEG (2012-2015) (StEG-Konsortium, 2016) zeigen die Befunde zur Grundstufe, dass sich Kinder mit Migrationshintergrund etwas günstiger, Kinder aus sozial benachteiligten Kontexten hinsichtlich regelwidrigen Verhaltens eher etwas ungünstiger entwickeln. Der Ganztagschule gelingt es jedoch, alle Kinder in ähnlicher Weise zu fördern, sodass sich die Schere in Bezug auf die soziale Chancengleichheit nicht weiter öffnet. Gerade Kinder mit Migrationshintergrund profitieren von einer spezifischen Förderung der sozialen Kompetenzen (S.22; vgl. auch Fischer, 2020, S.1540).

Im Gegensatz zur ersten Förderphase von StEG lassen sich über den Erhebungszeitraum hinweg keine Effekte einer intensiven und kontinuierlichen Teilnahme hinsichtlich prosozialen Verhaltens

nachweisen (StEG-Konsortium, 2016, S.21f). Letzterer Befund stimmt mit den Ergebnissen der Studie zur sozio-emotionalen Entwicklung von Tagesschulkindern auf der Primarschulstufe von Schüpbach et al. (2014, S.20f) für die Deutschschweiz überein.

Lanfranchi (2002) zeigt in seiner Studie zur Bedeutung familienergänzender Betreuung von Kindern mit Migrationshintergrund im Vorschulalter auf, dass diese von den Lehrpersonen signifikant positiver in Bezug auf ihren sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten sowie der sozialen Integration eingeschätzt werden, wenn sie in einer familienergänzenden Institution betreut wurden (S.346).

In einer Studie zum Vergleich verschiedener Schulformen ganztägiger Bildung und Betreuung im Primarschulalter in der Deutschschweiz stellt Schüpbach (2010) fest, dass das Tagesschulsetting hinsichtlich prosozialen Verhaltens und der sozio-emotionalen Entwicklung einen positiven Effekt hat, auch wenn die Intensität der Nutzung nicht mit berücksichtigt wird (S.366f.). Entscheidend für eine positive Entwicklung ist auch hier die Qualität der Angebote (S.373): bei niedriger Qualität zeigen die Tagesschulkinder eher mehr Auffälligkeiten im sozio-emotionalen Bereich (S.372).

In Bezug auf problematische Verhaltensweisen, welche von den Kindern externalisierend ausgelebt werden, können Frei, Schüpbach, Nieuwenboom und von Allmen (2016) für Kinder der 1. und 2. Klasse in der Deutschschweiz nachweisen, dass sich bei einer intensiven Nutzung der Angebote der Tagesschule und einer hohen Interaktionsqualität zwischen Kind und Betreuungsperson dieses Verhalten reduziert. Positive Effekte ergeben sich, wenn allgemein ein niedriges Niveau an externalisierenden Verhaltensweisen in der Tagesschule vorhanden ist. Ein hohes Ausgangsniveau externalisierenden Verhaltens unter den Kindern ist jedoch mit einer Zunahme von externalisierendem Verhalten verbunden (S.105). In Bezug auf internalisierende Verhaltensweisen können Frei et al. (2018) den gleichen Effekt nachweisen. Somit wirkt sich bei einem erhöhten Ausgangsniveau die dauerhafte Angebotsnutzung unvorteilhaft auf internalisierende Verhaltensweisen aus (S.223f).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Befunde zur Wirkung der Tagesschule auf das Verhalten der Kinder bzw. auf ihre sozio-emotionale Entwicklung nach wie vor uneinheitlich ausfallen. Dies ist u.a. sowohl auf unterschiedliche Stichproben als auch auf die unterschiedliche Operationalisierung der untersuchten Variablen zurückzuführen. Dennoch sind positive Effekte auf das Sozialverhalten und die sozio-emotionale Entwicklung (vor allem durch Abnahme von unerwünschtem Verhalten) nachzuweisen, sofern die Qualität der Angebote gut ist (vgl. Sauerwein, Thieme & Chiapparini, 2019, S.5). Dieser Zusammenhang wird nochmals durch die Studie von Sauerwein, Lossen, Theis, Rollett und Fischer (2018) bestätigt: Demnach ist die Qualität der Angebote bedeutsamer als die reine Teilnahme. Die Ergebnisse legen zudem nahe, dass eine beiläufige und non-formale Vermittlung von sozialen Kompetenzen effektiver sein könnte als spezifische Angebote zum sozialen Lernen (S.283f). Tagesschulen bieten zudem einen strukturierten Rahmen, was problematisches Verhalten ebenfalls zu reduzieren scheint (vgl. Fischer et al., 2011a, S.246).

1.2.3. Wohlbefinden in Tagesschulen

Die sozio-emotionale Entwicklung und dessen Förderung ist eng mit dem Wohlbefinden verknüpft. Kindern, welchen es gelingt, das eigene Verhalten zu kontrollieren, die eigenen Emotionen zu regulieren, dafür kognitive Strategien einzusetzen und positive Beziehungen zu anderen aufzubauen

sowie zu pflegen, kommen besser in der Schule zurecht als diejenigen Kinder, denen diese Fähigkeiten fehlen und daher den Umgang mit stressvollen Situationen eher meiden (vgl. Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saffran, 2016, S.369) bzw. weniger angemessene Strategien zu deren Bewältigung nutzen (vgl. Lohaus, 2018, S.812). Kinder, welche viel Stress erleben, haben demnach auch häufig ein schlechteres Wohlbefinden (vgl. Baisenkamp et al., 2012, S.136). Wohlbefinden wird somit zu einem wichtigen Indikator für das Erleben in der Tagesschule (vgl. Pupeter & Hurrelmann, 2013, S.124; Hascher, 2004, S.8; Fischer, Radisch, Theis & Züchner, 2012, S.39; Chiapparini, 2017, S.5; Chiapparini et al., 2019, S.3) und zu einem Qualitätsmerkmal von (Tages-) Schule (vgl. Pupeter & Hurrelmann, 2013, S.124; Chiapparini, 2017, S.6; Lanfranchi, 2002, S.83f; Mashford-Scott, Church & Tayler, 2012, S.234). Wohlbefinden zu erzeugen und zu erhalten, ist daher einerseits ein erklärtes Ziel von Schule, andererseits auch ein begünstigender Faktor für schulisches Lernen (vgl. Hascher & Lobsang, 2004, S.203f; Hascher, Morinaj & Waber, 2018, S.71; Mashford-Scott et al., 2012, S.234).

In ihrer Untersuchung zur Entwicklung des Wohlbefindens von Kindern der 5. Klasse in der Ganztagschule stellen Fischer, Brümmer und Kuhn (2011b) fest, dass sich das Erleben von Handlungsspielräumen, eigenen Kompetenzen und positiven Sozialbeziehungen förderlich auf das schulische Wohlbefinden auswirkt und jeweils positiv mit der Angebotsqualität und der Beziehung zwischen Kind und Betreuungsperson zusammenhängt. Die Resultate weisen darauf hin, dass durch die Teilnahme am Ganztag allen drei Grundbedürfnissen entsprochen werden kann und der Erlebensqualität der Angebote Relevanz zugesprochen werden muss (S.244f).

Das Schweizerische Nationalfonds-Projekt „AusTEr – Aushandlungsprozesse der pädagogischen Zuständigkeiten an Tagesschulen in Zürich“ (vgl. Chiapparini et al., 2016) sowie das Wohlbefinden-Projekt (vgl. Chiapparini, 2017) zeigen auf, dass die Kinder die Möglichkeit, mit Gleichaltrigen gemeinsam Zeit zu verbringen, Freizeitaktivitäten nachzugehen oder gemeinsam die Hausaufgaben zu erledigen, sehr schätzen. Ebenfalls sind das freie Spiel, den entsprechenden Raum dafür zur Verfügung zu haben und sich selbst organisieren zu dürfen und zu können für die Kinder sehr bedeutsam, was mit zunehmenden Alter noch mehr an Bedeutung gewinnt. Jedoch zeigt sich auch klar, dass diese Art von Freizeit gewissen (schulischen) Regeln folgen muss und daher für die Kinder anders erlebt wird, als die ausserschulische Freizeit. Demnach sind die Gestaltungsräume für frei zu gestaltende Tätigkeiten und Aktivitäten mit Gleichaltrigen vorhanden, wenn auch in eher beschränkter Form. Einzelne Befunde der Studie weisen darauf hin, dass ein stärkerer Ausbau von selbstregulierten und -verantworteten Freizeitangeboten sowie Freiräume bei gleichzeitiger, altersgerechter Balance von Begleitung und Verantwortungsübergabe wie auch eine Erweiterung von Aushandlungsmöglichkeiten notwendig ist, um das Wohlbefinden Kinder noch mehr fördern zu können (vgl. Chiapparini et al., 2019, S.4; Chiapparini, 2019c, S.16).

Das Messen von Wohlbefinden ist komplex und anspruchsvoll (vgl. Kap. 3; Mashford-Scott et al., 2012, S.235). Wohlbefinden ist das Ziel wie auch das Ergebnis eines Prozesses zu dessen Förderung (vgl. Mashford-Scott et al., S.233). Die im Vorfeld genannten Studien zeigen auf, dass in den Tagesschulen in der Schweiz wie auch in Deutschland viel dafür unternommen wird, aber noch mehr unternommen werden könnte und müsste. Befunde zum tatsächlichen Gelingen sind erst

ansatzweise vorhanden. Es gilt, in weiteren Forschungen die Befunde zu erhärten und die spezifischen Qualitätsmerkmale der Tagesschulangebote in Bezug auf die Förderung des Wohlbefindens zu identifizieren, um genauere Aussagen zum Erreichen des Ziels machen zu können (vgl. Fische-ret al., 2011b, S.245; Chiapparini, 2017, S.30).

1.2.4. Inklusion von Kindern mit besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten

Ausgehend vom erweiterten Bildungsbegriff besteht für die Tagesschule ein grosses Potenzial in Bezug auf die Inklusion von Kindern mit besonderem Förderbedarf. Inklusion ist aber auch mit Herausforderungen verbunden und beansprucht personale, materielle und räumliche Ressourcen (vgl. StEG-Konsortium, 2016, S.16). In den Schweizer Schulen gilt aufgrund gesetzlicher Grundlagen (vgl. Rauser, 2017, o.S.) die Umsetzung eines erweiterten Inklusionsbegriffes, welcher ein dual-inklusives Schulsystem beinhaltet (vgl. Speck, 2016, S.186f). Ziel ist, dass alle Kinder gemeinsam den Unterricht besuchen, sofern es für sie und ihre Entwicklungsmöglichkeiten zuträglich ist (vgl. Rauser, 2017, o.S.). In der Fachliteratur findet sich die Vermutung, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf in der Regelschule ein anregendes Lernumfeld antreffen und dadurch die Kompetenzentwicklung besser gefördert werden kann, da positive Rollenvorbilder vorhanden sind (vgl. Grosche & Vock, 2018, S.261; Florin et al., 2015, S.4, Textor, 2007, S.123).

Für Lehrpersonen und die Peers stellt die Integration von Kindern mit externalisierenden Verhaltensweisen eine hohe Belastung dar (vgl. Myschker & Stein, 2018, S.63; Forneck & Schriever, 2000, S.30; Ellinger & Stein, 2012, S.97). Dennoch zeigen etliche Studien, „dass Integration ein durchaus machbarer und erfolgsversprechender Weg ist“ (Florin et al., 2015, S.3).

Textor (2007) kann mit ihrer mehrjährigen Studie zum Umgang mit „schwierigen“ Kindern im Unterricht an Berliner Grundschulen aufzeigen, dass die integrative Schulung von Kindern mit Förder-schwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung positive Effekte auf das Verhalten hat (S.268).

Venez et al. (2010) stellen fest, dass integrierte Kinder mit besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten in der Schule zwar mehr Stress erleben, aber dennoch die sozialen Beziehungen inner-halb der Klasse positiver einschätzen als separativ beschulte Kinder (S.3).

Liesen und Luder (2009) legen in ihrer Literaturanalyse zum Forschungsstand dar, dass Verhal-tenauffälligkeiten erfolgsversprechend begegnet werden kann, wenn schulhausintern und multipro- fessionell darauf reagiert wird (S.37). Zudem ist der Peerbezug von zentraler Bedeutung (S.39): Wenn Kinder mit problematischem Verhalten in einer Gruppe zusammengeführt werden, so ist das Risiko einer negativen Beeinflussung der Gleichaltrigen und der damit einhergehenden Entwick- lungsprobleme erhöht, wie verschiedene Studien nachweisen (vgl. Florin et al., 2015, S.4) und auch von Frei et al. (2016 & 2018) für Tagesschulen bestätigt werden. Hingegen wirkt sich das Verhalten von prosozialen Peers sowie die Erfahrung von sozial stabilen Freundschaften, in denen Kinder mit besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten vertrauliche Unterstützung erfahren, positiv auf ihr Verhalten aus. Negative Effekte auf prosoziale Kinder im Kontakt zu Kindern mit pro- blematischen Verhaltensweisen zeigen sich kaum (vgl. Liesen & Luder, 2009, S.39).

Gemäss Ellinger und Stein (2012) ist aber Vorsicht angebracht: entsprechende Effekte scheinen abhängig von der Beeinflussbarkeit der Peers zu sein (S.101). In ihrem Forschungsüberblick zur

integrativen Schulung von Kindern mit Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung weisen sie auf eine generelle, uneinheitliche Befundlage hin, dennoch ergibt sich im Gesamtbild ein positiver Effekt auf das Sozialverhalten (S.92).

In Bezug auf das Wohlbefinden sind sehr uneindeutige Ergebnisse vorhanden: einige berichten davon, dass sich integrative Kinder wohl fühlen, andere weisen auf das Gegenteil hin (vgl. Ellinger & Stein, 2012, S.93). Gesicherter scheint jedoch zu sein, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten weniger beliebt sind und daher eher ausgeschlossen werden bzw. schlechter in der Klasse integriert sind (S.99f; Liesen & Luder, 2009, S.39; Petermann, 2003, S.22; Venetz et al., 2010, S.2; Grosche & Vock, 2018, S.263). Das wiederum kann negative Auswirkungen auf das Wohlbefinden haben (vgl. Wirthwein, Steinmayr, & Bergold, 2018, S.115; Grosche & Vock, 2018, S.263).

Resümierend ist über die vorangegangene Recherche festzuhalten, dass das Sozialverhalten der Kinder auch die Tagesschulen und die aktuellen Forschungen beschäftigt. Die Tagesschulen haben als Ort des emotionalen Erfahrungsraumes und der sozialen Kontakte (vgl. Schubarth & Speck, 2008, S.968) sowie mit ihrem multiprofessionell zusammengesetzten Personal (vgl. Coelen & Rother, 2014) ein grosses Potenzial, das Wohlbefinden und die damit einhergehenden Kompetenzen zu fördern sowie problematisches Verhalten zu reduzieren.

1.3. Fragestellung

Über Wohlbefinden in der Schule bzw. Tagesschule oder die Inklusion von Kindern mit besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten in den Regelunterricht sowie die entsprechenden Handlungsempfehlungen ist in der Fachliteratur einiges zu finden, hingegen ist diese in Bezug auf die Inklusion von Kindern mit besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten in Tagesschulen und deren Förderung des Wohlbefindens noch lückenhaft.

Im vorliegenden Forschungsprojekt soll daher folgender Fragestellung aus sozialpädagogischer Perspektive nachgegangen werden:

Wie erleben herausgeforderte Kinder im Alter von ca. neun Jahren die Betreuungszeiten in Tagesschulen der Stadt Winterthur?

Das Interesse gilt den Kindern, welche in der Bewältigung des Alltags in der Tagesschule herausgefordert werden und dies in ihrem Verhalten ausdrücken (vgl. Frei et al., 2018, S.213). Es wird explizit nicht nach Diagnosenstellungen gefragt. Auch Kinder ohne Diagnose können durch den Tagesschulbetrieb herausgefordert werden und sollen daher ebenfalls an der Erhebung teilnehmen können. Somit weist die Fragestellung die notwendige Offenheit auf, um dem Relevanzsystem (vgl. Nentwig-Gesemann, 2013, S.760) der Kinder gerecht zu werden. Durch das Vorgehen soll eine Stigmatisierung der betreffenden Kinder als abweichend (vgl. Holtappels, 2000, S.233) verhindert sowie eine zu starke Einschränkung der Wahrnehmung der Forschenden (vgl. Döring & Bortz, 2015, S.331) minimiert werden.

In der Kindheitsforschung lassen sich zudem Kinder im Alter von neun Jahren besonders gut beobachten, da sie einerseits den Vorgang verstehen und andererseits der Forschenden gegenüber

offen auftreten und somit einen Einblick in ihr übliches Verhalten gewähren (vgl. Oswald & Krappmann, 1995, S.357). Die Tagesschulen in Winterthur eignen sich besonders gut für das vorliegende Forschungsprojekt, da die jeweilige sozialpädagogische Betreuung konzeptionell wie auch räumlich in der Schule verankert ist und die Betreuungsangebote von herausgeforderten Kindern ebenfalls besucht werden.

Zur Beantwortung der Hauptfragestellung werden folgende Forschungsfragen bearbeitet:

- ▶ **Welche Chancen und Herausforderungen zeichnen sich für die Kinder in den Betreuungszeiten ab?**
- ▶ **Welche Strategien setzen die herausgeforderten Kinder ein, um die Anforderungen innerhalb der Betreuungszeiten zu bewältigen?**
- ▶ **Welche Hinweise ergeben sich für Praxis und Forschung?**

Als Betreuungszeiten werden die sozialpädagogischen Angebote angesehen, welche ausserhalb des regulären Unterrichts liegen. Fokussiert wird dabei auf diejenigen, welche erweiterte Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten sowie Freizeitgestaltung für die Kinder anbieten (vgl. Schüpbach, Andrey & Arpagaus, 2018, S.121; Chiapparini, 2019b, S.206; Rollett, Lossen, Jarsinski, Lüpschen & Holtappels, 2011, S.81). Damit erfolgt die Abgrenzung zu stärker geleiteten sozialpädagogischen Angeboten, welche kognitives Lernen zum Ziel haben und somit unterrichtsnaher gestaltet sind (vgl. Fischer et al., 2012, S.38; Rollett et al., 2011, S.81). Stark strukturierte Angebote und die Anleitung durch erwachsene Bezugspersonen reduzieren zwar problematisches Sozialverhalten (vgl. Osgood, Anderson & Shaffer, 2005, S.50f), jedoch sind für die Kinder gerade die Möglichkeit zur selbstorganisierten Freizeitgestaltung sowie das freie Spiel sehr attraktiv und werden auch entsprechend häufig gewählt (vgl. Chiapparini et al., 2019, S.4; Chiapparini, 2019b, S. 206f; Schüpbach, 2010, S.387; Holtappels et al., 2011, S.113f).

1.4. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist in drei thematische Teile gegliedert. Nach dem einführenden Kapitel zum Forschungsstand und zur leitenden Fragestellung (Kapitel 1) werden im anschliessenden ersten Teil die theoretischen und methodischen Grundlagen dargestellt. Anhand von Fachliteratur zu Kindern mit besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten wird das theoretische Verständnis für den verwendeten Begriff „herausgeforderte Kinder“ geschaffen sowie die Basis für die empirische Untersuchung dargelegt (Kapitel 2). Im nachfolgenden Kapitel (Kapitel 3) werden die Spezifika des Wohlbefindens erarbeitet, da diese besonders wichtige Indikatoren für das positive Erleben in der Tagesschule darstellen (vgl. Kap. 1.2.3). Das Kapitel zu den methodischen Grundlagen (Kapitel 4) enthält mehrere Unterkapitel: Als erstes werden die methodologischen Überlegungen zum vorliegenden Forschungsprojekt erörtert (Kapitel 4.1). Nach den Erläuterungen zum Sampling (Kapitel 4.2) und der Erklärung zum persönlichen Verhältnis zum Untersuchungsgegenstand (Kapitel 4.3) wird die teilnehmende Beobachtung als Methode der Datenerhebung (Kapitel 4.4) und die Verfahren der Grounded Theory als Methode der Datenauswertung (Kapitel 4.5) sowie die jeweilig praktische Umsetzung dargelegt. Ausführungen zu den Gütekriterien (Kapitel 4.6) runden diesen Teil ab. Im zweiten Teil der Arbeit erfolgt die Darstellung der Befunde (Kapitel 5).

Für die Diskussion der empirischen Befunde (Kapitel 6) im dritten Teil wird sich auf die theoretischen Grundlagen von Kapitel 2 und 3 sowie auf weitere für die Thematik relevante Theorien bezogen. Im letzten Kapitel (Kapitel 7) der vorliegenden Arbeit werden die Forschungsfragen (Kapitel 7.1 & 7.2) sowie die Hauptfragestellung (Kapitel 7.3) beantwortet, der Forschungsprozess kritisch reflektiert (Kapitel 7.4) sowie Hinweise und Schlussfolgerungen für die Praxis und Forschung (Kapitel 7.5) formuliert.

Grundlagen

In den nachfolgenden Kapiteln werden die relevanten Theorien zu Entwicklung von problematischem Verhalten (Kapitel 2) sowie zu den Spezifika des Wohlbefindens (Kapitel 3) aufgeführt. Erläuterungen zur angewandten Methodik (Kapitel 4) schliessen den ersten Teil ab.

2. Problematische Erscheinungsformen des Sozialverhaltens

In der Fachliteratur lassen sich in Bezug auf problematisches Sozialverhalten eine Vielfalt an möglichen Begriffsverwendungen (Verhaltensauffälligkeiten, Verhaltensstörungen, Kinder mit besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten / emotionale und soziale Entwicklung, Kinder mit externalisierendem Verhalten, gestörtes Sozialverhalten, etc.) - wie bereits auch durch die verschiedenen wiedergegebenen Begriffe in der Einleitung deutlich wird - und möglichen Definitionen finden. Je nach dahinter liegendem Erklärungsmodell oder theoretischem Ansatz (personenorientierten Ansatz, medizinische Ansatz, situationistischer Ansatz, interaktionistischer Ansatz, Etikettierungsansatz, etc.) zur Entstehung von problematischem Verhalten wird der Fokus auf andere Bereiche gelegt und es werden entsprechend andere Empfehlungen für den Umgang mit problematischem Verhalten ausgesprochen (vgl. Seitz & Stein, 2010, S.921ff; Textor, 2007, S.14ff; Myschker & Stein, 2018, S.156ff; Fröhlich-Gildhoff, 2013a; Ettrich & Ettrich, 2006).

Einigkeit besteht in der Fachliteratur darin, dass die Ursachen von problematischem Verhalten multifaktoriell bedingt sind. Die Faktoren liegen in der Anlage der eigenen Person (biologische, genetische, psychische Strukturen) wie auch in der Umwelt mit ihren übergeordneten sozio-kulturellen Gegebenheiten und ihren kleineren oder grösseren sozialen Systemen, in welchen sich die Kinder bewegen (vgl. auch Hurrelmann, 2006, S.25f). In diesem Zusammenspiel ist problematisches Verhalten *eine* mögliche Variante von unterschiedlichen Entwicklungsverläufen. Eindeutige lineare Kausalitäten zwischen ursächlichem Faktor und der Entwicklung von problematischem Verhalten in Form einer Störung lassen sich dabei nicht herstellen (vgl. Myschker & Stein, 2018, S.96; Fröhlich-Gildhoff, 2013a, S.33; Siegler et al., 2016, S.554ff; Ettrich & Ettrich, 2006, S.41). Dies zeigen vor allem auch die Ergebnisse der Resilienzforschung (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013a, S.33).

Als Erklärungsansatz braucht es daher ein bio-psycho-soziales Modell, das Erkenntnisse aus den verschiedenen Humanwissenschaften (Medizin, Psychologie, Human-Ethologie, Pädagogik) heranzieht und die biologischen Ausgangsbedingungen, frühkindliche Erfahrungen, individuelle Selbststruktur sowie Schutz- und Risikofaktoren in einen Zusammenhang bringt (vgl. Myschker & Stein, 2018, S.98; Fröhlich-Gildhoff, 2013a, S.39; Ettrich & Ettrich, 2006, S.58).

Um eine (Verhaltens-)Störung im medizinischen Sinne zu diagnostizieren, müssen nach ICD-10 oder DSM-5 einige Kriterien erfüllt sein: Unter anderem muss über eine Dauer von mindestens sechs Monaten das problematische Verhalten beobachtbar und es müssen eine bestimmte Anzahl von konkreten Verhaltensweisen aufgetreten sein. Je nach Diagnose müssen noch weitere Kriterien erfüllt sein (vgl. Petermann, 2003, S.23).

Gewisse problematische Verhaltensweisen gehören jedoch zu bestimmten Entwicklungsphasen in der Kindheit dazu (vgl. ebd.). Sie haben keinen Störungswert und sind nicht behandlungsbedürftig,

sie sollten aber im Rahmen erzieherischer Einflussnahme aufgefangen werden (vgl. Ettrich & Ettrich, 2006, S.47).

Aufgrund der grossen Bandbreite an Erscheinungsformen und Ursachen von problematischem Verhalten wird sich für die vorliegende Arbeit auf nachfolgendes Verständnis zu „herausgeforderten Kinder“ bezogen. Es orientiert sich am beschriebenen bio-psycho-sozialen Modell und ist somit offen genug formuliert, um die verschiedensten Verhaltensweisen aufzugreifen, welche in der Schule geballt aufeinandertreffen und als abweichend aufgefasst werden könnten (mit oder ohne Diagnose). Es wird u.a. der Begriff der Verhaltensauffälligkeit verwendet, da damit der Bezug auf Verhalten, das auffällt - unabhängig der Ursachen - verdeutlicht wird (vgl. Seitz & Stein, 2010, S.920; Fröhlich-Gildhoff, 2013a, S.15; Ettrich & Ettrich, 2006, S.47):

Auffälliges Verhalten wird meist in externalisierendes oder internalisierendes Verhalten unterteilt. Ersteres ist durch ein Agieren nach aussen gekennzeichnet, während sich letzteres im Erleben des Kindes abspielt und daher nach aussen kaum erkenntlich wird (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013a, S.39; Ettrich & Ettrich, 2006, S.47; Myschker & Stein, 2018, S.63). Wutanfälle, Provokationen, Verweigerung, Aggressivität, Hyperaktivität oder fehlende Impulskontrolle sind Merkmale von externalisierenden Verhaltensweisen (Petermann, 2003, S.23f; Myschker & Stein, 2018, S.63). Internalisierendes Verhalten drückt sich eher in sozialem Rückzug, körperlichen Beschwerden, Empfindlichkeiten und Ängsten aus, welche selbstbeeinträchtigend wirken (vgl. Ettrich & Ettrich, 2006, S.63; Myschker & Stein, 2018, S.63).

Auffälliges Verhalten kann - dem interaktionistischen Ansatz folgend - als Ergebnis eines Interaktionsprozesses gesehen werden (vgl. Myschker & Stein, 2018, S.55&142; Seitz & Stein, 2010, S.924). Fehlgeschlagene Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, ungünstige Formen der Stressbewältigung, unzureichende Informationsverarbeitung oder zu geringe Impulskontrolle gelten demnach als Ursache (vgl. Seitz & Stein, 2010, S.924; Liesen & Luder, 2009, S.7; Fröhlich-Gildhoff, 2013a, S.39), was (gerade bei externalisierenden Verhaltensweisen) zu einer Reihe von spezifischen Problemen im Umgang mit Gleichaltrigen wie auch mit Erwachsenen führt (vgl. Petermann, 2003, S.22; Myschker & Stein, 2018, S.55).

3. Wohlbefinden in der Schule

Mit zunehmendem Interesse am Wohlbefinden und entsprechenden Forschungen hat auch die Vielfalt an Definitionen von Wohlbefinden zugenommen. Eine allgemein akzeptierte Definition hat sich bisher noch nicht durchgesetzt (vgl. Hascher et al., 2018, S.71; Mashford-Scott et al., 2012, S.233). Für die vorliegende Arbeit wird sich auf das Verständnis von Wohlbefinden, „dass für ein umfassendes Verständnis der Beschaffenheit der Lebenssituation, des Wohlstands und der Teilhabe eines Kindes an der Gesellschaft steht“ (Andresen, Fegter & Hurrelmann, 2013, S.28) gestützt.

In der Fachliteratur wird von einer Multidimensionalität (vgl. Andresen et al., 2013, S.27; Hascher, 2004; Gysin, 2017, S.44f) wie auch von einer reziproken Multikausalität ausgegangen. So wird das Wohlbefinden von verschiedenen Dimensionen beeinflusst, welche aber „in einem reziproken Pro-

zess wiederum durch das Wohlbefinden einer Person beeinflusst werden“ (Hascher et al., 2018, S.70) können. Oft werden messbare, objektive Dimensionen und Indikatoren (wie z.B. materielle Ressourcen oder Verfügbarkeit von Bildung) zur Erfassung des Wohlbefindens herangezogen. Zunehmend wird jedoch die Ansicht vertreten, dass auch das subjektive Wahrnehmen dieser objektiven Dimensionen von grosser Relevanz für das persönliche Wohlbefinden ist. Eine entsprechend grosse Heterogenität herrscht in den empirischen Arbeiten hinsichtlich der Konstruktion von Dimensionen und Indikatoren zur Erfassung des objektiven und subjektiven Wohlbefindens (vgl. Andresen et al., 2013, S.28f; Hascher et al., 2018, S.73; Chiapparini, 2017, S.10ff; Mashford-Scott et al., 2012, S.236f).

In Bezug auf das Wohlbefinden in der (Tages-) Schule werden die nachfolgenden drei Ansätze herangezogen. Zwei dieser Ansätze lassen sich auf die erwähnten Studien zu Wohlbefinden in den Tagesschulen im Einleitungskapitel zurückführen. Der dritte Ansatz bezieht sich auf denjenigen von Hascher (2004). Sie hat sich in ihren Forschungen explizit auf das Wohlbefinden in Schulen und dessen Förderung fokussiert.

Im Rahmen von StEG beziehen sich die Forschenden zur Analyse des Wohlbefindens auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1993). Sie operationalisieren Wohlbefinden mit Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit (vgl. Fischer et al., 2011b, S.231; Fischer et al., 2012, S.30f).

Die Theorie von Deci und Ryan (1993) zeigt den Zusammenhang zwischen Lernen und Motivation auf. Die Motivation zur aktiven Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt ist angeboren und bildet eine wesentliche Grundlage für den Erwerb kognitiver Fähigkeiten wie auch für die Entwicklung des individuellen Selbst. Optimales Lernen ist unmittelbar an diese Entwicklung geknüpft. Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit sind als gestaltbare soziale Bedingungen verantwortlich für einen gelingenden Entwicklungsprozess (S.236; vgl. auch Mashford-Scott et al., 2012, S.233).

Hascher und Lobsang (2004) haben anhand der Befragung von Jugendlichen der 7. bis 9. Klasse fünf Bedürfnisse in Erweiterung der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1993) definiert, deren Erfüllung bzw. fehlende Erfüllung im Zusammenhang mit dem Wohlbefinden in der Schule stehen: (1) Freiheit / Autonomie; (2) Kompetenzerleben / Leistung; (3) soziale Einbindung / soziale Beziehungen; (4) Anerkennung des Individuums sowie (5) Gerechtigkeit, Ordnung und Disziplin (S.213).

Die australischen Forschenden Fattore, Mason und Watson (2007, S.18 & 2012, S.432) haben in ihrer qualitativen Studie Kinder zwischen acht und fünfzehn Jahren befragt und dabei drei Dimensionen definiert:

(1) *Self*: zum Selbstwertgefühl gehören die Aspekte, das Gefühl zu erhalten, etwas wert zu sein, von den anderen heute wie auch in Zukunft angenommen zu werden (soziale Anerkennung); konkrete Erfolge zu erzielen (Kompetenzerleben), wie auch ein Vertrauen darauf zu haben, dass es gut gehen wird; das Selbstbild in der Interaktion mit anderen zu entwickeln und auszuhandeln (soziale Eingebundenheit); zudem sehen die Kinder die Notwendigkeit, sich für sich Zeit zu nehmen sowie Raum dazu zu haben, um sich zu entspannen und zu reflektieren.

(2) *Agency*: frei zu handeln, eigene Entscheidungen zu treffen (Autonomie) und alltägliche Situationen beeinflussen zu können (Selbstwirksamkeit) im Rahmen von stabilen und sicheren Beziehungen zu Erwachsenen und im Einklang mit dem Selbst.

(3) *Security*: Angst und Unsicherheit beeinflussen das Wohlbefinden negativ; vor allem Angst um die eigene Sicherheit, Angst vor dem Alleinsein oder Angst, Opfer einer kriminellen Handlung zu werden. Mit anderen zusammen zu sein (soziale Eingebundenheit); Eltern zu haben, die einen beschützen und gut behandeln (Gerechtigkeit); einen sicheren Rückzugsort zu haben sowie Religion sind Aspekte, welche Sicherheit vermitteln. Dahingegen machen Aufenthaltsverbote oder unangenehme Bau-Umgebungen sowie Sorgen der Eltern zur Sicherheit der Kinder eher Angst.

Im Rahmen dieser Arbeit wird auf die von Fattore et al. (2012) erarbeiteten Dimensionen Bezug genommen. Dieser Zugang betont die Akteursperspektive der Kinder und wie sie Wohlbefinden definieren (S.428). Damit steht er im Einklang mit dem Konzept der „neuen Kindheitsforschung“ (vgl. Heinzl, 2012a, S.23). Des Weiteren widerspiegeln die Dimensionen grösstenteils die Bedürfnisse der Kinder / Jugendlichen nach Hascher und Lobsang (2004, S.213). Gleichzeitig wird die vorliegende Arbeit dadurch anschlussfähig an die „AusTER“-Studie sowie an das Wohlbefinden-Projekt (vgl. Kap. 1.2.3).

4. Methodik der qualitativen Untersuchung

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die theoretischen Grundlagen erläutert wurden, werden nachfolgend die methodologischen Überlegungen zum Forschungsprojekt sowie dessen sozialwissenschaftliche Kontextualisierung dargestellt. Daran anschliessend werden Methoden der Datenerhebung und der Datenauswertung skizziert sowie deren jeweilig praktische Umsetzung beschrieben. Abschliessend werden die Gütekriterien aufgeführt.

4.1. Methodologische Überlegungen

Die nachfolgend vorgestellte empirische Untersuchung lässt sich in der Forschungsperspektive der Kindheitsforschung wie auch in der Schulforschung verorten. Während die Kindheitsforschung die Kindheit unter den Blickwinkeln der Lebenslage, der Lebensphase, der Lebensweise oder des Diskurses erforscht, konzentriert sich die Schulforschung neben der Lehr-/Lernforschung, der Lehrberufs- und Professionsforschung sowie der Schulentwicklungsforschung auch auf die ethnografische Forschung zu den sozialen Welten von Kindern in der Schule (vgl. Kelle, 2005, S.145ff; Mierendorff, 2018, S.1459ff). Gerade in Bezug auf den letzten Untersuchungsgegenstand lösen sich die Differenzen zwischen Kindheits- und Schulforschung auf (vgl. Fuhs, 2005, S.172).

Bei dieser empirischen Untersuchung handelt es sich um eine Querschnittstudie (vgl. Döring & Bortz, 2015, S.210f), da die momentane Wahrnehmung und Befindlichkeit der Kinder von Interesse ist und nicht deren Entwicklung.

In der vorliegenden Arbeit sind die herausgeforderten Kinder und ihre Aussagen und Deutungen (vgl. Mierendorff, 2018, S.1461f) zum Tagesschulbetrieb - also ihre erlebte Wirklichkeit (vgl. Heinzl, 2012a, S.22f) - der Untersuchungsgegenstand. In der erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Kindheitsforschung zeigt sich der **qualitative Forschungszugang** durch dessen of-

fenen Charakter als besonders geeignet, um die subjektive Perspektive der Kinder zu erfassen (vgl. Heinzl, 2012a, S.22; Deckert-Peaceman, Dietrich & Stenger, 2010, S.65; Hülst, 2012a, S.52ff, Oswald & Krappmann, 1995, S.355; Nentwig-Gesemann, 2013, S.762; Strauss & Corbin, 1996, S.5) - im Gegensatz zum quantitativem Forschungszugang, welcher bereits ein ausreichendes Wissen über den Untersuchungsgegenstand voraussetzt (vgl. Grunert & Krüger, 2012, S.37).

Vor diesem Hintergrund ist der **ethnografische Zugang** mittels der teilnehmenden Beobachtung besonders geeignet. Mit dieser Methode lässt sich das doch meist vertraute Feld der (Tages-) Schule als eine fremde Kultur betrachten und Neues entdecken (vgl. Breidenstein, 2012, S.30): Die Kinder können in ihrem Alltag weitgehend unbeeinflusst vom Eingriff der Forschenden beobachtet werden (vgl. ebd., S.31; Nentwig-Gesemann, 2013, S.761). Die aktive Teilnahme der Forschenden am Feld fördert das Verständnis der Sichtweisen der Kinder und lässt Erfahrungen am eigenen Leib zu, was wiederum zum Bestandteil der Erkenntnis gemacht werden kann (vgl. Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2015, S.40; Heinzl, 2012a, S.22; Lange & Wieseemann, 2012, S.271). Des Weiteren kann der Forderung von Iris Nentwig-Gesemann (2013), die verschiedenen Ausdrucksformen der Kinder anzuerkennen und diese „in methodisch abgesicherter Art und Weise zu berücksichtigen“ (S.760), nachgekommen werden, indem mittels der Beobachtung nicht nur das *Was* ihrer Aussagen, sondern auch das *Wie* mit aufgenommen und in den Beobachtungsprotokollen festgehalten wird. Sprachbarrieren (evtl. auch durch internalisierende Verhaltensweisen verursacht) verlieren damit an Bedeutung (vgl. Heinzl, 2012a, S.29). Interviews (Einzelinterviews oder Gruppendiskussionen) werden daher nicht geführt, über Feldgespräche werden jedoch weitere Erklärungen eingeholt (vgl. Döring & Bortz, 2015, S.339). Ebenfalls wird daher auf non-reaktive Verfahren verzichtet (vgl. Heinzl, 2012a, S.30).

Für die **Analyse** der Beobachtungsprotokolle zeigen sich die Verfahren der Grounded Theory als prädestiniert, da mit dem flexiblen und offenen Charakter des Ansatzes der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes angemessen begegnet werden kann (vgl. Hülst, 2012b, S.278). Auf dem handlungstheoretischen Prinzip des Ansatzes aufbauend können die Bedingungen, unter denen die herausgeforderten Kinder handeln, die (Handlungs-) Optionen, die ihnen in der momentanen Situation (nicht) zur Verfügung stehen und die Konsequenzen, die daraus resultieren, auch in die Analyse mit einbezogen werden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S.198f). Des Weiteren wird mit diesem Ansatz der interaktionistischen Perspektive gefolgt (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S.9; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S.192), welche auch in der Datenerhebung und in der Sichtweise zur Entstehung von problematischem Verhalten mitschwingt.

4.2. Sampling

Das **Sampling** folgt der homogen gezielten Stichprobe (vgl. Döring & Bortz, 2015, S.304), da der Zugang zu den Kindern über den institutionellen Zugang der Tagesschule erfolgte. Mittels der teilnehmenden Beobachtung wurden die zur Zielgruppe gehörenden Kinder identifiziert.

Mit dieser Vorgehensweise kann über wenige Rekrutierungswege an die Zielgruppe gelangt (vgl. ebd.; Lamnek & Krell, 2016, S.674) sowie eine weitgehende Anonymität gewährleistet werden (vgl.

Flick, 1995, S.155), da keine weiteren Daten (wie Familiennamen, Adressen oder Diagnosen) erhoben werden müssen.

Es wurden öffentliche Tagesschulen angefragt, in welchen die sozialpädagogische Betreuung konzeptionell wie auch räumlich in der Schule verankert ist, damit die Schule wie auch die Betreuung als eine Einheit wahrgenommen wird. Als weiteren zentralen Aspekt wurde auf die Kontinuität der Gruppenzusammensetzung (vgl. Chiapparini, 2019a, o.S.) sowie auf die Anwesenheit von Kindern, welche zur Zielgruppe gehören, in der Mittagsbetreuung geachtet. Aus forschungsökonomischen Gründen (vgl. Döring & Bortz, 2015, S.302) wie auch aus Gründen der Sprachverständigung wurden vor allem Tagesschulen in der Deutschschweiz angefragt.

Zur Auswahl der Kinder

Für qualitative Untersuchungen ist das Sampling entscheidend, da die Fälle nicht für sich stehen, sondern etwas repräsentieren. Es entscheidet daher darüber, wie die Befunde einzuordnen sind und ob von einer gewissen Repräsentativität ausgegangen werden kann (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S.178). Da in der vorliegenden Arbeit vor allem das Erleben der herausgeforderten Kinder im Tagesschulbetrieb von Interesse ist, wurde abgeklärt, ob entsprechende Kinder die Angebote der Betreuung nutzen. Weitere Kriterien wurden bei der Zusammenstellung des Samples nicht festgelegt (vgl. ebd., S.182).

Um herausgeforderte Kinder anhand ihres beobachtbaren Verhaltens als zur Zielgruppe gehörend erkennen zu können, wurde sich auf mehrere Items des *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) (vgl. Goodman, 1997) für vier bis 16-jährige Kinder gestützt. Der SDQ ist neben der *Child Behavior Checklist* (CBCL) ein international häufig eingesetztes Screening-Verfahren, welches mittels 25 Items in fünf Skalen (Emotionale Probleme, Externalisierende Verhaltensauffälligkeiten, Hyperaktivität / Aufmerksamkeitsprobleme, Probleme mit Gleichaltrigen und prosoziales Verhalten) Stärken wie auch Verhaltensprobleme von Kindern erfasst (vgl. Lohbeck, Schultheiß, Petermann & Petermann, 2015, S.222f) und bereits in Studien zur Tagesschule Anwendung fand (z.B. Frei et al. 2016 & 2018). Die prägnanten Items zeigen sich für das gewählte Vorgehen als sehr geeignet.

Der SDQ setzt für die Einschätzung des Verhaltens des Kindes eine Beobachtungsdauer von sechs Monaten voraus (vgl. Goodman, 2005, o.S.). Dies konnte im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden. Entsprechend wurden die Items als Indiz für die Identifizierung der Zielgruppe genutzt (vgl. Anhang 5: Raster Beobachtungsschema „Tagesschule“).

Im Rahmen einer Folgeuntersuchung mittels Methoden-Triangulation wäre die Einschätzung des Verhaltens von Seiten der Eltern und Lehr-/Betreuungspersonen einzuholen, um eine fundiertere Basis bezüglich der Zielgruppe erhalten zu können.

Die Anzahl der zur Zielgruppe gehörenden Kinder wurde vorab nicht festgelegt, jedoch wurden zwei Tagesschulen rekrutiert, um ein differenzierteres Bild zu erhalten (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S.186).

Informationen zu den Tagesschulen und Kindern

Die Tagesschulen A und B liegen am Rand der Stadt Winterthur. Die sozio-ökonomische Struktur ihres Einzugsgebiets ist sehr heterogen. Kinder aus allen sozialen Schichten und von unterschiedlichen Nationalitäten besuchen die Tagesschule. Entsprechend heterogen sind auch die Sprachen,

welche in den Familien gesprochen werden. Diese Diversität bildet sich auch bei den Betreuungspersonen z.B. in Bezug auf Ausbildungen (Fachperson Betreuung, Sozialpädagogik, Erzieher/in, Zivildienstleistende, Lehrpersonen, Studierende Sozialpädagogik, Assistenz, etc.) und Nationalität ab. In der Tagesschule A arbeiten insgesamt neun Betreuungspersonen, in der Tagesschule B insgesamt zwölf Betreuungspersonen in jeweils unterschiedlichen Anstellungsprozenten. Auf weitere Merkmale zu den Teilnehmenden wird hier aus Gründen des Datenschutzes nicht eingegangen.

Die besuchten Tagesschulen werden seit mehreren Jahren als integrative, freiwillige Tagesschulen geführt (vgl. auch Zentralschulpflege [ZSP] der Stadt Winterthur, 2019) und betreuen jeweils ca. 100 Kinder ausserhalb des schulischen Unterrichts. Davon haben je fünf Kinder einen Anspruch auf verstärkte sonderpädagogische Massnahmen (von insgesamt 15 Kindern in der Tagesschule A und acht Kindern in der Tagesschule B). Letzteres erhalten Kinder mit hohem Förderbedarf im Bereich Lernen oder Verhalten, oft im Zusammenhang mit einer medizinischen Diagnose (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2009, S.15f&21). Daneben haben die Schulen mit dem Beizug von Fachpersonen im Rahmen der integrativen Förderung weitere Möglichkeiten, Kinder mit besonderem Förderbedarf (unabhängig eines nachgewiesenen Anspruchs auf verstärkte Massnahmen oder einer medizinischen Diagnose) während des Unterrichts im Bereich Lernen, im Umgang mit Anforderungen und im Umgang mit Menschen zu unterstützen (vgl. ebd., S.13; ZSP der Stadt Winterthur, 2019, S.5).

In der Mittagsbetreuung sind die Kinder während der Essenszeit in der Tagesschule A auf zwei Gruppen und in der Tagesschule B auf drei Gruppen aufgeteilt. Für den anschliessenden Freizeitteil vermischen sich die Gruppen wieder. Nicht alle Kinder nutzen die Betreuungsangebote täglich. Durch eine verbindliche Anmeldung für jeweils ein Semester ist eine gewisse Kontinuität der Gruppenzusammensetzung gegeben. Meist wird eine Anmeldung jedoch gleich für ein ganzes Schuljahr vorgenommen.

4.3. Persönliches Verhältnis zum Untersuchungsgegenstand

Für die Erforschung des Untersuchungsgegenstandes sowie die Anwendung der genannten Methoden sind neben dem in den vorangegangenen Kapiteln erarbeiteten theoretischen Wissen sowie den wissenschaftlichen Forschungsständen weitere Aspekte wie Alltagswissen, Kontextwissen und Erfahrungen von Nutzen und fliessen auch in die vorliegende Arbeit mit ein (vgl. Hülst, 2012b, S.285; Flick, 1995, S.148f). Die Forschende kann sich aufgrund der Berufstätigkeit in einer Sonder-Tagesschule für Kinder mit besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten auf entsprechend vorhandene Erfahrung mit herausgeforderten Kindern sowie auf entsprechend vorhandenes, aber auch vorstrukturierendes Kontext- und Alltagswissen beziehen. Dieses Verhältnis wurde einerseits in einem Forschungstagebuch festgehalten (vgl. Spradley, 1980, S.71), andererseits im Rahmen der Analyse der Beobachtungsprotokolle reflektiert (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S.26).

4.4. Datenerhebung

Verschiedene Autoren haben die ethnografische bzw. die teilnehmende Beobachtung als Methode beschrieben: Lamnek und Krell (2016, S.515ff), Przyborski und Wohlrab-Sahr (2013, S.39ff), Döring und Bortz (2015, S.334ff), Spradley (1980) sowie Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff und Nies-

wand (2015). Inhaltlich wird die Methode meist in drei Phasen (Herstellung des Feldes / Feldzugang; Beobachtung / Datengewinnung; Datenaufbereitung / Auswertung) eingeteilt, wobei betont wird, dass die Phaseneinteilung nicht linear, sondern zirkulär zu verstehen ist, da z.B. während des gesamten Prozesses sich immer wieder des Feldzuganges versichert werden muss oder auch die Datengewinnung und Auswertung reziprok ineinandergreifen. Döring und Bortz (2015) haben in ihrem sehr kurzen aber übersichtlich strukturierten und eher an linearen Forschungsdesigns orientierten Überblick zur ethnografischen Feldbeobachtung die zu bewältigenden Aufgaben in sechs Phasen eingeteilt (S.334ff), was für die Planung und Vorbereitung der hier vorgestellten empirischen Untersuchung sehr hilfreich war.

Breidenstein und seine Kollegen (2015) geben jedoch zu bedenken, dass „die Ethnografie keine eindeutig darstellbare und standardisierte Methode“ (S.10) ist. In ihrem Lehrbuch versuchen sie, angeregt durch die jeweilig eigenen Erfahrung mit der ethnografischen Forschungsmethode (u.a. auch im Kontext der Schule), Hinweise und Tipps zur Umsetzung der Methode zu geben. Aufgrund der ausführlichen und praxisnahen Beschreibung wird sich für die Datenerhebung vor allem auf dieses Werk gestützt. Wo sinnvoll, werden als Ergänzung Bezüge zu den anderen Methodenbeschreibungen hergestellt.

4.4.1. Herstellung des Feldes

Die Herstellung des Feldes beginnt vor der eigentlichen Datenerhebung mit der theoretischen Auseinandersetzung des Feldes, der Ausarbeitung eines zu untersuchenden Problems sowie der Formulierung von entsprechenden Forschungsfragen. Daneben wird der Zugang zu Tagesschulen, Betreuungspersonen und Kindern eröffnet sowie die Beobachtungseinheiten definiert und geplant (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.46ff). Mit den vorangegangenen Ausführungen wurde bereits teilweise in diese Punkte eingeführt. Nachfolgend wird daher das Vorgehen in der Rekrutierungsphase, die Gewährleistung des Datenschutzes sowie die Definition der Beobachtungseinheit mit jeweils theoretischen Bezügen erläutert. Die Betrachtung der Forscherrolle und der erwartbaren Herausforderungen sowie der praktische Umgang damit runden dieses Teilkapitel ab.

Rekrutierung

Die Eröffnung eines Forschungszugangs zu Tagesschulen ist besonders herausfordernd (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S.674), da diese überforscht sind (vgl. Chiapparini, 2012, S.111). Die Tagesschule kann zu den geschlossenen Schauplätzen gezählt werden, da eine Erlaubnis zur Anwesenheit eingeholt werden muss (vgl. Döring & Bortz, 2015, S.337). Die Kontaktaufnahme mit Gatekeepern (Schlüsselpersonen) ist daher unerlässlich (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.52; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S.56).

In einem mehrschrittigen Verfahren konnten zwei Tagesschulen rekrutiert werden. Insgesamt wurden acht Tagesschulen angefragt. In einem ersten Schritt wurde auf Basis von Informationen im Internet zu Schulen und ihrer konzeptionellen Ausrichtung mehrere passende Tagesschulen identifiziert. Parallel dazu erhielt die Forschende über einen vermittelten Kontakt zur Leitung Betreuung eines Winterthurer Schulkreises Empfehlungen zu weiteren möglichen Teilnehmenden. Zwei weitere Kontakte konnten von der Forschenden im Rahmen einer Tagung eröffnet werden. In einem nächsten Schritt wurden die Tagesschulen mittels eines Informationsschreibens (vgl. Anhang 1:

Brief „Anfrage zur Teilnahme an einem Forschungsprojekt“) per Mail angefragt (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.51f). In einem anschließenden Telefongespräch wurde ein erster persönlicher Kontakt etabliert sowie die zu erfüllenden Merkmale (vgl. Kap.4.2) überprüft (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S.60). Die Forschende kommunizierte in Bezug auf ihr Erkenntnisinteresse offen und konnte damit gute Erfahrungen machen (vgl. auch Breidenstein et al., 2015, S.55). Es zeichnete sich in allen geführten Gesprächen eine Offenheit gegenüber wie auch ein grundsätzliches Interesse am Forschungsprojekt und damit an einer Teilnahme ab. Jedoch konnten aus verschiedenen Gründen nicht alle angefragten Tagesschulen teilnehmen (nur teilweise Erfüllung der definierten Kriterien; Absage aufgrund aktuell starker Belastung von Seiten der Tagesschule; Ablehnung der Teilnahme auf höherer Ebene). Die Rekrutierungsgespräche wurden dokumentiert (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S.40).

Nach Erhalt der Zusage von Tagesschule A wurden Termine für die Datenerhebung festgelegt (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S.60). Die Datenerhebung erfolgte kurz vor den Sommerferien, da die Kinder seit mindestens dem laufenden Schuljahr (19/20) den Tagesschulbetrieb kannten und entsprechend über ihr Erleben in der Tagesschule Auskunft geben konnten. Zusätzlich wurde ein vorbereitendes Gespräch vereinbart, in welchem weitere Fragen geklärt (vgl. Anhang 3: Leitfaden Gespräch Leitung Betreuung), die Einverständniserklärung (vgl. Anhang 4: Einverständniserklärung Leitung Betreuung / Eltern) eingeholt sowie weitere Betreuungspersonen kennen gelernt werden konnten (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.54). In einem dritten Schritt wurden die Eltern der Kinder der dritten Klasse, welche die Mittagsbetreuung besuchen, via der Leitung Betreuung über das Forschungsprojekt informiert (vgl. Anhang 2: Anfrage / Information; Lamnek & Krell, 2016, S.675). Dieser Informationsbrief wurde etwas vorsichtiger und allgemeiner formuliert, um nicht befremdlich und abschreckend zu wirken (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.56).

Nachdem anhand der ersten Beobachtungseinheit die Zielgruppe identifiziert werden konnte, wurde von den entsprechenden Eltern via der Leitung Betreuung die schriftliche Einverständniserklärung für eine weitere fokussierte Beobachtung eingeholt (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S.675; Anhang 4: Einverständniserklärung Leitung Betreuung / Eltern).

Zu Beginn des neuen Schuljahres (20/21) konnte eine weitere Tagesschule (Tagesschule B) rekrutiert werden. Die Eltern wurden ebenfalls via Leitung Betreuung über das Forschungsprojekt informiert. Die Datenerhebung wurde kurz vor den Herbstferien durchgeführt. Die Kinder der 3. Klasse, welche an diese Schule gehen, kennen den Tagesschulbetrieb seit mehreren Schuljahren. Aufgrund der kurzen Beobachtungsdauer in der Tagesschule B (jeweils eine Beobachtungseinheit in zwei Betreuungsgruppen) wurde keine schriftliche Einverständniserklärung von den Eltern für weitere, fokussierte Beobachtungen eingeholt.

Die Forschende hielt sich im Rahmen der Einverständniserklärung für die Leitung Betreuung und Eltern der Tagesschule A die Möglichkeit des Einsatzes einer akustischen Aufzeichnung von Ad-hoc-Gesprächen offen. Bei der Tagesschule B verzichtete die Forschende auf diese Möglichkeit. Dies war auf die gesammelten Erfahrungen in der Tagesschule A zurückzuführen: es ergab sich keine passende Situation, dieses Mittel einzusetzen (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.56; Beck & Scholz, 2012, S.113).

Datenschutz

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an den forschungsethischen Prinzipien (vgl. Strübing, 2018, S.222ff) und stützt sich auf das Datenschutzgesetz des Bundes (Bundesgesetz über den Datenschutz (DSG) vom 19. Juni 1992 (Stand am 1. März 2019)).

Die praktische Einhaltung erfolgte durch die Zusicherung des Datengeheimnisses gegenüber der Leitung Betreuung, den Eltern wie auch den Kindern. Des Weiteren wurde durch das gewählte Vorgehen in der Rekrutierungsphase sowie durch die Vergabe von Decknamen die Anonymität der Teilnehmenden gewährleistet. Zudem wurden die Daten (Beobachtungsprotokolle) nur für den angefragten Zweck verwendet und nach Beendigung des Forschungsprojektes vernichtet. Einzig Kontaktdaten zu Personen, welche an den Erkenntnissen des Forschungsprojektes interessiert sind, wurden aufbewahrt, um ihnen später die Erkenntnisse übermitteln zu können.

Beobachtungseinheiten: Zuschnitt des Feldes

Entsprechend der Forschungsfrage gilt es, die zu beobachtende Einheit bzw. das Feld abzustecken (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.47). Als Beobachtungseinheiten können ganze Personen oder Kollektive aber auch Sequenzen sozialer Interaktionen gelten (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S.180). Für die vorliegende Arbeit zeigt sich das Angebot der Mittagsbetreuung als Beobachtungseinheit geeignet, da dieses zum einen von der Zielgruppe genutzt wird und zum anderen sich hier das „Spezifische“ der Tagesschule zeigt. Die Mittagspause macht den „Ganzttag“ zum „Ganzttag“ und stellt somit hinsichtlich der Umsetzung des erweiterten Bildungsbegriffs die tragende Säule des Tagesschulbetriebs dar (vgl. Kamski, 2008, S.566; Kap. 1.1). Gleichzeitig ist mit diesem Zuschnitt auch der Zeitpunkt (12.00 Uhr bis 13.30 Uhr) sowie die Räumlichkeit (Betreuungsräume) für die Beobachtung gegeben (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.76f).

Insgesamt konnten sechs Beobachtungseinheiten in zwei Tagesschulen durchgeführt werden (vgl. Tabelle 1). Dies entspricht etwa dem geforderten Rahmen für eine Master-Thesis gemäss Beck und Scholz (2012, S.92).

Tabelle 1: Überblick zu den Beobachtungseinheiten an den Tagesschulen (eigene Darstellung)

Tagesschule	Beobachtungseinheiten		Besondere Bedingungen	Durchführungszeit
Tagesschule A	4 Beobachtungseinheiten während der Mittagsbetreuung (ca. 1 1/2 Stunden) an unterschiedlichen Wochentagen	1 Beobachtungseinheit während der Nachmittagsbetreuung (anschliessend an die Mittagsbetreuung, ca. 2 Stunden)	Jeweils Beobachtung der gleichen Gruppe; Vermischung der Gruppe nach dem Mittagessen mit einer anderen Gruppe; Zusammensetzung der Gruppe pro Wochentag jeweils unterschiedlich	Juni und Juli
Tagesschule B	2 Beobachtungseinheiten während der Mittagsbetreuung (ca. 1 1/2 Stunden) an unterschiedlichen Wochentagen	-	Beobachtung zweier unterschiedlicher Gruppen; Vermischung der Gruppen nach dem Mittagessen	September
Total	6 Beobachtungseinheiten			

In der Tagesschule A konnte spontan die Möglichkeit einer zusätzlichen Beobachtungseinheit (vgl. Tabelle 1) wahrgenommen werden. Dieses Vorgehen entspricht dem offenen und flexiblen Charakter der teilnehmenden Beobachtung. Gemäss Breidenstein et al. (2015, S.50) können sinnvolle Beobachtungseinheiten nur zum Teil geplant werden, weitere Möglichkeiten eröffnen sich oft (erst) während dem Feldaufenthalt. Als Angebot der sozialpädagogischen Freizeitbetreuung ist die Nachmittagsbetreuung für die Beantwortung der Fragestellung ebenfalls geeignet (vgl. Kap. 1.3).

Forscherrolle und Beobachtungsfehler

Mit der Methode der teilnehmenden Beobachtung sind einige Herausforderungen wie das Impression Management; den Umgang damit, was die eigene Anwesenheit auslöst (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.37ff&66ff); die Einnahme verschiedener Rollen, welche die Forschende teilweise auch einfach zugewiesen bekommt (vgl. Schulz, 2014, S.229); das Erstellen von Feldnotizen; die Bewegung zwischen Nähe und Distanz bzw. zwischen aktiver Teilnahme und passiver Beobachtung (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.66ff&86f); sowie den Umgang mit der Perspektivendifferenz von Kindern und Erwachsenen (vgl. Heinzl, 2012b, S.180) zu bewältigen. Für die Handhabung dieser Herausforderungen gibt es keine allgemeinen methodischen Regeln, sondern es muss vor Ort und im Forschungsverlauf entschieden werden, wie konkret vor- bzw. damit umzugehen ist (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.73). Gleichzeitig fungiert die forschende Person als Erhebungsinstrument (vgl. ebd., S.39f). Die ständige Reflexion sowie eine vorgängige Auseinandersetzung mit diesen Herausforderungen helfen, Beobachtungsfehler zu reduzieren respektive die Validität der Untersuchung zu steigern (vgl. ebd., S.104):

- ▶ Um Fehler bei der praktischen Durchführung (vgl. Döring & Bortz, 2015, S.330) zu vermeiden, wurde der Einsatz verschiedener Varianten zur Erstellung von Feldnotizen von der Forschenden vorab mehrmals unter Realbedingungen erprobt (vgl. ebd., S.332). Nach Ausschluss einiger Varianten (Beobachtungsprotokoll nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2013, S.50) oder das „Rechte-Linke-Spalte-Verfahren“ nach Reh (2012, S.120)) und einem Telefonat mit einem in der Methode erfahrenen Kommilitonen, entschied sich die Forschende für den Einsatz eines einfachen, leeren Notizblocks im Taschenformat, eines Stiftes (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.86) und eines auf das Feld zugeschnittenen Beobachtungsschemas (vgl. Anhang 5: Raster Beobachtungsschema „Tagesschule“; Döring & Bortz, 2015, S.332).
- ▶ Letzteres gibt (neben den Informationen zum persönlichen Verhältnis zum Untersuchungsgegenstand (vgl. Kap. 4.3)) Aufschluss darüber, inwiefern die selektive Wahrnehmung der Forschenden während der Beobachtung gesteuert wurde. Weitere Wahrnehmungsfehler bestehen in der persönlichen Tagesverfassung, Vergesslichkeit, blinden Flecken oder in zu grosser Kenntnis des Feldes (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.40f&98). Diese führen entweder dazu, dass Sequenzen ausgeblendet oder aber eben wahrgenommen werden (vgl. Döring & Bortz, 2015, S.331). Selektivität lässt sich nicht vermeiden, aber sie hilft, zu erkennen, was für die Kinder von Bedeutung ist (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.40f). Mit guter Vorbereitung (auch in Bezug auf die persönliche Verfassung) und einer offenen Haltung (vgl. Heinzl, 2012b, S.184) versuchte die Forschende, Wahrnehmungsfehler zu minimieren. Um der Vergesslichkeit entgegenzuwirken, ist das Anfertigen von Notizen elementar (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.86f). Auch diese Technik hat die

Forschende vorab mehrmals erprobt und sich schliesslich auf das Notieren weniger Stichworte fokussiert, um während der Beobachtung nicht vollkommen durch die schreibende Tätigkeit besetzt zu sein (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.88).

- ▶ Des Weiteren sind die Beobachtungen der Forschenden nicht neutral, sondern beinhalten bereits eine Interpretation (vgl. Heinzel, 2012a, S.30). Die Verwendung einer möglichst konkreten Sprache (vgl. Spradley, 1980, S.68), das Trennen von Beobachtung und Wertung (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S.524), die Vermeidung der Nutzung von Präpositionen wie „da“ oder „weil“ (vgl. Reh, 2012, S.124) sowie das Hinterfragen des Beobachteten (vgl. Lange & Wiesemann, 2012, S.271) sind Techniken, welche die Forschende zur Reduzierung von Interpretationsfehlern (vgl. Döring & Bortz, 2015, S.331) angewandt hat. Eine weitere Quelle zum Hinterfragen des Beobachteten war für die Forschende zudem das Erkennen von Unterschieden zur eigenen Berufspraxis (vgl. de Boer, 2012, S.224).
- ▶ Der fehlerhaften Wiedergabe (vgl. Döring & Bortz, 2015, S.332) oder der Gefahr des nachträglichen Schönens (vgl. de Boer, 2012, S.217), um Vorkommnisse nicht in einem schlechten Licht darzustellen, versuchte die Forschende ebenfalls mit einer sachlichen und wertfreien Beschreibung zu begegnen.

4.4.2. Teilnehmende Beobachtung

Die eigentliche teilnehmende Beobachtung und damit die Datengewinnung beginnt mit dem Aufsuchen des Feldes. „Die *synchrone Begleitung sozialer Praktiken*“ (Breidenstein et al., 2015, S.41) ist das zentrale Element dieser Methode. Die Kenntnisse von realzeitlichen Abläufen sozialer Praxis helfen, Aussagen wie auch körperliche Ausdrucksweisen der Kinder zu verstehen und sie im Kontext der Ereignisse einordnen zu können (vgl. ebd., S.40f; vgl. auch Kap. 4.1).

Gemäss Breidenstein et al. (2015) sind vier Strategien für die teilnehmende Beobachtung hilfreich:

- I. *Wiederholung*: Mit der Orientierung an der für die Ethnografie zentralen Annahme, dass sich die meisten sozialen Ereignisse wiederholen (vgl. ebd., S.75f), wurde die Mittagsbetreuung von der Forschenden mehrmals an verschiedenen Tagen besucht. So konnte die Komplexität dieses Angebots langsam durchdrungen werden. Gleichzeitig schafften die mehrmaligen Besuche Vergleichsmomente, durch welche die selbstverständliche Alltagsordnung aber auch das Spezielle besser sichtbar wurde.
- II. *Mobilisierung*: Die Betreuung der Kinder über die Mittagszeit findet nicht nur in einem Raum statt. Demnach war den raumgreifenden Aktivitäten der Kinder zu folgen (vgl. ebd., S.77f), was auch mit den formulierten Interessen in den Fragestellungen übereinstimmt.
- III. *Fokussierung*: Sie hilft, die Beobachtungsfähigkeit zu verbessern. Gerade in unübersichtlichen und komplexen Situationen in der Schule hat es sich gemäss Breidenstein et al. (2015) immer wieder bewährt, einzelne Kinder zu fokussieren (S.78f). Zudem entsprach es der geplanten Vorgehensweise, herausgeforderte Kinder zu fokussieren und sich auf diese Weise nach und nach im Feld zu orientieren.
- IV. *Perspektivenwechsel*: Dieser mobilisiert die mentale Wahrnehmung der anderen Seite (vgl. ebd., S.79). Aufgrund der oft hektisch aufeinanderfolgenden Ereignisse gelang der Forschenden

den der Perspektivenwechsel manchmal auch erst in der darauffolgenden Analyse respektive Reflexion der Situation.

Parallel zur teilnehmenden Beobachtung sind Feldnotizen zu erstellen, denn nur durch die Dokumentation werden die Beobachtungen zu analysierbaren Daten (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.86). Sie beinhalten nicht nur Informationen zum Beobachteten, sondern auch zum Kontext und den Gesprächsinhalten (vgl. ebd., S.89; vgl. auch Anhang 5: Raster Beobachtungsschema „Tageschule“). Wann diese zu erstellen sind, ist von den Eigenschaften des Feldes abhängig (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.85f). Trotz des Kontextes Schule, in dessen Rahmen Schreiben eigentlich nicht besonders auffällt, zeigte sich das Erstellen von Notizen im Kontext der Freizeitbetreuung weniger angebracht, da hier das Schreiben als selbstverständliche Tätigkeit kaum vorkam und somit teilweise prüfende Reaktionen hervorrief. Zudem hatte sich die Forschende oft als Teilnehmende oder Gesprächspartnerin zu erweisen. Daher nutzte die Forschende Situationen, in denen sie nicht als Interaktionspartner angefragt wurde, oder Situationsübergänge (kurze Momente im Flur) für das Erstellen von stichwortartigen Notizen oder Skizzen (vgl. ebd., S.88).

Nach der Beobachtungseinheit sind die beobachteten Ereignisse möglichst rasch in ein Protokoll zu überführen, ohne dabei auf Orthografie, Stil etc. zu achten (vgl. ebd., S.97). Die Feldnotizen dienen dabei als Erinnerungstütze und stimulieren weitere Erinnerungen (vgl. ebd., S.87). Später werden die Protokolle in detaillierte Beschreibungen überführt (vgl. ebd., S.98). Diese sind fragmentarisch, perspektivisch und interpretativ, da es infolge der subjektiven Wahrnehmung der Forschenden nicht möglich ist, soziale Situationen objektiv 1:1 abzubilden (vgl. ebd., S.102). Aber sie stehen beispielhaft „für etwas“ (vgl. ebd., S.101). Ziel ist es, dass das Beobachtete auch für jemanden, der nicht dabei war, nachvollziehbar wird (vgl. ebd., S.98). Entsprechende Rückmeldungen von Drittpersonen wurden durch die Forschende während der Vorbereitungsphase im Rahmen der Erprobung solcher Verschriftlichungen stichprobenartig eingeholt.

4.4.3. Praktische Durchführung der teilnehmenden Beobachtung

Entsprechend den beschriebenen Strategien zur Durchführung der teilnehmenden Beobachtung, der Orientierung am Beobachtungsschema und mit den Erkenntnissen aus der vorgängigen Auseinandersetzung mit den erwartbaren Herausforderungen (auch in Bezug auf die persönliche Kleidung oder Überlegungen zu möglichen Antworten auf die Frage nach dem Grund der Anwesenheit der Forschenden (vgl. Beck & Scholz, 2012, S.95)) besuchte die Forschende das Feld und liess sich durch die Ereignisse leiten (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.75). Im Verlauf der Beobachtungseinheiten fokussierte sich die Forschende zunehmend auf die herausgeforderten Kinder und folgte ihren Aktivitäten und Interaktionen (vgl. ebd., S.79).

Für den jeweils ersten Tag in der Tagesschule nahm sich die Forschende genügend Zeit, um das erwähnte, vorbereitende Gespräch mit den Leitungspersonen zu führen sowie einen ersten Eindruck des Gebäudes und seiner Lage sowie von den Räumlichkeiten ausserhalb der hektischen Betriebszeiten zu gewinnen (vgl. ebd., S.89).

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die Corona-Pandemie einen geringen Einfluss auf die Datenerhebung hatte. So konnten die Termine zur Beobachtung nur mit Vorbehalt verein-

bart werden. Des Weiteren waren Schutzkonzepte zu befolgen. Unter den Kindern war die Pandemie oder auch Änderungen in der Organisation der Betreuung aufgrund von Vorgaben in den Schutzkonzepten kein Thema, weshalb es von der Forschenden auch nicht weiter verfolgt wurde (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.38f). Der Kontakt zu den Kindern wurde durch die Massnahmen nicht massiv eingeschränkt. Eine Teilnahme der Forschenden an den Aktivitäten der Kinder war nach wie vor möglich.

Während den Beobachtungseinheiten waren von der Forschenden situativ einige Herausforderungen zu bewältigen. So war in einer Tagesschule für die Forschende die Bewegung zwischen Teilnahme und Beobachtung immer wieder ein Thema: Die Rolle der passiv Beobachtenden hat bei der Forschenden zu Verunsicherung und zu Gefühlen von Unbehagen geführt (vgl. auch Scholz, 2012, S.126). Um aber teilnehmen zu können, musste die Forschende den Prozess - mit dem Einverständnis der Kinder (vgl. Beck & Scholz, 2012, S.97) - aktiv mitgestalten (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.68). Dieser Aspekt konnte später noch analytisch genutzt werden.

Als anspruchsvoll stellte sich auch das Finden einer akzeptierten Begründung zur Anwesenheit der Forschenden heraus (vgl. Beck & Scholz, 2012, S.110), denn manche Kinder fragten immer wieder kritisch nach.

Ebenfalls war das vorsichtige Abwehren von starken Vereinnahmungstendenzen eines Kindes bei gleichzeitig möglicher Integration in das Feld eine Herausforderung (vgl. Mey & Schwentesius, 2019, S.22).

Neben dem Beobachten hat die Forschende an vielen Gesprächen der Kinder teilgenommen (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.80; Spradley, 1980, S.123): Manchmal wurden der Forschenden Erklärungen zu Vorkommnissen gegeben, ohne dass diese aktiv danach gefragt hatte (vgl. Jungbauer, 2017, S.108); manchmal stellte die Forschende Fragen zum Ablauf, um sich orientieren zu können; und manchmal ergab sich die Gelegenheit, Fragen in Bezug auf die handlungsleitende Fragestellung einzustreuen.

Das Erklängen der Schulglocke zum Zeichen des Beginns des Nachmittagsunterrichts nutzte die Forschende (bis auf einen Nachmittag, vgl. Kap. 4.4.1), um sich von den Kindern zu verabschieden und die Beobachtungseinheit zu beenden.

Anschliessend an jeweils kurze Nachbesprechungen mit dem Betreuungsteam und den Leitungspersonen (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.80) erstellte die Forschende noch vor Ort, aber ausserhalb des Schulgeländes die Beobachtungsprotokolle. Sie tauchte nochmals vollkommen in die Situation ein und erlebte sie schreibend wieder. Für die Erstellung der Protokolle brauchte die Forschende jeweils etwa anderthalbmal die Zeit, welche für die Beobachtungseinheit eingesetzt wurde (vgl. ebd., S.97). Herausfordernd dabei war die „korrekte“ Wiedergabe von Gesprächen in Form von Zitaten. Deshalb griff die Forschende auch auf das Stilmittel der indirekten Rede zurück, um den Sinn der Gespräche wiedergeben zu können (vgl. ebd., S.98). Der Einsatz eines Aufzeichnungsgerätes zeigte sich für die vielen (Alltags-) Gespräche dennoch nicht als erforderlich, da das Hauptinteresse nicht auf den Kommunikationsprozessen lag (vgl. ebd., S.90).

Zu einem späteren Zeitpunkt formulierte die Forschende die Protokolle aus und bereitete sie als detaillierte Beschreibungen bzw. als ausformulierte Feldnotizen für die Analyse auf.

Als Dank für ihre Teilnahme erhielten die Kinder zum Abschluss der Beobachtungsserie jeweils ein Geschenk. Die Eltern erhielten im Rahmen des Informationsbriefes die Möglichkeit, bei allfälligen Rückfragen oder bei Interesse an den Erkenntnissen die Forschende zu kontaktieren. Die Leitung Betreuung wie auch die Betreuungspersonen der Tagesschulen sowie einzelne Eltern meldeten ihr Interesse an einer zusammenfassenden Präsentation der Erkenntnisse.

4.4.4. Reflexion der Datenerhebung

Die Erhebung verlief zufriedenstellend, es konnten einige Daten für die Beantwortung der Fragestellung gewonnen werden. Die Betreuungspersonen wie auch die Kinder empfingen die Forschende freundlich und mit einer offenen und neugierigen Haltung. Von der Persönlichkeit der Kinder abhängig gelang der Aufbau einer Beziehung unterschiedlich gut. Einige zeigten sich vorsichtig und schüchtern, während andere eher bereit waren, von sich oder auch von der Tagesschule zu berichten. Diesbezüglich wäre eine längere Verweildauer im Feld sinnvoll gewesen, um eine tragfähigere Beziehung zu den Kindern aufbauen und ihr Vertrauen erwerben zu können (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.60).

Trotz des scheinbar relativ geringen Aufwandes für die Datenerhebung selbst stellte sich die Methode für die Forschende als sehr anspruchsvoll heraus, wie die Ausführungen zu den Vorbereitungen (vgl. Kap. 4.4.1) und dem Bewältigen der Herausforderungen während den Beobachtungseinheiten verdeutlichen. Die entsprechende minutiöse Vorbereitung (gerade auch das mehrmalige Erproben der Dokumentationstechniken) hatte sich jedoch sehr gelohnt, da eine effektive Umsetzung der Methode gelang. Zudem wurde dadurch von der Forschenden genügend Zeit für die Erstellung der Protokolle und deren Ausformulierung eingeplant.

Hinsichtlich der getroffenen Entscheidungen zum Umgang mit den Herausforderungen während den Beobachtungen wäre eine an die Beobachtungseinheit anschliessende Reflexion mit einer Fachperson hilfreich und sinnvoll gewesen. Teilweise konnten entsprechende Reflexionen von einzelnen Situationen mit Personen aus dem privaten Umfeld verwirklicht werden. Zudem wurden diese auch im Forschungstagebuch festgehalten. Für ein weiteres, ähnliches Forschungsprojekt wäre jedoch eine regelmässige Unterstützung durch eine Fachperson zu ersuchen.

4.5. Datenauswertung

Für die Datenauswertung wird das Verfahren der Grounded Theory (GT) nach Strauss und Corbin (1996) angewendet. In ihrem 1996 erschienen Werk haben sie die komplexen Verfahrensschritte der GT systematisch und vereinfacht vorgestellt. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2013) betrachten gerade diese rezepthaft zugespitzte Darstellung kritisch und beziehen sich in ihren Erläuterungen zur Methode deswegen auf ältere, ausführlichere Publikationen von Strauss und Corbin (S.199). Für die nachfolgenden Ausführungen wird sich auf beide Erläuterungen gestützt, um ein umfassenderes Verständnis für die Methode zu erlangen.

Die theoretische Fundierung der Methode basiert auf der Tradition des amerikanischen philosophischen Pragmatismus und dem symbolischen Interaktionismus. Mit Bezug auf das pragmatistische Handlungsmodell nimmt die GT die Akteursperspektive in den Blick (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S.199; Strauss & Corbin, 1996, S.83), was der für die vorliegende Arbeit grundsätzlichen Rahmung folgt.

Ziel der GT ist das Erstellen einer induktiv abgeleiteten, gegenstandsverankerten Theorie, welche den untersuchten Bereich erhellt (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S.9). Dazu wird eine systematische Reihe von Verfahren genutzt (vgl. ebd., S.8), wobei das Kodieren den zentralen Prozess darstellt (vgl. ebd., S.39). Es werden drei Typen des Kodierens unterschieden, welche nachfolgend näher erläutert werden:

Mit dem **offenen Kodieren** werden die Daten aufgebrochen, untersucht, verglichen und wieder geordnet. Die in den Daten gefundenen Phänomene bekommen einen abstrakten, treffend-beschreibenden Begriff zugeordnet: sie erhalten ein Konzept (= Konzeptualisieren). Phänomene sind Ereignisse, Reaktionsmuster, Verhaltensmuster, latente Wahrnehmungen oder Vorfälle, welche sich in den Daten zeigen. Um diese zu finden, werden die zu analysierenden Texte oder Textteile in Sinneinheiten gegliedert, welche jeweils ein solches Phänomen ausdrücken. Eine Sinneinheit kann ein Wort, ein Satz oder ein Abschnitt sein (vgl. ebd., S.43ff).

Daneben werden „Kode-Notizen“ sowie „theoretische Notizen“ verfasst (vgl. ebd., S.177f). In den Kode-Notizen werden Gedanken und Fragen zum Phänomen aber auch die Eigenschaften des Phänomens, welche sich in der Sinneinheit zeigen, notiert. Ergeben sich neue Erkenntnisse, können diese in die entsprechenden Notizen aufgenommen werden (vgl. ebd., S.170). Mit der Zeit werden diese Notizen immer umfangreicher und differenzierter. In den theoretischen Notizen werden Überlegungen oder theoretische Bezüge festgehalten, welche über die Erkenntnisse, die aus den Daten gewonnen werden, hinausgehen. Diese regen weitere, präzisere Nachforschungen im Feld an.

Sind genügend Phänomene identifiziert, können die Konzepte gruppiert (= kategorisiert) werden (vgl. ebd., S.47f). Konzepte, welche zum selben Phänomen zu gehören scheinen, werden der gleichen Kategorie zugeordnet. Die Kategorien erhalten ebenfalls einen treffend-beschreibenden, abstrakten Namen (vgl. ebd., S.49f). Gemäss Przyborski und Wohlrab-Sahr (2013) kann dieser Schritt bereits dem axialen Kodieren zugeordnet werden (S.215). An die Kategorisierung anschliessend werden die Kategorien entwickelt, indem Eigenschaften und deren Ausprägung (= Dimensionalisieren) ausgearbeitet werden (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S.51ff).

Mit dem **axialen Kodieren** werden Verbindungen zwischen den Kategorien gesucht und diese so neu zusammengesetzt (vgl. ebd., S.75). Es geht dabei nach wie vor um die Weiterentwicklung der Kategorien (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S.215f). Mit dem paradigmatischen Modell werden die Bedingungen, die Kontexte, die Handlungen, die Eigenschaften sowie die daraus resultierenden Konsequenzen ausgelotet und so das Verhältnis zwischen den Kategorien bestimmt. Ziel ist das Herausarbeiten einer Schlüsselkategorie, welche die meisten anderen Kategorien integrieren kann (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S.211&216; Strauss & Corbin, 1996, S.78ff).

Beim **selektiven Kodieren** geht es um die Ausarbeitung der Schlüsselkategorie mittels einer Geschichte. Weitere Daten werden nur noch hinsichtlich der Schlüsselkategorie gesammelt und kodiert, um das entstandene Netzwerk zu verdichten (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S.94ff; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S.211).

4.5.1. Praktische Anwendung der Grounded Theory

Entsprechend den Erläuterungen zum **offenen Kodieren** wurden die Beschreibungen in Sinneinheiten, welche ein Phänomen ausdrücken, gegliedert (vgl. auch Strauss & Corbin, 1996, S.54). Anhand der Fragen „Um was geht es?“ und „Was passiert hier?“ wurden passende Konzepte für die Phänomene gesucht (vgl. ebd., S.45). Beeinflusst wurde die Konzeptvergabe durch weitere generative Fragen (vgl. ebd., S.57ff; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S.212), welche sich durch die handlungsleitenden Fragestellungen dieser Arbeit und den Theoriebezügen zum Wohlbefinden nach Fattore et al. (vgl. Kap. 3) ergaben: Welches Verhalten drückt sich hier aus? Was ist herausfordernd? Wie zeigt sich die Herausforderung? Wie wird auf die Herausforderung reagiert? Wo ist eine Chance? Wie ist die Beziehung der Kinder untereinander? Wie ist die Beziehung zu den Betreuungspersonen?

Nebstdem beeinflusste das für das Forschungsprojekt erworbene theoretische Wissen wie auch die Berufstätigkeit der Forschenden das Erkennen der Phänomene und die Konzeptvergabe. Diese Fähigkeit für das Bewusstsein der Bedeutung in den Daten nennen Strauss und Corbin (1996) theoretische Sensibilität. Diese wird im Verlauf des Forschungsprozesses noch weiterentwickelt (S.25).

Die gefundenen Phänomene wurden miteinander verglichen, sodass ähnliche Phänomene dieselben Konzepte erhielten (vgl. ebd., S.45). Durch die systematischen Vergleiche wurde auch eine Präzisierung der Konzepte erreicht (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S.206).

Gearbeitet wurde mit einer Tabelle, in welcher die Sinneinheiten in die erste Spalte eingefügt wurden (vgl. Tabelle 2). In der zweiten und dritten Spalte wurden die passenden Konzepte vermerkt. Einige Sinneinheiten drückten zum Teil mehrere Phänomene aus, was dieses Vorgehen notwendig machte.

Tabelle 2: Beispiele offenes Kodieren (eigene Darstellung)

Sinneinheit	Code 1	Code 2
Sie klingelt mit der Glocke. „Alle Hände wäschen!“ Einige Kinder stehen nochmals auf, gehen zu den Waschbecken und waschen sich die Hände.	Auf Regeln aufmerksam machen und schwarze Glocke als Instrument	Hygiene betreiben
Die Bereuungsperson ruft eine weitere Nummer auf. Die Kinder stehen auf. Alle gehen zwischen den Tischen hindurch und hinter dem Schrank herum. Ein Junge wählt seine Route so, dass er vor dem Schrank durchkommen könnte. Die Betreuerin reagiert schnell: „Hinter dem Schrank durch!“ So kommen nach und nach alle Kinder vorbei. Einige nehmen Spaghetti, andere lieber Hörnli, viele lassen sich Sauce geben, einige nehmen keine Sauce, manche lassen sich von mir Käse über die Pasta streuen, andere lehnen dankend und höflich ab.	Essensausgabe	
Faria und Leon wollen ‚Abetreffzgi‘ spielen. Naila weigert sich, indem sie den Kopf schüttelt, eine trotzig Haltung einnimmt und sich nicht zur Gruppe gesellt.	Körperlicher Ausdruck als Ventil	Non-verbale Kommunikation
Die Betreuungsperson hat Esther geschöpft und streckt mir die Kelle hin, damit ich selber nehmen kann. Ich schüttle den Kopf und zeige auf Linda, welche vor mir steht und wartet. Er schöpft ihr Pasta und Käse. Er legt die Kelle hin und ich nehme mir selber noch etwas Hörnli, Apfelmus und Käse.	Generationendifferenz	Rollenzuschreibung
Ich bekomme jedoch mit, wie Cynthia etwas Reis auf den Boden gefallen ist. Zumindest steht sie auf und holt sofort Besen und Schaufel, um es aufzuwischen.	Verantwortung für eigenes Handeln übernehmen	
Jedes Kind hat sein / ihr Namenskärtchen von der Fensterbank genommen und an einen Platz gelegt. Nur ein Kind aus dem Kindergarten, das vermutlich seit diesem SJ neu in der Tagesschule ist, braucht etwas Unterstützung bei der Sitzplatz-Suche.	Unterstützungserhaltende Beziehung zu den Betreuungspersonen	Unterstützung des Kindes in Aufgabenbewältigung durch Betreuungsperson

Die Termine für die Beobachtungseinheiten waren so angelegt, dass dem geforderten Wechselspiel zwischen Auswertung und neuer Datenerhebung teilweise gefolgt werden konnte (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S.7f; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S.200). So fand eine Beobachtungseinheit in der Tagesschule A im Juni statt. Die Daten wurden ein erstes Mal mit Fokus auf das Verhalten kodiert und so die herausgeforderten Kinder eruiert. Entsprechend konnte mit dem Einverständnis der Eltern an den nächsten Terminen im Juli die fokussierte Beobachtung durchgeführt werden.

Über die Sommerferien wurden die bereits kodierte Beschreibung erneut sowie die neuen Beschreibungen analysiert. Da beim ersten Kodier-Durchgang der ersten Beschreibung ein enger Fokus gesetzt wurde, wurde diese ein zweites Mal analysiert, um noch weitere Phänomene zu entdecken.

Nachdem alle Beschreibungen kodiert worden waren, wurden die Konzepte in passende Gruppen geordnet (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S.47). Dazu wurden die Konzepte in eine neue Excel-Tabelle kopiert. Die Konzepte befanden sich alle in einer Spalte und wurden dem Alphabet nach sortiert.

So konnten Mehrfachnennungen herausgefiltert werden, da es nicht auf die Häufigkeit der Nennungen ankam (vgl. ebd., S.89). Nach dieser Bereinigung wurden diejenigen Konzepte, welche zusammenzugehören schienen, in dieselbe Spalte gezogen. Die neu gebildeten Gruppen erhielten jeweils einen Namen (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Beispiele Kategorisierung (eigene Darstellung)

Spiel	Regeln	Sich beschäftigen / Wartezeit überbrücken	Umgang der Kinder untereinander
Basteln	Non-verbale Kommunikation	Lesen	Eigenschaften kennen
Bauen	Glocke als Instrument	Herumalbern	Kompliment geben
Spiel wählen	Hygiene betreiben	Turnen	Hilfsbereitschaft unter den Kindern
Spiel-Verhandlung	Erschwerte Bedingungen	Beobachten	Besänftigend einwirken
Spiel vorbereiten	Verantwortung für eigenes Handeln übernehmen	Warten	Fürsorglicher Umgang mit jüngeren Kindern
Spielregeln befolgen			Eigene Bedürfnisse gegenüber anderen formulieren

Da die Konzepte losgelöst von den Sinneinheiten betrachtet wurden, wurde für die Forschende erkenntlich, dass sie nicht immer treffende Begriffe / Konzepte gefunden hatte. Daher musste wieder zu den Daten zurückgekehrt und Präzisierungen vorgenommen werden. Dieses Vorgehen entspricht der Methode der GT, da die verschiedenen Arbeitsschritte nicht linear zu verstehen sind, sondern sich wechselseitig beeinflussen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S.40; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S.209). Die Konzepte wurden mit fortschreitender Analyse abstrakter und präziser. Ebenfalls sind theoretische Begriffe (z.B. Generationendifferenz) in die Konzeptvergabe eingeflossen.

Mit der vorher beschriebenen Vorgehensweise zur Bildung von Kategorien wurde gemäss Przyborski und Wohlrab-Sahr (2013) auch bereits **axiales Kodieren** praktiziert, da das Verhältnis zwischen Konzepten und Kategorien bestimmt wurde (S.215).

Im Verlauf der Analyse experimentierte die Forschende mit den verschiedenen von Strauss und Corbin (1996) vorgeschlagenen Techniken wie dem paradigmatischen Modell (S.78ff; vgl. Tabelle 4) oder dem Einsatz von Mini-Schemata (Strauss & Corbin, 1996, S.91f; vgl. Abb. 1) jeweils auf der Ebene der einzelnen Kategorie. Die Umsetzung dieser Techniken gelang nur rudimentär, weshalb die Forschende zu der für sie bekannten Technik, die Beziehungen von den Konzepten zu den Kategorien mittels Fliesstext in Memos festzuhalten, zurückkehrte (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S.92).

Tabelle 4: Beispiel paradigmatisches Modell zur Sitzplatz-Suche (eigene Darstellung gemäss den Beispielen von Strauss & Corbin, 1996, S.78)

Ursächliche Bedingung	Phänomen	Kontext	Strategie	Intervenierende Bedingung	Konsequenz
Signal mit der Glocke	Sitzplatz-Suche	Kein freier Sitzplatz am gewünschten Ort, Beziehung zu den Betreuungspersonen	Über den Sitzplatz verhandeln	Gestaltung Betreuungsraum, Regeln	Gewünschten Sitzplatz erhalten / nicht erhalten

Abb. 1: Beispiel Mini-Schemata zu Stimmung / Atmosphäre (eigene Darstellung gemäss den Beispielen von Strauss & Corbin, 1996, S.91)

Die *Stimmung / Atmosphäre* in der Tagesschule ist bei jedem der Erhebungsdaten anders. Auffällig ist der (mögliche) Zusammenhang einer turbulenteren Stimmung mit der grösseren Anzahl an Personen im Raum.

Ursächliche Bedingung > *Phänomen*
Anzahl von Personen > Stimmung

Eigenschaften der Anzahl von Personen	>	Spezifische Dimensionen von Stimmung
Stimmung		aufgebracht / turbulent fröhlich / entspannt
Anzahl Personen		wenige viele
Lautstärke		leise laut

Kontext zur Aufrechterhaltung einer guten Stimmung

Unter den Bedingungen einer eher turbulenten Stimmung und lauten Äusserungen der Kinder wird von den Betreuungspersonen versucht, wieder eine etwas ruhigere Atmosphäre herzustellen (*Beruhigung der Stimmung*)

Unter der Bedingung einer friedlichen Stimmung, trotz eher lautem Umgangston und vielen Personen sind keine weiteren Massnahmen notwendig, bzw. sie werden subtil und präventiv eingesetzt.

Die durch das Ausprobieren der Techniken intensivierte Auseinandersetzung mit den Kategorien führte zu Fragen, welche die Forschende anhand der Daten zu beantworten versuchte und so die Kategorien weiter verfeinerte. Die offen gebliebenen Fragen wurden auf dem Beobachtungsschema notiert und für die nächste Beobachtungseinheit im September mitgenommen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S.58f). Dies waren Fragen wie: „Wie ist es am Tisch, wenn die Betreuungsperson zusätzlich zur Forschenden am Tisch sitzt?“ Oder „Wie gehen die Betreuungspersonen mit den Kindern während dem Mittagessen um?“

Ferner konnte die Forschende entdeckte Unstimmigkeiten auflösen und dadurch neue Erkenntnisse gewinnen. Beispielsweise fragte sich die Forschende, warum sie ihre Art zu Fragen geändert hatte (vgl. Kap. 5.3). Sie konnte erkennen, dass sie sich an die „Umgebung“ angepasst hatte. Dies führte zu einer Sensibilisierung für das Phänomen „wie wird gefragt?“ in den Daten (vgl. ebd., S.27) sowie für weitere, damit zusammenhängende Phänomene wie schliesslich die Beziehungsgestaltung der Betreuungsperson zum Kind.

Zwei weitere Beobachtungseinheiten konnten im September realisiert werden. Die gewonnen Daten wurden mit demselben Vorgehen analysiert. Die entdeckten Konzepte und Kategorien liessen

sich in die vorhandenen Kategorien integrieren und führten zu deren weiteren Verfeinerung, indem sie weitere Variationen aufzeigten (vgl. ebd., S.87). Die Erkenntnisse wurden in den Kode-Notizen festgehalten.

Die aus der vorangegangenen Analyse erhaltenen zusätzlichen Fragen konnten aufgrund von Massnahmen wegen der Pandemie nicht gänzlich beantwortet werden, da bestimmte Interaktionsformen nicht möglich waren.

Die Befunde aus den Analyseschritten **offenes und axiales Kodieren** geben bereits wichtige Hinweise zur Beantwortung der Fragestellung.

Gemäss Strauss und Corbin (1996) ist eine Abkürzung der Verfahren durchaus möglich, da mit der Umsetzung der wichtigsten Vorgehensweisen, dem Konzeptualisieren und dem Kategorisieren, sowie einiger theoretischer Kodierarbeit, in denen Beziehungen zwischen den Kategorien hergestellt werden, ohne sie aber vollständig auszuarbeiten, systematisch Ergebnisse erzielt werden können (S.17). Die so vorgenommene Entwicklung der Kategorien und Analyse von Themenfeldern wird für die Beantwortung der Fragestellungen genügen (vgl. ebd., S.93). Die Kategorien und Themenfelder werden mittels Fliesstext im zweiten Teil dieser Arbeit dargestellt (vgl. Kap. 5). Im Verlauf der Ausarbeitung dieses Textes konnten die Kategorien und Themenfelder nach und nach in das paradigmatische Modell (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S.78) eingeordnet werden. Das axiale Verhältnis der Kategorien zueinander wird deshalb in Kapitel 5 mithilfe des paradigmatischen Modells vorgestellt. Während des Schreibprozesses wurden zudem einzelne Konzepte erneut überprüft, da diese für eine gelingende Integration in die Erläuterungen noch zu wenig abstrakt waren.

Bezüglich des **selektiven Kodierens** wäre die Erhebung von weiteren Daten notwendig, um einen höheren Sättigungsgrad der Hauptkategorien zu erzielen. Dies war im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes nicht möglich und wäre in einer Folgeuntersuchung anzugehen.

4.5.2. Reflexion der Datenauswertung

Wie die Ausführungen zur Datenauswertung aufzeigen, wurden die Verfahren der GT nicht vollständig umgesetzt. Dies ist einerseits darauf zurückzuführen, dass weitere Datenerhebungen für eine bessere Ausarbeitung und Weiterentwicklung der Kategorien notwendig gewesen wären, was jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten war. Andererseits ist dies auch auf die Unerfahrenheit der Forschenden in der vollständigen Anwendung der Verfahren zurückzuführen.

Für die Forschende war zudem das Erlangen eines Verständnisses für die Bedeutung von „Konzept“ und „Kategorie“ und deren Verwendung in den Ausführungen von Strauss und Corbin (1996) herausfordernd. Es wurde deutlich, dass diese Begriffe nicht immer trennscharf (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S.210), bisweilen sogar als Synonym, verwendet wurden, was zu Verwirrungen hinsichtlich dem Umsetzen einzelner Techniken geführt hatte. In der Anwendung der wichtigsten Techniken (Konzeptualisieren, Kategorisieren sowie dem Aufzeigen von Verbindungen zwischen den Kategorien) konnte die Forschende bereits erste praktische Erfahrungen mitbringen, was deren Umsetzung etwas erleichterte. Für weitere Forschungsprojekte wären aber eine vertiefte Auseinandersetzung mit und weitere praktische Übung in der Anwendung der Verfahren notwendig. Strauss und Corbin (1996) betonen denn auch, dass nur in der praktischen Anwendung

der Verfahren ein ausreichendes Verständnis für deren Einsatz und Funktionsweise zu erreichen ist (S.10f). Für ein ähnliches Forschungsprojekt wäre daher die Zusammenarbeit mit einem erfahrenen Praktiker / einer erfahrenen Praktikerin zu prüfen (vgl. ebd., S.18).

Die Durchführung der ersten beiden Analyseschritte verlangten viel Ausdauer von der Forschenden. Phasenweise verlor sich die Forschende in den Daten und verlor damit auch die notwendige analytische Distanz (vgl. ebd., S.4). Mittels längeren Pausen gelang das Weiterarbeiten. Als eine weitere Herausforderung zeigte sich das Finden von treffenden Begriffen für die Konzepte und Kategorien (vgl. ebd., S.12). Hier wäre die Zusammenarbeit mit einer weiteren Person sinnvoll gewesen, um durch einen gemeinsamen Austausch die Kreativität zu stimulieren sowie die Qualität der Konzeptvergabe und Kategoriebildung zu erhöhen. Teilweise konnte eine solche Zusammenarbeit im späteren Verlauf der Analyse noch nachgeholt und dadurch bei einigen Konzept ein nochmals höheres Abstraktionsniveau erreicht werden. Zudem konnten durch das Beschreiben der erarbeiteten Kategorien und Themenfelder sowie deren Verbindungen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S.97f) in Kapitel 5 und das Aufzeigen der theoretischen Bezüge (vgl. auch ebd., S.178) in Kapitel 6 identifizierte Deutungsmuster nochmals präziser ausgearbeitet werden.

4.6. Gütekriterien

Um die gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnisse hinsichtlich ihrer Qualität beurteilen zu können, wird der Forschungsprozess anhand von Gütekriterien überprüft (vgl. Döring & Bortz, 2015, S. 82f). Nach wie vor besteht in der qualitativen Forschungslandschaft noch kein Konsens zu Kriterien oder Standards (vgl. Flick, 2019, S.485). Gerade der Anspruch von Offenheit und Flexibilität der qualitativen Forschungsmethoden, wie sie auch bei der Teilnehmenden Beobachtung (vgl. Breidenstein et al., S.34) und der GT (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S.11) zu finden sind, erschwert die Definition von allgemein gültigen Kriterien (vgl. Flick, 2019, S.474). Entsprechend haben Breidenstein et al. (2015, S.184) wie auch Strauss und Corbin (1996, S.214f) je eigene Kriterien definiert, um den Forschungsprozess zu evaluieren. Diese Kriterien beziehen sich jedoch auf die Umsetzung des jeweils gesamten Ansatzes (Ethnografie und GT). Daher sind sie nur bedingt geeignet, um für die vorliegende Arbeit zur Beurteilung des Forschungsprozesses herangezogen zu werden.

Breidenstein et al. (2015) schlagen das Kriterium vor, die Qualität der Ethnografie anhand des Verhältnisses von Annäherung und Distanzierung zu überprüfen (S.184f). Bezüglich der Kontrollierbarkeit argumentieren sie, dass sich der/die Forschende der empirischen Prozesskontrolle aussetzt. Die soziale Kontrolle im Feld stellt sicher, dass der Sozialisationsprozess des/der Forschenden gelingt und die Interpretationen zutreffen (vgl. ebd.). Die Validität der Daten wird dadurch erhöht, indem der/die Forschende eigene Meinungen, Affekte und Vorurteile in den Daten kenntlich macht und / oder diese in einem Feldtagebuch notiert (vgl. ebd., S.104). Ein weiteres Qualitätsmerkmal sehen sie in der gelingenden Fokussierung der sich entwickelnden Beobachtung. Es geht darum, genauer hinzuschauen, mehr Details wahrzunehmen und präziser auszuwählen (vgl. ebd., S.79).

Strauss und Corbin (1996) erweitern den üblichen Kriterienkanon (Signifikanz, Kompatibilität von Theorie und Beobachtung, Generalisierbarkeit, Konsistenz, Präzision und Verifikation), der jedoch

auf qualitative Forschungsmethoden anzupassen ist, mit Kriterien zur Überprüfung des Forschungsprozesses (Wahl der Ausgangsstichprobe, Dichte der Kategorien, Umsetzung des theoretischen Samplings, Formulierung von Hypothesen und Wahl der Kernkategorie) und der empirischen Verankerung der Forschungsergebnisse (Entwicklung der Konzepte und deren Beziehungen, ausreichende Variation, etc.) (S.214ff). Des Weiteren empfehlen sie, den Analyseprozess transparent zu dokumentieren, damit der Leser / die Leserin die Angemessenheit selbst beurteilen kann (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S.221).

Döring und Bortz (2015) nennen das Offenlegen der Beobachtungsregeln mitsamt Begründung als eine Möglichkeit, intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Erkenntnisse herzustellen, wobei dies vor allem für quantitative Beobachtungsstudien relevant ist (S.327). Des Weiteren argumentieren sie, dass eine seriöse Beobachtungsstudie die Grenzen ihrer Aussagekraft benennt und problematisiert (vgl. ebd., S.328).

Flick (2019) kommt in seinem Überblick zu den Debatten um die Qualitätskriterien qualitativer Forschungen zum Schluss, dass qualitative Forschung folgende Kriterien zu erfüllen hat (S.485): Die Begründung der Wahl der Methoden, das Explizieren der konkreten Vorgehensweisen sowie die Nennung der dem Projekt zu Grunde liegenden Ziele und Qualitätsansprüche. Inwiefern das Heranziehen weiterer Kriterien oder Strategien zur Geltungsbegründung geeignet ist, hängt von der Fragestellung und Methodik ab.

Insofern wurde in der vorliegenden Arbeit die Wahl der Methoden anhand methodologischer Überlegungen begründet, die Erhebungsmethode wie auch die Auswertungsmethode sowie deren jeweilige Umsetzung wurden erläutert, das dem Forschungsprojekt zu Grunde liegende Ziel wurde benannt. Das Beobachtungsschema wie auch Kommunikationsinhalte zur Tagesschule und zu den Eltern wurden im Anhang offengelegt. Diese Aspekte dienen der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* des Forschungsprojektes. Die *Validität* der Daten wurde zu erhöhen versucht, indem ein Feldtagebuch geführt sowie persönliche Gefühle, Ansichten, Irritationen oder bereits vorgenommene Interpretationen in den Beschreibungen genannt wie auch sprachlich oder formal hervorgehoben wurden. Dies macht kenntlich, welche Bewertungen den Beobachtungen unterlegt waren (vgl. Reh, 2012, S.120). Die *Objektivität* in der Analyse der Daten hätte mit einem Forschungsteam verbessert werden können, zumal eine Triangulation von Methoden oder Daten zur weiteren Absicherung der Befunde in diesem Rahmen nicht geleistet werden konnte (vgl. Flick, 2019, S.480f). Die Grenzen der Aussagekraft der vorliegenden Arbeit wurde einerseits mit der Beschreibung der konkreten Umsetzung der Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie mit der Nennung der Gütekriterien angedeutet und werden andererseits im abschliessenden Kapitel (Kapitel 7) noch näher ausgeführt.

Befunde

Nachdem mittels der Einleitung die Fragestellung umrissen, im ersten Teil die theoretischen und methodischen Grundlagen erläutert und reflektiert sowie die Gütekriterien genannt wurden, werden im folgenden zweiten Teil die Befunde dargestellt. Diese legen die Basis für den dritten Teil und damit für die Beantwortung der Fragestellungen.

5. Mittagsbetreuung in der Tagesschule

In diesem Kapitel werden die mit den Verfahren der GT erarbeiteten Kategorien und Subkategorien erläutert. In nachfolgender Tabelle (vgl. Tabelle 5) sind die entsprechenden Kategorien und die dazugehörigen Konzepte zusammengefasst und nach ihrem axialen Verhältnis zueinander mithilfe des paradigmatischen Modells (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S.78) geordnet dargestellt. Das Verhältnis der Konzepte zu den Kategorien sowie das Verhältnis der Kategorien zueinander (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S.215) wird anhand des Fliesstextes in den nachfolgenden Unterkapiteln zu den Bedingungen der Mittagsbetreuung (Kapitel 5.1), den Themenfeldern der gemeinsamen Mittagszeit (Kapitel 5.2) sowie zur Beziehungsgestaltung (Kapitel 5.3) aufgezeigt.

Als Erstes wird eine Kategorie erläutert, deren Eigenschaften zur Teilnahme am Angebot der Mittagsbetreuung führen und somit als ursächliche Bedingung bezeichnet werden kann (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S.79f) (Kapitel 5.1.1). Anschliessend werden diejenigen Kategorien beschrieben, welche zu den intervenierenden Bedingungen gehören und somit den breiteren strukturellen Kontext der Mittagsbetreuung (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S.82) aufzeigen (Kapitel 5.1.2). Die genannten Bedingungen wirken entweder fördernd oder einengend auf die Handlungsstrategien der Kinder und Betreuungspersonen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S.82). Im Anschluss daran werden Themenfelder (vgl. ebd. S.77&93), welche die Kinder während der Mittagsbetreuung zu bewältigen haben, dargelegt (Kapitel 5.2.1). Dabei zeichnen sich auch Handlungs- und Interaktionale Strategien der Kinder ab (vgl. ebd., S.83) (Kapitel 5.2.2). Mit den Erläuterungen zur Beziehungsgestaltung der Kinder untereinander sowie zwischen den Kindern und den Betreuungspersonen bzw. der Forschenden wird der Rahmen bzw. der Kontext, in welchem die Handlungs- und Interaktionsstrategien stattfinden, um mit den in den Themenfeldern genannten Situationen umzugehen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S.80f), abgebildet (Kapitel 5.3).

Im Rahmen der hier vorgenommenen Betrachtung zur Einordnung der erarbeiteten Kategorien in das paradigmatische Modell können die Schlussfolgerungen für die Praxis (vgl. Kap. 7.5.1) als Konsequenzen (vgl. Strauss & Corbin, 1996, S.85) angesehen werden.

Einzelne Konzepte kommen in mehreren Kategorien vor. Über diese Konzepte lässt sich das Verhältnis der Kategorien zueinander ebenfalls bestimmen.

Mit der fokussierten Beobachtung der Kinder der 3. Klasse bzw. der herausgeforderten Kinder wurde aufgrund ihrer Interaktionen mit weiteren Kindern und Betreuungspersonen weitere Beobachtungsdaten gewonnen (vgl. Beck & Scholz, 2012, S.97f), welche hier ebenfalls teilweise präsentiert werden, da diese die erarbeiteten Kategorien verdeutlichen.

Tabelle 5: Überblick zu Kategorien und Konzepten (eigene Darstellung)

Einordnung nach dem paradigmatischen Modell	Kategorien, Subkategorien und Konzepte
Ursächliche Bedingung	Ansichten zur Tagesschule Tagesschule als Norm / Vereinbarkeit von Familie und Beruf
Intervenierende Bedingungen	Charakterzüge und Verhaltensweisen der Kinder Angepasstheit / Schüchternheit / Introvertiertheit / Verantwortungsbewusstsein / Selbstbewusstes Auftreten / Ausagierendes Verhalten Klare Ablauf Umsetzung des verinnerlichten Ablaufs / Rhythmisierung mittels Tonsignal / Informationsweitergabe Subkategorie Ritual Regeln Non-verbale Handlungsanweisung / Regelverletzung / Intervention der Betreuungsperson / Didaktische Intervention / Erschwerende Bedingungen / Unterschiedliche moralische Entwicklungsstufen / Auflehnung gegen Regeln / Rechtfertigung für Süßigkeit Stimmung / Atmosphäre Intervention der Betreuungsperson Räumlichkeiten Informationen Räumlichkeiten / Aufenthaltsort / Bedingte Raumnutzung / Aufsichtspflicht / Aufenthaltsort wählen / Bevorzugter Aufenthaltsort
Themenfelder	Wartezeiten überbrücken und sich beschäftigen Subkategorie Suche nach einem Sitzplatz Pro-aktive Intervention der Betreuungsperson / Sitzplatz-Verhandlung Subkategorie Gespräche Fragen / Erzählen Gemeinsames Mittagessen Verbale Handlungsanweisung / Informationsweitergabe Subkategorie Essensausgabe Service durch Betreuungsperson / Individuelle Auswahl Subkategorie Essen Alternativangebot / Individuelle Nahrungsmittelpräferenz Freies Spiel Spiel-Wahl / Spiel vorbereiten / Spielregeln befolgen / Sorge zum Spiel tragen / Spiel versorgen / Regelverletzung im Spiel / Aufsicht / Aktiver Einbezug der Forschenden / Aktiver Einbezug der Betreuungspersonen
Handlungs- und Interaktionale Strategien der Kinder	Handlungsstrategien Unterstützung holen / Unterstützung annehmen können / physischer Rückzug / mentaler Rückzug / physische Abgrenzung / Verweigerung / ausagierendes Verhalten / emphatische Hilfsbereitschaft / persönliche Absicherung (Sitzplatz-Verhandlung / Gespräche führen / gegenseitige Sozialisierung)
Kontext	Umgang der Kinder untereinander Selbstwahrnehmung / Charakterzüge anderer kennen / Formulierung eigener Bedürfnisse / emphatische Hilfsbereitschaft / emphatischer Umgang / Selbstbewusstsein / gelassener Umgang / gegenseitige Sozialisierung / Spiel-Verhandlung Beziehung zu den Betreuungspersonen Aufmerksames Beobachten / Förderung der Persönlichkeitsentwicklung / Aktiver Einbezug der Betreuungsperson / Forderung an Selbständigkeit / Intervention der Betreuungsperson / Bedürfnisabklärung / individuelle Auswahl Beziehung zur Forschenden Kommunikationsabriss / aktiver Einbezug der Forschenden Subkategorie Generationendifferenz

Die Kategorien werden im Fliesstext fett hervorgehoben. Ebenfalls werden die jeweiligen Konzepte benannt. Als Ergänzung zur Beschreibung werden jeweils konkrete Beispiele sowie Zitate aus den ausformulierten Feldnotizen (Tagesschule (Tgs) ..., Sinneinheit(en) (SE) ...) wiedergegeben. Längere Ausschnitte des Originaltextes werden eingerückt und als eigener Textblock dargestellt. Gesprochene Inhalte werden der besseren Verständlichkeit wegen auf Hochdeutsch wiedergegeben. Genannte Personen erhalten ein Pseudonym oder werden in ihrer Funktion (Betreuungsperson) benannt. Zitierte Ausschnitte, welche auf die Forschende Bezug nehmen, werden in der Ich-Form belassen. Zitate, welche sich auf die persönliche Wahrnehmung der Forschenden abstützen, werden mit dem Ausdruck „persönliche Feldnotiz“ eingeleitet. In den Textausschnitten vorkommende Wahrnehmungen und Interpretationen der Forschenden (vgl. 4.4.2) sind teilweise durch ihren sprachlichen Stil (z.B. „Das Kind wirkt ...“; vgl. auch Kap. 4.6) kenntlich gemacht.

5.1. Bedingungen der Mittagsbetreuung

5.1.1. Ursächliche Bedingung

Die Aussagen der Kinder deuten auf verschiedene **Ansichten zur Tagesschule** hin. Für einige Kinder der 3. Klasse, welche die Mittagsbetreuung bereits seit längerem besuchen, ist die Tagesschule die heutige Schulnormalität (Konzept: Tagesschule als Norm = Eigenschaft). In den Feldnotizen zeigt sich dies, als die Forschende infolge der Fragen der Kinder den Grund für ihre Anwesenheit erklärte. Dabei reagierten die Kinder auf die Antwort der Forschenden mit einem verwunderten Gesichtsausdruck:

„Aber wo schaffen Sie denn? Kennen Sie denn die Tagesschule nicht?“ fragt Liliana. „Ich habe mal in einem Büro gearbeitet... Weisst du, Tagesschule, so wie ihr sie da habt, gibts noch nicht so lang“ erwidere ich. „Aber wo sind Sie denn in die Schule?“ fragt sie irritiert weiter. „Ich bin ganz normal in die Schule, ich bin aber am Mittag wieder nach Hause gegangen zum Essen. Wo ich so alt war, wie du, hat es solche Schulen noch nicht gegeben“ erkläre ich. Sie schaut mich mit offenem Mund an. (Tgs 6, SE 44-46)

Weitere Aussagen der Kinder lassen die Hypothese zu, dass die Betreuung am Mittag für die Eltern als Unterstützung in der Organisation des Alltags (Konzept: Vereinbarkeit von Familie und Beruf = Eigenschaft) gesehen werden kann, sofern sie auch finanziell tragbar ist. Wie aus den Feldnotizen (Tgs 4, SE 16) hervorgeht, erzählten einige Kinder von sich aus, dass sie die Betreuung nach den Sommerferien nicht mehr besuchen werden, da die Betreuung in organisatorischer Hinsicht keinen Mehrwert mehr darstellt oder für die Familie finanziell nicht mehr tragbar ist. Aus den Feldnotizen wird zudem ersichtlich, dass es unklar bleibt, inwiefern die Kinder mitentscheiden dürfen bzw. können, ob sie das Angebot der Mittagsbetreuung nutzen möchten oder nicht.

5.1.2. Intervenierende Bedingungen

In der Mittagsbetreuung treffen Kinder unterschiedlichen Alters, mit unterschiedlichen **Charakterzügen und Verhaltensweisen** aufeinander. Die Konzepte Anpasstheit, Schüchternheit, Introvertiertheit und Verantwortungsbewusstsein wie auch selbstbewusstes Auftreten und ausagierendes Verhalten stellen Charakterzüge der Kinder dar, welche in der Tagesschule zu finden sind. So zeigt

te sich bspw. ein Kind zurückhaltend, schüchtern, folgsam sowie sorgfältig, rücksichtsvoll und pflichtbewusst, während sich ein anderes eher unwillig gab, sich vom gemeinsamen Mittagessen zurückzog (Konzept: physischer Rückzug) und dabei den Wunsch äusserte, lieber zu Hause sein zu wollen.

Die Mittagsbetreuung folgt einem **klaren** zeitlich und inhaltlich wiederkehrenden **Ablauf**. Aus den Handlungen der Kinder wird ersichtlich, dass sie den Tagesablauf internalisiert haben (Konzept: Umsetzung des verinnerlichteten Ablaufs). Dies zeigt sich in den Feldnotizen an verschiedenen Stellen. Die Kinder wissen z.B., dass sie sich vom Eintritt in den Betreuungsraum bis zum gemeinsamen Mittagessen im Spielbereich aufhalten und spielen können. Ebenfalls wird dies an dieser Textstelle deutlich, als die Kinder ihr Essen holen können: „Die Kinder nehmen ihr Namenskärtchen und gehen zum Buffet. Dort legen sie die Kärtchen in eine Plastiksachtel“ (Tgs 5, SE 80).

Signale mit einer Handglocke oder einem Musikinstrument im Sinne einer non-verbalen Kommunikation generieren Aufmerksamkeit und künden die nächste Sequenz an (Konzept: Rhythmisierung mittels Tonsignal), z.B. den Beginn des gemeinsamen Mittagessens, das Verkünden von Informationen (Konzept: Informationsweitergabe), das Verteilen der "Ämtli", das Abräumen der Teller oder den Beginn der Spielzeit. Die Signale mit der Handglocke sowie Handzeichen machen aber auch auf das Umsetzen von **Regeln** aufmerksam (Konzept: non-verbale Handlungsanweisung), wie Hände zu waschen, Zähne zu putzen oder ruhig zu sein. Dies verdeutlicht folgende Feldnotiz:

Frau Hirzel und weitere Kinder machen ein ‚Leise-Zeichen‘. Sie legen den Mittel- und Ringfinger auf den Daumen und strecken den Zeigefinger und den kleinen Finger in die Höhe. Dabei strecken sie die Hände in die Höhe, sodass die anderen Kinder das Zeichen sehen können. Es dauert etwa 2 Minuten, bis es ruhig wird. (Tgs 5, SE 59-60)

Den Kindern sind die Regeln sowie die jeweilige Bedeutung der Signale bekannt. In den Feldnotizen zeigt sich dies an folgender Stelle:

Dann erklingt die kleine schwarze Glocke. ‚Alle Hände waschen!‘ ertönt es von einer Betreuungsperson. Einzelne Kinder lösen sich von ihrer Beschäftigung ab und waschen sich die Hände. Die Kinder suchen sich einen Tisch und einen Sitzplatz. (...) Frau Peters klingelt mit der kleinen schwarzen Glocke. In der Hand hält sie die laminierten, orangen Zettel. Unter ihrem linken Arm klemmt der Schaumstoffwürfel. Es wird langsam ruhiger.

(Tgs 2, SE 11-13 & 15)

Werden die Regeln nicht eingehalten (Konzept: Regelverletzung), intervenieren die Betreuungspersonen (Konzept: Intervention der Betreuungsperson), indem die Regel mittels klarer und ruhiger Kommunikation wiederholt genannt bzw. die Kinder entsprechend ermahnt und je nach Situation weitere Interventionen angekündigt werden. Dies zeigt sich in folgender Feldnotiz:

Frau Peters lässt die Glocke zum zweiten Mal erklingen und wartet. Es dauert, bis alle still sind. Vor allem der Tisch mit den älteren Kindern braucht lange, bis alle Kinder ruhig sind. Dominik wird von der Betreuungsperson zurechtgewiesen: ‚Dominik! Sonst musst du raus!‘ (...) Frau Peters weist die Kinder auf die Regel hin, dass alle beim Erklingen der Glocke ruhig werden müssen. (Tgs 1, SE 21-23)

Wie aus den Feldnotizen hervorgeht, konnte in der Tagesschule B beobachtet werden, dass einzelne Regeln und deren Hintergrund erklärt wurden (Konzept: didaktische Intervention). So machte die Betreuungsperson ein Kind darauf aufmerksam, sich mit dem Spielgegenstand hinzusetzen. Sie fragte das Kind, ob es wisse, warum. Anschliessend erklärte die Betreuungsperson, dass das Spiel bereits mehrmals auf den Boden gefallen und dadurch beschädigt worden sei (Tgs 5, SE 235-236).

Das Konzept der erschwerenden Bedingung zeigt auf, dass für die Kinder das Einhalten der Regeln (zuhören, ruhig sein) in bestimmten Kontexten schwierig sein kann. Dies zeigt sich in einer persönlichen Feldnotizen zu einem Tag, an dem sehr viele Kinder die Mittagsbetreuung besuchen und die 3.-Klässler mit der Forschenden an einem dezentral stehenden Tisch sitzen: „Bei uns am Tisch fällt es schwer, die Betreuungsperson zu verstehen und sich nicht ablenken zu lassen, einfach, weil sie so weit weg ist und eher zu den Kindern an den anderen Tischen spricht“ (Tgs 4, SE 31). Während der Informationsweitergabe ist es am Tisch unruhig und es werden Witze gemacht.

Es zeigen sich ebenfalls Unterschiede im Verhalten zwischen den jüngeren (Kindergarten bis 2. Klasse) und den älteren Kindern (ab 3. Klasse) (Konzept: unterschiedliche moralische Entwicklungsstufen). Die jüngeren Kinder bemühen sich sehr, den Regeln und Anweisungen der Betreuungspersonen Folge zu leisten und sich angemessen zu benehmen. Dies geht klar aus der folgenden persönlichen Feldnotiz hervor: „Ich bemerke, dass sich die jüngsten Kinder sehr ruhig und angepasst verhalten, während es an den Tischen mit den älteren Kinder eher laut ist“ (Tgs 5, SE 114). Die älteren Kinder scheinen es eher etwas lockerer mit den Regeln zu nehmen oder verletzen diese bewusst (Konzept: Regelverletzung), indem sie z.B. trotz bekanntem Verbot für Kaugummis einen solchen kauen. In den notierten Aussagen der Kinder kommt zum Ausdruck, dass sie einige Regeln kritisch betrachten (Konzept: Auflehnung gegen Regeln). Dies wird auch als Grund angeführt, den Mittag lieber zu Hause verbringen zu wollen. Hier liegt die Hypothese nahe, dass die persönlichen Freiheiten der Kinder zu Hause grösser sind, was sie durch weitere Aussagen bestätigen, wie in folgender Feldnotiz beispielhaft erkenntlich wird:

„Ich wäre lieber zu Hause und würde TV schauen“ meint Cynthia. „Ist es denn nicht toll, mit anderen Kinder zu spielen?“ Frage ich. „Jeder schaut doch lieber TV... und am Nachmittag muss man raus, auch wenn man nicht will. Nur, wenn man bereits draussen war, wegen einem Ausflug (...) und so, darf man drinnen bleiben.“ erklärt Cynthia weiter. (Tgs 6, SE 121)

Der Konflikt zwischen den eigenen momentanen Wünschen nach spezifischen Beschäftigungsmöglichkeiten und den in den Tagesschulen vorhandenen Beschäftigungsmöglichkeiten, welche zusätzlich an Regeln gebunden sind, wird hier sichtbar.

Rituale strukturieren bestimmte Sequenzen im inhaltlichen Ablauf der Mittagszeit. Sie ermöglichen es den Kindern, die jeweiligen Sequenzen mitgestalten zu können. Beispielsweise wird in der Tagesschule A die Reihenfolge, in der die Kinder von den jeweiligen Tischen ihr Essen am Buffet holen dürfen, erwürfelt. Das Feiern des Geburtstags folgt ebenfalls einem Ritual, bei dem das Kind mit einem Geburtstagslied gefeiert wird und fast alle Kinder ein zusätzliches süsses Dessert erhalten. Hier zeigt sich wiederum die Verknüpfung zu geltenden, den Kindern bekannten **Regeln**: Es

erhalten nur diejenigen Kinder, welche etwas zu Mittag gegessen haben, eine Süssigkeit (Konzept: Intervention der Betreuungsperson). Dies zeigt sich in folgender Feldnotiz: „Ich bekomme mit, wie (...) [Frau Hirzel] Frau Gerber sagt, dass Edin kein Dessert bekomme, da er nicht gegessen habe“ (Tgs 5, SE 132). Die Süssigkeiten werden von den Kindern sogleich gegessen. Sie sind eine Ausnahme, wie aus der Feldnotiz zur Aussage einer Betreuungsperson hervorgeht (Konzept: Rechtfertigung für Süssigkeit) und sich auch durch diese persönliche Feldnotiz bestätigen lässt: „Ich schenke mir etwas vom Tee ein. (...) Als ich davon trinke, bemerke ich, dass der Tee unge-süsst ist. Kein Kind hat ‚gemotzt‘“ (Tgs 1, SE 59).

Über die Dimension der Anzahl Personen im Verhältnis zur Raumgrösse lässt sich die **Stimmung / Atmosphäre** charakterisieren. Diese wirkt wechselseitig auf die Kinder und Betreuungspersonen ein. So ist die Stimmung viel lebhafter und turbulenter, wenn mehr Kinder im selben Raum anwesend sind, was sich wiederum auf das Verhalten einzelner Kinder auszuwirken scheint, welche sich dann "anstecken" lassen und sich ausagierend verhalten. Dies zeigt sich in den Feldnotizen zur Beschreibung eines Kindes, welches an einem Tag mit vielen Personen im Raum im Verlauf des Mittagessens häufig lachte und kaum zum Essen kam, während es an anderen Tagen mit weniger Personen im Raum zu den ruhigeren Kindern gehörte. Entsprechend scheinen auch die Betreuungspersonen eher zu intervenieren (Konzept: Intervention der Betreuungsperson), um eine angenehme und ruhige Atmosphäre aufrecht zu erhalten. So ermahnten die Betreuungspersonen z.B. das erwähnte Kind beim Mittagessen etwas ruhiger zu sein (Tgs 4, SE 41), oder sie forderten eine spielende Kindergruppe auf, ihr lebhaftes Spiel ausserhalb des Betreuungsraumes auf dem Schulhof fortzusetzen, da es zu laut sei (Tgs 4, SE 81-82).

Neben der Atmosphäre zeigen sich die der Betreuung zur Verfügung stehenden **Räumlichkeiten** sowie deren Grösse als wesentliche intervenierende Bedingung. Die Betreuungsräume werden für das gemeinsame Mittagessen wie auch für die Freizeitbetreuung genutzt (Mehrfachnutzung). Sie sind durch die Anordnung der Tische und freistehenden Regale klar strukturiert und in verschiedene Bereiche eingeteilt. Zum Essen und Spielen stehen Tische in unterschiedlichen Höhen und Flächen unterschiedlicher Grösse zur Verfügung. Die Freizeitbereiche sind jeweils mit bequemen Sitzgelegenheiten wie Matratzen, Kissen oder Sofas und einem Teppich ausgestattet. Die Rückzugsmöglichkeiten zeigen sich vor allem auf dem Hochbett sowie in kuschligen Nischen, die unter der Fensterbank eingerichtet sind. Sanitäre Anlagen mit einem bis zwei Lavabos sind ebenfalls installiert (Konzept: Informationen Räumlichkeiten).

Neben dem jeweiligen Hauptbetreuungsraum steht als weiterer Aufenthaltsort (Konzept: Aufenthaltsort) der Schulhof zur Verfügung, welcher ebenfalls über unterschiedliche Beschäftigungsmöglichkeiten verfügt. Die Nutzung von weiteren Räumlichkeiten für die Betreuung ist nur eingeschränkt möglich (Konzept: bedingte Raumnutzung). Für die Kinder ist bspw. der Besuch der Turnhalle nur unter der Bedingung der Gewährleistung einer Aufsicht durch eine Betreuungsperson zugänglich (Konzept: Aufsichtspflicht). Dies wird an folgender Textstelle deutlich: „Können wir heute in die Turnhalle?“ Fragt ein Kind. ‚Heute nicht, wir sind zu wenig Leute‘ antwortet die Betreuungsperson“ (Tgs 2, SE 17-18). Zudem kann die Turnhalle aufgrund ihrer Grösse jeweils nur von vorab festgelegten Klassenjahren genutzt werden. Dies zeigt sich in folgender Textstelle: „Die

Betreuungsperson informiert weiter: „Heute können 2. und 3.-Klässler in die Turnhalle“ (Tgs 1, SE 28).

Nach dem gemeinsamen Mittagessen können die Kinder ihren Aufenthaltsort für die anschließende Spielzeit frei wählen (Konzept: Aufenthaltsort wählen), sollten diesen jedoch der Betreuungsperson kurz mitteilen. Dies geht aus der folgenden Feldnotiz hervor:

Wir gehen gemeinsam auf den Gang. Lorena setzt sich auf die Bank und zieht sich die Schuhe an. Derweil schendere ich ein Stück Richtung Ausgang. ‚Warten Sie!‘ Kommt die Aufforderung von Lorena. (...) ‚Ich muss noch Frau Stocker sagen...!‘ Sagt sie, steht auf und rennt zurück in den Betreuungsraum. (Tgs 6, SE 137-138)

Das Spielen in den Betreuungsräumlichkeiten scheint bei den Kindern der 3. Klasse beliebt zu sein (Konzept: bevorzugter Aufenthaltsort). Wie aus allen Feldnotizen hervorgeht, spielten die Kinder der 3. Klasse oft und gerne im Betreuungsraum oder in der Turnhalle. Besonders deutlich zeigt sich dies in der folgenden persönlichen Feldnotiz: Die Forschende spielte mit drei Kindern ein Kartenspiel. „Während [ein] Mädchen (...) die Karten verteilt, frage ich, ob sie in der Mittagspause lieber drinnen bleiben würden. Mir ist nämlich aufgefallen, dass kaum ein Kind den Raum verlassen hat. Dafür sind einzelne Kinder aus der anderen Gruppe hinzugekommen“ (Tgs 5, SE 181). Die bestätigende Antwort eines Kindes aus der 3. Klasse bekräftigt die Beobachtung.

5.2. Die gemeinsame Mittagszeit bewältigen

5.2.1. Themenfelder

Von der gestaffelten Ankunft in der jeweiligen Betreuungsgruppe bis zum gemeinsamen Mittagessen **beschäftigen sich die Kinder** selbständig und **überbrücken** so **die Wartezeit**. Sie wählen unterschiedliche Tätigkeiten wie auf dem Boden in der Spielecke zu turnen, gemeinsam herumzu-albern, zu lesen, allein oder mit anderen einfache Kartenspiele / Geschicklichkeitsspiele zu spielen oder das Geschehen zu beobachten. Dies zeigt sich bspw. in folgender Feldnotiz:

Naila, Esther und Denise sind auf dem Hochbett. Sie beobachten ruhig das Treiben unter ihnen am Boden. Denise liest zum Teil in ihrem Buch, zum Teil liegt sie wie die anderen beiden mit dem Kinn auf der Bettstange abgestützt und schaut nach unten. Simone macht den Kopfstand auf der Matratze gegen eine weitere Matratze, die an der Wand lehnt. Sie spricht mich immer wieder an, weil sie es mir zeigen will. Die anderen Kinder spielen miteinander und mit den Monden, welche als feste Kissen zu Balance-Spielen einladen. Viele Finken liegen am Boden nahe beieinander. Praktisch alle sind pink. Nahim zieht seine aus und versucht in einen dieser Finken hineinzuschlüpfen. Linda macht ein Rad und landet auf einem anderen Mädchen, dass auf dem Bauch auf dem Mond liegt. (Tgs 4, SE 11-12)

Als eine relevante Tätigkeit in dieser Sequenz zeigt sich die **Suche** nach einem **Sitzplatz** für das gemeinsame Mittagessen. In der Tagesschule B findet dies in eher ritualisierter Form statt: Den Kindern stehen Namenskärtchen zur Verfügung, welche sie nach dem Eintreten in den Betreuungsraum meist sofort holen und sich damit ihren gewünschten Sitzplatz reservieren. Dies wird in folgender Textstelle deutlich: „Die Kinder kommen wellenweise in den Betreuungsraum. Die meis-

ten wenden sich relativ zielstrebig einer Beschäftigung zu (...). Zwischendurch nehmen sie ihre Namenskarten vom ersten Tisch und platzieren diese“ (Tgs 6, SE 3-4). In der Beobachtung zeigte sich, dass sich in der Tagesschule B alle Kinder mit der Suche nach einem Sitzplatz beschäftigen und dass weniger Auswahlmöglichkeiten bleiben, je später sie kommen. Dieser Umstand scheint oft nicht weiter schlimm zu sein, da dann einfach unter den freien Plätzen gewählt wird. Wie aus den Feldnotizen ersichtlich wird, kommen in der Tagesschule A teilweise noch Kinder nach dem Start des gemeinsamen Essens in den Betreuungsraum und setzen sich an die freien Plätze. Einzelne Kinder scheinen jedoch Mühe zu haben, sich damit zu arrangieren. Dies geht aus folgender Textstelle hervor:

Madita kommt recht spät in den Raum. Die meisten Kinder haben sich bereits einen Sitzplatz reserviert. Sie nimmt ihre Namenskarte in die Hand und geht alle Tisch ab. Ich sehe, wie sie bei einigen zweimal vorbeischaut. Sie wirkt traurig. (...) Schliesslich findet sie dann einen Platz an einem grossen Tisch bei älteren Kindern. (Tgs 6, SE 8-9)

Zudem greift die Betreuungsperson bereits lenkend ein (Konzept: pro-aktive Intervention der Betreuungsperson), indem sie gewisse Kinder selbst platziert und dadurch bestimmten Gruppenzusammensetzungen zuvorkommt, wie aus einer Feldnotiz (Tgs 5, SE 16) hervorgeht. In beiden Tagesschulen sitzen die Kinder der 3. Klasse aber meist zusammen.

In der Tagesschule A geschieht die Sitzplatz-Suche ohne "Reservier-System". Die Kinder entscheiden sich beim Erklingen des Signals für einen Sitzplatz und einen Tisch.

Als Handlungsstrategie verhandeln die Kinder miteinander oder mit den Betreuungspersonen über die Sitzplätze (Konzept: Sitzplatz-Verhandlung), wenn sie sich eine andere Sitzordnung wünschen. Dies zeigt sich besonders deutlich an zwei Textstellen:

(1) Ein Kind bleibt an einem bereits besetzten Tisch stehen. Die Betreuungsperson fragt ‚Möchtest du da sitzen?‘ Das Mädchen nickt. Die Betreuungsperson holt von einem anderen Tisch ein Gedeck und tischt es auf den entsprechenden Tisch an einen freien Platz.
(Tgs 1, SE 13)

(2) Nun wird es Zeit, dass auch das junge Mädchen, das sich an Cynthia klammert, sich einen Platz sucht. Da sich Cynthia bereits für einen Platz entschieden hat und alle anderen Plätze an dem Tisch besetzt sind, kann das junge Mädchen nicht neben Cynthia sitzen. Sie wird wehleidig. Cynthia tröstet sie auf das ‚Z'vieri‘. (Tgs 6, SE 11-13)

Die Sequenz des **gemeinsamen Mittagessens** lässt sich in kleinere Sequenzen mit spezifischen Anforderungen unterteilen: Informationsweitergabe, **Ritual**, **Wartezeiten**, **Essensausgabe**, **Essen**. Die Kinder werden über den weiteren Ablauf bis zum Beginn des Nachmittagsunterrichts, über die Möglichkeit der Nutzung von weiteren Räumlichkeiten in der anschliessenden Spielzeit sowie über das Menu informiert (Konzept: Informationsweitergabe) und sollten dabei ruhig zuhören. In einer Betreuungsgruppe wird das Menü auf einem Teller allen Kindern gezeigt, wie aus den Feldnotizen (Tgs 6, SE 34) hervorgeht. In beiden Tagesschulen wird die Reihenfolge festgelegt, wer wann Essen holen kann. In der Tagesschule A geschieht dies mittels Ritual, in der anderen

wird dies von der Betreuungsperson übernommen (Konzept: verbale Handlungsanweisung). Dies zeigt sich in folgender Feldnotiz:

Frau Gerber und Frau Luchsinger können als erste Essen holen, erklärt [die Betreuungsperson] (...) den weiteren Ablauf. (...) Vier jüngere Kinder an einem kleinen Tisch haben sich bis jetzt sehr ruhig verhalten. Frau Hirzel scheint dies bemerkt zu haben, denn sie bittet nun diese Kinder ans Büffet: ‚Ihr wart jetzt die ruhigsten, ihr dürft schöpfen kommen.‘
(Tgs 5, SE 68 & 79)

Die **Essensausgabe** ist an bestimmte Bedingungen geknüpft: Essen erhält nur, wer etwas Salat oder rohes Gemüse auf dem Teller hat und in der Tagesschule A von den Betreuungspersonen definierte Zugangswege einhält. Dies wird in folgender Feldnotiz deutlich:

Frau Peters ruft eine weitere Nummer auf. Die Kinder stehen auf. Alle gehen zwischen den Tischen hindurch und hinter dem Schrank herum. Ein Junge wählt seine Route so, dass er vor dem Schrank durchkommen könnte. Frau Peters reagiert schnell: ‚Hinter dem Schrank durch!‘ (Tgs 1, SE 32)

In der Tagesschule B wird den Kindern das rohe Gemüse an den Tisch gebracht (Konzept: Service durch Betreuungsperson).

Die Betreuungspersonen achten auf die Bedürfnisse der Kinder und ermöglichen eine individuelle Zusammenstellung des Menüs (Konzept: individuelle Auswahl). Besonders klar zeigt sich dies in folgender Feldnotiz: „Einige nehmen Spaghetti, andere lieber Hörnli, viele lassen sich Sauce geben, einige nehmen keine Sauce, manche lassen sich von mir Käse über die Pasta streuen, andere lehnen dankend und höflich ab“ (Tgs 1, SE 32). Ebenfalls wird denjenigen Kindern, welche das **Essen** nicht mögen, eine Alternative zum Menü (Reiswaffeln oder Knäckebrot) angeboten (Konzept: Alternativangebot). Das wird in folgender Feldnotiz deutlich:

Frau Hirzel geht auf einen der Schränke zu, macht ihn auf und holt eine angefangene Packung mit Reiswaffeln hervor. Sie geht zu einigen wenigen Kindern und gibt ihnen eine Reiswaffel. Wenn ich es richtig sehe, haben die Kinder nur wenig auf dem Teller.
(Tgs 5, SE 118)

Aus einer weiteren Feldnotiz geht hervor, dass ein Kind skeptisch auf die Kombination von zwei Lebensmitteln reagierte (Konzept: individuelle Nahrungsmittelpräferenz):

Auf der Gurke hat es so kleine schwarze Punkte. ‚Ich möchte Gurke - wäh, was ist da drauf?‘ Sagt Naila. Die Betreuungsperson antwortet nicht gleich (...) ‚Was ist das?‘ Wiederholt Naila und zeigt auf die Gurke. ‚Salz‘ antwortet die Betreuungsperson. (...) Da hat die Betreuungsperson bereits die oberen Gurken auf die Seite geschoben und Naila zwei von den unteren gegeben. (Tgs 3, SE 27 & 29)

Bis die Kinder effektiv Essen können, sind wiederum **Wartezeiten** zu **überbrücken**. In den Feldnotizen werden verschiedene Strategien sichtbar: Die Kinder führen Gespräche untereinander oder mit der Forschenden, welche während dem Essen weitergeführt werden, sie lesen in ihrem mitgebrachten Buch oder essen ihr rohes Gemüse. Letzteres zeigt sich in dieser Feldnotiz: „Eine Be-

betreuungsperson kommt mit einem Teller voller Cherry-Tomaten, Karotten und Gurken vorbei und verteilt diese. Einige Kinder essen diese als Snack und vertreiben sich so die Wartezeit, bis sie sich ihr Essen holen können“ (Tgs 5, SE 109-110).

Inhaltlich werden in den **Gesprächen** verschiedene Themen abgehandelt. In der Analyse der verschiedenen Feldnotizen fiel der Forschenden auf, dass ein selbsttragendes, lockeres Gespräch zwischen der Forschenden und den Kindern der 3. Klasse in der Tagesschule A nicht einfach zu etablieren war. Vielmehr starteten die Kinder untereinander immer wieder ein Gespräch, ohne die Forschende aktiv einzubinden. Dies wird besonders an folgender Textstelle deutlich:

Es ist ruhig am Tisch, keiner spricht. *Ich überlege, ob ich etwas sagen soll.* Melanie und Faria schauen vor sich auf den Tisch (...). ‚Wisst ihr noch, wer ich bin?‘ Frage ich. Faria und Melanie nicken, schauen ganz kurz zu mir und dann wieder vor sich auf den Tisch. Eine kurze Pause entsteht. ‚Wie geht es euch?‘ Setze ich erneut an. ‚Gut‘ kommt die einsilbige Antwort von Faria. (...) Es bleibt ruhig am Tisch, bis Naila Faria fragt, ob sie nicht im Flugzeug arbeiten wolle. Faria schüttelt den Kopf. ‚Oder am Flughafen?‘ Fragt Naila weiter. Faria nickt. Sie erzählt, dass sie gerne dort arbeiten möchte, wo die Leute ihr Gepäck abgeben, es wiegen lassen und auf das Laufband stellen. Sie wolle aber nicht fliegen.

(Tgs 2, SE 25-26 & 32-33)

Es zeigte sich, dass dies unter einer Bedingung eher gelang: wenn ein bestimmtes Kind als Bindeglied den Lead übernahm und die Gespräche initiierte. Die Kinder schienen dabei vor allem viel über die Forschende erfahren zu wollen, weshalb die Gespräche eher die Struktur des Fragens / Erzählens aufzeigten, was auch durch das gleichnamige Konzept zum Ausdruck gebracht wird.

Die Betreuungspersonen messen dem **freien Spiel** im Freizeitteil einen hohen Wert bei, wie aus Notizen zu Gesprächen mit den Betreuungspersonen deutlich wird. Neben den zusätzlichen räumlichen Angeboten und begleiteten, freiwilligen Bastelangeboten können die Kinder von einer grossen Vielfalt an Spielmöglichkeiten (verschiedene Brett- / und Kartenspiele, Ballspiele, Material für Rollenspiele, Bauelemente, Aussengeräte, etc.) profitieren.

Die Konstellationen der Kindergruppe sowie deren Grösse sind beim Spielen unterschiedlich. In den Feldnotizen ist kein Vermerk zu finden, dass ein Kind allein gespielt hat. Die Kinder, welche jeweils miteinander spielen, wählen gemeinsam ein Spiel aus (Konzept: Spiel-Wahl), bereiten es vor (Konzept: Spiel vorbereiten) und spielen es den Spielregeln entsprechend (Konzept: Spielregeln befolgen). Mit dem Spielmaterial wird sorgfältig umgegangen (Konzept: Sorge zum Spiel tragen). Ist das Spiel beendet bzw. wird nicht mehr weitergespielt, wird es versorgt (Konzept: Spiel versorgen). In der Tagesschule A agierten die Kinder im Verlauf des Spiels lebhafter und begannen, das Spiel nach ihren eigenen Ideen und Regeln zu spielen (Konzept: Regelverletzung im Spiel). Besonders deutlich wird dies an folgender Textstelle:

Die Kinder verteilen sich um die Spielmatte auf den beiden Decken, formen Häufchen und platzieren sie auf dem Plan. Abwechslungsweise darf jedes Kind mit der Augenbinde über den Spielplan laufen. (...) Das eigentliche Spiel verliert sich immer mehr. (...) Mittlerweile ist es vor allem toll, in die Häufchen zu treten. Zum Teil gehen auch mehrere Kinder miteinander

über den Spielplan. Oder sie springen von einem zum anderen Ende des Spielplanes. Linda legt immer wieder ihre Beine über den Spielplan, die anderen Kinder schubsen sie bzw. ihre Beine weg. ‚Linda, geh weg, da stolpert man noch drüber!‘ Sagen einzelne Kinder immer wieder mal verärgert. Melanie sitzt dagegen ruhig da und formt aus den immer wieder flachgetretenen Knete neue Häufchen. (Tgs 4, SE 91 & 96 & 98-100)

Die Forschende wurde in der Tagesschule A kaum von den Kindern zum Mitspielen aufgefordert. Bot sich die Forschende jedoch als Spielpartnerin an, wurde sie mit einbezogen. Gleichzeitig beobachtete die Forschende, dass auch die Betreuungspersonen eher eine beobachtende Rolle einnahmen (Konzept: Aufsicht). Dies zeigt sich beispielhaft in folgender Textstelle: Die Kinder der 2. und 3. Klasse spielen in der Turnhalle. „Die Betreuungsperson steht nach wie vor bei der Musik-Anlage und beobachtet die Kinder. Sie spielt nicht mit“ (Tgs 1, SE 100).

In der anderen Tagesschule wurde die Forschende hingegen vermehrt von den Kindern zum Mitspielen angefragt (Konzept: aktiver Einbezug der Forschenden). Dies zeigt sich in folgender Feldnotiz: Nach einem Gespräch mit ein paar Mädchen „steht ein weiteres Mädchen, vermutlich aus der 2. Klasse, vor mir, hält mir das Spiel ‚Double‘ hin und fragt, ob ich mit ihr spielen möchte“ (Tgs 5, SE 171). Die Forschende nahm wahr, dass auch die Betreuungspersonen mit den Kindern spielten (Konzept: Aktiver Einbezug der Betreuungspersonen), wie aus diesen zwei Einträgen hervorgeht: (1) „Frau Hirzel spielt mit drei Kindern das Spiel Obstgarten“ (Tgs 5, SE 181). (2) „Als ich mich im Raum umschaue, sehe ich Frau Hirzel bei einem andern Kind an einem anderen Tisch sitzen und ein Spiel spielen“ (Tgs 5, SE 208).

5.2.2. Handlungs- und Interaktionale Strategien der Kinder

In herausfordernden Situationen während dem Mittagessen oder dem Spielen werden von den Kindern verschiedene **Handlungsstrategien** eingesetzt:

- ▶ so holen die Kinder Unterstützung bei der Betreuungsperson (Konzept: Unterstützung holen);
- ▶ sie können die Unterstützung der Betreuungspersonen annehmen (Konzept: Unterstützung annehmen können);
- ▶ sie ziehen sich von der Situation physisch (Konzept: physischer Rückzug) oder mental (Konzept: mentaler Rückzug) zurück, indem sie sich bspw. an einen anderen Ort im Betreuungsraum setzen oder das Spiel nicht mehr konzentriert mitspielen;
- ▶ sie wenden sich vom Tisch und den Sitznachbarn ab (Konzept: physische Abgrenzung);
- ▶ verweigern das Essen (Konzept: Verweigerung);
- ▶ oder zeigen ausagierendes Verhalten (Konzept: ausagierende Verhalten) wie vermehrtes Lachen;
- ▶ sie verweigern das Weiterspielen (Konzept: Verweigerung), solange eine Bedingung nicht erfüllt ist;
- ▶ sie geben nach oder finden eine für alle Beteiligten passende Lösung (Konzept: emphatische Hilfsbereitschaft) und setzen diese um;
- ▶ Und sie orientieren sich an bestimmten Kindern (Konzept: persönliche Absicherung).

5.3. Beziehungsgestaltung in der Tagesschule als Kontext

In den Spielsituationen und während dem Essen wird viel zum **Umgang der Kinder miteinander** ersichtlich. Die Aussagen der Kinder zeigen, dass sie Charakterzüge von sich (Konzept: Selbstwahrnehmung) wie auch von anderen Kindern kennen und benennen können und auch akzeptieren (Konzept: Charakterzüge anderer kennen). Dies zeigt sich in den Feldnotizen (Tgs 1, SE 44-45), als die Forschende mit den Kindern aus der 3. Klasse an einem Esstisch sitzt und ein Kind sich wie auch die anderen vorstellt und jeweils einzelne Eigenheiten der Kinder benennt. Zudem können die Kinder ihre eigenen Bedürfnisse gegenüber anderen formulieren (Konzept: Formulierung eigener Bedürfnisse) und sich gegenseitig unterstützen (Konzept: emphatische Hilfsbereitschaft). Dies zeigt sich besonders klar in folgender Textstelle:

Naila sitzt im Spielbereich nahe den Fenstern am Boden. Vor sich hat sie eine grosse Kiste mit Kapla-Steinen. Melanie sitzt ihr gegenüber. Sie beginnen etwas zu bauen. (...) Faria steht bei den beiden und schaut auf sie herab. Sie wirkt enttäuscht. ‚Komm! Du hast doch vorher gesagt, wir machen ein Schach!‘ Sagt sie etwas traurig zu Melanie. Melanie schaut zu Faria hoch, bleibt aber auf dem Boden sitzen. (...) Naila macht einen Vorschlag: ‚Mach doch ein Spiel, dann kommst du wieder.‘ (...) Melanie steht wortlos auf und geht mit Faria zum Schachtisch. (Tgs 2, SE 77 & 81-83 & 85)

Die Kinder geben sich Komplimente und pflegen einen fürsorglichen Umgang mit jüngeren Kindern (Konzept: emphatischer Umgang). Sie kennen ihre eigenen Fähigkeiten (Konzept: Selbstbewusstsein) und können andere für deren Fähigkeiten bewundern. Dies zeigt sich in der Feldnotiz zum Spiel in der Turnhalle:

Linda zeigt mir, wie gut sie sich verbiegen kann. Sie legt sich auf den Bauch, stemmt den Oberkörper nach oben, legt den Kopf nach hinten, gleichzeitig winkelt sie die Beine an. Mit den Füßen berührt sie ihr Gesicht. ‚Wow!‘ mehr kann ich dazu nicht sagen. Ich bin beeindruckt. Auch die anderen Mädchen bestaunen sie. Nun zeigen sie sich gegenseitig einzelne Kunststücke, oder versuchen es, nachzuahmen. (...) Sie machen das Rad oder den Spagat. Vor allem Linda und einem anderen Mädchen gelingen diese Formen. Die anderen Mädchen drücken aus, dass sie das nicht können. (Tgs 1, SE 123-124 & 126-127)

Das Konzept ‚gelassener Umgang‘ verdeutlicht, dass die Kinder bspw. auf eine Unachtsamkeit eines Kindes gelassen reagieren oder dass ein flexibles Ein- und Aussteigen bei Spielen möglich ist. Ein Beispiel für Ersteres zeigt sich in folgender Feldnotiz:

Sie beginnen, ein bisschen zu turnen. Sie versuchen, den Handstand an der Wand zu machen oder sie stützen sich in Richtung offenes Spielfeld mit gestreckten Armen auf dem Boden ab und laufen mit den Füßen die Wand hoch, sodass sie mit ihrem Körper einen Bogen formen. Naila möchte darunter durchkriechen, erschrickt aber, da Simone sich schon wieder herunterfallen lässt. Dann macht Naila denselben Bogen und Simone kriecht miauend unten durch. (Tgs 1, SE 115-117)

Aufgrund der beruflichen Erfahrung war der Forschenden bewusst, dass diese Situation auch einen Konflikt hätte auslösen können, da Naila durch das plötzliche fallen lassen von Simone einen

Schlag mit dem Knie oder Fuss hätte erhalten können. In der Feldnotiz wird deutlich, dass Naila nicht weiter darauf reagierte, sondern das Spiel fortgesetzt wurde.

Sie scheuen sich aber auch nicht, andere zurechtzuweisen oder zu besänftigen (Konzept: gegenseitige Sozialisierung). Letzteres zeigt sich in folgender Feldnotiz:

Gemeinsam räumen wir den Haufen Kapla-Steine vom Boden in die Kiste. (...) Naila wirft die Steine in die Kiste, sodass es für uns andere unangenehm wird und einzelne Steine wieder herauspicken. ‚Naila!‘ Sagt Melanie empört. Etwas kontrollierter räumt Naila weiter auf. (Tgs 3, SE 102-104)

Weiter gelingt es ihnen, über verschiedene Spielmöglichkeiten zu verhandeln und Lösungen zu finden (Konzept: Spiel-Verhandlung), wie in folgender Feldnotiz angedeutet wird: „Cynthia kommt hinzu. Lorena geht zum Schrank. ‚Uno!‘ ruft sie. ‚Magst du auch mitspielen?‘ frage ich Cynthia (...). ‚Können wir nicht Ligretto?‘ fragt Cynthia stattdessen. ‚Okee, dann Ligretto‘ kommt die zerknirschte Antwort von Lorena“ (Tgs 6, SE 95-97).

Die **Beziehung zu den Betreuungspersonen** gestaltet sich in den Tagesschulen unterschiedlich intensiv. Die Betreuungspersonen nehmen die Kinder immer wieder bewusst aufmerksam wahr (Konzept: Aufmerksames Beobachten) und drücken ihnen via Lob zu ihren erlernten und eingesetzten Fähigkeiten ihre wertschätzende Beziehung zu den Kindern aus (Konzept: Förderung der Persönlichkeitsentwicklung). Besonders klar drückt sich dies in der folgenden Feldnotiz zu einer Situation während dem Mittagessen aus:

Die Betreuungsperson sitzt an einem kleinen, aber normal hohen Tisch und hat durch ihre Position den Überblick über alle Esstische. Sie macht einigen jüngeren Kindern (Kindergarten bis ca 2. Klasse), welche an einem niedrigen Tisch beim Fenster sitzen, ein Kompliment, dass sie bereits so gut mit Messer und Gabel essen können. (Tgs 6, SE 62-63)

Zudem schenken die Betreuungspersonen den Kindern Aufmerksamkeit (Konzept: Aktiver Einbezug der Betreuungsperson), wenn die Kinder diese einfordern. Dies zeigt sich in den Feldnotizen an folgender Stelle: Naila und Melanie sollen das aus Kapla-Steinen gebaute Haus aufräumen.

Naila hält die anderen ab, das Haus abzubauen. ‚Ich will es kaputt machen ... Neiii! Melanie, wart!‘ Sagt Naila. Melanie legt den Dachstein, den sie abgenommen hat, wieder an seine Stelle. ‚Frau Peters, schauen Sie, ich will es zerstören!‘ Sagt Naila zur Betreuungsperson. ‚Also, dann mach‘ antwortet sie und dreht sich auf ihrem Stuhl so, dass sie direkt zuschauen kann. (Tgs 3, SE 95-98)

Wie aus den Feldnotizen hervorgeht, konnte auch eine Situation beobachtet werden, in der ein Kind keine Aufmerksamkeit von den Betreuungspersonen erhielt (Konzept: Forderung nach Selbständigkeit): „Frau Hirzel setzt sich wieder an ihren Platz hin. Edin hat mehrmals nach ihr gerufen, sie scheint ihn jedoch nicht zu hören, zumindest reagiert sie nicht auf ihn“ (Tgs 5, SE 129-131).

In herausfordernden Momenten suchen und finden die Betreuungspersonen pragmatische Lösungen (Konzept: Intervention der Betreuungsperson). Dies lässt sich durch folgende Feldnotiz verdeutlichen:

Dann bekomme ich mit, wie (...) [ein Kind] hinter ihrem Stuhl auf dem Boden unter dem Tischfußballtisch sitzt. Frau Hirzel steht auf, geht zu ihr und versucht, sie wieder zum Hinsetzen zu motivieren. Das scheint ihr aber nicht zu gelingen, da das Kind nicht aufsteht. Als Lösung bietet Frau Hirzel (...) [dem Kind] an, sich auf das Sofa zurückziehen zu dürfen.

(Tgs 5, SE 123-124)

In der Tagesschule B konnten Situationen beobachtet werden, in denen die Kinder ihre gute Beziehung zu den Betreuungspersonen ausdrückten, indem sie jene begrüßten, sie sogleich in ihre Erlebniswelt mit einbezogen und ihnen davon berichteten. Dies wird in folgender Feldnotiz deutlich: „Frau Hirzel wird sofort von den Kindern in Beschlag genommen. Viele wollen ihr etwas zeigen oder erzählen und sie begrüßen. Immer wieder kommen weitere Kinder, waschen sich die Hände und suchen den Kontakt mit Frau Hirzel“ (Tgs 5, SE 23). Hingegen wurden in den Feldnotizen zur anderen Tagesschule keine Beobachtungen notiert, in denen die Kinder (ausserhalb des gemeinsamen Mittagessens, während dessen die Kinder und Betreuungspersonen am selben Tisch saßen) aktiv den Kontakt zu den Betreuungspersonen suchten, um ihnen etwas zu erzählen. Zudem beteiligen sich die Betreuungspersonen in der Tagesschule B aktiv an Spielen mit den Kindern (vgl. Kap. 5.2).

Die Betreuungspersonen unterstützen die Kinder in der Bewältigung von emotionalen Hausforderungen (Konzept: Förderung der Persönlichkeitsentwicklung), indem sie beruhigen oder die Aufmerksamkeit des Kindes umlenken. Dies kommt aus folgender Feldnotiz hervor: Fast alle Kinder haben den Betreuungsraum verlassen, da der Nachmittagsunterricht bald beginnt.

Ein sehr junges Mädchen und (...) [ein Mädchen] aus der 3. Klasse bleiben zurück. Das kleine Mädchen wirkt etwas traurig. Es möchte nach Hause gehen, wie sie der Betreuungsperson auf ihre Frage hin sagt. Frau Hirzel zeigt ihr mit einer zugewandten und gefühlsvollen Haltung, dass sie sie versteht. Sie verweist aber auch darauf, dass sie hier nun viel spielen darf. (Tgs 5, SE 223)

Bei inadäquatem Verhalten wird versucht, die Bedürfnisse zu erkennen bzw. abzuholen und nach entsprechenden Unterstützungsansatzpunkten zu fahnden (Konzept: Bedürfnisabklärung). Kann das Kind die Unterstützung im Moment noch nicht annehmen, unterbrechen die Betreuungspersonen ihre Unterstützungsleistung vorerst (Konzept: Unterbruch Intervention der Betreuungsperson). Dies geht besonders klar aus folgender Feldnotiz hervor:

Edin holt sich nichts zum Essen. Frau Gerber ist von ihrem Platz aufgestanden, geht zu Edin und fragt ihn, was er brauche. Er wolle nach Hause gehen, vernehme ich. ‚Warum?‘ fragt Frau Gerber. ‚Einfach‘ höre ich sie seine Antwort wiederholen. ‚Ich will zu Hause essen‘ höre ich leise Edins Antwort. Frau Gerber geht weg. (Tgs 5, SE 97-103)

Aus zwei Einträgen in den Feldnotizen geht hervor, dass die Betreuungspersonen bei der Essensausgabe auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen (Konzept: individuelle Auswahl), jedoch nur bis zu einem gewissen Grad. So übernahm die Forschende bei einem Besuch die Rolle der Betreuungsperson und half den anderen Betreuungspersonen beim Ausgeben des Essens:

Die Betreuungspersonen stehen nun hinter dem Speisewagen. ‚Übernimmst du den Käse?‘ Fragt Frau Peters mich und überreicht mir die Schüssel mit Reibkäse und einem Löffel. Dann stehen die Kinder auch schon vor dem Speisewagen. Jedes Kind hat etwas Gemüse (entweder Karotten, Gurken oder Peperoni) auf dem Teller. Die zweite Betreuungsperson schöpft die Pasta. Sie schöpft relativ grosse Portionen. Frau Peters schöpft die Sauce, entweder Tomaten- oder Hackfleischsauce. Ich gebe ihnen Käse auf die Pasta. Bei den ersten paar Kinder frage ich ‚Darüber?‘ Später dann ‚Ist gut?‘ (Tgs 1, SE 30-31)

Bei einem weiteren Besuch stellte sich die Forschende gemeinsam mit den Kindern beim Speisebüffet an und liess sich das Essen auf den Teller geben:

Dann bin ich an der Reihe. Ich lasse mir etwas Salat geben, während alle anderen Gurke (...) genommen haben. Ich gehe zum Speisewagen und erhalte einen Löffel Hörnli und etwas Apfelmus. Dieser wird mir einfach auf die Hörnli gegeben, ohne nachzufragen. (Tgs 4, SE 36-37)

Durch den Vergleich dieser beiden Erlebnisse entwickelte die Forschende im späteren Verlauf der Analyse die Hypothese, dass sie sich selbst schnell an das Fragemuster der Betreuungspersonen angepasst hatte und weitere Bedürfnisse in Bezug auf das Platzieren der Lebensmittel auf dem Teller nicht mehr bei den Kindern abholte. Aufgrund der eigenen Berufstätigkeit ist der Forschenden jedoch bewusst, dass herausgeforderte Kinder gerade auch beim Essen spezielle Eigenheiten entwickeln / besitzen und bspw. bestimmte Kombinationen von Lebensmitteln nicht mögen. Dies führt dazu, dass die Kinder deshalb von der Forschenden gefragt werden, wo sie was auf ihrem Teller haben möchten.

Im **Umgang mit der Forschenden** waren die Kinder offen und kommunikativ. Die Kinder antworteten offen, wenn die Forschende Fragen hatte, gaben aber auch zu erkennen, wenn sie nicht (mehr) antworten wollten oder konnten (Konzept: Kommunikationsabriss), indem sie mit den Schultern zuckten oder aufstanden und sich einer anderen Tätigkeit widmeten. In der Tagesschule A verhielten sich die Kinder in Bezug auf die Forschende eher distanziert, wie sich bspw. bei den Gesprächen zeigte (vgl. Kap. 5.2). Wie aus Feldnotizen hervorgeht, begrüsst vor allem in einer Tagesschule die Kinder aus der 3. Klasse die Forschende und fragten sogleich nach dem Namen wie auch nach dem Grund ihrer Anwesenheit (Konzept: Aktiver Einbezug der Forschenden):

Drei Mädchen kommen auf mich zu und fragen nach meinem Namen. ‚Ich bin Frau Luchsinger‘ antworte ich ihnen. ‚Wann fragen Sie uns? Am Nachmittag?‘ werde ich von einem der Mädchen gefragt. ‚Nein, während der Pause‘ antworte ich. ‚Was wollen Sie die 3. Klasse fragen?‘ geht es sogleich weiter. ‚Was ihr hier in der Tagesschule erlebt, warum es schön ist hier, was schön ist hier und was weniger. Aber ich möchte vor allem auch schauen‘ erkläre ich. (Tgs 5, SE 30-32)

Teilweise fragten die Kinder auch nach der Unterstützung der Forschenden z.B. beim Mischen und Verteilen von Spielkarten (Konzept: Aktiver Einbezug der Forschenden).

Der Forschenden wurde während der Beobachtung wie auch in der Analyse zunehmend die **Generationendifferenz** bewusst. So zeigte sich diese nicht nur im offensichtlichen Altersunterschied

zwischen der Forschenden und den Kindern, sondern auch in den Gesprächen, in denen die Forschende Fragen stellte, welche auf einen Erwachsenen-Jargon verweisen, und das Gespräch dadurch zum Stocken brachte. Dies wird in folgender Feldnotiz deutlich: Faria und Naila sprechen über das Fliegen.

„Nur abstürzen möchte ich nicht... und hast du gewusst?! Sie haben auch Rutschen!“ Redet Naila weiter. Faria blickt erstaunt zu Naila: ‚Cool!‘ - ‚Und weißt du, für was man diese braucht?‘ Frage ich. Naila und Faria schütteln den Kopf. ‚Eben, wenn man abstürzt und auf dem Wasser landen kann, kann man so aus dem Flieger raus ... oder wenn man sonst auf dem Boden steht, aber nicht mehr zur Tür raus kann...“ erkläre ich. Eine kleine Pause entsteht. (...), ‚Weisst du, was du alles brauchst für den Job?‘ Frage ich. Faria lächelt verlegen und schüttelt den Kopf. (Tgs 2, SE 41-43 & 45-46)

Zudem wurde dies auch in der Fremdpositionierung der Forschenden durch die Kinder wie auch teilweise durch die Betreuungspersonen in die Rolle der Betreuungsperson deutlich.

5.4. Zusammenfassung der Befunde

Das Angebot der Mittagsbetreuung beider Tagesschulen gestaltet sich in ähnlichen, grundlegenden Strukturen wie den zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten, der Aufteilung der Hauptbetreuungsräume in verschiedene Bereiche, den groben Ablauf in Bezug auf das gemeinsamen Mittagessen und den Freizeitteil, den geltenden Regeln oder der Heterogenität der Kinder. Diese intervenierenden Bedingungen bzw. Rahmenbedingungen laufen als Hintergrundfolie während der Mittagsbetreuung mit. Die Kinder bewegen sich in, mit und manchmal auch gegen diese Bedingungen, wobei durch die Anlage dieser empirischen Untersuchung nicht eruiert werden konnte, inwiefern die Kinder selbst Einfluss auf diese Rahmenbedingungen nehmen können. Ebenfalls liegen die möglichen Chancen und Herausforderungen in den gleichen genannten Themenfeldern. Unterschiede zeigen sich vor allem in organisatorischen Feinheiten einzelner Sequenzen. So werden jeweils unterschiedliche Sequenzen mittels Ritual strukturiert (die Suche nach einem Sitzplatz und die Festlegung der Reihenfolge zum Holen des Essens). Des Weiteren können die Beziehungen zwischen den Kindern wie auch zwischen den Kindern und den Betreuungspersonen den Umgang mit Herausforderungen und Rahmenbedingungen erleichtern oder erschweren. Zwischen den Betreuungspersonen und den Kindern lässt sich allgemein eine wertschätzende, unterstützende und belastbare Beziehung erkennen. Aufgrund der Indizien zum Umgang der Kinder mit der Forschenden wie auch mit den Betreuungspersonen in der Kontaktaufnahme, im Gespräch oder im Spiel kommt die Forschende zum Schluss, dass die Beziehungen zwischen den Betreuungspersonen und den Kindern in einer Tagesschule tiefer zu gehen scheinen. Daraus ergibt sich für die Forschende folgende Hypothese: Das gemeinsame Spiel zwischen Betreuungspersonen und Kindern fördert die Beziehungsgestaltung und führt zu einer intensiveren, tragfähigen und vertrauensvollen Beziehung zwischen Betreuungsperson und Kind.

Diskussion und Schlussfolgerungen

Die im vorangehenden Teil erläuterten Befunde werden im folgenden dritten Teil anhand der für die vorliegende Arbeit relevanten Theorien und weiteren beigezogenen Theorien diskutiert (Kapitel 6) und in Bezug zur leitenden Fragestellung und den weiteren Forschungsfragen gesetzt (Kapitel 7).

6. Diskussion der empirischen Befunde

Für die nachfolgende Diskussion werden zur besseren Orientierung hinsichtlich der dargestellten Beziehung zwischen Befund und Theorie die genannten Kategorien und Konzepte (vgl. Kap. 5) kursiv gekennzeichnet bzw. kursiv in Klammern angegeben. Die Bezüge zu den Dimensionen des Wohlbefindens nach Fattore et al. (vgl. Kap. 3) werden ebenfalls in Klammern (► ...) ausgewiesen.

Wie in Kapitel 2 beschrieben wurde, spielt sich internalisierendes Verhalten im Erleben des Kindes ab und ist nach aussen kaum erkenntlich, während externalisierendes Verhalten nach aussen durch ausagierendes Verhalten oder Verweigerung sichtbar wird. In beiden Tagesschulen konnten entsprechende Verhaltensweisen bei unterschiedlichen Kindern beobachtet werden, ohne dabei jedoch sicher davon ausgehen zu können, dass diese Kinder z.B. nach einer Beurteilung mit dem SDQ-Fragebogen (vgl. 4.2) zur Gruppe von Kindern mit besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten gehören. Die beobachteten Verhaltensweisen und Situationen können aber Aufschluss darüber geben, wo Chancen oder Herausforderungen für herausgeforderte Kinder in der öffentlichen, freiwilligen Tagesschule liegen (können) und welche Strategien sie in ihrem Verhaltensrepertoire aufweisen, um diese Herausforderungen zu bewältigen. Zudem kommen die Betreuungen der beiden Tagesschulen dem erweiterten Inklusionsbegriff nach (vgl. Kap. 1.2.4), da auch Kinder mit besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten die Mittagsbetreuung besuchen, wie in Kapitel 4.2 erläutert.

Während der Mittagsbetreuung konnten *ausagierende Verhaltensweisen* wie vermehrtes Lachen oder übertriebene Darstellungen von Handlungen, *Verweigerung* aber auch *Schüchternheit* und *Introvertiertheit* beobachtet werden. Schüchternheit beschreibt eine Eigenschaft, aufgrund der sich Menschen „im sozialen Kontakt ungewöhnlich zurückhalten, nicht weil sie einfach kein Interesse an anderen haben, sondern weil sie Hemmungen haben, mit anderen in Kontakt zu kommen“ (Asendorpf, 1998, S.155). Problematisch wird es, wenn schüchtere Kinder übersehen werden, da sie sich angepasst verhalten oder wenn die Kinder Schüchternheit aufgrund von Ablehnungserfahrungen in der Kindergruppe entwickeln, was zu einem geringeren Selbstwertgefühl im sozialen Bereich führt (vgl. ebd., S.156&166f). Ebenso können Kinder mit externalisierenden, problematischen Verhaltensweisen Ablehnung durch die Kindergruppe erfahren (vgl. Kap. 1.2.4), da sie mit ihrem Verhalten bei ihren Peers anecken (vgl. Myschker & Stein, 2018, S.63).

Für das Wohlbefinden (vgl. Kap. 3) sind das Gefühl, von den anderen angenommen zu sein und in Interaktionen eingebunden zu werden, jedoch wesentliche Aspekte. Wie aus den Befunden hervorgeht, kennen sich die Kinder und sie kennen die jeweiligen Eigenheiten von sich selbst (*Selbstwahrnehmung*) wie auch von anderen (*Charakterzüge anderer kennen*) und akzeptieren diese (► *Self*, soziale Anerkennung). Ebenfalls finden die Kinder in der freien Spielzeit untereinander Anschluss und sind eingebunden (► *Self*, soziale Eingebundenheit). Durch ihren *gelassenen*

und flexiblen *Umgang* miteinander und ihrer *emphatischen Hilfsbereitschaft* werden zudem eher problematische Verhaltensweisen wie *Verweigerung im Spiel* und *Regelverletzungen im Spiel* aufgefangen oder Störungen der sozialen Interaktionen z.B. durch Unachtsamkeit eines Kindes (vgl. Siegler et al., 2016, S.329) eher verziehen. Dies verweist auf die positive Wirkung von prosozialem Verhalten der Peers (*gegenseitige Sozialisierung*) (vgl. Kap. 1.2.4; Liesen & Luder, 2009, S.39).

Im Rahmen der *emphatischen Hilfsbereitschaft* der Kinder untereinander erfahren sie ebenfalls, dass sich andere für sie interessieren und einsetzen bzw. dass andere ihnen helfen, eine passende Lösung zu finden (► *Self*, soziale Anerkennung). Ebenso kann der *emphatische Umgang* zwischen den Kindern in Bezug zum Gefühl, etwas wert zu sein, gesetzt werden (► *Self*). Die Kinder erhalten durch Komplimente, das Gefühl, okay zu sein, und erleben sich als kompetent (► *Self*, Kompetenzerleben). Sie entwickeln in Interaktionen mit anderen ihr Selbstbild, entsprechend gelingt es ihnen, ihre Fähigkeiten zu benennen (*Selbstbewusstsein*) und einzuschätzen sowie sich den eigenen Bedürfnissen bewusst zu sein und diese gegenüber anderen zu formulieren (*Formulierung eigener Bedürfnisse*) (► *Self*, Kompetenzerleben, soziale Eingebundenheit). Insofern zeigen die Kinder untereinander Verhaltensweisen, welche sich positiv auf ihr Selbstwertgefühl auswirken.

Die *Verweigerung* des Essens oder des Weiterspielens, der *physische Rückzug* bzw. die *physische Abgrenzung* sowie *ausagierendes Verhalten* hingegen können dem interaktionistischen Ansatz folgend als eine Form der Bewältigung von Stresserleben und unangenehmen Situationen verstanden werden (vgl. Kap. 2). Die genannten Formen stellen somit eine *Handlungsstrategie* dar, welche für das Kind im Moment als geeignet scheint (vgl. Heinzl, 2012b, S.185), den Situationskonflikt zu lösen und die inneren Spannungszustände zu regulieren (vgl. Siegler et al., 2016, S.369; Woolfolk, 2014, S.265). Um mit herausfordernden Momenten umgehen zu können, braucht es das Kennen um die eigenen Grenzen und Fähigkeiten (*Selbstwahrnehmung / Selbstbewusstsein*) sowie die Fähigkeit, sich dann *soziale Unterstützung zu holen* und diese *annehmen zu können / zu wollen* (vgl. auch *Unterbruch der Intervention der Betreuungsperson*) (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013b, S34). In den Befunden wird deutlich, dass die Kinder teilweise über diese Fähigkeit verfügen und sie als lösende *Handlungsstrategie* einsetzen, aber in gewissen Momenten auch gefordert sind, die Situation vorerst allein zu bewältigen (*Forderung nach Selbständigkeit*).

Die *emphatische Hilfsbereitschaft* eines Kindes ermöglichte bspw. das Fortsetzen des Spiels trotz kurzzeitiger Verweigerung der Spielpartnerin. Gleichzeitig konnte das Kind durch die Verweigerung Einfluss auf die Spielsituation nehmen und Selbstwirksamkeit im Rahmen einer stabilen Freundschaftsbeziehung erleben (► *Agency*). Die Verweigerung des Essens wurde von den Betreuungspersonen aufzufangen versucht, indem sie die Bedürfnisse des Kindes abholten (*Bedürfnisabklärung*). Gleichzeitig akzeptierten sie die Entscheidung des Kindes, nichts zu essen bzw. die soziale Unterstützung im Moment nicht anzunehmen (► *Agency*), wie auch das Kind die erhaltene Konsequenz (kein Erhalt von Süßigkeiten) akzeptierte (► *Security*).

Für (herausgeforderte) Kinder ist es hilfreich, wenn klare Regeln gelten und die Betreuungspersonen ihre Erwartungen bezüglich des zu zeigenden Verhaltens formulieren (vgl. Woolfolk, 2014, S.147). Strukturierende Regeln und Rituale bieten Sicherheit (vgl. ebd.; Fröhlich-Gildhoff, 2013b,

S.167; Fischer et al., 2011a, S.246). Aus den Befunden wird ersichtlich, dass die Kinder in beiden Tagesschulen die Regeln kennen, dass die Betreuungspersonen mittels klarer und ruhiger Kommunikation (*Intervention der Betreuungsperson*) sowie mittels Tonsignalen oder Hand-Zeichen (*non-verbale Handlungsanweisung*) gezielt ihre Erwartungen mitteilen und dass durch *didaktische Interventionen* das Verständnis für bestehende Regeln gefördert wird (► *Security*).

Jedoch werden die Regeln der Erwachsenen von den Kindern ab etwa dem achten Lebensjahr nicht mehr blind übernommen, sondern mit Blick auf die eigenen Bedürfnisse und Interessen, sowie den Zweck und die Konsequenzen einer Regelbefolgung kritisch hinterfragt (vgl. Kohlberg, 1987, S.17f; Siegler et al., 2016, S.53ff; Ettrich & Ettrich, 2006, S.22), was die erkannten Unterschiede zwischen dem regelkonformen Verhalten der jüngeren und dem eher lockeren Umgang mit den Regeln der älteren Kinder erklärt (*unterschiedliche moralische Entwicklungsstufen, Regelverletzung*). Damit lassen sich auch die kritischen Äusserungen zu den in den Tagesschulen geltenden Regeln sowie die bewussten Regelverletzungen (*Auflehnung gegen Regeln*) einordnen.

Hier wird die Herausforderung für die Betreuungspersonen deutlich, klare und verlässliche Regeln für alle und insbesondere für herausgeforderte Kinder zu schaffen (► *Security*) und gleichzeitig Verständnis und Akzeptanz für diese Regeln bei den Kindern zu erzeugen. Dies kann durch gemeinsames Aushandeln von Regeln erreicht werden (► *Agency*). Darüber hinaus kann hier ein Bezug zu den Befunden von Chiapparini et al. (2019, S.4) hergestellt werden, dass die Freizeit in der Schule gewissen schulischen Regeln folgt.

In Anlehnung an die Befunde von Chiapparini (2019b, S.207f) zur Förderung des Wohlbefindens in Tagesstrukturen zeichnet sich durch den Konflikt zwischen den Wünschen nach spezifischen Beschäftigungsmöglichkeiten und den in den Tagesschulen vorhandenen Beschäftigungsmöglichkeiten die Ambivalenz zwischen dem Kinderwillen, zu Hause sein zu wollen, und der Entscheidung der Eltern, ihre Kinder für die Betreuungsangebote anzumelden, ab (*Vereinbarkeit von Familie und Beruf*) (► *Agency*). Gleichzeitig stellt diese Tatsache, wie der Besuch der Schule an sich, eine Entwicklungsaufgabe im Sinne einer schrittweisen Erschliessung eines neuen Lebensbereichs dar (vgl. Hurrelmann, 2006, S.26f&77), mit der die Kinder konfrontiert sind und die sie zu bewältigen haben. Die gelingende Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe wirkt sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und damit auf die soziale Integration sowie auf das psychische Wohlbefinden aus (vgl. ebd., S.270). Der zentrale entwicklungsförderliche Faktor für eine gesunde kindliche Entwicklung und damit für das Erlernen der für die Entwicklungsaufgabe benötigten Fertigkeiten und Fähigkeiten im affektiven, kognitiven und interaktiven Bereich ist eine tragfähige, sicherheitsvermittelnde, stressregulierende, unterstützende, wertschätzende und akzeptierende Beziehung der Betreuungsperson zum Kind (vgl. ebd., S.35f; Fröhlich-Gildhoff, 2013b, S.86f). Durch die enge Begleitung, durch *das aufmerksame Beobachten* und Loben sowie durch die Unterstützung der Betreuungspersonen bei der Bewältigung von emotionalen Herausforderungen werden die Kinder in ihrer *Persönlichkeitsentwicklung gefördert* (► *Self*).

Mit Verweis auf die Fremdselektionseffekte hinsichtlich des Besuchs von Kindern mit besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten (vgl. Kap. 1.2.2) wird die Bedeutung der betreuenden und entwicklungsfördernden Angebote der Tagesschule als weitere Sozialisationsinstanz (vgl. Hurrelmann, 2006, S.197ff) zur Familie zusätzlich hervorgehoben.

Entsprechend wird die Selbstbestimmung in verschiedenen Bereichen gefördert (► *Agency*). Mit der Möglichkeit der freien Wahl des Sitzplatzes (*Sitzplatz-Suche*) während dem Mittagessen können die Kinder immer wieder neu entscheiden, wo und mit wem sie ihre Zeit verbringen möchten. Wie aus den Befunden deutlich wird, sitzen die Kinder der 3. Klasse oft zusammen. In der Regel werden denn auch homogene Tischgemeinschaften in ihrer Altersklasse von den Kindern bevorzugt (vgl. Kamski, 2008, S.567). Eingeschränkt wird die Selbstbestimmung zum einen, wenn weniger Auswahlmöglichkeiten bleiben, da die Plätze entweder bereits reserviert wurden bzw. bereits besetzt sind und sich somit mit dem arrangiert werden muss, was noch verfügbar ist. Mit der Strategie, *über den Sitzplatz* mit den Peers oder den Betreuungspersonen *zu verhandeln*, kann wiederum Einfluss ausgeübt werden (► *Agency*, Selbstwirksamkeit). Eingeschränkt wird die Selbstbestimmung zum anderen, wenn durch die *pro-aktive Intervention* der Betreuungsperson der Sitzplatz für das Kind vorgegeben wird. Gleichzeitig kann diese Massnahme aber auch als Unterstützung gesehen werden, um möglichem Problemverhalten bzw. um das mögliche Entstehen einer für das Kind herausfordernden Situation im Zusammenhang mit gruppenpsychologischen Konstellationen vorzubeugen (vgl. Myschker & Stein, 2018, S.233). Hier gilt es, eine Balance zwischen Begleitung bzw. schützendem Eingreifen und Verantwortungsübergabe (vgl. Kap. 1.2.3) bei gleichzeitigem Aufgehobensein in der Beziehung zur Betreuungsperson zu schaffen (► *Security*) (vgl. auch Fröhlich-Gildhoff, 2013b, S.87).

In beiden Tagesschulen gibt es für die Kinder jeweils ein Menü (vgl. auch Kamski, 2008, S.569). Die Selbstbestimmung ist dabei insofern gegeben, als dass die Kinder die Komponenten des Menüs jeweils nach ihren Bedürfnissen wählen und zusammenstellen können (*individuelle Auswahl*). Zudem haben die Kinder die Möglichkeit, auf ein *Alternativangebot* auszuweichen. Jedoch ist auch das Essen gewissen Regeln unterworfen, wie z.B. die Verpflichtung, (rohes) Gemüse oder Salat nehmen zu müssen. Durch das Kennenlernen von verschiedenen Lebensmitteln und Speiseplänen wird das Bewusstsein um eine gesunde Ernährung und den eigenen Körper gefördert (vgl. ebd., S.567). Wie in der Analyse herausgearbeitet und in den Befunden erläutert wurde, könnte bei der Essensausgabe die Selbstbestimmung der Kinder noch mehr erfüllt werden, indem sie die Chance erhalten, genau zu sagen, welche Komponente des Menüs wo auf dem Teller platziert werden soll. Auch hier gilt es, eine Balance von Verantwortungsübergabe (Akzeptanz der Eigenheiten der Kinder beim Essen (*individuelle Nahrungsmittelpräferenzen*)) und Begleitung (Vermittlung von unterschiedlichen gesunden Speiseplänen und Kombinationen von Lebensmitteln) zu finden (vgl. Kap. 1.2.3; Ellrott, 2007, S.167ff).

Hinsichtlich dem Essen bzw. der Entwicklung spezieller Eigenheiten beim Essen kann noch ein allgemeiner Bezug zur Ernährung in Zusammenhang mit problematischem Verhalten gemacht werden: Einige Studien schliessen nicht mehr aus, dass allergische Reaktionen auf Nahrungsbestandteile eine Rolle bei einigen Kindern mit problematischen Verhaltensweisen spielen. Entsprechend rückt die Ernährung wieder in den Fokus der Forschungen bei ADHS (vgl. Myschker & Stein, 2018, S.222).

Des Weiteren können die Kinder ihren Aufenthaltsort im Freizeitteil selbst bestimmen (*Aufenthaltsort wählen*). Dies erlaubt das Zusammentreffen mit Kindern aus den anderen Betreuungsgruppen

oder das Aufsuchen anderer Orte mit anderen Beschäftigungsmöglichkeiten und Angeboten. Einschränkungen bezüglich der Räumlichkeiten erfahren die Kinder insofern, als dass die Turnhalle nicht immer frei zur Verfügung steht. Zudem ist der Besuch der Turnhalle nur unter bestimmten Bedingungen (Gewährleistung der Aufsicht durch eine Betreuungsperson) und nur für jeweils bestimmte Klassenjahrgänge möglich (*bedingte Raumnutzung*) (vgl. auch Chiapparini et al., 2019, S.4).

In Bezug auf Kinder mit besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten ist eine weitere Einschränkung gegeben: Trotz vorhandener Rückzugsnischen im jeweiligen grossen Betreuungsraum fehlen zusätzliche Rückzugsorte in Form von kleineren Räumen. Kleinere Räume dienen der Reizreduzierung (vgl. Woolfolk, 2014, S.147; Myschker & Stein, 2018, S.217) und erlauben den Kindern, sich für sich Zeit zu nehmen sowie den Raum zu haben, um sich zu entspannen, zu reflektieren (► *Self*) und die hereinflutenden Reize und Informationen zu verarbeiten (vgl. Kap. 2). Es ist jedoch noch nicht abgesichert, ob hyperaktive Kinder zur Beruhigung eher eine reizarme oder eine reizreiche Umgebung brauchen. Für eine reizreiche Umgebung spricht die Annahme, dass hyperaktive Kinder unterstimuliert sind und daher Beruhigung nur über die Befriedigung des Reizhungers erreichen (vgl. Myschker & Stein, 2018, S.218).

Wie aus den Befunden abgeleitet werden kann, wird die Verarbeitung der Reize und Informationen relevanter, je turbulenter und ereignisreicher die *Stimmung / Atmosphäre* wahrgenommen wird und auf die Kinder einwirkt. Entsprechend unterstützt ein akzeptabler Geräuschpegel eine Atmosphäre des Wohlbefindens (vgl. Kamski, 2008, S.568). Zudem sprechen Jugendliche laut der Osnabrücker Forschungsgruppe (2016, S.157) der Mittagsfreizeit das Potenzial zu, in dieser Stress abzubauen und sich ruhiger fühlen zu können.

In Bezug auf die *Räumlichkeiten* zeigt sich für die Betreuung insgesamt die Herausforderung, mit der gegebenen Raumknappheit (vgl. Chiapparini, 2019a, o.S.) dennoch möglichst viele Bedürfnisse nach Spiel, eigenverantwortlich gestaltbaren Momenten und Rückzug im Rahmen einer angenehmen Atmosphäre abdecken zu können.

Des Weiteren unterstützen die klare Einteilung der *Räumlichkeiten* in verschiedene Bereiche wie auch der *klare, gleichbleibende Ablauf* mit seinen spezifischen Sequenzen (*Rhythmisierung mittels Tonsignal, Rituale, sich beschäftigen und Wartezeit überbrücken, freies Spiel, gemeinsames Mittagessen*) (vgl. Ettrich & Ettrich, 2006, S.93; Fröhlich-Gildhoff, 2013b, S.167), in denen jeweils unterschiedliches Verhalten erwartet wird (vgl. auch *Handlungsanweisung*) bzw. ausgelebt werden darf, herausgeforderte Kinder in der Bewältigung der sozialen Anforderungen zusätzlich (vgl. Woolfolk, 2014, S.147).

Mit Bezug auf die Erläuterungen zur *Atmosphäre / Stimmung* und den *erschwerenden Bedingungen* zum Einhalten von Regeln in den Befunden ist gemäss Fröhlich-Gildhoff (2013b) eine wesentliche Voraussetzung für die Unterstützung von herausgeforderten Kindern u.a. die Reduzierung der Gruppengrösse (S.165). Dies schafft die Möglichkeit, ein festes Bezugspersonensystem aufzubauen und vermehrt im Rahmen von 1:1-Situationen oder Kleingruppen Zeit mit den Kindern zu verbringen und / oder zu spielen (vgl. ebd., S166). Wie sich in den Befunden zeigt, gelingt den Kindern das Einhalten der Regeln in kleineren Gruppen durch die engere Begleitung besser (► *Se-*

curity). Insofern ergibt sich hier für die Tagesschule B ein kleiner Vorteil, da diese die Möglichkeit hat, die Kinder auf drei Betreuungsgruppen aufzuteilen (vgl. Kap. 4.2). In der Tagesschule A macht sich in dieser Hinsicht allerdings die Anzahl der Anmeldungen für die jeweiligen Wochentage stark bemerkbar.

Um die *Wartezeit* (bis zum Hinsetzen an den Esstisch oder bis zum Beginn des gemeinsamen Mittagessens) *überbrücken* zu können, *beschäftigen sich die Kinder* bzw. nutzen das gemeinsame Spiel als unterhaltenden Zeitvertreib (vgl. Baer, 2008, S.158). Bei Kindern mit sozial-emotionalen Schwierigkeiten ist jedoch die Fähigkeit, zu spielen, vielfach unzureichend entwickelt (vgl. Myschker & Stein, 2018, S.282). Ebenfalls wird es problematisch, wenn Langeweile aufkommt und das Kind deshalb andere zu stören oder zu ärgern beginnt. Kinder, welche eine geringere Impulskontrolle oder eine geringere Fähigkeit zur Emotionsregulation aufweisen, empfinden gemäss Steinhilber (2014, 137f&141) eher Langeweile. Aus der Erfahrung der Forschenden heraus kann das Wählen einer geeigneten Beschäftigung während Wartezeiten / weniger strukturierten Zeiten für Kinder mit besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten eine Herausforderung darstellen. In den besuchten Tagesschulen ist dieser Aspekt jedoch nicht aufgefallen.

Im freien Spiel verarbeiten die Kinder die vielen, tagtäglich neu erworbenen Eindrücke des Lebens (vgl. Baer, 2008, S.155). Daneben können im Spiel emotionale, sensumotorische, kognitive und soziale Kompetenzen und selbstregulative Fähigkeiten (► *Self*) geübt sowie Selbstwirksamkeitserleben, Autonomie (► *Agency*) und soziale Eingebundenheit, was gerade in Bezug auf herausgeforderte Kinder relevant ist, gestärkt werden (vgl. Leuchter, 2013, S.587). Die Kinder lernen entsprechend gemeinsam eine Auswahl aus den vorhandenen Spielmöglichkeiten zu treffen (*Spiel-Wahl / Spiel-Verhandlung*), die Spielregeln zu befolgen bzw. die Einhaltung der Spielregeln gegenseitig zu kontrollieren und durchzusetzen (*gegenseitige Sozialisierung*) (► *Agency*) und mit Materialien sorgsam umzugehen (*Sorge zum Spiel tragen*). Gleichzeitig stellt das Spiel einen geschützten Raum zum Erproben von Verhaltensweisen und zum Ausloten von Handlungsgrenzen dar (vgl. Baer, 2008, S.155& 158; Papoušek, 2003, S.40), was die Kinder in einer Tagesschule auch vermehrt auszuschöpfen scheinen (*Regelverletzung im Spiel*) (► *Self*).

Das gemeinsame Spiel der Betreuungsperson mit dem Kind ist neben der persönlichkeitsfördernden Begleitung eine weitere Form der sozialen Zuwendung (► *Security*) (vgl. Largo, 1999, S.262ff; auch Papoušek, 2003, S.39f). Im Rahmen des Spiels wird die Betreuungsperson für die Vorstellungen des Kindes sensibilisiert, wodurch eine neue Basis einer gemeinsamen Kommunikation geschaffen wird (vgl. Papoušek, 2003, S.39f; Pursi, 2019, S.148; Ginsburg, the Committee on Communications & the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 2007, S.183). Die Betreuungsperson erkennt eher, wo Stärken und Schwächen, wo Toleranzgrenzen und Interessen des Kindes liegen (vgl. Papoušek, 2003, S.39f; Pursi & Lipponen, 2018, S.35) und kann entsprechende Hinweise für eine weitere, gezielte Förderung ableiten (vgl. Myschker & Stein, 2018, S.283). Systematisches Beobachten und Verstehen ist denn auch ein weiteres Qualitätsmerkmal entwicklungsförderlicher Beziehungen (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013b, S.87). Zudem belegen Studien um das Program ‚Cognitively Guided Instruction (CGI)‘, dass sich durch diese Sensibilisierung die Art der Instruktionen der Erwachsenen ändern (vgl. Carpenter, Fennema & Franke,

1996; Carpenter, Fennema, Franke, Levi & Empson, 2000). Ideal ist daher, wenn Betreuungspersonen oft mitspielen, wobei eine Balance zwischen Kontrolle des Spiels und der Ermöglichung einer freien Spielentwicklung zu finden ist. Wird das Spiel zu fest von der Betreuungsperson kontrolliert, verliert es in Bezug auf die Kinder seine Vorteile wie die Entfaltung der Kreativität, das Einüben von Führungsqualitäten oder die Ausbildung der Fähigkeit, sich in der Gruppe zurecht zu finden (vgl. Ginsburg et al., 2007, S.183). Insofern lässt sich die Hypothese, wonach sich die Interaktionsqualität zwischen Betreuungsperson und Kind durch das gemeinsame Spiel erhöhen lässt (► *Agency, Security*), bestätigen. Gemäss Hascher und Lobsang (2004) fühlen sich Kinder, welche von einer guten Beziehung zu ihren Lehrpersonen berichten, in der Schule wohler (S.208&223). Dies kann auf die Betreuung übertragen werden (vgl. Kap. 1.2.3). Eine hohe Interaktionsqualität hat wiederum positive Effekte auf die Reduzierung von problematischen Verhaltensweisen (vgl. Kap. 1.2.2).

Wie die Befunde insgesamt eindrücklich zeigen, ist gerade die Mittagsbetreuung mit dem gemeinsamen Essen und dem freien Spiel ein Ort der sozialen Interaktionen und emotionalen Erfahrungen (vgl. Schubarth & Speck, 2008, S.968). Gemäss Kamski (2008) kommt dem gemeinsamen Mittagessen eine hohe Bedeutung zu, da neben der gesunden Mahlzeit Möglichkeiten bestehen, miteinander zu kommunizieren und sich näher kennenzulernen, Kulturtechniken wie den Umgang mit Gabel und Messer zu praktizieren oder den Umgang miteinander am Tisch zu üben (S.567ff). Zudem können die Kinder über Rituale und „Ämtli“ aktiv mit einbezogen werden (vgl. auch Fröhlich-Gildhoff, 2013b, S.168) und so Verantwortung und den Umgang mit Speisen lernen, wobei die Mitwirkung der Kinder aufgrund der aktuellen Pandemie in den beiden Tagesschulen eingeschränkt werden musste. Die genannten Aspekte fördern eine positive Persönlichkeitsentwicklung, wobei für eine umfassende positive Persönlichkeitsentwicklung die Kombination von schulischem und sozialem Erfolg für die Kinder optimal ist (vgl. Kamski, 2008, S.568; Schubarth & Speck, 2008, S.968) und die Tagesschule diese Kombination erfüllen kann.

Die sozialen Interaktionen unter den Kindern werden in beiden Tagesschulen neben dem *freien Spiel* auch durch die Möglichkeit der freien Wahl des Sitzplatzes (*Sitzplatz-Suche*) gefördert. So kommen sie täglich mit unterschiedlichen Kindern zusammen, kommunizieren miteinander und lernen sich auch im persönlichen Bereich (ausserhalb des Unterrichts und den schulischen Leistungen) besser kennen (*Charakterzüge anderer kennen*).

7. Fazit

Die Hauptfragestellung, welche das Erleben der herausgeforderten Kinder in den Betreuungszeiten in Tagesschulen ins Zentrum stellt, war der Ausgangspunkt für das vorliegende Forschungsprojekt. Auf Basis der Befunde in Kapitel 5 und deren Diskussion mit der Theorie im vorangegangenen Kapitel werden nachfolgend die ersten beiden Forschungsfragen (Kapitel 7.1 & 7.2) und daraus abgeleitet, die Hauptfragestellung (Kapitel 7.3) beantwortet. Anschliessend an die Reflexion des Forschungsprozesses (Kapitel 7.4) werden Hinweise und Schlussfolgerungen für Praxis und Forschung als Antwort auf die dritte Forschungsfrage (Kapitel 7.5) formuliert.

7.1. Chancen und Herausforderungen in der Tagesschule

Welche Chancen und Herausforderungen zeichnen sich für die Kinder in den Betreuungszeiten ab?

Als **Chancen** für herausgeforderte Kinder zeigen sich in den Tagesschulen

- ▶ das prosoziale Verhalten ihrer Peers in Form eines gelassenen und emphatischen Umgangs miteinander (vgl. niedriges Ausgangsniveau an problematischen Verhaltensweisen haben einen positiven Effekt auf die Reduktion von problematischen Verhaltensweisen, Kap. 1.2.2; Frei et al., 2016, S.105 & 2018, S.223f);
- ▶ Handlungsgrenzen im Spiel ausloten dürfen und können;
- ▶ die wertschätzende, akzeptierende, lösungsorientierte und unterstützende Grundhaltung der Betreuungspersonen und persönlichkeitsfördernde Massnahmen, wie das aufmerksame Beobachten und Loben;
- ▶ das gemeinsame Spiel mit den Betreuungspersonen und die daraus resultierende hohe Interaktionsqualität zwischen Kind und Betreuungsperson sowie der damit einhergehenden Verbesserung des gegenseitigen Verständnisses und der gemeinsamen Kommunikation (vgl. Qualität der Beziehungen zu den Betreuungspersonen und der Angebote als sehr bedeutsames Merkmal der Tagesschule, Kap. 1.2.2; Sauerwein et al., 2018, S.283f; Sauerwein et al., 2019, S.5);
- ▶ der klar, mittels Ritualen strukturierte Ablauf der Mittagsbetreuung und
- ▶ die klare Einteilung der Räumlichkeiten, in denen jeweils unterschiedliches Verhalten erwartet wird bzw. ausgelebt werden darf;
- ▶ klare und strukturierende Regeln; die ruhige und klare, verbale oder non-verbale (mittels Tonsignal bzw. Handzeichen) Kommunikation der Erwartungen an das Verhalten durch die Betreuungspersonen sowie das Schaffen von Verständnis für bestimmte Regeln;
- ▶ die Reduzierung der Gruppengrösse, welche eine individuellere Begleitung und Unterstützung durch die Betreuungspersonen ermöglicht, sowie Kapazitäten der Betreuungspersonen für das gemeinsame Spiel mit den Kindern schafft, sofern die Tagesschule die notwendigen Ressourcen an Räumlichkeiten und Betreuungspersonen bereitstellen kann;
- ▶ die Möglichkeit, soziale Kontakte im Rahmen der Suche nach einem Sitzplatz für das gemeinsame Mittagessen oder der frei und eigenverantwortlich gestaltbaren Spielzeit aufgrund des aktuellen eigenen Befindens bzw. der aktuellen eigenen Bedürfnisse wählen und sich ggf. (auch lesend) zurückziehen zu können (vgl. Bedeutsamkeit der Möglichkeiten für das freie Spiel, den Raum dafür zur Verfügung zu haben und zur Selbstorganisation, Kap. 1.2.3; Chiapparini et al., 2019, S.4);
- ▶ die Möglichkeit, die Komponenten des Menüs teilweise frei wählen und die Menge der jeweiligen Komponenten bestimmen zu können;
- ▶ das Zulassen von Beschäftigungsmöglichkeiten wie Lesen am Esstisch oder die Ermöglichung des Rückzugs vom Esstisch
- ▶ sowie die entwickelten Fähigkeiten, seine eigenen Grenzen und Fähigkeiten zu kennen und dann soziale Unterstützung holen und annehmen zu können.

Hinsichtlich den **Herausforderungen** für herausgeforderte Kinder können sich in den Tagesschulen folgende Aspekte zeigen:

- ▶ Die Bewältigung der Mittagsbetreuung im Sinne einer Entwicklungsaufgabe, welche sich für das Kind als sehr herausfordernd darstellt, da es einerseits die Entscheidung der Eltern, dass es die Angebote der Betreuung besuchen soll bzw. muss, zu akzeptieren hat und da andererseits gewisse Fähigkeiten oder Fertigkeiten noch nicht voll entwickelt sind, wie die Fähigkeit, zu spielen, geeignete Tätigkeiten für das Überbrücken von Wartezeiten oder geeignete Formen der Stressbewältigung zu wählen bzw. mit als stressvoll erlebten Situationen umgehen zu können sowie das Holen und Annehmen von sozialer Unterstützung;
- ▶ das Einhalten von kritisch betrachteten Regeln und sowie dem Akzeptieren der dafür erhaltenen Konsequenzen;
- ▶ die Anwesenheit vieler Kinder in der Mittagsbetreuung auf einem definierten Raum im Zusammenhang mit einer lauten und turbulenten Stimmung / Atmosphäre;
- ▶ das Fehlen von kleineren, zusätzlichen Räumen für den Rückzug, um eine Reizreduzierung zu ermöglichen sowie Zeit für sich zu haben, entspannen und die Reize verarbeiten zu können;
- ▶ die tägliche Wahl des Sitzplatzes und der damit verbundenen, immer wieder erneuten Auseinandersetzung mit neuen Interaktionspartnern / Interaktionspartnerinnen sowie dem damit einhergehenden Risiko, nicht mit denjenigen Peers zusammensitzen zu können, mit denen man eigentlich hätte zusammensitzen wollen, weil man sich bei ihnen wohl und aufgehoben fühlt;
- ▶ der Speiseplan bzw. die jeweiligen Komponenten des Menüs sowie die Erwartung und Vorgabe, sich gesund ernähren zu müssen;
- ▶ sich aus der Vielfalt an Beschäftigungs- und Spielmöglichkeiten für eine Beschäftigung oder ein Spiel zu entscheiden bzw. gemeinsam mit anderen eine Wahl zu treffen;
- ▶ sowie herausfordernde Momente vorerst allein lösen oder aushalten zu müssen, da die Betreuungspersonen aus unterschiedlichen Gründen nicht auf das Kind eingehen (können).

7.2. Strategien der Kinder zur Bewältigung der gemeinsamen Mittagszeit

Welche Strategien setzen die herausgeforderten Kinder ein, um die Anforderungen innerhalb der Betreuungszeiten zu bewältigen?

Wie aus den Befunden deutlich wird, setzen herausgeforderte Kinder verschiedene Strategien ein, um die Anforderungen innerhalb der Mittagsbetreuung bewältigen zu können:

- ▶ Ausagierende Verhaltensweisen wie vermehrtes Lachen oder übertriebene Darstellungen in den Handlungen sowie das Verweigern des Essens deuten auf eine Form der Stressbewältigung hin.
- ▶ Die Kinder drücken ihre Skepsis hinsichtlich der Kombination von verschiedenen Lebensmitteln (bspw. Gurke und Salz) aus und fordern so indirekt oder direkt nach einer Komponente ohne entsprechende Kombination (bspw. Forderung nach einer ungesalzenen Gurke) bzw. nach einem Alternativangebot zum Menü.
- ▶ Sie ziehen sich physisch oder mental von einer herausfordernden Situation zurück, indem sie sich z.B. an einen anderen Ort im Betreuungsraum setzen oder nicht mehr richtig mitspielen.

- ▶ Sie verweigern das Weiterspielen und beeinflussen so selbstwirksam den weiteren Verlauf des Spiels bzw. das Handeln der anderen Kinder.
- ▶ Sie grenzen sich physisch von den anderen Kindern ab.
- ▶ Sie verstossen bewusst gegen Regeln.
- ▶ Sie holen soziale, emotionale Unterstützung bei den Betreuungspersonen.
- ▶ Sie können die soziale Unterstützung der Betreuungspersonen oder anderer Kinder annehmen.
- ▶ Sie verhandeln mit Betreuungspersonen oder anderen Kindern über die gewünschte Sitzordnung oder über die gewünschten Spiele.
- ▶ Sie verschaffen sich in ihren Entscheidungen Sicherheit, indem sie sich an anderen Kindern orientieren.
- ▶ Sie sozialisieren sich gegenseitig, indem sie z.B. besänftigend auf ein anderes Kind einwirken.

7.3. Beantwortung der Hauptfragestellung

Wie erleben herausgeforderte Kinder im Alter von ca. neun Jahren die Betreuungszeiten in Tagesschulen der Stadt Winterthur?

Die herausgeforderten Kinder finden in den beobachteten Tagesschulen ein akzeptierendes, wohlwollendes, anregendes und förderndes Lernumfeld vor. Die Kinder zeigen untereinander viele prosoziale Verhaltensweisen, welche eher problematische Verhaltensweisen auffangen und das Selbstwertgefühl steigern können. Die Interaktionsqualität zwischen den Kindern und den Betreuungspersonen ist gut und wird in einer Tagesschule durch das gemeinsame Spiel der Betreuungspersonen mit den Kindern noch erhöht. Soziale Interaktionen sowie die Autonomie werden in verschiedenen Bereichen gefördert bei gleichzeitiger pro-aktiver Intervention der Betreuungspersonen im Rahmen von stabilen und sicheren Beziehungen. Der Ablauf der Mittagszeit sowie die Räumlichkeiten sind klar strukturiert. Aus den Handlungen der Kinder wird ersichtlich, dass sie den Ablauf kennen und dass sie wissen, was sie wo machen können und dürfen. Aus den Befunden wird deutlich, dass einzelne Kinder einige Regeln kritisch betrachten. Inwiefern die Kinder auf einer übergeordneten Ebene in den Aushandlungsprozess dieser Regeln einbezogen werden, konnte nicht eruiert werden.

Im Rahmen der hier vorgenommenen Betrachtung kann davon ausgegangen werden, dass herausgeforderte Kinder die Mittagsbetreuung und damit die Betreuungsangebote in der Tagesschule positiv erleben bzw. erleben können. Diese Annahme steht jedoch eng im Zusammenhang mit dem Grad der Erfüllung der aufgezeigten Chancen und den vorhanden Möglichkeiten, die aufgezeigten Herausforderungen aufzufangen bzw. zu reduzieren. Insofern korrespondiert die hier aufgezeigte Annahme mit der theoretischen Annahme zur Inklusion von Kindern mit besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten in Kapitel 1.2.4, dass die Tagesschule durch ihr anregendes Lernumfeld die Kompetenzentwicklung besser fördert und damit problematisches Verhalten reduziert.

Der aufgezeigte, persönliche Konflikt einzelner Kinder zwischen ihrem Willen und der Tatsache des Besuchs der Tagesschule macht jedoch deutlich, dass das positive Erleben der Tagesschule zwar strukturell durch das Vorhandensein vieler förderlicher Bedingungen gegeben ist aber nicht zwingend dem Befinden dieser Kinder entsprechen muss. In der vorliegenden empirischen Untersu-

chung konnte aufgrund der kurzen Beobachtungsdauer nicht ermittelt werden, ob die Äusserungen der Kinder eher auf das momentane Befinden hindeuten, oder ob sich generell eine kritische Haltung gegenüber der Tagesschule und damit eine indirekte Forderung nach mehr Auszeiten von der zunehmend scholarisierten Freizeit (vgl. Chiapparini et al., 2019, S.4) abzeichnet. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Tagesschule die heutige Schulnormalität darstellt, in der sich die Kinder bewegen. Umso bedeutender ist die Ausgestaltung der Betreuungsangebote vor allem auch hinsichtlich ihrer aufzuweisenden Qualität, um die Kinder im Umgang mit dieser Entwicklungsaufgabe, sich die Tagesschule als einen neuen und positiv erlebten Lebensbereich aneignen zu können, bestmöglich zu unterstützen.

7.4. Kritische Reflexion des Forschungsprozesses

Die vorliegende Arbeit gibt einen ersten Einblick in die mit Kindern mit besonderem Förderungsbedarf im Bereich Verhalten zusammenhängenden Themenfelder und erfüllt somit ansatzweise das für die vorliegende Arbeit formulierte Ziel (vgl. Kap. 1). Wie bereits erwähnt, wurden in beiden Tagesschulen externalisierende und internalisierende Verhaltensweisen bei unterschiedlichen Kindern beobachtet, welche ihm Rahmen dieser empirische Untersuchung demnach zur Zielgruppe gehörten. Jedoch müsste diese Ausgangslage besser fundiert werden, bspw. durch eine Methoden-Triangulation mittels der Anwendung des SDQ-Fragebogens, um gesichertere Befunde zu erhalten, wie in Kapitel 4.2 bereits erwähnt. Des Weiteren wurde sich bei dieser empirischen Untersuchung vorerst auf ein Betreuungsangebot der Tagesschule konzentriert. Mit der Ausweitung der Beobachtung auf weitere Betreuungsangebote wären weitere Verfeinerungen hinsichtlich der Themenfelder und Deutungsmuster möglich.

In Bezug auf den Forschungsprozess ist die Frage von Interesse, inwiefern die Wahl der Beobachtung als Datenerhebungsmethode und die Verfahren der GT als Datenauswertungsmethode für die Beantwortung der Fragestellung angemessen war. Mittels der Methode der Beobachtung konnten verbale wie auch non-verbale Ausdrucksformen der Kinder zu ihrem Erleben und Befinden aufgenommen werden. Gewinnbringend zeigte sich die Möglichkeit des Einbezug des Systems „Betreuung“ sowie der Umgang der Kinder mit der Forschenden, da sich gerade in den Interaktionen der Kinder mit diesen verschiedenen Systemen ihr Handlungsrepertoire bzw. ihr Verhaltensrepertoire, das sie immer schon zur Verfügung haben (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.38), und damit die problematischen Verhaltensweisen und die ausgelösten Reaktionen zeigten und somit Hinweise für die Beantwortung der Forschungsfragen enthielten.

Für die Auswertung der Daten zeigten sich die Verfahren der GT sehr geeignet, da mit diesen dem im Forschungsprozess angelegten Wechsel zwischen Erhebung und Auswertung gefolgt werden konnte. Anhand der Vergleiche der verschiedenen Sinneinheiten konnten einerseits konkrete Themenfelder erarbeitet, andererseits aber auch grössere, in den Daten latent vorkommende Muster aufgedeckt werden. Dies hätte mit einer rein inhaltsanalytischen Methode nicht erreicht werden können.

7.5. Hinweise und Schlussfolgerungen für die Praxis und Forschung

Abschliessend wird in diesem Teilkapitel die letzte Forschungsfrage beantwortet:

Welche Hinweise ergeben sich für Praxis und Forschung?

7.5.1. Hinweise und Schlussfolgerungen für die Praxis

Die Befunde des vorliegenden Forschungsprojekts zeigen einige, für die Praxis relevante Ansatzpunkte auf, welche es gerade in Bezug auf herausgeforderte Kinder aufmerksam zu verfolgen gilt.

Wie in Kapitel 1.2.2 aufgezeigt wurde, ist gemäss verschiedenen Studien die Qualität der Angebote und vor allem die Interaktionsqualität zu den Betreuungspersonen in Bezug auf das Sozialverhalten der Kinder sehr bedeutsam. In der vorliegenden Arbeit wurde das gemeinsame Spiel der Betreuungspersonen mit den Kindern als eine zentrale Strategie zur Beziehungspflege und damit zur Erhöhung der Interaktionsqualität zwischen Betreuungsperson und Kind herausgearbeitet. Für die Praxis der Betreuung bedeutet dies, nicht nur den Rahmen von Spielsettings zu gestalten oder herausgeforderte Kinder beim Spiel lenkend zu begleiten, sondern sich auch aktiv auf das gemeinsame Spiel mit den Kindern einzulassen. Dabei gilt es, eine Balance zwischen Kontrolle des Spiels bzw. des lenkenden Eingreifens bei herausgeforderten Kindern im Spiel und dem Zulassen eines sich frei entwickelnden Spieles zu finden.

In Bezug auf eine gelingende Integration von herausgeforderten Kindern ist die Förderung prosozialer Verhaltensweisen unter den Kindern zentral. So wird von Fröhlich-Gildhoff (2013b) als unterstützende Massnahme bei der Integration eines Kindes mit besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten empfohlen, die Kindergruppe in angemessener Weise aufzuklären, damit das ungewöhnliche, auffällige Verhalten des einen Kindes die anderen nicht verunsichert und es keine Ablehnung durch die Kindergruppe erfährt (S.168).

Ausserdem ist eine entsprechende Ausbildung der Betreuungspersonen von hoher Bedeutung. Eine wertschätzende, unterstützende und entspannte Grundhaltung, welche die Eigenheiten des Kindes anerkennt und auf theoretischem Wissen und Handlungswissen zu Verhaltensauffälligkeiten basierend individuelle, alternative Lösungen (vgl. auch Largo 1999, S.328; Largo & Jenni, 2007) anbieten kann sowie Aushandlungsmöglichkeiten schafft, um das herausgeforderte Kind als Teil der Lösung für herausfordernde Momente einzubeziehen (vgl. bspw. Greene, 2019), ist für eine gelingende Integration wesentlich.

Insofern ist für die Praxis der Betreuung in Tagesschulen das Bereitstellen von ausreichenden Ressourcen hinsichtlich ausgebildetem Personal und Räumlichkeiten (vgl. auch Fröhlich-Gildhoff, 2013b, S.167) wünschenswert, um eine Reduzierung der Gruppengrösse umsetzen, ein festes Bezugspersonensystem schaffen sowie ggf. zusätzliche Rückzugsorte in Form von kleineren Räumen zur Verfügung stellen zu können. Die Zunahme der Nutzung der Betreuungsangebote sowie die durch Fremdselektionseffekte (vgl. Kap. 1.2.2) bzw. durch den erweiterten Inklusionsbegriff (vgl. Kap. 1.2.4) hervorgerufene vermehrte Teilnahme auch herausgeforderter Kinder an den Betreuungsangeboten machen den erwähnten Aspekt eminent, damit Tagesschulen ihrem zugesprochenen grossen Potenzial (vgl. Kap. 1.2.4) gerecht werden können.

Ferner kann die Selbstbestimmung bei der Essensausgabe noch mehr erfüllt werden, indem die Bedürfnisse der Kinder in Bezug auf die Platzierung der Komponenten des Essens eingehender abgeholt werden.

Weitere, für alle Kinder unterstützende und entwicklungsförderliche Massnahmen sind

- ▶ eine klare Strukturierung der Räumlichkeiten und des Ablaufs;
- ▶ das Definieren von klaren, strukturierenden Regeln sowie das Schaffen von Aushandlungsmöglichkeiten dieser Regeln;
- ▶ das Finden einer Balance zwischen Begleitung oder schützendem Eingreifen und Verantwortungsübergabe;
- ▶ das Schaffen eines akzeptablen Geräuschpegels in den Betreuungsräumen;
- ▶ die Unterstützung und Begleitung der Kinder in der gelingenden Bewältigung der Entwicklungsaufgabe (Erschliessung der Tagesschule als einen neuen, positiv erlebten Lebensbereich) durch persönlichkeitsfördernde Massnahmen wie Bestärkung, Ermöglichung von Selbstwirksamkeitserleben, Autonomieerfahrungen, Förderung prosozialen Verhaltens oder aufmerksames Beobachten;
- ▶ wie auch der Aufbau einer tragfähigen, stabilen und geborgenheitsvermittelnden Beziehung der Betreuungspersonen zu den Kindern.

Empfehlungen zu spezifischen, unterstützenden Massnahmen in Bezug auf Kinder mit besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten sind in der Fachliteratur für den Unterricht oder für Kindertagesstätten genügend zu finden.

7.5.2. Hinweise und Schlussfolgerungen für die Forschung

Das vorliegende Forschungsprojekt hat explorativen Charakter, wie aus den Ausführungen im Kapitel 7.4 deutlich wird. Die aufgeführten Erkenntnisse sollten daher durch weitere Forschungen erhärtet werden. Es ist eine bessere Fundierung der Stichprobe sowie eine Ausweitung des Untersuchungsfeldes auf weitere Betreuungsangebote vorzunehmen, um differenziertere Erkenntnisse hinsichtlich des Wohlbefindens bei herausgeforderten Kindern sowie dessen Förderung zu erhalten.

Ebenfalls gewinnbringend könnte der Einbezug von weiteren mit der Betreuung zusammenhängenden, systemübergreifenden Bereichen wie Elterngespräche oder Fachteam-Sitzungen in das Untersuchungsfeld sein, da durch multiprofessionelle Zusammenarbeit Verhaltensauffälligkeiten erfolgversprechend begegnet werden kann (vgl. Kap. 1.2.4) und in diesen Gefässen meist weitere unterstützende Massnahmen und Rahmenbedingungen für den Umgang mit herausgeforderten Kindern festgelegt werden.

In weiteren Forschungen sind neben den allgemeinen Qualitätsmerkmalen der Tagesschulangebote in Bezug auf die Förderung des Wohlbefindens die spezifischen Qualitätsmerkmale und förderlichen Rahmenbedingungen der Tagesschulangebote auf struktureller, personaler, pädagogischer, räumlicher, organisatorischer und systemübergreifender Ebene in Bezug auf die Förderung der

Persönlichkeitsentwicklung und des Wohlbefindens herausgeforderter Kinder zu identifizieren, um auch hier genauere Aussagen zum Erreichen des Ziels machen zu können (vgl. Kap. 1.2.3).

Mit Bezug auf die Forschungen zum Zusammenhang von Ernährung und problematischem Verhalten wäre des Weiteren zu überprüfen, inwiefern die Ernährung in der Tagesschule einen Einfluss auf das Verhalten ausübt und in welchem Rahmen diese daher anzupassen wäre.

Mit Verweis auf den angedeuteten Konflikt zwischen Kinderwille und der zu bewältigenden Entwicklungsaufgabe (vgl. 7.3) wäre von Interesse, inwiefern die Betreuungsangebote von den Kindern freiwillig besucht werden (► *Agency*). Dabei ergibt sich die Frage nach dem Zusammenhang von Freiwilligkeit und dem Gelingen der Förderung des Sozialverhaltens und des Wohlbefindens und ob sich dieser Zusammenhang mit der Zeit verändert, sodass die Kinder selbst spürbar eine Veränderung wahrnehmen und daher eher freiwillig (weitere) Betreuungsangebote besuchen.

Dank

Mein Dank für die Unterstützung und Teilnahme am vorliegenden Forschungsprojekt geht an die Kinder, deren Eltern sowie dem Betreuungsteam der besuchten Tagesschulen, welche mir einen Einblick in ihren schulischen Alltag (trotz Corona-Pandemie) ermöglicht haben.

Speziell möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Emanuela Chiapparini für den offenen, wertschätzenden und konstruktiven Austausch und die kompetente Begleitung dieser Master-Thesis bedanken.

Mein Dank gilt auch meinen Kommilitonen und Kommilitoninnen für den fachlichen Austausch und die konstruktiven Ratschläge.

Ebenfalls möchte ich herzlich meinen Familienmitgliedern für die Unterstützung während des gesamten Prozesses sowie weiteren Bekannten für den konstruktiven Austausch und das Korrekturlesen danken.

Literaturverzeichnis

- Andresen, Sabine; Fegter, Susann & Hurrelmann, Klaus (2013). Wohlbefinden, Armut und Gerechtigkeit aus Sicht der Kinder. Die Ausrichtung der 3. World Vision Kinderstudie. In World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.); Sabine Andresen; Klaus Hurrelmann & TNS Infratest Sozialforschung. *Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie* (S.26-47). Gefunden unter https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/3Kinderstudie2013_komplett_small.pdf
- Asendorpf, Jen B. (1998). Entwicklung sozialer Kompetenzen, Motive und Verhaltensweisen. In Franz E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S.153-176). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Baer, Ulrich (2008). Spiel. In Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S.155-163). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN: 978-3-531-15367-4.
- Baisenkamp, Anja; Müthing, Kathrin; Hallmann, Sylke & Klöckner, Prof. Dr. Christian A. (2012). *Elefanten-Kindergesundheitsstudie 2011. Grosse Ohren für kleine Leute. Ergebnisse des Erhebungsjahres 2011*. Bottrop: Verlag Peter Pomp GmbH.
- Beck, Gertrud & Scholz, Gerold (2012). Die Schule als Beobachtungsfeld. In Heike de Boer & Sabine Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S.85-114). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN: 978-3-531-18938-3.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2009). *Sonderpädagogisches Konzept für den Kanton Zürich. Vernehmlassungsvorlage vom 18. November 2009*. Gefunden unter http://peterlienhard.ch/download/2009_zh.pdf
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2017). *Versorgungsplanung 2017/18 - 2019/20 der Sonderschulung*. Gefunden unter https://www.casadata.ch/fileadmin/casadata.ch/redaktion/Kanton_Zuerich_-_Versorgungsplan_sonderschulung_2017_2018_2019_2020_def.pdf
- Breidenstein, Georg (2012). Ethnographisches Beobachten. In Heike de Boer & Sabine Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S.27-44). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN: 978-3-531-18938-3.
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2015). *Ethnografie*. (2. überarb. Aufl.). Konstanz: UTB GmbH. ISBN: 978-3-8252-4497-2.
- Breuer, Anne (2015). *Lehrer-Erzieher-Teams an ganztägigen Grundschulen. Kooperation als Differenzierung von Zuständigkeiten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. ISBN: 978-3-658-09490-4.
- Bundesamt für Statistik [BFS] (2020). *Anteil der familienergänzend betreuten Kinder im Alter von 0-12 Jahren nach verschiedenen soziodemografischen Merkmalen, in %*. Gefunden unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/tabellen.assetdetail.12927987.html>

Bundesgesetz über den Datenschutz (DSG) (vom 19. Juni 1992) (Stand am 1. März 2019). *Bundesgesetz über den Datenschutz*. Gefunden unter <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19920153/index.html>

Carpenter, Thomas; Fennema, Elizabeth & Franke, Megan (1996). Cognitively Guided Instruction. A Knowledge Base for Reform in Primary Mathematics Instruction. *Elementary School Journal*, 97(1), 3-20.

Carpenter, Thomas P.; Fennema, Elizabeth; Franke, Megan Loef; Levi, Linda & Empson, Susan B. (2000). *Cognitively Guided Instruction: A Research-Based Teacher Professional Development Program for Elementary School Mathematics. Research Report*. Gefunden unter <https://eric.ed.gov/?id=ED470472>

Chiapparini, Emanuela (2012). *Ehrliche Unehrlichkeit. Eine qualitative Untersuchung der Tugend Ehrlichkeit bei Jugendlichen an der Zürcher Volksschule*. Opladen: Budrich UniPress. ISBN: 978-3-86388-165-8.

Chiapparini, Emanuela (2017). *Förderung des Wohlbefindens von Kindern durch die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte und Fachpersonen Tagesstrukturen. Zwei Literaturarbeiten und eine empirische Untersuchung auf Kindergartenstufe in der Stadt Basel*. Gefunden unter <https://doi.org/10.21256/zhaw-1269>

Chiapparini, Emanuela (2019a). *Tagesschulen, kurz und bündig erklärt*. Gefunden unter <https://www.knoten-maschen.ch/tagesschulen-kurz-und-buendig-erklart/>

Chiapparini, Emanuela (2019b). Erweiterte Lernzeiten und ambivalente Förderung des Wohlbefindens der Kinder an Tagesschulen in Basel-Stadt. In Sabine Maschke; Gunild Schulz-Gade & Ludwig Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2019. Lernzeit-Hausaufgaben* (S.200-210). Frankfurt am Main: Debus Pädagogik Verlag.

Chiapparini, Emanuela (2019c). (Wohl-) Befinden von Schülerinnen und Schülern an Tagesschulen. *Bildung Schweiz*, 2019(1), 15-16.

Chiapparini, Emanuela; Schuler, Patricia & Kappler, Christa (2016). Pädagogische Zuständigkeiten in Tagesschulen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(3), 355-361.

Chiapparini, Emanuela; Selmani, Kadrie; Kappler, Christa & Schuler, Patricia (2018). „Die wissen gar nicht, was wir alles machen“. Befunde zu multiprofessioneller Kooperation im Zuge der Einführung von Tagesschulen in der Stadt Zürich. In Emanuela Chiapparini; Renate Stohler & Esther Bussmann, (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in Praxis und Forschung in der Schweiz* (S.48-60). Opladen: Verlag Barbara Budrich. ISBN: 978-3-86388-328-7.

-
- Chiapparini, Emanuela; Thieme, Nina & Sauerwein, Markus (2019, angenommenes Manuskript). Tagesschulen in der Schweiz. Ein neues und herausforderndes Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. *Schweizerische Zeitschrift für Soziale Arbeit*. Gefunden unter https://www.dropbox.com/s/y1ssbpbfrnm1um8/2019.03.29_Tagesschulen%20in%20der%20Schweiz%20-%20ein%20neues%20und%20herausforderndes%20Handlungsfeld%20der%20Sozialen%20Arbeit_angenommenes%20Manuskript.pdf?dl=0
- Coelen, Thomas & Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2008). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN: 978-3-531-15367-4.
- Coelen, Thomas & Rother, Pia (2014). Weiteres pädagogisch tätiges Personal an Ganztags-schulen. In Thomas Coelen & Ludwig Stecher (Hrsg.), *Die Ganztags-schule. Eine Einführung* (S.111-126). Weinheim: Beltz Juventa. ISBN: 978-3-7799-2179-0.
- Coelen, Thomas & Stecher, Ludwig (Hrsg.) (2014). *Die Ganztags-schule. Eine Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa. ISBN: 978-3-7799-2179-0.
- Coelen, Thomas; Gusinde, Frank & Rother, Pia (2018). *Schule*. In Karin Böllert (Hrsg.), *Kompedium Kinder- und Jugendhilfe* (S.467-487). Wiesbaden: Springer Fachmedien. ISBN: 978-3-531-19096-9.
- De Boer, Heike (2012). Der Blick auf sich selbst. In Heike de Boer & Sabine Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S.215-226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN: 978-3-531-18938-3.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Deckert-Peaceman, Heike; Dietrich, Cornelia & Stenger, Ursula (2010). *Einführung in die Kindheitsforschung*. Darmstadt: WBG.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2015). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollst. überarb., akt. und erw. Aufl.). Berlin: Springer Verlag. ISBN: 978-3-642-41089-5.
- Ellinger, Stephan & Stein, Roland (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 85-109.
- Ellrott, Thomas (2007). Wie Kinder essen lernen. *Ernährung - Wissenschaft und Praxis*, 1(4), 167-173.
- Ettrich, Christine & Ettrich, Klaus Udo (2006). *Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag. ISBN: 978-3-540-33343-2.
- Fattore, Toby; Mason, Jan & Watson, Elizabeth (2007). Children's conceptualisation(s) of their well-being. *Social Indicators Research*, 80(1), 5-29.
-

-
- Fattore, Tobia; Mason, Jan & Watson, Elizabeth (2012). Locating the Child Centrally as Subject in Research. Towards a Child Interpretation of Well-Being. *Child Indicators Research*, 5(3), 423-435.
- Feller, Ruth & Dietrich, Flurina (2018). *Evaluation der Pilotphase I des Projekts Tagesschule 2025. Schlussbericht zuhanden der Schulpflege der Stadt Zürich*. Luzern: Interface Politikstudien Forschung Beratung. Gefunden unter <https://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/tagesschule2025.html>
- Fischer, Natalie (2020). Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote an Ganztagschulen. In Petra Bollweg; Jennifer Buchna; Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung* (S.1537-1547). Wiesbaden: Springer Fachmedien. ISBN: 978-3-658-23230-6.
- Fischer, Natalie; Kuhn, Hans Peter & Züchner, Ivo (2011a). Entwicklung von Sozialverhalten in der Ganztagschule. Wirkungen der Ganztagssteilnahme und der Angebotsqualität. In Natalie Fischer; Heinz Günter Holtappels; Eckhard Klieme; Thomas Rauschenbach; Ludwig Stecher & Ivo Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S.246-266). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fischer, Natalie; Brümmer, Felix & Kuhn, Hans Peter (2011b). Entwicklung von Wohlbefinden und motivationale Orientierungen in der Ganztagschule. Zusammenhänge mit der Prozess- und Beziehungsqualität in den Angeboten. In Natalie Fischer; Heinz Günter Holtappels; Eckhard Klieme; Thomas Rauschenbach; Ludwig Stecher & Ivo Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S.227-245). Weinheim: Beltz Juventa.
- Fischer, Natalie; Radisch, Falk; Theis, Désirée & Züchner, Ivo (2012). *Qualität von Ganztagsschulen – Bedingungen, Wirkungen und Empfehlungen. Expertise für die SPD Bundestagsfraktion*. Frankfurt am Main. Gefunden unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-67943>
- Flick, Uwe (1995). Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In Uwe Flick; Ernst von Kardoff; Heiner Keupp; Lutz von Rosenstiel & Stephan Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (2. Aufl., S.147-173). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union. ISBN: 978-3-621-27835-5.
- Flick, Uwe (2019). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In Nina Baur & Jörg Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S.473-488). Wiesbaden: Springer Fachmedien. ISBN: 978-3-658-21308-4.
- Florin, Margaretha; Lütolf, Annette & Wyder, Angela (2015). Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen erfolgreich in die Schule integrieren – Ein Forschungsprojekt an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (ZÜRICH) zu Gelingensbedingungen für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer Verhaltensstörung. *Heilpädagogische Forschung*, 41(1), 2-22. Gefunden unter https://www.hfh.ch/fileadmin/files/documents/Dokumente_FE/2_7_Artikel_HeilpaedagogischeForschung.pdf
-

-
- Forneck, Hermann & Schriever, Frederieke (2000). *Die individualisierte Profession. Untersuchung der Lehrer/-innenarbeitszeit und -belastung im Kanton Zürich*. Zürich: azzh. Gefunden unter https://bi.zh.ch/internet/bildungsdirektion/de/themen/zahlen-fakten/veroeffentlichungen/jcr:content/contentPar/publication_10/publicationitems/kapitel_4_teil_2/download.spooler.download.1291377264464.pdf/Ka%C3%BCpitel+4+Teil+2.pdf
- Frei, Lukas; Schüpbach, Marianne; Nieuwenboom, Wim & Von Allmen, Benjamin (2016). Extended Education and Externalizing Behavior: Utilization Intensity, Interaction Quality and Peers as Possible Moderators. (General Contributions). *International Journal for Research on Extended Education*, 4(2), 92-109.
- Frei, Lukas; Schüpbach, Marianne; Nieuwenboom, Wim & Von Allmen, Benjamin (2018). Sozio-emotionale Entwicklung. In Marianne Schüpbach; Lukas Frei & Wim Nieuwenboom (Hrsg.), *Tageschulen. Ein Überblick* (S.213-227). Wiesbaden: Springer-Verlag. ISBN: 978-3-658-19024-8.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2013a). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen: Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten* (2., erw. akt. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer. ISBN: 978-3-17-023891-6.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2013b). *Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit. Begleiten, Unterstützen und Fördern in Familie, Kita und Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer. ISBN: 978-3-17-023966-1.
- Fuhs, Burkhard (2005). Kindheitsforschung und Schulforschung - zwei Gegensätze? In Georg Breidenstein & Annedore Prengel. *Schulforschung und Kindheitsforschung - Ein Gegensatz?* (S.161-176). Wiesbaden: Springer-Verlag. ISBN: 978-3-322-80990-2.
- Ginsburg, Kenneth R.; the Committee on Communications & the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *PEDIATRICS*, 119(1), 182-191.
- Goodman, Robert (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire. A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Goodman, Robert (2005). *Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu)*. Gefunden unter <https://sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=German>
- Greene, Ross W. (2019). *Verloren in der Schule. Wie wir herausfordernden Kindern helfen können* (2. überarb. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- Grosche, Michael & Vock, Miriam (2018). Inklusion. In Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt, & Susanne R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5., überarb. und erw. Aufl., S.260-268). Weinheim: PVU Psychologie Verlags Union in der Verlagsgruppe Beltz. ISBN: 978-3-621-28490-5.
-

- Grunert, Cathleen & Krüger, Heinz-Hermann (2012). Quantitative Methoden in der Kindheitsforschung. In Frederieke Heinzl (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. überarb. Auf., S.36-51). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gysin, Stefanie (2017). *Subjektives Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern*. Weinheim: Beltz Juventa. ISBN: 978-3-7799-4621-2.
- Hascher, Tina (2004). Wohlbefinden in der Schule - Eine Einführung. In Tina Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S.7-23). Bern: Haupt Verlag. ISBN: 3-258-06761-9.
- Hascher, Tina & Lobsang, Karma (2004). Das Wohlbefinden von SchülerInnen. In Tina Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S.203-228). Bern: Haupt Verlag. ISBN: 3-258-06761-9.
- Hascher, Tina; Morinaj, Julia & Waber, Jennifer (2018). Schulisches Wohlbefinden. Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand. In Katharina Rathmann & Klaus Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S.66-82). Weinheim: Beltz Juventa. ISBN: 978-3-7799-4981-7.
- Heinzl, Frederieke (2012a). Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In Frederieke Heinzl (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. überarb. Auf., S.22-35). Weinheim: Beltz Juventa.
- Heinzl, Frederieke (2012b). Der Blick auf Kinder. In Heike de Boer & Sabine Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S.173-188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN: 978-3-531-18938-3.
- Holtappels, Heinz Günter (2000). "Abweichendes Verhalten" und soziale Etikettierungsprozesse in der Schule. In Martin K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule* (S.231-255). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN: 978-3-322-97477-8.
- Holtappels, Heinz Günter; Jarsinski, Stephan & Rollett, Wolfram (2011). Teilnahme als Qualitätsmerkmal für Ganztagschulen. Entwicklung von Schülerteilnahmequoten auf Schulebene. In Natalie Fischer; Heinz Günter Holtappels; Eckhard Klieme; Thomas Rauschenbach; Ludwig Stecher & Ivo Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S.97-119). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hülst, Dirk (2012a). Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In Frederieke Heinzl (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. überarb. Auf., S.52-77). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hülst, Dirk (2012b). Grounded Theory Methodology. In Frederieke Heinzl (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. überarb. Auf., S.278-291). Weinheim: Beltz Juventa.

-
- Hurrelmann, Klaus (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Jungbauer, Johannes (2017). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe*. Weinheim: Beltz Juventa. ISBN: 978-3-7799-4827-8.
- Kamski, Ilse (2008). Mittagessen und Schulhof. In Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S.566-575). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN: 978-3-531-15367-4.
- Kappler, Christa; Chiapparini, Emanuela & Schuler, Patricia (2016). Die gute neue Tagesschule in der Schweiz - Der Erziehungs- und Bildungsauftrag aus der Sicht der Professionen. *Schulpädagogik heute*, 13(7), 1-15. Gefunden unter <https://digitalcollection.zhaw.ch/handle/11475/1188>.
- Kelle, Helga (2005). Kinder in der Schule. Zum Zusammenhang von Schulpädagogik und Kindheitsforschung. In Georg Breidenstein & Annedore Prengel. *Schulforschung und Kindheitsforschung - Ein Gegensatz?* (S.139-160). Wiesbaden: Springer-Verlag. ISBN: 978-3-322-80990-2.
- Kielblock, Stephan; Fraij, Amina; Hopf, Andrea; Dippelhofer, Sebastian & Stecher, Ludwig (2014). Wirkungen von Ganztagsschulen auf Schüler/innen. In Thomas Coelen & Ludwig Stecher (Hrsg.), *Die Ganztagsschule. Eine Einführung* (S.155-171). Weinheim: Beltz Juventa. ISBN: 978-3-7799-2179-0.
- Klieme, Eckhard & Rauschenbach, Thomas (2011). Entwicklung und Wirkung von Ganztagsschule. Eine Bilanz auf Basis der StEG-Studie. In Natalie Fischer; Heinz Günter Holtappels; Eckhard Klieme; Thomas Rauschenbach; Ludwig Stecher & Ivo Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (S.342-350). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kohlberg, Lawrence (1987). Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung. In Georg Lind; Jürgen Raschert & Lawrence Kohlberg (Hrsg.), *Moralische Urteilsfähigkeit: Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie* (S.16-32). Weinheim: Beltz. ISBN: 978-3-407-34007-8.
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (6. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag. ISBN: 978-3-621-28362-5.
- Lanfranchi, Andrea (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN: 978-3-322-97562-1.
- Lanfranchi, Andrea (2004). *Kinderbetreuung ausser Haus - eine Entwicklungschance*. Bern: Haupt Verlag.
- Lange, Jochen & Wiesemann, Jutta (2012). Ethnografie. In Heinzel, Frederieke (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. überarb. Aufl., S.262-277). Weinheim: Beltz Juventa.
-

-
- Largo, Remo H. (1999). *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung* (3. Aufl.). München: Piper Verlag GmbH.
- Largo, Remo H. & Jenni, Oskar G. (2007). Das Fit-Konzept. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. *Schweizer Zeitschrift für Psychiatrie & Neurologie*, 2007(1), 19-26.
- Leuchter, Miriam (2013). Die Bedeutung des Spiels in Kindergarten und Schuleingangsphase. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2013(4), 575-592. Gefunden unter <https://content-select.com/de/portal/media/view/5279183d-bcb4-4c0a-b509-296e2efc1343>
- Liesen, Christian & Luder, Reto (2009). *Literaturanalyse zum Forschungsstand im Bereich der integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. Schlussbericht*. Gefunden unter https://vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/sonderpaedagogisches0/publikationen/_jcr_content/contentPar/downloadlist_0/downloaditems/34_1363271408627.spooler.download.1363271241625.pdf/Literaturanalyse_zum_Forschungsstand.pdf
- Lohaus, Arnold (2018). Stress in der Schule. In Detlef H. Rost, Jörn R. Sparfeldt, & Susanne R. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (5., überarb. und erw. Aufl., S. 812-817). ISBN: 978-3-621-28490-5.
- Lohbeck, Annette; Schultheiß, Jan; Petermann, Franz & Petermann, Ulrike (2015). Die deutsche Selbstbeurteilungsversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu-S). *Diagnostica*, 61(4), 222-235. Gefunden unter <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000153>
- Mashford-Scott, Angela; Church, Amelia & Tayler, Collette (2012). Seeking Children's Perspectives on their Wellbeing in Early Childhood Settings. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 231-247.
- Mey, Günter & Schwentesius, Anja (2019). Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In Florian Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern: Herausforderungen, Methoden und Konzepte* (S.3-47). Wiesbaden: Springer Verlag. ISBN: 978-3-658-24564-1.
- Mierendorff, Johanna (2018). Kindheitsforschung. In Karin Böllert (Hrsg.), *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe* (S.1453-1475). Wiesbaden: Springer Fachmedien. ISBN: 978-3-531-19096-9.
- Myschker, Norbert & Stein, Roland (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - Hilfreiche Maßnahmen* (8. erw. und akt. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag. ISBN: 978-3-17-032967-6.
- National Institute of Child Health and Human Development [NICHD] (2006). Findings for Children up to Age 4 ½ Years. Gefunden unter https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf
- Nentwig-Gesemann, Iris (2013). Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In Margrit Stamm & Doris Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S.759-770). Wiesbaden: Springer Fachmedien. ISBN: 978-3-531-19066-2.
-

-
- Osgood, D. Wayne; Anderson, Amy L. & Shaffer, Jennifer N (2005). Unstructured Leisure in the After-School Hours. In Joseph L. Majoney; Reed W. Larson & Jacquelynne S. Eccles (Hrsg.), *Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-School and Community Programs* (S.45-64). New Jersey; Lawrence Erlbaum Associates. ISBN: 978-1-4206-1274-0.
- Osnabrücker Forschungsgruppe (2016). *Mittagsfreizeit an Ganztagschulen. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS. ISBN: 978-3-658-11623-1.
- Oswald, Hans & Krappmann, Lothar (1995). Kinder. In Uwe Flick; Ernst von Kardoff; Heiner Keupp; Lutz von Rosenstiel & Stephan Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung* (2. Aufl., S.355-358). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe. ISBN: 978-3-621-27835-5.
- Otto, Hans-Uwe & Coelen, Thomas (Hrsg.) (2004a). *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN: 978-3-322-97610-9.
- Otto, Hans-Uwe & Coelen, Thomas (2004b). Auf dem Weg zu einem neuen Bildungsverständnis: Ganztagschule oder Ganztagsbildung? In Hans-Uwe Otto & Thomas Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft* (S.7-18). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN: 978-3-322-97610-9.
- Papoušek, Hanuš (2003). Spiel in der Wiege der Menschheit. In Mechthild Papoušek & Alexander von Gontard (Hrsg.), *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit* (S.17-55). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Petermann, Ulrike (2003). Entwicklung von Verhaltensstörungen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 151(1), 22-30.
- Pupeter, Monika & Hurrelmann, Klaus (2013). Die Schule: als Erfahrungsraum immer wichtiger. In World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.); Sabine Andresen; Klaus Hurrelmann & TNS Infratest Sozialforschung. *Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie* (S.111-134). Gefunden unter https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/3Kinderstudie2013_komplett_small.pdf
- Pursi, Annukka (2019). Play in adult-child interaction. Institutional multi-party interaction and pedagogical practice in a toddler classroom. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2019(21), 136-150.
- Pursi, Annukka & Lipponen, Lasse (2018). Constituting play connection with very young children: Adults' active participation in play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2018(17), 21-37.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2013). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. (4. erw. Aufl.). München: Oldenburg Verlag. ISBN: 978-3-486-71955-0.
- Radisch, Falk & Klieme, Eckhard (2004). Wirkungen ganztägiger Schulorganisation: Bilanz und Perspektiven der Forschung. *Die deutsche Schule*, 96(2), 153-169.
-

-
- Rauscher, Gabriele E. (2017). *Umsetzung von Inklusion an Schulen in der Schweiz*. Gefunden unter <https://www.myhandicap.ch/job-ausbildung-behinderung/schule/umsetzung-von-inklusion-an-schulen-in-schweiz/>
- Reh, Sabine (2012). Beobachtungen aufschreiben. In Heike de Boer & Sabine Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S.115-130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN: 978-3-531-18938-3.
- Rollett, Wolfram; Lossen, Karin; Jarsinski, Stephan; Lüpschen, Nadine & Holtappels, Heinz Günter (2011). Ausserunterrichtliche Angebotsstruktur an Ganztagschulen. Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen. In Natalie Fischer; Heinz Günter Holtappels; Eckhard Klieme; Thomas Rauschenbach; Ludwig Stecher & Ivo Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S.76-96). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sauerwein, Markus; Lossen, Karin; Theis, Désirée; Rollett, Wolfram & Fischer, Natalie (2018). Zur Bedeutung des Besuchs von Ganztagsschulangeboten für das prosoziale Verhalten von Schülerinnen und Schülern – Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. In Marianne Schüpbach; Lukas Frei & Wim Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S.269-288). Wiesbaden: Springer-Verlag. ISBN: 978-3-658-19024-8.
- Sauerwein, Markus; Thieme, Nina; Chiapparini, Emanuela (2019, angenommenes Manuskript): Wie steht es mit der Ganztagschule? Ein Forschungsreview mit sozialpädagogischer Kommentierung. *Soziale Passagen*. Gefunden unter https://www.researchgate.net/publication/333612831_Wie_steht_es_mit_der_Ganztagschule_Ein_Forschungsreview_mit_sozialpaedagogischer_Kommentierung What about the all-day school A research review with a social pedagogical comment
- Scholz, Gerold (2012). Teilnehmende Beobachtung. In Heinzl, Frederieke (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. überarb. Aufl., S.116-133). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schubarth, Wilfried & Speck, Karsten (2008). Einstellungen, Wohlbefinden, abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S.965-984). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN: 978-3-531-91095-6.
- Schulz, Marc (2014). Ethnografische Beobachtung. In Sandra Fleischer; Kai-Uwe Hugger & Angela Tillmann (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S.225-235). Wiesbaden: Springer Fachmedien. ISBN: 978-3-531-18997-0.
- Schüpbach, Marianne (2010). *Ganztägige Bildung und Betreuung im Primarschulalter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN: 978-3-531-17262-0.
-

-
- Schüpbach, Marianne (2018). Was ist eine Tagesschule? – Eine historische Herleitung der Zeitor-
ganisation an Schulen und eine begriffliche Klärung. In Marianne Schüpbach; Lukas Frei & Wim
Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S.15-27). Wiesbaden: Springer-Verlag.
ISBN: 978-3-658-19024-8.
- Schüpbach, Marianne; Andrey, Stefanie & Arpagaus, Andrea (2018). Ziele und Konzeption der Ta-
gesschule – Tagesschulleitlinien im Fokus. In Marianne Schüpbach; Lukas Frei & Wim Nieu-
wenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S.119-144). Wiesbaden: Springer-Verlag.
ISBN: 978-3-658-19024-8.
- Schüpbach, Marianne; Frei, Lukas & Nieuwenboom, Wim (Hrsg.) (2018a). *Tagesschulen. Ein
Überblick*. Wiesbaden: Springer-Verlag. ISBN: 978-3-658-19024-8.
- Schüpbach, Marianne; Frei, Lukas & Nieuwenboom, Wim (2018b). *Einleitung*. In Marianne Schüp-
bach; Lukas Frei & Wim Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S.7-11). Wiesba-
den: Springer-Verlag. ISBN: 978-3-658-19024-8.
- Schüpbach, Marianne; Ignaczewska, Julia & Herzog, Walter (2014). Sozio-emotionale Entwicklung
von Ganztagschulkindern auf der Primarschulstufe. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie
und Pädagogische Psychologie*, 46(1), 11-23.
- Schüpbach, Marianne; von Allmen, Benjamin; Frei, Lukas & Nieuwenboom, Wim (2018). Die Nut-
zung des Tagesschulangebots. In Marianne Schüpbach; Lukas Frei & Wim Nieuwenboom
(Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S.101-116). Wiesbaden: Springer-Verlag. ISBN:
978-3-658-19024-8.
- Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK]. (2019). *Kantonsumfrage
2017/2018*. Gefunden unter <http://www.edk.ch/dyn/15964.php> Zugriffsdatum: 16.04.2020.
- Seitz, Willi & Stein, Roland (2010). Verhaltensstörungen. In Detlef H. Rost (Hrsg.), *Handwörter-
buch Pädagogische Psychologie* (4., überarb. und erw. Aufl., S.919-927). Weinheim: Beltz.
- Siegler, Robert; Eisenberg, Nancy; DeLoache, Judy & Saffran, Jenny (2016). *Entwicklungspsycho-
logie im Kindes- und Jugendalter* (4. Aufl.). Berlin: Springer-Verlag. ISBN: 978-3-662-47028-2.
- Speck, Otto (2016). Was ist ein inklusives Schulsystem? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und
ihre Nachbargebiete*, 85(3), 185-195.
- Spradley, James P. (1980). *Participant observation*. Singapore: Wadsworth Thomson Learning.
- StEG-Konsortium (2016). *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen ausserunterrichtlicher
Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012-2015*. Frankfurt
am Main: DIPF. Gefunden unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19106/pdf/Ste-
G_2016_Ganztagschule_Bildungsqualitaet_und_Wirkungen.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19106/pdf/Ste-
G_2016_Ganztagschule_Bildungsqualitaet_und_Wirkungen.pdf)
-

- Steiner, Christine (2011). Teilnahme am Ganztagsbetrieb. Zeitliche Entwicklung und mögliche Selektionseffekte. In Natalie Fischer; Heinz Günter Holtappels; Eckhard Klieme; Thomas Rauschenbach; Ludwig Stecher & Ivo Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S.57-75). Weinheim: Beltz Juventa.
- Steinert, Brigitte; Schweizer, Karl & Klieme, Eckhard (2003). Ganztagsbetreuung und Schulqualität aus Sicht von Lehrkräften. In Ewald Johannes Brunner; Peter Noack; Günther Scholz & Ivonne Scholl (Hrsg.), *Diagnose und Intervention in schulischen Handlungsfeldern* (S.73-87). Münster: Waxmann Verlag. ISBN: 978-3-8309-1289-7.
- Steinheider, Petra (2014). Ursachen für Langeweile im Unterricht. In Petra Steinheider (Hrsg.), *Was Schulen für ihre guten Schülerinnen und Schüler tun können: Hochbegabtenförderung als Schulentwicklungsaufgabe* (S.131-176). Wiesbaden: Springer Fachmedien. ISBN: 978-3-658-04002-4.
- Stern, Susanne & Gschwend, Eva (2018). Betreuung in Tagesstrukturen aus Sicht von Eltern und Kindern. In Marianne Schüpbach; Lukas Frei & Wim Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S.67-83). Wiesbaden: Springer-Verlag. ISBN: 978-3-658-19024-8.
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet M. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlag-Union.
- Strübing, Jörg (2018). *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung* (2. überarb. und erw. Aufl.). Berlin: De Gruyter. ISBN: 978-3-11-052992-0.
- Textor, Annette (2007). *Analyse des Unterrichts mit «schwierigen» Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen*. Bad Heilbrunn: Klinikhardt.
- Theis, Désirée; Arnoldt, Bettina; Gaiser, Johanna M. & Lossen, Karin (2018). Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG): Qualität und Wirkungen ausserunterrichtlicher Angebote. Ein Überblick über die zentralen Befunde der zweiten Förderphase von StEG (2012-2015). In Sabine Maschke; Gunild Schulz-Gade & Ludwig Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2018. Lehren und Lernen in der Ganztagschule 2018. Grundlagen - Ziele - Perspektiven* (S.150-162). Frankfurt am Main: Debus Pädagogik. ISBN: 978-3-95414-099-2.
- Venetz, Martin; Tarnutzer, Rupert; Zurbriggen, Carmen & Sempert, Waltraud (2010). *Die Qualität des Erlebens von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen. Eine Untersuchung mit der Experience sampling Method (ESM). Forschungsbericht*. Gefunden unter https://www.hfh.ch/fileadmin/files/documents/Dokumente_FE/D_5_Venetz_2020_Zusammenfassung_D5-1.pdf
- Wirthwein, Linda; Steinmayr, Ricarda & Bergold, Sebastian (2018). Schulleistung und subjektives Wohlbefinden. In Katharina Rathmann & Klaus Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S.105-120). Weinheim: Beltz Juventa. ISBN: 978-3-7799-4981-7.
- Woolfolk, Anita (2014). *Pädagogische Psychologie* (12. akt. Aufl.). Hallbergmoos: Pearson.

Zentralschulpflege [ZSP] der Stadt Winterthur (2019). *Rahmenkonzept Schulische Integration*. Gefunden unter <https://stadt.winterthur.ch/gemeinde/politik/schulpflegen/zentralschulpflege/beschluesse-der-zsp/zsp-sitzung-vom-19-11.2019>

Anhang

Anhang 1: Brief „Anfrage zur Teilnahme an einem Forschungsprojekt“

Anfrage zur Teilnahme an einem Forschungsprojekt

Sehr geehrte(r) ...

Im Rahmen eines kleinen Forschungsprojektes, das von Prof. Dr. Emanuela Chiapparini begleitet wird und an das AusTEr-Projekt zu pädagogischen Zuständigkeiten in Tagesschulen (<https://www.bfh.ch/de/forschung/referenzprojekte/paedagogische-zustaendigkeiten-tagesschulen/>) anschliesst, interessieren mich die Erfahrungen und Deutungen von „auffälligen“ und „unsichtbaren“ Kinder der 3. Klasse zum Tagesschulbetrieb.

Daher möchte ich Sie anfragen, ob ich ein solches Forschungsprojekt an der Tagesschule ... durchführen kann und darf. Mittels teilnehmender Beobachtung möchte ich die Abläufe in den Betreuungseinheiten und die damit einhergehenden Chancen und Herausforderungen für die Kinder kennen lernen. Ergänzt werden die Beobachtungen mit kurzen Interviewsequenzen von ca. zehn Minuten, um die Sichtweisen der Kinder zu verstehen. Vorgesehen sind vier bis fünf unterschiedliche Erhebungszeitpunkte in der Betreuung über Mittag à ca. 30 - 60 min in den Monaten Mai, Juni und Juli.

Die Beobachtungsprotokolle und die Interviewsequenzen werden anonymisiert und befolgen streng das Datenschutzgesetz, sodass keine Rückschlüsse von Drittpersonen auf einzelne Kinder möglich sind. Die Eltern und Erziehungsberechtigten werde ich in einem separaten Schreiben über mein Forschungsprojekt informieren und für die Nutzung der Angaben aus den Interviewsequenzen eine Einverständniserklärung einholen.

Ziel meines Forschungsprojektes ist es, die Sichtweise der „auffälligen“ und „unsichtbaren“ Kinder einzuholen und zu verstehen.

Als Dankeschön erhalten alle Kinder ein Karten- oder Brettspiel nach ihrem Wunsch, welches sie in der Betreuung spielen können. Gerne kann ich Ihnen auf Wunsch und nach Abschluss meines Forschungsprojektes die Ergebnisse zukommen lassen.

Gerne würde ich mit Ihnen in einem persönlichen Gespräch offene Fragen klären und Einzelheiten einer möglichen Durchführung besprechen.

Freundliche Grüsse

Stephanie Luchsinger

Masterstudentin des Kooperationsmasters in Sozialer Arbeit Bern, Luzern, St. Gallen

Anhang 2: Informationsbrief an die Eltern „Anfrage / Information“

Information / Anfrage

Sehr geehrte Eltern der 3. Klässler und 3. Klässlerinnen der Tagesschule Betreuung ...

Ihr Kind besucht seit mindestens einem Jahr die Tagesschule Im Rahmen eines Forschungsprojektes, das von Prof. Dr. Emanuela Chiapparini begleitet wird, möchte ich den Kindern eine Stimme geben und erfahren, wie sie die Tagesschule erleben.

Dies möchte ich herausfinden, indem ich die Betreuung ca. drei Mal über die Mittagszeit besuche und beobachte, was Ihr Kind und die anderen Kinder alles erleben. Eventuell entstehen auch kurze Gespräche, in denen mir Ihr Kind vom Alltag erzählen kann, wenn es möchte. Die Besuche werden in den Monaten Juni und Juli stattfinden.

Mit diesem Schreiben möchte ich Sie daher, in Absprache mit ... , über mein Forschungsprojekt informieren. Gerne möchte ich Sie zudem fragen, ob Sie damit einverstanden sind, wenn mir Ihr Kind vom Alltag in der Tagesschule Betreuung ... erzählt. Falls Sie dies nicht möchten, informieren Sie bitte mich oder

Die Notizen zu meinen Beobachtungen oder zu den Gesprächen werden anonymisiert und befolgen streng das Datenschutzgesetz, sodass Drittpersonen nicht auf Ihr Kind rückschliessen können. Die Notizen werden sicher aufbewahrt und nach Abschluss des Projektes vernichtet.

Ziel meines Forschungsprojektes ist es, die Sichtweise Ihres Kindes einzuholen und zu verstehen. Es geht mir darum, zu erfahren, was Ihrem Kind und den anderen Kindern an der Tagesschule gefällt, aber auch, welche Situationen als herausfordernd empfunden werden.

Als Dankeschön erhalten die Kinder der 3. Klasse ein Karten- oder Brettspiel nach ihrem Wunsch, welches sie in der Betreuung spielen können. Wenn Sie Interesse an den Ergebnissen haben, kann ich Ihnen diese gerne auf Wunsch und nach Abschluss des Forschungsprojektes zukommen lassen.

Bei Fragen zu meinem Forschungsprojekt stehe ich Ihnen gerne unter

✉ ... oder unter ☎ +41 ... zur Verfügung.

Freundliche Grüsse

Stephanie Luchsinger

Masterstudentin des Kooperationsmasters in Sozialer Arbeit Bern, Luzern, St. Gallen

Anhang 3: Leitfaden Gespräch Leitung Betreuung

Kontextinformationen (siehe Beobachtungsschema):

- A. Wie ist das Profil der Schule?
- B. Was zeichnet die Tgs besonders aus?
- C. Wie ist die sozio-ökonomische Struktur des Einzugsgebietes?
- D. Wie ist der übliche Tagesablauf?
- E. Können von leeren Aufenthaltsräumen Bilder gemacht werden? (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.86)

Bei jedem Beginn einer Teilnehmenden Beobachtung ist die erste Begegnung wichtig

(vgl. Beck & Scholz, 2012, S.93ff):

1. Welche Informationen wurden neben dem Elternbrief bereits über die Leitung Betreuung an die Kinder weitergegeben? (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.54)
2. Wie stelle ich mich den Kindern vor? (Was ist das übliche Vorgehen bei Praktikanten, etc.?)
 - 2.1. „Du“ oder „Sie“?
 - 2.2. Vorname oder Nachname?
3. Absprache zur Begründung meiner Anwesenheit
4. Was sollen die Kinder von mir wissen?
5. In Bezug auf Schutzmassnahmen wegen Corona: was ist unbedingt von meiner Seite her einzuhalten?
6. [Wie kleide ich mich? (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.63)]

Begründung meiner Anwesenheit gegenüber den Kindern

Ich besuche euch hier in der Tagesschule, heute und in ein paar Wochen wieder. Ich möchte sehen, was ihr alles erlebt; was toll ist und was weniger. *(Manchmal schreibe ich mir etwas auf, weil ich mir einfach nicht alles merken kann.) (Vielleicht mögt ihr mir auch etwas darüber erzählen.)*

Varia

- Was möchten Sie noch in Bezug auf mein Forschungsprojekt wissen?
- Einverständniserklärung
- (ggf. zusätzlicher Besuch möglich?)

Literaturverzeichnis

Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2015). *Ethnografie* (2. überarb. Aufl.). Konstanz: UTB GmbH. ISBN: 978-3-8252-4497-2.

Beck, Gertrud & Scholz, Gerold (2012). Die Schule als Beobachtungsfeld. In de Boer, Heike & Reh, Sabine (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S.85-114). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN: 978-3-531-18938-3.

Anhang 4: Einverständniserklärung Leitung Betreuung / Eltern

Schriftliche Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Studie

TITEL DER STUDIE	Herausgeforderte Kinder an der Tagesschule
Mitarbeiterin der Studie Name und Vorname:	Luchsinger, Stephanie
Leitung Betreuung Tagesschule ... Name und Vorname:	

- Ich habe die zur oben genannten Studie abgegebene schriftliche Information (Anfrage vom ...) gelesen und verstanden. Meine Fragen im Zusammenhang mit der Teilnahme an dieser Studie sind mir zufriedenstellend beantwortet worden. Ich kann die schriftliche Information behalten und erhalte eine Kopie meiner schriftlichen Einverständniserklärung.
- Ich wurde über den Ablauf der Studie informiert: Es finden ca. ... Besuche in der Tagesschule statt, in denen das Geschehen während der Mittagspause durch eine Forschende beobachtet wird. Eventuell entstehen Gespräche zwischen einzelnen Kindern und der Forschenden. Bei Bedarf werden die Gespräche akustisch aufgezeichnet. Die gesammelten Daten werden anonymisiert, sodass keine Drittperson Rückschlüsse auf das jeweilige Kind ziehen kann. Das Datenschutzgesetz wird streng eingehalten. Nach Abschluss des Projektes werden die gesammelten Daten vernichtet.
- Ich bin damit einverstanden, dass die oben genannte Person die Daten für Forschungszwecke analysieren und für Ihre Arbeit verwenden darf.
- Die Tagesschule ... nimmt an dieser Studie freiwillig teil.

Ort, Datum	Unterschrift Leitung Betreuung
------------	--------------------------------

Bestätigung der Mitarbeiterin: Hiermit bestätige ich, dass ich der leitenden Betreuungsperson die Studie erläutert habe. Ich versichere, alle im Zusammenhang mit dieser Studie stehenden Verpflichtungen zu erfüllen.

Ort, Datum	Unterschrift Mitarbeiterin der Studie
------------	---------------------------------------

Schriftliche Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Studie

TITEL DER STUDIE	Herausgeforderte Kinder an der Tagesschule
Mitarbeiterin der Studie Name und Vorname:	Luchsinger, Stephanie
Eltern des teilnehmenden Kindes Name und Vorname:	

- Ich habe die zur oben genannten Studie abgegebene schriftliche Information (Informationsschreiben vom ...) gelesen und verstanden. Meine Fragen im Zusammenhang mit der Teilnahme meines Kindes an dieser Studie sind mir zufriedenstellend beantwortet worden. Ich kann die schriftliche Information behalten und erhalte eine Kopie meiner schriftlichen Einverständniserklärung.
- Ich wurde über den Ablauf der Studie informiert: Es finden ca. ... Besuche in der Tagesschule statt, in denen das Geschehen während der Mittagspause durch eine Forschende beobachtet wird. Eventuell entsteht ein Gespräch zwischen meinem Kind und der Forschenden. Dieses Gespräch kann zur besseren Auswertung der Ergebnisse aufgezeichnet werden. Die gesammelten Daten werden anonymisiert, sodass keine Drittperson Rückschlüsse auf mein Kind ziehen kann, und gesichert abgespeichert. Das Datenschutzgesetz wird streng eingehalten. Nach Abschluss des Projektes werden die gesammelten Daten vernichtet.
- Ich bin damit einverstanden, dass die oben genannte Person die Daten für Forschungszwecke analysieren und für Ihre Arbeit verwenden darf.
- Mein Kind nimmt an dieser Studie freiwillig teil.

Ort, Datum	Unterschrift der Eltern
------------	-------------------------

Bestätigung der Mitarbeiterin: Hiermit bestätige ich, dass ich den Eltern die Studie erläutert habe. Ich versichere, alle im Zusammenhang mit dieser Studie stehenden Verpflichtungen zu erfüllen.

Ort, Datum	Unterschrift der Mitarbeiterin der Studie
------------	---

Einverständniserklärung

Sehr geehrte Eltern der 3. Klässler und 3. Klässlerinnen der Tagesschule Betreuung ...

Bezugnehmend auf mein Informationsschreiben vom ... möchte ich gerne die Sichtweise ihres Kindes einholen und verstehen. Es geht mir darum, zu erfahren, was Ihrem Kind und den anderen Kindern an der Tagesschule gefällt, aber auch, welche Situationen als herausfordernd empfunden werden.

Daher möchte ich Sie bitten, die beiliegende Einverständniserklärung zu unterschreiben und das Doppel an ... bis zum ... zurückzugeben.

Bei Fragen zu meinem Forschungsprojekt stehe ich Ihnen gerne unter

✉ ...oder unter ☎ +41 ... zur Verfügung.

Herzlichen Dank und freundliche Grüsse

Stephanie Luchsinger

Masterstudentin des Kooperationsmasters in Sozialer Arbeit Bern, Luzern, St. Gallen

Anhang 5: Raster Beobachtungsschema „Tagesschule“

Als Mnemotechnik haben die Feldnotizen die Funktion des Daten-Speicherns wie auch die Stimulation von Erinnerungen beim Ausformulieren der Notizen zu einem Bericht. Zudem beeinflusst das Schreiben von Notizen die Form der mentalen Speicherung (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.87)-man wird aufmerksamer. Da der Inhalt der Notizen sehr abhängig vom Feld, von der Fragestellung sowie von den Relevanzen der Teilnehmenden ist (vgl. ebd., S.88), müssen zur Verfügung stehende allgemein-gültige Beobachtungsschemata (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S.562) entsprechend ergänzt werden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S.49ff). Daher wird untenstehend ein Raster erarbeitet, das zur Orientierung während der Beobachtung im spezifischen Feld „Tagesschule“ dient, die Wahrnehmung aber dennoch so wenig wie möglich beschränkt. Als Maxime soll gelten: im Zweifelsfall aufschreiben (vgl. Breidenstein et al., S.89). In der Fachliteratur wird auf verschiedene Typen von Informationen hingewiesen, die auf jeden Fall in den Notizen / späteren Protokollen bzw. in einem zusätzlichen Forschungstagebuch festzuhalten sind (Breidenstein et al., 2015, S.89; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013, S.49ff; Reh, 2012, S.120ff, Spradley, 1980, S.78ff; Emerson, Fretz & Shaw, 2011, S.24f): Kontextinformationen (wobei hier unterschiedliche Vorschläge zu finden sind, was darunter alles subsumiert werden kann); eigene sinnliche Eindrücke; Äusserungen der Kinder; Reflexion der Methode und der eigenen Rolle; die Handlung selbst.

Da für das Forschungsprojekt anhand der Beobachtung auf die Zielgruppe „herausgeforderte Kinder“ fokussiert werden soll, werden in diesem Raster Anhaltspunkte notiert, aufgrund welcher Verhaltensweisen von einer Herausforderung ausgegangen werden kann. Dabei wird sich auf die Items der deutschsprachigen Version des SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire)-Fragebogens für Erziehende gestützt (vgl. SDQ, 2012).

Raster Beobachtungsschema „Tagesschule“

Erste Eindrücke beim Besuch des Feldes

- Farben, Gerüche, Atmosphäre, Geräusche, Grösse des Ortes
- Anzahl Räume, Funktion der Räume, Mobiliar, Einrichtung
- Ausgelöste Gefühle, Assoziationen, Gedanken, Ideen beim Forschenden

Während der teilnehmenden Beobachtung

- Ort (Raum, Einrichtung) und Zeit (Uhrzeit, Phase im Tagesablauf)
- Involvierte Personen / Handlung (wer tut was mit wem? Wer sagt was?)
- Involvierte Objekte (welche Gegenstände werden zur Ausübung der Handlung gebraucht?)
- Ziele (welche Ziele werden mit den Handlungen verfolgt?)
- Gefühle (welche Gefühle drücken sich in den Handlungen aus?)
- Förderung des Wohlbefindens (vgl. Fattore et al., 2012, S.432)
 - ▶ *Self*: Wie begegnen sich die Kinder untereinander? Werden sie von anderen Kindern oder erwachsenen Personen akzeptiert?
 - ▶ *Agency*: Können die Kinder durch ihre Handlungen etwas bewirken (Selbstwirksamkeit)? Können sie die Situation, in der sie sich befinden, kontrollieren? Was wird über die Beziehung des

Kindes zur Betreuungsperson ersichtlich? Kann es seine/ihre Bedürfnisse ausdrücken? Wird es von der Betreuungsperson verstanden? Wird es von der Betreuungsperson in der Umsetzung der eigenen Entscheidung oder Verfolgung eigener Bedürfnisse unterstützt?

- ▶ *Security*: Wird das Kind von anderen Kindern oder von der Betreuungsperson vor übergriffigem Verhalten anderer geschützt? Beschäftigen sich die Betreuungspersonen über einen längeren Zeitraum mit dem/den Kind(ern)? Geht die Betreuungsperson auf die Gefühle des Kindes / der Kinder ein? Wird das Kind gerecht behandelt? Kann sich das Kind bei Bedarf an einen anderen Ort zurückziehen? Welche Möglichkeiten des Rückzugs bieten die Betreuungspersonen an?

Besondere Ereignisse / Selbstverständliches (vgl. Breidenstein et al., 2015, S.36)

Verhalten der Kinder (vgl. SDQ)

- ▶ Das Kind handelt rücksichtsvoll
- ▶ Das Kind ist unruhig, überaktiv, kann nicht lange stillsitzen
- ▶ Das Kind hat oft Wutanfälle, reagiert aufbrausend
- ▶ Das Kind spielt allein
- ▶ Das Kind ist sehr folgsam
- ▶ Das Kind ist ständig zappelig
- ▶ Das Kind streitet sich oft mit anderen Kindern oder schikaniert sie
- ▶ Das Kind wirkt unglücklich oder niedergeschlagen, weint
- ▶ Das Kind ist bei anderen Kindern beliebt
- ▶ Das Kind ist leicht ablenkbar, unkonzentriert
- ▶ Das Kind wird von anderen gehänselt oder schikaniert
- ▶ Das Kind stiehlt in der Schule
- ▶ Das Kind kommt besser mit Erwachsenen aus als mit anderen Kindern
- ▶ Das Kind fürchtet sich leicht

eigene Reaktionen auf beobachtete Handlungen; ausgelöste Gefühle; getroffene Entscheidungen, welchem Ereignis weiterhin die Aufmerksamkeit geschenkt wird (methodische und Rollenreflexion)

Kontextinformationen

Profil der Schule

Sozio-ökonomische Struktur des Einzugsgebietes

Was zeichnet die Tagesschule besonders aus?

Erstellen der Notizen während des Feldaufenthaltes

Während dem Feldaufenthalt werden die Notizen mittels Stift und Notizblock erstellt. Beim Schreiben der Notizen ist darauf zu achten, Unterstellungen von Intentionen (Formulierungen von um-zu-Sätzen) sowie zu generalisierende Ausdrücke („er ist ein unaufmerksamer Schüler“) zu vermeiden (vgl. Reh, 2012, S.124), sondern eine konkrete Sprache zu verwenden (Spradley, 1980, S.68). Reh (2012) rät allerdings von zu „technischen Beschreibungen“ (S.124) ab. Sie sind zwar genauer, aber weniger hilfreich, da durch diese die eingelagerten Motive und Gefühle zu wenig transportiert werden.

Daneben wird ein Forschungstagebuch geführt, das weitere Informationen aus z.B. anderen Quellen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2013, S.51) oder eigener Feldkenntnis sowie Befürchtungen, Fehler, weiterführende Ideen, verwirrende Gedanken, Aha-Erlebnisse oder sich ergebende Probleme enthält (vgl. Spradley, 1980, S.71; Breidenstein et al., 2015, S.104; Chiapparini, 2019, S.205).

Literaturverzeichnis

- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert & Nieswand, Boris (2015). *Ethnografie* (2. überarb. Aufl.). Konstanz: UTB GmbH. ISBN: 978-3-8252-4497-2.
- Chiapparini, Emanuela (2019). Erweiterte Lernzeiten und ambivalente Förderung des Wohlbefindens der Kinder an Tagesschulen in Basel-Stadt. In Sabine Maschke; Gunild Schulz-Gade & Ludwig Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2019. Lernzeit-Hausaufgaben* (S.200-210). Frankfurt am Main: Debus Pädagogik Verlag.
- Emerson, Robert M.; Fretz, Rachel I. & Shaw, Linda L. (2011). *Writing Ethnographic Fieldnotes* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Fattore, Tobia; Mason, Jan & Watson, Elizabeth (2012). Locating the Child Centrally as Subject in Research. Towards a Child Interpretation of Well-Being. *Child Indicators Research*, 5(3), S.423-435.
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (6. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz. ISBN: 978-3-621-28362-5.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2013). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. (4. erw. Aufl.). München: Oldenburg Verlag.
- Reh, Sabine (2012). Beobachtungen aufschreiben. In Heike de Boer & Sabine Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S.115-130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN: 978-3-531-18938-3.
- Strengths and Difficulties Questionnaire [SDQ] (2012). *What is the SDQ?* Gefunden unter <https://sdqinfo.org/a0.html>
- Spradley, James P. (1980). *Participant observation*. Singapore: Wadsworth Thomson Learning.

Persönliche Erklärung der Studierenden zur Master-Thesis-Arbeit

Persönliche Erklärung Einzelarbeit

Erklärung des / der Studierenden zur Master-Thesis-Arbeit

Studierende/r:
(Name, Vorname)

Luchsinger, Stephanie

Master-Thesis-Arbeit:
(Titel)

"Ich will zu Hause essen..." - Herausgeforderte
Kinder in der Tagesschule. Eine qualitative
Untersuchung zum Wohlbefinden

Abgabe:
(Tag, Monat, Jahr)

13. Januar 2021

Fachbegleitung:
(Dozent/in)

Prof. Dr. Emanuela Chiapparini

Ich, obgenannte Studierende / obgenannter Studierender, habe die obgenannte Master-Thesis-Arbeit selbstständig verfasst.

Wo ich in der Master-Thesis-Arbeit aus Literatur oder Dokumenten *zitiere*, habe ich dies als Zitat kenntlich gemacht. Wo ich von anderen Autoren oder Autorinnen verfassten Text *referiere*, habe ich dies reglementskonform angegeben.

Ort, Datum:

Unterschrift:

Bernau, 7. Jan. 21

Luchsinger
